

# *DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS*

**ISSN: 1989-5240**

**Nº16**

**Junio de 2017**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

## **COMITÉ EDITORIAL**

### **DIRECTOR**

Clemente Herrero Fabregat, Universidad Autónoma de Madrid, España.

### **EDITORES**

M. Araceli Calvo Pascual, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Carlo Giovanni Madonna, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España.

### **ASESORÍA TÉCNICA**

Manuel Lorite Becerra, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Ana Luna San Eugenio (Plataforma Editorial de la revista en el portal de la Universidad Autónoma de Madrid y responsable de la edición/maquetación), Universidad Autónoma de Madrid, España.

### **COORDINADOR DE TRABAJOS DE POSGRADO**

Seong Suk Park, Universidad Autónoma de Madrid, España.

### **CONSEJO DE REDACCIÓN**

Juana Anadón, Universidad Complutense de Madrid, España.  
Helena Callai Coppeti, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Gran del Sur (UNIJUI), Brasil.  
Carlos de Castro, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Pedro García Bilbao, Universidad Rey Juan Carlos, España.  
Fernando Hernández Sánchez, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Julio Irigoyen, Universidad de la República Uruguay, Uruguay.  
Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
María Jesús Marrón Gaité, Universidad Complutense de Madrid, España.  
Sungho Park, Hankuk University of Foreign Studies, Seúl, South Korea.  
Augusto Pinherio da Silva, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil.  
Marta Romero Ariza, Universidad de Jaén, España.  
Edu Silvestre de Alburquerque, Universidad de Natal, Brasil.  
Paola Supino, Università Degli Studi Roma Tre, Roma, Italia.  
Young Rock Kim, Hankuk University of Foreign Studies, Seúl, South Korea.  
José Miguel Vilchez González, Universidad de Granada, España.

### **CONSEJO CIENTÍFICO**

Manuel Álvaro Dueñas, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Carmen Chamorro Plaza, Universidad Complutense de Madrid, España.  
Celia María David, Universidad Nacional del Estado de Sao Paulo, Campus de Franca, Brasil.  
Alceu Ferraro Ravello, Centro Universitario La Salle, Porto Alegre, Brasil.  
Carles Furió Mas, Studi General-Universitat de Valencia, España.  
Carmen García Gómez, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Julio Irigoyen Guatia, Universidad de la República, Uruguay.  
Catia María Nering, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.  
Alberto Pazo Labrador, Universidad de Vigo, España.  
Jose Pedro Boufleuer, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.  
Luis Rico Romero, Universidad de Granada, España.  
César Sáenz de Castro, Inst. Univ. de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Joseli María Silva, Universidad Estatal de Ponta Grossa, Brasil.  
Lana de Souza Cavalcanti, Universidad Estatal de Goiania, Brasil.  
Lorenza Villa Lever, Universidad Iberoamericana, México.  
Gladis Vivar, Universidad de Misiones, Argentina.  
Noelia Weschenfelder, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Brasil.  
Roberto de Souza Rocha-Pérez, Instituto del Profesorado Artigas de Montevideo, Uruguay.

**Didácticas Específicas** se encuentra indexada en las siguientes bases de datos: Dialnet, ISOC, Latindex, MIAR, CIRC, Qualis-CAPES (B2) y Dulcinea.

## ÍNDICE

<b>IN MEMORIAM</b> .....	5
<b>Javier Peralta (1949-2016),</b> por M <sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez .....	6-7
<b>Para siempre,</b> por Javier Peralta Vide .....	8-12
<b>ARTÍCULOS</b> .....	13
<b>AS PRÁTICAS DO MOVIMENTO COOPERATIVO COMO LUGARES DE     EDUCAÇÃO</b>	
Walter Frantz, Paolo Alfredo Schönardie, José Odelso Schneider .....	14-26
<b>ANÁLISIS INICIAL DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE     CIUDADANÍA EN UN CASO DE EDUCACIÓN FORMAL PLURILINGÜE</b>	
Emilio José Delgado-Algarra .....	27-45
<b>INCIDENCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRÁCTICA     EDUCATIVA</b>	
Janine Peñaloza-Guerrero .....	46-60
<b>DO DIREITO À APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E     DECORRÊNCIAS PARA A PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Jardelino Menegat, Júlio César Lindemann, Rafael Meira Seniw .....	61-79
<b>EMPLEO DE LA FOTOGRAFÍA PARA DESARROLLAR LA     ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL. PROPUESTA DE ANÁLISIS</b>	
Ana Mendioroz y Alfredo Asiáin .....	80-95
<b>EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA EN PERÚ Y SU PERCEPCIÓN DE     LOS ESTADOS AMERICANOS Y EUROPEOS: UNA APROXIMACIÓN A     LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS DOCENTES</b>	
Juan Carlos Bel, Sara Portolés, Marc Bayó y Enric Ramiro .....	96-112
<b>INTRODUCCIÓN AL ÁLGEBRA EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN     ITINERARIO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS PATRONES</b>	
Ángel Alsina y Ione Giralt .....	113-129

<b>NOTICIAS Y COMENTARIOS .....</b>	<b>130</b>
<b>PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CAMBIOS EN LA ESCENA POLÍTICA: EL ASCENSO DE PODEMOS</b>	
Pedro A. García Bilbao y Svetlana Maliavina .....	131-142
<b>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS-METODOLÓGICAS PARA LOGRAR UNA CORRECTA UTILIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES GEOGRÁFICAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS EDUCANDOS</b>	
Josbel Gómez Torres.....	143-151
<b>IV SEMINARIO INTERNACIONAL GEOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN</b>	
Daniela Irala.....	152-160
<b>RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>161</b>
HERRERO FABREGAT, Clemente: <i>El mundo hace crack</i> . Málaga; Última línea, 2017 por M <sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez .....	162-165
SOLER, Antonio: <i>Apóstoles y asesinos</i> . Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016. por Clemente Herrero Fabregat.....	166-168
Comentario tras el triunfo electoral de D. Trump a la distopía clásica de DAVID BRIN y K. COSTNER: <i>El cartero. Mensajero del futuro</i> por Pedro A. García Bilbao.....	169-176

*IN MEMORIAM*

## IN MEMORIAM: JAVIER PERALTA (1949-2016)

La mejor manera de expresar nuestro afecto y admiración a nuestro compañero Javier Peralta, es abrir este espacio *In Memoriam* en la revista electrónica de su Departamento, al que pertenecía como profesor, de Didácticas Específicas.

Después de compartir la jornada de trabajo el lunes 5 con nuestro compañero del área de Didáctica de la Matemática, el profesor Javier Peralta, nos levantamos el martes 6 de diciembre del 2016 con la inesperada y triste noticia de su repentino fallecimiento. Ya nos confesó que ese lunes no se encontraba bien pero nunca hubiéramos imaginado que pasaría tal tragedia.

A las 21,30 horas del lunes, muchos de nosotros habíamos recibido, el que sería uno de sus últimos correos enviados, pues estaba ultimando la entrega de los Certificados de Asistencia, del *II Seminario Permanente del Departamento de Didácticas Específicas y el Museo Pedagógico Jesús Asensi*, que tan brillantemente coordinó el profesor Peralta, el mes anterior, el 17 de noviembre de 2016. Seminario del que se sentía especialmente reconfortado, pues la maquetación del Cartel del Programa la había realizado su hijo Javier.

En los recuerdos simpáticos que nos vienen a la memoria, además de estar profundamente orgulloso de su hijo, de igual manera lo estaba de su caricatura-retrato que apareció en la obra “El rostro humano de las matemáticas”. No es casualidad que esa ilustración fuera la elegida por la *Real Sociedad Matemática Española* para recordarle con cariño, puesto que el legado de Javier Peralta fue más allá del ámbito universitario, en especial de la UAM, para ser socio de la RSME y miembro de la Junta Directiva de la *Sociedad Puig Adam de Profesores de Matemáticas*.

Y si mostraba su admiración por un grande de la Matemática, como fue la figura de Puig Adam, del que de manera magistral nos detalló su biografía y herencia en el mundo matemático en la ponencia “*La renovación de la enseñanza de las matemáticas en España: Puig Adam. Sus textos, sus ideas*”, de igual manera, llevaba a gala haber sido discípulo de su maestro Etayo Miqueo, quién le dirigió su Tesis Doctoral “*Derivaciones Pseudoderivaciones y casi-derivaciones de grado superior y su comportamiento algebraico*”.

Además de centrar sus estudios en la historia de la matemática española, Javier tuvo el enorme acierto y la gran maestría de abrir las matemáticas a otros campos de conocimiento, y mostrarnos las relaciones entre las matemáticas y el arte, la poesía y la música.

Ha sido un gran Humanista en plena edad contemporánea.

Baste recordar, entre otras, su docencia impartida en nuestro *Máster de Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales*, en la asignatura “Arte y Cultura Matemática”, que enriqueció al Departamento a través de los doctorandos salidos del Máster, como es el caso del estudiante chino Di Yu, con la Tesis “*El ábaco chino y sus aplicaciones a la enseñanza de las Matemáticas. Un planteamiento didáctico de la*

*Historia de la Matemática China*”, y en cuya dirección Javier se encontraba inmerso en estos momentos.

Pero si reflexionó sobre las relaciones entre las matemáticas y el arte, no menos interesantes fueron sus escritos entre las matemáticas y la literatura, fructificando en su obra *Las mates en verso*, y cuya presentación en sociedad tuve el placer de compartirla con él, visitándole el año pasado en su caseta de firmas, de la Feria del Libro de Madrid. Guardo con especial cariño, la dedicatoria que me regaló.

Y la música, siempre presente en su vida, ya desde sus estudios de Licenciatura, formando parte de la Tuna. Y como buen tuno, la música ya no podía faltar como el aire que se respira. Su última aportación *Ensalada Matemática*, composición para orquesta y cuarteto vocal con texto de Javier Peralta y música del profesor Enrique Muñoz, director de la Orquesta y Coro de la UAM, ha sido la elegida para rendirle un sentido Homenaje de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación el pasado 25 de mayo del 2017.

No quisiéramos acabar estas líneas, sin resaltar también la importante labor que desempeñó en el ámbito de la gestión universitaria, destacando las aportaciones que, entre otras, realizó como Vicedecano de Profesorado.

Sirvan estas palabras para honrarle en su trayectoria profesional, así como también, y la más importante, en la personal. Ambos ámbitos quedan maravillosamente reflejados en las palabras que, a continuación, le dedica su familia, en la persona de su hijo Javier.

**M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez**

Directora del Departamento de Didácticas Específicas y sobre todo,  
compañera de Javier

## PARA SIEMPRE

Es muy difícil para mí tratar de resumir quién fue mi padre. No puedo hablar de su carrera separándola de él. La distancia entre los dos es demasiado pequeña. No puedo segmentar su desarrollo profesional de lo que me transmitió. No puedo mirar la pasión que puso en su trabajo, sin sentir antes la pasión que puso con nosotros, su familia. Yo fui testigo de su trabajo, pero no soy capaz de contar linealmente su carrera; por encima de todo soy su hijo, y testigo de él como Padre. Por ello he preferido construir la parte que tiene que ver con su trayectoria profesional fijándome sus propios escritos, para que sea él más que yo quien defina lo que hizo.

En el colegio ya era buen estudiante, nunca empollón, aunque siempre ordenado. Le gustaban las ciencias pero aún no tenía una vocación clara. Su padre, el abuelo Paco, ingeniero de telecomunicaciones, parecía el ejemplo a seguir más previsible. De este modo se matriculó en el Selectivo de Ciencias de la UCM, común para las ingenierías; pronto empezó a sentir que su camino no sería ese. Su vocación se presentaría a través de su maestro, D. Javier Etayo, que le mostraría una matemática que desconocía y que mi padre describiría así en un artículo en su recuerdo: “elegante, majestuosa y sintética, pero además, soporte de otras ciencias y capaz de estructurar en cierta medida la realidad y de resolver algunos de sus problemas”. Empezó así a construir el centro de lo que sería su desarrollo intelectual, la matemática. A partir de aquí continuó su camino hasta licenciarse en la especialidad de Matemática Pura y posteriormente ejerciendo de profesor ayudante con el profesor Etayo. Su siguiente paso sería prepararse la oposición para catedrático de Instituto. Al obtener la cátedra dejó la facultad y comenzó su camino por distintos centros.

El circuito comenzó en Linares, del que siempre guardó muy buen recuerdo, la calidez de la gente y la tranquilidad del lugar le hicieron pasar un buen año allí. A veces recordaba cómo se jugaban las cañas a los chinos entre los profesores y multitud de anécdotas con los alumnos, con los que manejaba un tono muy cercano, al fin y al cabo, en aquella época mi padre apenas les sacaba diez años, os podéis imaginar. De Linares pasó a Aranjuez, Alcalá, Torrejón y Madrid Centro finalmente, que era su objetivo. Conozco muchas anécdotas de esta etapa, y sé que uno de los mayores retos fue poner en marcha el Instituto número 2 de Alcalá, el hoy llamado Instituto Pedro Gumiel. Fue el primer director de este centro, y tuvo que gestionarlo casi todo. Como ya he comentado obtuvo la cátedra muy joven, y alguna vez me reconoció que aún no estaba muy centrado. Como supongo que muchos conoceréis siempre fue un amante de la música, y en esa época compatibilizaba su responsabilidad docente y sus investigaciones sobre Geometría y Topología, con la vida nocturna de la tuna. Dos perfiles que parecían totalmente contrapuestos, pero que el tiempo iría relacionando. Podría contar muchas historias de cómo mi padre lidió con las dos facetas, y cómo consiguió compaginar su respetable imagen de profesor de matemáticas o de director de Instituto con su pasión por la música.



Catorce años ejerciendo la enseñanza en secundaria. Sin duda mi padre conocía el terreno que en el futuro enseñaría.

Durante estos años en Institutos mi padre comenzó también su labor como investigador. Leyó la tesis en 1983, bajo la dirección del profesor Etayo, obteniendo el título de Doctor en el Área de Geometría y Topología, por la UCM, con la calificación de sobresaliente cum laude: “Derivaciones, pseudoderivaciones y casi-derivaciones de grado superior y su comportamiento algebraico”; y escribió sus primeros artículos sobre geometría diferencial. Poco a poco se fue alejando de esa matemática pura, con esos nombres, como el de su tesis, que dan miedo, y fue aplicando todo lo aprendido a otros campos. Le gustó trabajar e investigar, siempre movido por la curiosidad, pero le resultaba algo frío ese mundo de congresos de matemática pura, que requerían una dedicación casi exclusiva. En 1987 volvió a la UCM, al departamento de Álgebra, como profesor asociado, donde impartió Metodología y Didáctica, simultaneando esta labor con su plaza de Instituto. En este punto empezó a vislumbrar su carrera relacionada precisamente con ese tema: enseñar a enseñar matemáticas. Contaba con un profundo conocimiento matemático y, por otra parte, con una gran experiencia docente, por lo que tomó la decisión de opositar por una plaza fija en la universidad.

A partir de aquí comienza su historia en la UAM. Una vez aprobada la oposición a cátedra de EU, pasó a formar parte como profesor en la Escuela de Magisterio Santa María, que poco después fue Facultad de Formación de Profesorado. Contribuyó muy activamente en la creación del Departamento de Didácticas Específicas, siendo vicedecano de profesorado durante casi ocho años, y poniendo el alma en la justa defensa de nuevas plazas de contratación de profesorado, participando en la creación de planes de estudio, etc.

Debo ser fiel a mi padre en estas líneas y decir que su camino por la facultad no fue siempre fácil. Su primer desencanto tuvo que ver con la propia obtención de la plaza como catedrático de Escuela Universitaria. Consiguió la cátedra sin ser el candidato querido, lo que le llevó por un camino de desencuentros, que tuvo que recorrer con coraje, hasta lograr lo que legítimamente le correspondía. Evidentemente esto no le hizo entrar en el mejor de los escenarios, y a partir de entonces cosechó varias frustraciones. Sus relaciones con los órganos de poder a menudo no fueron buenas. Siempre fue crítico con los mecanismos que funcionaban dentro de la universidad, con la conformidad reinante y con los que permanecían callados por su comodidad. Definitivamente mi padre no era el tipo de hombre que asiente fácilmente, él era honesto y tenía un fuerte sentido de la justicia. Era valiente y, ante todo, puso por delante lo que consideraba justo. Nunca dudó en apoyar a sus compañeros frente a las arbitrariedades. Sin duda este camino le hizo vivir muchas más decepciones, pero tenía algo de Quijote, y supo sacar fuerza de todo esto para desarrollarse profesionalmente en otros campos académicos fuera de la universidad, donde consiguió gran reconocimiento.

Ponía esfuerzo y pasión en su trabajo, era un currante, siempre motivado por su espíritu curioso, se interesó por multitud de líneas de investigación y sus relaciones con

otros campos. Intentaré resumir su trabajo al margen de la docencia, aunque, como digo, fue muy inquieto y prolífico, y no es una labor fácil. Siempre quiso contemplar la matemática en su conjunto, y en general la cultura, su afán siempre fue el de integrar y relacionar sus conocimientos. Le escuché varias veces esta frase, de uno de sus referentes, Puig Adam, que utilizó para referirse a Luis Rico, en el homenaje de su jubilación: “tended a ser un poco aprendiz de todo para vuestro bien y, al mismo tiempo, maestros en algo, para bien de los demás”. Creo que mi padre también se sentía identificado con esta recomendación, y considero que lo consiguió.

Uno de los campos que más le interesaba era el histórico, tenía un enorme conocimiento sobre la historia de la educación en España y sobre la evolución de la matemática a lo largo de los siglos. Disfrutaba leyendo libros antiguos y se asombraba observando los insólitos escenarios que nuestro país había tenido en materia de educación. Desarrolló, en este sentido, gran cantidad de artículos y publicaciones, entre ellos, su libro: “La matemática española y la crisis de finales del s.XIX”. Luis Rico describía a mi padre como: “un ilustrado formado en matemáticas y en historia, con conocimiento sólido sobre la historia de la matemática y de la educación matemática y amante de las buenas letras”. En este sentido mostró gran interés también en divulgar figuras que consideraba ensombrecidas en la escena cultural de nuestro país: me habló de Echegaray, Puig Adam, Miguel de Guzmán o Rey Pastor, con verdadera pasión. Entendió la memoria y el patrimonio cultural como un eje siempre en su trabajo y fruto de su visión integradora, lo trató de aplicar también a la didáctica de la matemática para humanizarla. Su trabajo didáctico estuvo muy relacionado con el histórico, prueba de ello es su libro: “Principios Didácticos e Históricos para la enseñanza de la matemática”, que gozó de gran reconocimiento. Trató de seguir la línea de algunos de los autores que ya he citado, buscando las claves para el aprendizaje en la propia génesis de los conceptos, así como en su evolución a través de la historia. Logro obtener el Primer Premio Nacional de

Experiencias Didácticas en el área de Ciencias, en 1993, que convocaba el CDL en colaboración con el MEC. Era crítico con algunos aspectos de la pedagogía moderna, consideraba que a menudo se utilizaba una jerga y un aparataje excesivo para lo que se quería mostrar. Su formación matemática le hizo entender el rigor y la síntesis como camino en su proceso de trabajo, lo que se oponía a otros enfoques sobre esta materia.



Estuvo también preocupado con el sistema educativo actual y con el peso, y el modo, en el que las matemáticas influían en él. Investigó y publicó sobre el pensamiento numérico y algebraico, que identificó como un tema de delicado aprendizaje. Alguna vez hemos hablado de esto, así como de la automatización en la enseñanza en general, una de sus luchas. La mirada de mi padre se basaba en el pensamiento crítico y puedo decir sin duda que yo crecí conforme a esos valores. A mí siempre me gustó, seguramente gracias a él, recibir ese tipo de educación que pone más a prueba la capacidad de razonamiento y la inteligencia, que cualquier capacidad memorística o automática. Podéis imaginar que yo viví en primera persona este enfoque de mi padre durante mi etapa en secundaria, y siempre fue con muy buenos resultados. Consiguió que yo retuviese conocimientos y mi implicación. Recuerdo especialmente una vez, que coincidió precisamente con la introducción del lenguaje algebraico, en la que yo suspendí un trimestre de matemáticas. Mi padre se volcó conmigo, bastante sorprendido por el modo en el que se nos empezaba a explicar el álgebra. El resultado fue que acabé sacando sobresaliente en la asignatura, obteniendo una visión clara y sólida para los años posteriores y motivado por el control de esas herramientas. Mi padre procuraba que descubriera la mecánica de las matemáticas mediante mi propia intuición, eso sí, requería también del esfuerzo y la práctica que hacen realmente absorber los conocimientos. Puedo ampliar este método a la forma en que guió mi educación en general, siempre recibí ese enfoque crítico, que me orientó hacia el conocimiento a través del discernimiento y de la voluntad.

Trabajó mucho también en divulgación matemática, en ese intento suyo por mostrar una cara más amable. Era común que en sus conferencias, e incluso en sus clases, según me contaba, introdujera notas de humor, recortes de prensa y anécdotas. “El Rostro Humano de las matemáticas” fue un ejemplo de este tipo de proyectos. En general siempre trató de humanizar la ciencia que amaba, y presentar la cara más curiosa, e incluso mágica, de ellas. Desde pequeño me hizo partícipe de esta visión: recuerdo jugar con un tangram, que me desvelara la ley oculta tras algún juego de adivinación, o experimentar recortando cintas de Möbius por la mitad.

Disfrutaba mucho extendiendo este tipo de relaciones entre disciplinas. Una de las vertientes por la que sentía una mayor curiosidad era sin duda la relación entre arte y matemáticas. Investigó los lazos que unían matemática, pintura, música, arquitectura o poesía. Desde que yo era pequeño compartió conmigo algunas de estas inquietudes, como la relación áurea, que yo observaba como algo mágico. Dentro de esta relación entre arte y matemática experimentó también con la poesía, escribiendo el libro “Las mates en verso”. Durante su creación compartimos mucho tiempo juntos, ya que me pidió que me encargara de las ilustraciones, que acabamos desarrollando mano a mano, durante algunas noches de verano con una copa, padre e hijo. De esta atrevida unión entre matemáticas y poesía surgió también la obra musical “Ensalada Matemática”, en la que junto a la música de Enrique Muñoz, hacía un recorrido por la historia de la matemática. He de agradecer aquí la sensibilidad que tuvo Enrique al proponer que fuera esta obra la que rindiera homenaje a mi padre recientemente.

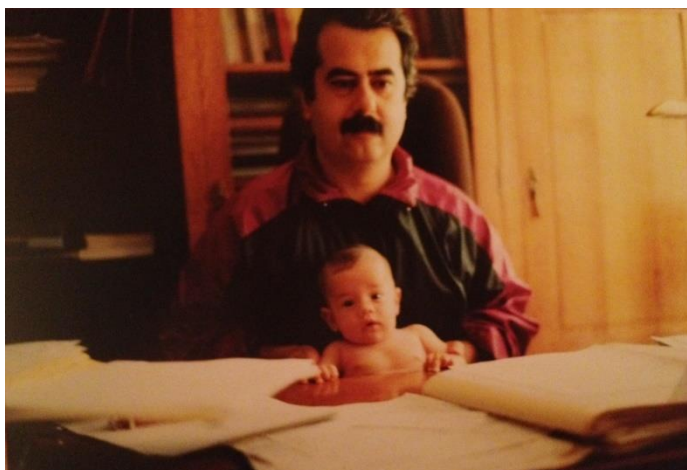
Con su esfuerzo, entre todos los campos que he nombrado, además de numerosos libros de texto, consiguió aportar más de cien publicaciones, entre libros y artículos, impartir más de setenta conferencias y cursos de profesores, participar en numerosas mesas redondas, y dirigir más de veinte cursos de profesorado. Colaboró con varias revistas internacionales como *referee* o miembro de su comité científico. Participó activamente en multitud de instituciones como la Real Academia de Ciencias, la Real Sociedad Matemática Española, la UCM, la UNED, el Colegio de Doctores y Licenciados, la sociedad Puig Adam, etc. y colaboró con otras como: MEC, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva o la UIMP, etc.

Desde que mi padre murió, he intentado acercarme, escribiendo, muchas veces a él. Como decía al principio, nunca me lo había planteado desde una perspectiva de su desarrollo profesional, aunque me parece justo que también esto sea valorado. Me ha resultado muy difícil poder describir lo que hizo de una forma ordenada y separar todas las áreas de conocimiento que tocó y que yo siempre entendí juntas en mi padre. Al principio de este texto hablaba de él de joven, disfrutando como profesor y como músico. Creo que el tiempo hizo que todo eso, sumado a lo que fue aprendiendo en su camino, confluyera en una visión muy especial, en la que es igual de difícil dividir la historia, el arte, la didáctica y las matemáticas en su carrera, como separar su trabajo de su pasión y curiosidad.

Pero por encima de todo era un hombre bueno, cercano y honesto, que siempre ayudó a quién lo necesitó. Valoró a todas las personas que se fue encontrando en su camino, más incluso de lo que muchos imaginaron. Tuvo la sensibilidad para resaltar siempre el lado humano de su trabajo. Recuerdo que me contaba, cuando volvía de visitar a los alumnos de prácticas de infantil, cómo habían reaccionado los niños, o cómo le habían tirado del bigote. Le escuché hablar con verdadera admiración de la labor que realizaban los profesores de infantil. En general, siempre le vi conmovido cuando hablaba de gente buena. En ese sentido escribía mi padre de su maestro, D. Javier Etayo, tras su muerte que ahora se encontraba donde descansan los hombres buenos. Al final, después de tanto trabajo y esfuerzo, yo no puedo más que desear lo mismo, que descanse, y sobre todo, que descanse donde los hombres buenos, porque de pocas cosas puedo estar más seguro de que es lo que merece.

Descansa en el lugar de los hombres buenos, Papá.

Javier Peralta Vide



## *ARTÍCULOS*

## AS PRÁTICAS DO MOVIMENTO COOPERATIVO COMO LUGARES DE EDUCAÇÃO

*Walter Frantz*  
*wfrantz@unijui.com.br*  
*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI*

*Paolo Alfredo Schönardie*  
*pschonardie@gmail.com*  
*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI*

*José Odelso Schneider*  
*odelso@hotmail.com*  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS*

*Recibido: 21 de marzo de 2017*

*Aceptado: 21 de mayo de 2017*

### **Resumo**

O foco temático deste artigo está nas práticas do movimento cooperativo como lugares de educação, tendo em seu cerne a pergunta sobre a relação entre cooperação e educação. O texto é oriundo de reflexões teórico-críticas a partir da experiência de atuação dos autores durante décadas junto a organizações cooperativas. Desse contexto surgem questionamentos relativos ao papel da educação em uma organização cooperativa. Objetiva-se potencializar o debate teórico e que este possa servir de instrumento prático ao movimento cooperativo. Conclusivamente observa-se que associados e associadas se educam nas relações sociais e econômicas da cooperação, podendo-se afirmar que o movimento cooperativo constitui um lugar de educação.

**Palavras-chave:** Movimento cooperativo, Práticas cooperativas, Educação para cooperação.

### **Abstract**

This article focuses on the practices of the cooperative movement as places of education. It has at its core the question of the relationship between cooperation and education. The text is derived from theoretical and critical reflections from the work of the authors' experience for decades with the cooperative organizations. In this context, some questions concerning the role of education in a cooperative organization arise. The objective is to enhance the theoretical debate and it can serve as a tool for practicing the cooperative movement. We observed that cooperative members educated themselves in the social and economic relations of cooperation, so that we can say the cooperative movement is a place of education.

**Keywords:** Cooperative movement, Cooperative practices, Cooperative education.

## 1.- Introdução

O presente texto tem como fio condutor a pergunta sobre a relação entre cooperação e educação. Isto é, pergunta-se pela função ou papel da educação em uma organização cooperativa. No núcleo do texto se encontra o desafio da reflexão sobre práticas de cooperação e educação sem o qual, segundo Freire, “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (1996, p. 24).

Inicialmente, é importante dizer de que se trata de uma reflexão que tem como referência a convivência e a experiência profissional, junto a grupos sociais que, de alguma maneira, sempre depositaram na organização cooperativa uma esperança de poderem melhorar, através de suas múltiplas práticas e serviços, as suas condições de vida.

Na visão de Severino (2007, p. 12), “a experiência da vivência subjetiva é condição inelutável de todo e qualquer saber sobre a condição humana e sobre todos os aspectos em que ela se desdobre na efetividade do real”. Escrevem Jara e Falkembach que “a experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona. Experiências são lugares vivos de criação e produção de saberes” (2013, p. 163). Afirma também Dubet que “a experiência é uma actividade cognitiva” (1994, p. 95). O conhecimento, portanto, é produto da capacidade de pensar e viver o mundo, de atribuir significados à realidade; é gerado no esforço por entender e fazer a vida na relação com o outro.

Escreve Feyerabend (2011, p. 8): “o conhecimento é parte de um processo histórico complexo”. Kuhn (2005) ensina que, no caminho da ciência, da produção do conhecimento, estão crenças, erros, frustrações, anomalias, problemas, quebra-cabeças, constituindo uma complexidade processual que faz avançar o conhecimento. Assim, os seres humanos, nos diferentes espaços sociais de suas atividades de vida, constroem interpretações, explicações, afirmam visões de mundo, elaboram teorias. Afirma Feyerabend (2011, p. 21): “pessoas oriundas de antecedentes sociais diferentes abordarão o mundo de maneiras diversas e aprenderão coisas diferentes a seu respeito”. Portanto, não há um conhecimento único. Trata-se de um processo aberto. Na visão do autor (2011, p. 40) “interesses, forças, propaganda e técnicas de lavagem cerebral desempenham, no desenvolvimento de nosso conhecimento e no desenvolvimento da ciência, um papel muito maior do que geralmente se acredita”.

No processo da convivência social e, especialmente, no processo de produção de sua sobrevivência e afirmação, na relação com a natureza ou com os demais seres humanos, os indivíduos e os coletivos constroem conhecimentos, processam educação, aprendem e desenvolvem capacidades. Enfim, constroem contextos históricos que acolhem suas vidas.

Ao longo de décadas, especialmente, junto a organizações cooperativas do meio rural, foi possível conhecer diferentes iniciativas e experiências de cooperação. Aqui,

porém, não se trata de descrever essas experiências em suas decorrências específicas. Entretanto, da inserção em práticas cooperativas nasceram perguntas, que remetem à reflexão sobre educação e cooperação. Nesse sentido, a interlocução teórica se torna essencial às práticas do movimento cooperativo na medida em que contribui, criticamente, com os processos de gestão das organizações cooperativas.

## 2.- O sentido da organização cooperativa

O termo cooperação – *co-operare* – contém em sua raiz etimológica latina a noção de trabalho, de relações sociais de trabalho. A cooperação implica o sentido social do trabalho. Entretanto, trata-se de um conceito aberto a múltiplos usos, tais como o de definir ações ou relações entre indivíduos. É também empregado como um conceito de organização institucional, neste caso, materializando-se numa cooperativa (Boettcher, 1974).

Pinho (1966) considera que, apesar de os termos ‘cooperação, cooperativa, e cooperativismo’ terem a mesma base epistemológica de cooperar, isto não configura o mesmo fenômeno social. Enquanto cooperação significa ação conjunta com vistas a um objetivo comum, cooperativismo representa uma doutrina ou uma ideologia, e cooperativa seria uma organização de pessoas organizadas em um empreendimento de cunho econômico-social, constituindo-se as referências dessa organização pelos princípios e valores do cooperativismo.

A cooperação como processo social associativo não pode ser reconhecida como um processo exclusivo das cooperativas, pois está presente em outras entidades e em outros espaços da sociedade e também em outras épocas, desde a mais remota história da humanidade. Essa maneira de organização pode ser gerada de várias formas: espontânea, coercitiva, formal, informal, direta, indireta. Também por isso não gera “naturalmente” benefícios iguais entre todos, em especial quando ela é reconhecida nos modelos de cooperação coercitiva e formal.

A palavra cooperativa expressa um conceito que está relacionado à economia, tendo como seu núcleo a remuneração do trabalho. Uma organização cooperativa é, teoricamente, uma *associação* de pessoas e não de capitais, embora seus objetivos e interesses sejam de ordem econômica, vinculados à valorização de seu trabalho, no contexto das relações de mercado. Trata-se de uma associação que, através de uma empresa por ela criada prioritariamente, atua em função das necessidades materiais de vida ou na perspectiva dos interesses econômicos de seus componentes. Em função disso, a associação organiza instrumentos e meios de atuação nas relações econômicas, ou seja, mediante uma empresa cooperativa (Frantz, 2002).

No contexto de uma economia de mercado, segundo Boettcher (1974), as cooperativas, predominantemente, são estruturadas como instrumentos estratégicos de atuação com vistas ao objetivo de apropriação de resultados, visando a satisfação de suas necessidades e interesses. Assim, a cooperação pode ser vista como uma estratégia



instrumental de organização e atuação nas relações de mercado, onde os interesses dos indivíduos predominam sobre as suas necessidades. Isto é, economias individuais se associam com vistas à inserção ao mercado e à realização de interesses econômicos.

Nesse caso, a cooperação é uma prática social vinculada e é condicionada pelas questões fundamentais da economia como as de produzir e distribuir bens e riquezas em favor do trabalho dos cooperantes. Como tal expressa um processo social, condicionado em termos de tempo e lugar, que, no entanto, incorpora cultura, valores ou comportamentos específicos de quem coopera.

Touraine afirma que “um movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural. [...] visa sempre a realização de valores culturais, ao mesmo tempo em que a vitória sobre um adversário social” (1998, p. 254). No movimento social cooperativo o conflito se localiza, historicamente, no processo de apropriação dos resultados da produção, por parte de seus associados, diante das forças do mercado. A realização de valores pode ser identificada pela observância dos princípios doutrinários do movimento cooperativo, na dinâmica social de organização e funcionamento de uma cooperativa. Portanto, ações e interações de práticas de cooperação, além dos objetivos práticos, são orientadas por valores culturais (Winter; Mändle, 1980), que lhes dão consistência e sentido. Afirma Severino que

ao agir, o homem (sic) está sempre se referenciando a conceitos e valores [...] todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa (2005, p. 138).

Escreve Marques que

constrói-se a vida humana na tensão entre a produtividade do sujeito prático-empírico, sujeito da técnica exigida pela sobrevivência social, e o sujeito da palavra significativa, sujeito da poíesis ligado à dimensão criativa dos muitos mundos possíveis e enraizado no imaginário social insubmisso às formas da domesticação e da vontade de poder (1999, p. 39).

Por isso, a partir dessas afirmações pode-se entender que a noção de organização cooperativa é mais ampla que uma simples instrumentação técnica. Tem também uma dimensão política vinculada aos interesses do trabalho das pessoas. A organização cooperativa nasce de um movimento social que traz em seu bojo histórico a questão da valorização do trabalho humano (Vester, 1975). Trata-se, portanto, também de um movimento político que constitui a identificação, a associação e a comunicação –entre os que trabalham– como seus instrumentos de atuação, de interação. Como tal, a organização cooperativa também pode ser definida como um lugar de educação política ao levar os seus integrantes à comunicação e ao debate sobre os valores, os interesses e os objetivos da cooperação.

O cooperativismo moderno, a partir do século XIX, se constituiu como uma reação às dificuldades técnicas, sociais, políticas e culturais, frente à lógica da acumulação do capital. As modernas formas de organização cooperativa nascem no espaço do mercado capitalista, isto é, onde as relações econômicas são ditadas pelo interesse do capital. A cooperação moderna propõe mudanças na organização econômica da sociedade, mediante a instauração de um sistema baseado em associações-cooperativas, de caráter econômico, postas a serviço das necessidades e dos interesses de quem trabalha (Tillmann, 1980). Disso decorre sua natureza e seu sentido político como movimento social pela organização cooperativa.

O termo *política*, aqui, implica a noção de processo social, de relação entre pessoas, que buscam se identificar e construir algo em comum, abandonando seu *locus* de interesses apenas individuais e se colocando em espaços coletivos. Nesse processo, ao constituírem um cotidiano de comunicação e de debate, educam-se politicamente, no movimento da afirmação ou da negação de suas argumentações.

Concretamente, em uma cooperativa, a educação acontece no preparo dos associados para a cooperação, como um processo de qualificação política e técnica dos associados (Berndt, 1980; Frantz, 1980). Portanto, trata-se de uma questão que está no campo da gestão de uma cooperativa. Afirma Severino “que muitos dos padrões que marcam o nosso agir derivam de imposições que são de natureza sociocultural, ou seja, dos próprios homens (*sic*), vivendo em sociedade, acabem impondo uns aos outros determinadas normas de comportamento e de ação” (2005, p. 139). Nesse processo de construção da convivência social, podem-se identificar os fundamentos da educação para a cooperação.

### 3.- Educação e cooperação

A gestão de um empreendimento cooperativo depende de muitos fatores, dentre os quais o conhecimento e compreensão de todas as suas dimensões culturais, sociais, técnicas e econômicas. Afirma Souza que “uma empresa autogestionária é mais que uma empresa, pois se assemelha a uma família, marcada por laços afetivos e também é uma organização social de orientação ideológica” (2000, p. 7), e, assim, compromete e responsabiliza reciprocamente seus integrantes. Certamente, na percepção desses fatores está um dos requisitos ou desafios maiores aos dirigentes e administradores de organizações cooperativas.

Severino afirma que “a prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social” (2005, p. 138). Dessa percepção nasce a dimensão pedagógica da gestão em organizações cooperativas. A pedagogia da gestão das práticas cooperativas consiste em orientar as ações de cooperação a favor da valorização do trabalho dos associados.

Por isso, no caso de uma cooperativa, pode-se falar de uma educação para a cooperação, porém, como um processo social, inerente a sua organização e funcionamento, como meio de gestão. Sendo a cooperativa instrumento do trabalho, a

educação para a cooperação afirma a importância do diálogo entre os cooperantes e a sua plena consciência sobre o caráter social, justo, transparente e solidário da organização. Desse modo, opõe-se ao sentido tradicional de educação, afirmado ao longo do processo capitalista de produção, com o objetivo de qualificar as pessoas para a produção sob a lógica do capital e como processo de geração e afirmação de valores de legitimação dessa lógica, realizada sob o princípio da individualização e da concorrência (Mészáros, 2005).

O movimento cooperativo moderno, tendo como referência histórica a experiência cooperativa de Rochdale, iniciada em 1844, na Inglaterra, nasceu das lutas pela valorização do trabalho humano e não da remuneração do capital investido (Tillmann, 1980). Junto a diferentes grupos sociais com dificuldades de inserção ou acesso, especialmente, aos benefícios da economia, afirmou-se uma economia fundada em solidariedade, tendo na organização cooperativa seu fundamento cultural, social e político. As iniciativas de afirmação e construção de processos sociais cooperativos, através de diversos empreendimentos em diferentes tempos e lugares, deram ênfase às práticas educativas, voltadas à cultura de valores e comportamentos de cooperação, num contexto de mercado hostil, frontal e hegemonicamente individualista e competitivo. Nesse movimento, a educação sempre foi relacionada como princípio histórico fundamental do processo de organização e funcionamento de uma cooperativa (Faust, 1977). Portanto, existe uma relação histórica entre práticas cooperativas e práticas educativas.

No cooperativismo brasileiro, as atividades de educação também sempre foram valorizadas, sendo-lhe atribuídas diferentes funções, tais como: promoção da fidelidade cooperativa, qualificação da organização do quadro social, homogeneização de valores e comportamentos associativos (Frantz, 1980). Essa valorização das atividades educativas se dá, especialmente, junto às iniciativas de economia solidária. Segundo Souza essas iniciativas “ainda têm pouco peso econômico, mas possuem grande significação cultural, afinal são experiências destacadamente educativas” (2000, p. 7). Na afirmação e construção desses processos sociais dá-se ênfase às práticas educativas, voltadas à cultura de valores e comportamentos de cooperação.

Esse quadro de iniciativas, entretanto, exige novas aprendizagens e de forma lenta e constante. Escreve Gohn: “passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (1999, p. 92). Afirma Souza que

nos empreendimentos solidários vêm ocorrendo outros ganhos, diferentes do econômico em si, tais como auto-estima, identificação com o trabalho e com o grupo produtivo, companheirismo, além de uma noção crescente de autonomia e de direitos de cidadãos (2000, p. 10).

Todos estes são elementos que no processo educativo podem e devem contribuir para reforçar a autoestima dos cooperados. Pois, segundo a máxima atribuída a José Maria

Arizmendi Arrieta, inspirador e fundador do complexo cooperativo de Mondragón, ‘se há cooperação, podemos ser solidários, e se temos solidariedade, podemos progredir sem donos’ (Larranaga, 1981). Assim, o verdadeiro processo da cooperação cooperativa exige associados que sejam os efetivos protagonistas das ações e dos empreendimentos cooperativos, ou seja, que os dirijam de forma autônoma, democrática, solidária e participativa. O agente cooperativista é convidado para construir um empreendimento que esteja sob sua condução e responsabilidade, e não a serviço de terceiros, que passariam a assumir a condição de seus donos, os seus patrões, os que pensam, dirigem e planejam em seu lugar e que se apropriam dos resultados. O associado cooperativo, como dono e usuário de empreendimentos criados por ele, em ação solidária com outros companheiros, quer ser seu próprio patrão, quer assumir a audácia de suas próprias iniciativas e riscos, mas com competência individual e coletiva.

Co-operar é, assim, “compartilhar coisas. Ao compartilhar coisas, os homens aprendem a conhecer-se, a viver como próprio o problema de seus semelhantes” (Bianco, 1987, p. 25). Cooperar, pois, pressupõe a associação das pessoas, numa adesão voluntária e consciente a um projeto, a um objetivo que interesse a todos. No dizer de Maria Tereza Leme Fleury,

a cooperativa é uma associação de pessoas que se rege por três princípios básicos: propriedade cooperativa, gestão cooperativa e repartição cooperativa. A propriedade cooperativa significa que os usuários da cooperativa, e não os detentores do capital são seus proprietários; a gestão cooperativa implica que o poder decisório se concentra nas mãos dos associados; a repartição cooperativa significa que a distribuição dos excedentes (ou das sobras) da cooperativa (as sobras líquidas) é feita, proporcionalmente, à participação dos associados nas operações da mesma (1983, p. 21).

Continua a autora:

Esses princípios conferem à cooperativa o caráter de “empresa-associada” segundo a expressão de Henri Desroche. Nesta definição de “empresa-associada” estão incluídas as dimensões fundamentais das sociedades cooperativas: a associação voluntária de pessoas que constitui a sociedade e o empreendimento comum pelo qual esta sociedade alcança seus objetivos (p. 22).

Por essa perspectiva, se apresentam alguns elementos básicos do cooperativismo:

a) O cooperativismo afirma a primazia do trabalho sobre o capital, uma das teses fundamentais do Humanismo Social Cristão. Em função desta hegemonia, tenta orientar as relações econômicas, empresariais, sociais e culturais, através de um processo democrático e participativo, calcado na primazia da pessoa sobre quaisquer outros interesses, nos valores da liberdade, no mutualismo, na justiça social, na equidade, na autonomia e na cooperação e solidariedade entre as pessoas e para as pessoas; b) Os valores anteriormente mencionados nos quais o cooperativismo se inspira, são

professados como constantes referenciais das correntes socialistas, sindicalistas e cooperativistas, desde os inícios da revolução industrial capitalista desencadeada na Europa a partir de meados do Século XVIII e aprofundada durante o Século XIX (Fleury, 1983; Schneider, 1999; Schneider, 2010).

A organização e o funcionamento de uma cooperativa exigem de seus integrantes *cooperantes* uma comunicação de interesses e objetivos, que se traduz em práticas de participação (Hettlage, 1987). Nesse movimento de interlocução se cumpre um processo educativo, fundado nas dinâmicas de construção e reconstrução das práticas cooperativas. Por isso, pode-se afirmar que os espaços das práticas do cooperativismo, em sua construção e funcionamento, constituem-se em campos de educação.

Segundo Severino, além da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, é preciso que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que possibilite aos educandos “a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão também se dar conta do significado de suas atividades técnicas e culturais” (2005, p. 151).

Pode-se aceitar a ideia de que apenas sob essa dimensão as organizações cooperativas serão, verdadeiramente, lugares de educação, apoiados “no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais” (Severino, 2005, p. 151). Sob essa dimensão, as organizações cooperativas adquirem importância social e podem ser valorizadas como meios de organização e atuação para a qualificação do processo de desenvolvimento local. Na visão deste autor, portanto, a educação deve ser assumida como uma prática técnica e política.

#### **4.- Considerações sobre o lugar da educação em cooperativas**

Se o objetivo prático de uma organização cooperativa aponta para questões econômicas, entretanto, não se pode desconhecer que, além disso, no espaço da organização cooperativa, fazem-se presentes questões sociais, políticas e culturais. São questões que podem acolher processos educativos e de aprendizagem. Podemos afirmar que nas práticas da cooperação, isto é, nas organizações cooperativas, existem processos educativos, diluídos em suas atividades de natureza associativa, voltadas às economias de quem coopera.

Libâneo (1998, p. 22) define a educação como “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.” Afirma Brandão (1995, p. 9): “não há uma única forma nem um único modelo de educação”. Sabemos que vários e distintos são os lugares e os processos da educação. Para Libâneo (1998, p. 71) “a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade”. Inclusive, isso a constitui como um espaço de poder e expressa seus objetivos. No caso

de uma organização cooperativa, a educação está vinculada ao seu sentido associativo e instrumental.

Em nossa visão, a educação para a cooperação deve obedecer à dupla natureza de uma organização cooperativa, isto é, trata-se de uma associação de pessoas e de um instrumento empresarial. Disso decorre que, além da importância da qualificação técnica, “impõe-se à educação como sua tarefa essencial a construção da cidadania” (Severino, 2005, p. 149). Através das práticas educativas em uma organização cooperativa, coloca-se o desafio de reconstruir a identidade das ações dos indivíduos com o sentido do coletivo no contexto de cultura que produz sempre mais indivíduos, articulados uns aos outros através de um sistema de valores, segundo a lógica capitalista. Apesar disso, pode-se afirmar que as organizações cooperativas, hoje, podem constituir importantes espaços de educação, de aprendizagem e de construção de poder, condições necessárias para o enfrentamento das realidades adversas no rápido e profundo processo de transformações, especialmente, no mundo do trabalho, no qual predomina de forma hegemônica a lógica capitalista.

Certamente, apesar dessa situação, existe a oportunidade de gerar uma nova consciência social, que se traduz em uma dimensão educativa e que, por sua vez, constitui a base para novos valores e comportamentos. Também na realidade cooperativa, a educação ganha centralidade como processo de construção de conhecimentos, de promoção de valores e atitudes, que possam fundar alternativas à lógica do capital. “O conhecimento é a ferramenta fundamental de que o homem (*sic*) dispõe para dar referências à condução de sua existência histórica” (Severino, 2005, p. 138).

No movimento cooperativo do campo da economia solidária, entendido como possibilidade de alternativa de organização e atuação dos indivíduos, é valorizada a educação “como mola-mestra de geração de novas potencialidades e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos” (Gohn, 1999, p. 73). Impõe-se conhecimento e cooperação no sentido da criação de novas possibilidades de convivência social e ambiental, entre elas a solidariedade.

Nesse sentido, a educação para a cooperação ganha importância, pois os indivíduos precisam incorporar as novas exigências e construir seus instrumentos de atuação no contexto dos desafios. A necessidade e a importância de cooperação, de associação, de solidariedade e de educação se fundamentam nas dificuldades para se realizar a produção e a distribuição de riquezas em um mundo, cada vez mais, exigente e competitivo. Coloca-se a questão de educar pelos desafios práticos da vida. Frente a isso, a educação e a cooperação se entrelaçam e se potencializam como processos sociais acolhedores dos desafios que vêm das circunstâncias históricas. Severino adverte, entretanto, que a incorporação das novas normas de comportamento e de ação “pressupõe uma espécie de adesão por parte das pessoas, individualmente, ou seja, é preciso que elas vivenciem, no plano de sua subjetividade, a força do valor que lhe é, então, imposto” (2005, p. 139). Nisso está, sem dúvida, uma das funções da educação para a cooperação e da comunicação nas organizações cooperativas.

Na visão de Morin é preciso “aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar” (2000, p. 76). O autor coloca a questão da educação, da responsabilidade social e da solidariedade no centro de suas preocupações com a sobrevivência da própria humanidade. Assim, a partir de suas reflexões sobre os saberes necessários à educação do futuro, pode-se entender que a educação para a solidariedade e para a cooperação deve ser uma tarefa fundamental, hoje.

No diálogo da cooperação, pela avaliação crítica das práticas cooperativas, processa-se a educação pela ação comunicativa, com os participantes integrados a um projeto comum. Ao se educarem para a cooperação, produzem conhecimentos e aprendizagens necessárias aos fins da cooperação (Frantz, 2003).

Afirma Gohn que um processo educativo “não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico” (1992, p. 17). Vai para além disso. Inerente à cooperação como processo social, aparece de forma difusa nos espaços da cooperativa, associado a processos de comunicação ou de interação entre seus integrantes. A educação aparece como resultado da interação entre sujeitos que objetivam construir espaços políticos ou espaços econômicos.

Porém, práticas de educação bancárias, segundo Freire (1975), podem também estar presentes na dinâmica operacional e de funcionamento de organizações cooperativas, diluídas nas atividades do processo da cooperação, como “práticas de ação sobre outros”, através das quais se busca influenciar modos de pensar, valores e comportamentos. Isso acontece especialmente, quando a organização cooperativa tem mero caráter instrumental no jogo das forças de mercado ou é cooptada como instrumento das grandes corporações capitalistas, na venda ou compra de produtos. A educação para a cooperação, sob a perspectiva da lógica cooperativa – promoção dos interesses dos associados (Eschenburg, 1980) – deve “desconstruir” a visão e a cultura individualista, recuperando o espaço das relações cooperativas.

A relação entre cooperação e educação está, assim, também situada no âmbito da educação popular, ou seja, parte das necessidades da população, que pela cooperação com seus semelhantes se prepara “para participar da transformação das condições de sua existência” (Fávero, 2013, p. 51). Pode-se afirmar que organizações cooperativas, na condição de experiências sociais históricas, abrigam em sua dinâmica de funcionamento processos educativos não apenas por que nelas se promove a atividade educativa com vistas à capacitação instrumental para a cooperação, mas por que, nos diferentes espaços, a educação decorre das relações sociais, que ali acontecem, tendo em vista as necessidades, os interesses, as intenções dos associados e as ações decorrentes dessa trama social complexa de práticas cooperativas. Streck e Esteban (2013) definem a educação popular como lugar de construção social coletiva. A educação popular para Paludo traz consigo uma “perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo de produção capitalista” (2013, p. 65). Os seres humanos forjam assim o processo educativo “por eles e com eles, e não para eles” (Paludo, 2013, p. 65). E esse é um processo que se

dá de forma coletiva. Isto é, no espaço da cooperação, economias familiares, encontram suas condições de organização e de sobrevivência, frente à tendência de relações excludentes na lógica da economia de mercado, que tem na remuneração do capital e não do trabalho o seu escopo.

Enfim, a educação em práticas do movimento cooperativo se constitui um processo complexo, carregado de diferentes sentidos, promovidos pelas ações de gestão ou por processos de comunicação. Os conteúdos desse processo educativo são, por isso mesmo, ora mais técnicos ora mais políticos. Os debates sobre o sentido da cooperação, entre os associados, são a base dinâmica do processo educativo e de aprendizagem, constituindo uma possibilidade de afirmação de poder, por parte dos associados, quanto às decisões e rumos da cooperativa. Portanto, uma função central da educação para a cooperação, em organizações cooperativas, é a interiorização do espírito cooperativo pelos indivíduos, superando-se a situação de uma simples soma de interesses individuais. A educação como um processo que objetiva levar a comportamentos e visões de mundo, favoráveis à natureza da prática cooperativa, cumpre uma função estratégica de gestão.

## REFERÊNCIAS

- BERNDT, L. (1980): Genossenschaftliches Bildungswesen. In: WINTER, H.-W.; MÄNDLE, E. (Org.). *Handwörterbuch des Genossenschaftswesens*. Wiesbaden: Deutscher Genossenschafts-Verlag eG, pp. 252-261.
- BIANCO, A. (1987): *La aventura de la cooperación*. Rosário: Alcecoop.
- BOETTCHER, E. (1974): *Kooperation und Demokratie in der Wirtschaft*. Tübingen: J. C. B Mohr.
- BRANDÃO, C. R. (1995): *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense.
- DUBET, F. (1994): *Sociologia e experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ESCHENBURG, R. (1980): Genossenschaftliche Willensbildung. In: WINTER, H.-W.; MÄNDLE, E. (Org.). *Handwörterbuch des Genossenschaftswesens*. Wiesbaden: Deutscher Genossenschafts-Verlag eG, pp. 734-741.
- FAUST, H. (1977): **Geschichte der Genossenschaftsbewegung**. Ursprung und Aufbruch der Genossenschaftsbewegung in England, Frankreich und Deutschland sowie ihre weitere Entwicklung im deutschen Sprachraum. 3. ed. Frankfurt am Main: Knapp.
- FÁVERO, O. (2013): Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, pp. 49-63.
- FEYERABEND, P. (2011): *Contra o método*. 2. ed. São Paulo: Unesp.



- FLEURY, M. T. L. (1983): *Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil*. São Paulo: Global.
- FRANTZ, W. (2003): Educação e poder na racionalidade da cooperação. In: *Perspectiva Econômica*, São Leopoldo, vol. 38, n. 121, Série Cooperativismo n. 53, pp. 15-40.
- FRANTZ, W. (1980): Genossenschaftsentwicklung und genossenschaftliche Erziehung. Eine Fallstudie aus Brasilien. In: *Jahrbuch für Bildung, Gesellschaft und Politik in Lateinamerika*. Münster, n. 5, pp. 3-275.
- FRANTZ, W. (2002): Organização cooperativa. Campo de educação e espaço de poder. In: *Perspectiva Econômica*, São Leopoldo, v. 37, n. 119, Série Cooperativismo n. 52, pp. 65-84.
- FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOHN, M. G. (1999): *Educação não-formal e cultura política*. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez.
- GOHN, M. G. (1992): *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- HETTLAGE, R. (1987): *Genossenschaftstheorie und Partizipationsdiskussion*. 2. ed. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. (2013): Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, pp. 151-166.
- KUHN, T. S. (2005): *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva.
- LARRANAGA, J. (1981): *Don Jose Maria Arizmendi-Arrieta y la Experiencia Cooperativa de Mondragon*. Oiartzun: Litografia Danona.
- LIBÂNEO, J. C. (1998): *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- MARQUES, M. O. (1999): *A escola no computador*. Linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Ed. Unijuí.
- MÉSZÁROS. I. (2005): *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- MORIN, E. (2000): *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- PALUDO, C. (2013): Educação popular e educação do campo. Nexos e relações. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, pp. 66-76.

- PINHO, D. B. (1966): *A doutrina cooperativa nos regimes capitalista e socialista*. Suas modificações e sua utilidade. São Paulo: Pioneira Editora.
- SCHNEIDER, J. O. (1999): *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. 2. ed. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- SCHNEIDER, J. O. (2010): *Educação e capacitação cooperativa*. Os desafios no seu desempenho. São Leopoldo: Edunisinos.
- SEVERINO, A. J. (2007): Apresentação. In: GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação*. Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, pp. 11-16.
- SEVERINO, A. J. (2005): Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). *Ética e educação*. Reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, pp. 137-154.
- SOUZA, A. R. (2000): Um instantâneo da economia solidária no Brasil. In: SINGER, P.; SOUZA, A. R. (Orgs.). *A economia solidária no Brasil*. A autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, pp. 7-10.
- STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (2013): Apresentação. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, pp. 7-8.
- TILLMANN, H. (1980): Genossenschaftsgeschichte. In: WINTER, H.-W.; MÄNDLE, E. (Org.). *Handwörterbuch des Genossenschaftswesens*. Wiesbaden: Deutscher Genossenschafts-Verlag eG, pp. 758-794.
- TOURAINE, A. (1998): *Crítica da modernidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- VESTER, M. (1975): *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess*. Die Entstehung antikapitalistischer Theorie und Praxis in England 1792-1848. 3. ed. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- WINTER, H.-W.; MÄNDLE, E. (1980): Genossenschaftliches Demokratieprinzip. In: WINTER, H.-W.; MÄNDLE, E. (Org.). *Handwörterbuch des Genossenschaftswesens*. Wiesbaden: Deutscher Genossenschafts-Verlag eG, pp. 252-261.

## ANÁLISIS INICIAL DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE CIUDADANÍA EN UN CASO DE EDUCACIÓN FORMAL PLURILINGÜE<sup>1</sup>

Emilio José Delgado-Algarra<sup>2</sup>  
emilio.delgado@ddcc.uhu.es  
UNIVERSIDAD DE HUELVA

Recibido: 5 de enero de 2017

Aceptado: 6 de abril de 2017

### Resumen

En torno al Plan de Educación Plurilingüe en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti, se busca conocer las concepciones de ciudadanía más significativas en un caso de experiencia formal; atendiendo, en paralelo, a algunos elementos destacados de la competencia plurilingüe y de la competencia pluricultural. Así pues, en relación con la problemática, nos centramos en los resultados sobre “¿*Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?*”, un subproblema de especial relevancia en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Desde ese planteamiento, a raíz de las respuestas de los responsables del plan y de su interacción con el investigador, se proponen algunas modificaciones en uno de los instrumentos para la recogida de la información. Finalmente, teniendo en cuenta que nos encontramos en una fase inicial del estudio, se observa que el actor social plurilingüe responde a perfiles concretos de ciudadanía que lo sitúan entre el cosmopolitismo cívico y la democracia radical.

**Palabras clave:** enseñanza de las ciencias sociales, educación superior, ciudadanía, plurilingüismo, pluriculturalidad.

---

<sup>1</sup> La investigación que se presenta en este artículo es complementaria a la del proyecto “*Citizenship Education in Plurilingual Environments: University Students Conceptions*” que el autor desarrollará en Sophia University (Tokio, Japón) durante su estancia como profesor invitado desde el 1 de junio hasta el 31 de agosto de 2017.

<sup>2</sup> Doctor con mención europea Cum Laude en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva. Miembro del grupo de investigación DESYM y de la RED14 e investigador del Proyecto I+D EPITEC (código EDU2015-67953-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Asesor de Centro Ecuatoriano-Japonés de Cultura, Ciencia y Tecnología de la UTPL (Ecuador), director de Centro Académico y Cultural de Asia Oriental de la Universidad de Huelva, miembro de la Asociación de Profesores de Japonés de España y responsable de la localización al español del Proyecto OJAD de la Universidad de Tokio (Japón).

## Abstract

Throughout the Plurilingual Education Plan in the Faculty of Sciences of Education at the University of Huelva and with the support of the qualitative analysis program Atlas.ti, it seeks to know the most significant conceptions of citizenship in a case of formal experience; paying attention, in parallel, to some highlights of plurilingual competence and pluricultural competence. Thus, regarding the problem, we focus on the results about "What are the most significant conceptions of citizenship in contexts of plurilingual formal education?", a sub-problem with special relevance in the area of didactic of social sciences. From this approach, as a result of the responses of the responsible for the plan and the interaction with the researcher, some changes are proposed in one of the tools for information collection. Finally, considering that we are in an initial phase of the study, it is observed that plurilingual social actor responds to specific profiles of citizenship located between civic cosmopolitanism and radical democracy.

**Keywords:** teaching of social sciences, higher education, citizenship, plurilingualism, pluriculturalism

## 1.- Introducción

Numerosos autores internacionales destacan la importancia de la educación ciudadana, mientras que otros inciden en el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en ambientes educativos plurales. Por un lado, en este artículo, se analizan el posicionamiento docente en torno a la ciudadanía en vinculación con ambientes de educación plurilingüe en el seno del Plan de Educación Plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria), centrándose en el sub-problema 1 “¿*Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?*”; un sub-problema directamente vinculado con los intereses del área de la didáctica de las ciencias sociales. El plan implica a diferentes materias, incluyendo las didácticas específicas de los grados de educación. De este modo, y dado el enfoque del estudio, para asegurar un acercamiento entre los intereses del área de didáctica de las ciencias sociales y los de la enseñanza plurilingüe tomamos en consideración la noción de “*actor social plurilingüe*” que, como indica Coste y Simon (2009), incluye las competencias plurilingüe y pluricultural. La noción de actor social plurilingüe es un elemento clave a la hora de abordar los sub-problemas 2 y 3; sin embargo, pese a que este artículo no se centra en dar respuesta directa a dichos subproblemas, durante análisis del sub-problema 1, se toman evidencias y apoyos teóricos vinculados con los subproblemas 2 y 3 que facilitan un acercamiento para dar respuesta al problema central “¿*Cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe?*”, al cual se hace referencia en el apartado de conclusiones, teniendo en

cuenta en todo momento que estamos ante los resultados de un análisis inicial dentro del proceso de la investigación.

### **1.1.- Modelos de ciudadanía**

No existe una definición universal de ciudadanía, de manera que ésta dependerá de muchos factores. Teniendo en cuenta esta pluralidad Delgado-Algarra (2014, 2015a, 2015b), destaca 5 modelos. Sin embargo, dejando a un lado los modelos liberal y republicano, en el ámbito del sub-problema 1, se toman los modelos de ciudadanía comunitarista, cosmopolita y radical como referente para el análisis.

En el modelo de ciudadanía comunitarista, se reivindica el concepto de comunidad sin que haya que responder a unos principios previamente definidos de justicia. En este modelo se atiende al reforzamiento de la lealtad nacional y a los vínculos comunitarios ante la difuminación de las identidades nacionales. Está representada por Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sander o David Miller. El cosmopolitismo cívico o ciudadanía cosmopolita se centra en la defensa de un sistema global de derechos y deberes universales que se encuentran por encima del lugar de nacimiento o el lugar de residencia del individuo. Este modelo rompe con la mitificación del pasado de las teorías nacionalistas vinculadas a la ciudadanía comunitarista. Este modelo de ciudadanía es defendido por David Held y Adela Cortina. Finalmente, la ciudadanía radical se vincula directamente con un modelo de democracia radical coherente desde la óptica de una escuela entendida como motor de cambio social. La ciudadanía radical se encuentra representado entre otros por la politóloga Chantal Mouffe, destacando la importancia de los posicionamientos ideológicos de los sujetos y la lucha entre dichos posicionamientos de tal forma que la reivindicación y el conflicto son entendidos como valor político y social.

Como complemento, destacamos una segunda clasificación que toma como referente los compromisos en términos de participación ciudadana, partiendo de la propuesta de Westheimer y Kahne (Levinson, 2014; Delgado-Algarra, 2015b): ciudadano personalmente responsable, que colabora con campañas y cumple las normas, ciudadano participativo, que lidera las campañas, y ciudadano orientado a la justicia, que busca cambiar las estructuras sociales que reproducen las injusticias a lo largo del tiempo.

### **1.2.- Actor social plurilingüe: competencia plurilingüe y competencia pluricultural**

En relación con la noción de "*Actor Social Plurilingüe*", Lauren Gajo indica que "*las perspectivas holísticas e interaccionistas juntas ayudan en la toma de tierra del bilingüismo (y, por extensión, multi y plurilingüismo) como un campo específico, pero interconectados en las ciencias sociales, lo que provoca la articulación entre individuos y contextos sociales*" (2014: 119). En este sentido, como destaca Delgado-Algarra (2016), las competencias plurilingüe y pluricultural, incluidas dentro de dicha noción, se refieren

respectivamente a la capacidad de utilizar la lengua para la comunicación y para la participación intercultural. Así pues, una persona entendida como actor social plurilingüe tiene, en mayor o menor medida, competencia en varios idiomas y experiencias en varias culturas.

El desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural promueve el surgimiento de la conciencia lingüística, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten al actor social ser consciente de su espontaneidad a la hora resolver situaciones y de la dimensión lingüística implicada, llegando a controlarlas. En otras palabras, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo, como indican Coste y Simon (2009), puede acelerar el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural dado que: aprovecha las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes y las desarrolla más, produce una mejor percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas (consciencia metalingüística e interlingüística) y perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas. En definitiva, ambas competencias se refieren a la capacidad de usar el lenguaje con fines comunicativos teniendo en cuenta la interculturalidad de los individuos; sin embargo, continuando con el mismo autor, la complejidad de esta interacción va más allá de la superposición y la yuxtaposición de distintas competencias, presentándose a sí misma como desequilibrada o desigual.

## 2.- Diseño de investigación

### 2.1.- Perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica

Una de las razones que nos ha llevado a optar por un enfoque de investigación de tipo cualitativo se debe a que, en éste, se reconoce la aplicación de “*planteamientos epistemológicos flexibles*”; todo ello en base a un paradigma interpretativo dirigido a la comprensión de los procesos didácticos (Seva, Soriano y Vera, 2010). Sumándonos a las críticas que Carr y Kemmis (1986) que realizaron a los planteamientos positivistas de investigación educativa, cabe matizar que tanto las teorías como como la selección de un paradigma responden a criterios subjetivos del investigador. Igualmente, debemos destacar que la investigación educativa se lleva a cabo en el seno de comunidades sociales, siendo dichas comunidades las que otorgan significatividad al conocimiento emergente de las interacciones comunicativas y no los “*hechos objetivos*” en sí. Estas ideas, lejos de ser novedosas, ya aparecían reflejada en “*The Structure of Scientific Revolutions*” del año 1962, donde Thomas Kuhn indicó que en investigación era imposible negar la importancia de las creencias previas y los criterios ideológicos del investigador. Por ello, siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998), concebimos la realidad como *múltiple*, no hay una única interpretación de la realidad; *intangible*, responde a criterios subjetivos; y *holística*, se entiende que la realidad es sistémica e indivisible de los individuos que forman parte de ella.

## 2.2.- Problemática

- Subproblema 1: ¿Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?
- Subproblema 2: ¿Qué papel tienen los elementos más destacados de la competencia plurilingüe en contextos de educación formal plurilingüe?
- Subproblema 3: ¿Qué papel tienen los elementos más destacados de la competencia pluricultural en contextos de educación formal plurilingüe?
- Problema central: ¿Cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe?

## 2.3.- Objetivos

En líneas generales, nuestros objetivos se centran en dar respuesta a la problemática presentada en el sub-apartado anterior, existiendo una relación directa entre problema central – objetivo central y problemas específicos – objetivos específicos.

- Objetivo específico 1: Conocer las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal.
- Objetivo específico 2: Comprender el papel de los elementos más destacados de la competencia plurilingüe en contextos de educación formal plurilingüe.
- Objetivo específico 3: Comprender el papel de los elementos más destacados de la competencia pluricultural en contextos de educación formal plurilingüe.
- Objetivo general: Comprender cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe.

## 2.4.- Hipótesis flexibles

Como afirma Creswell (2008), las hipótesis no son adecuadas para una investigación de tipo cualitativo, principalmente porque asociamos este apartado a la comprobación que se vincula a investigaciones de tipo eminentemente cuantitativo. Sin embargo, desde la posición adoptada en el desarrollo de la investigación, se entiende que las hipótesis no actúan como esquemas rígidos y formalizados (esquema de investigación experimentalista y positivista), ni como esquemas que ejercen una influencia oculta sobre el proceso de investigación (típicamente vinculado con una investigación radicalmente fenomenológica e interpretativa); sino que éstas funcionan como impresiones que actúan a modo de “*hipótesis flexibles*” (Porlán y otros, 2001), impresiones que responden, en gran parte, a las concepciones del investigador. Por ello, se establece una hipótesis general vinculada con el problema central y una serie de hipótesis específicas asociadas a los respectivos subproblemas; no con miras a comprobar su veracidad, sino con la intención de comprender la realidad.

- *Hipótesis específica 1 vinculada al subproblema 1*

Predomina la importancia de los descriptores vinculados con la ciudadanía cosmopolita, especialmente los conectados con la globalización cultural. Sin embargo, también es muy probable que se preste una atención considerable a las tradiciones de la comunidad, el lenguaje de la comunidad y la moral comunitaria propios de la ciudadanía comunitarista. Si estos aspectos no se plantean desde un punto de vista interactivo, predominará el comunitarismo; pero si se plantean desde un punto de vista interactivo, predominará el cosmopolitismo cívico.

- *Hipótesis específica 2 vinculada al subproblema 2*

Siendo la competencia plurilingüe competencia intrínseca al actor social plurilingüe, en el indicador de comunicación, destaca la importancia de los contenidos funcionales, por encima de los contenidos léxicos y gramaticales. Las actitudes y valores pueden tener una presencia relativamente alta si, en relación al sub-problema 3, se atienden a cuestiones sociolingüísticas. En cuanto al indicador “*metalingüística*”, la percepción de la competencia individual tiene una mayor presencia; es posible que se reconozca que el uso de diferentes lenguas puede ser positivo para la percepción de la organización lingüística de las mismas.

- *Hipótesis específica 3 vinculada al subproblema 3*

Siendo la competencia pluricultural una competencia intrínseca al actor social plurilingüe y dado los contextos plurilingües con los que se relaciona la presente investigación, los aspectos vinculados con las competencias sociolingüística y pragmática podrían tener presencia predominante; seguido de la interacción con otras personas y con nuevas situaciones especialmente significativa en el desarrollo de la materia.

- *Hipótesis general vinculada al problema central*

La importancia de los contenidos funcionales y de las competencias sociolingüística y pragmática pone el acento en aspectos de uso y contexto; dependiendo del papel que tengan las tradiciones de la comunidad, el lenguaje de la comunidad y la moral comunitaria, se produciría un acercamiento a la ciudadanía comunitarista o cosmopolita.

## **2.5.- Métodos e instrumentos de recogida de información**

En este bloque vamos a describir los métodos e instrumentos a aplicar durante el proceso de recogida de informaciones. En esencia, en base a una adaptación de los modelos de ciudadanía propuestos por Delgado-Algarra (2014, 2015a): centrándose para la investigación en los modelos comunitarista, cosmopolita y radical, las competencias



plurilingüe y pluricultural integradas en la noción de actor social plurilingüe de Coste y Simon (2009), y con el diseño original de un sistema de categorías de elaboración propia (tabla 1) cuya división en categorías, subcategorías, indicadores y descriptores se inspira en la estructura propuesta por Estepa-Giménez (2013); se comprenden las convergencias existentes entre los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe.

Así pues, lo largo del proceso de recogida de información se aplican varios métodos e instrumentos. Se registra la información de dos textos de interés para la investigación a través de una rejilla (anexo I) que facilita la construcción de respuestas a la problemática de estudio, tomando como referencias clave:

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- Toledo, I., Rubio, F. D. & Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 18, 213-228.

El primer estudio, con vinculación epistemológica respecto a la nuestra investigación, desglosa los vínculos existentes entre plurilingüismo y pluriculturalidad en contextos de enseñanza – aprendizaje atendiendo a la importancia del actor social plurilingüe. La segunda investigación, relacionada con la experiencia que se toma como referencia para su posterior análisis, parte de las conclusiones en torno al desarrollo del Plan de Educación Plurilingüe al que se hacía referencia en la introducción. En relación con el método de encuestas, se diseña y aplica una entrevista cualitativa semiestructurada dirigida a dos profesores e investigadores implicados en el funcionamiento de dicho plan y coautores del segundo texto (anexo II): FDR y MH; usándose el registro de audio como apoyo para realizar las respectivas transcripciones.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptores	Ítems <sup>3</sup>
Tipos de ciudadanía (CIU)	Comunitarista (COM)	Variante cívica	Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli]	O -> 0.1, 2, 3, 4, 5 E- e.2
			El grupo define el bien común [gbi]	
		Variante gubernamental	Tradiciones de la comunidad [tra]	
	Lenguaje de la comunidad [len]			
	Moral comunitaria [mor]			
	Cosmopolita (COS)	Sociedad	Justicia social [jus]	O -> 0.6, 7, 8 E- e.4
Política		Instituciones supranacionales [sup]		
Cultura		Globalización cultural [glo]	O -> 0.9, 10	

<sup>3</sup> El ítem e.1 puede vincularse con cualquier subcategoría. El resto de los ítems de la entrevista están pensados para extraer preferiblemente información de las subcategorías de la fila correspondiente. No obstante, cabe destacar que, puesto que estamos ante preguntas abiertas, al responder a un ítem, los entrevistados pueden ofrecer evidencias útiles para otras subcategorías.

			Identidad cívica dual [dua]	E- e.3, e.5
	Radical (RAD)	Sociedad	Reconocimiento de las diferencias [dif]	O -> o.11, 12, 13, 14 E- e.3 e.6
			Igualdad social [igu]	
		Política	Legitimización del conflicto como bien político [cpo]	
			Reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación [ema]	
Actor social plurilingüe (ASP)	Competencia plurilingüe	Comunicación	Conocimientos (contenidos gramaticales y léxicos) [con]	O -> o.15, 16, 17, 18, 19 E- e.1, e.7, e.8
			Habilidades (contenidos funcionales) [hab]	
			Actitudes y valores (contenidos culturales) [act]	
		Metalingüística	Percepción de la competencia individual en diferentes lenguas [pco]	
			Percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas [ole]	
	Competencia pluricultural	Desarrollo pluricultural	Desarrollo de competencias sociolingüística y pragmática [csp]	O -> o.20, 21, 22, 23, E- e.9, e.10
			Interacción pluricultural	
Interacción pluricultural		Interacción con otras personas [ipe]		
		Interacción con nuevas situaciones (profesional, educativo, público) [ins]		
		Resolución de problemas [pro]		

Tabla 1. Sistema de categorías

Los ítems se diseñan tomando como referencia el sistema de categorías, por ello, en la última columna del mismo se hace referencia a los ítems que guardan relación con cada subcategoría, aspecto especialmente significativo en el caso de la entrevista, dado que la rejilla de observación toma como referente directo el sistema que, a su vez, sirve de base para la organización y el análisis de la información.

## 2.6.- Categorización de las informaciones

En este sub-apartado se definen los criterios usados para categorizar las unidades de información o evidencias organizadas en las tablas comparativas, criterio que se mantiene durante análisis de la información cualitativa. De este modo, se pueden localizar rápidamente las informaciones en el contexto de las publicaciones de referencia y de las transcripciones de las entrevistas. Así pues, para las evidencias, extraídas de la revisión bibliográfica mediante rejilla, se indica la investigación a la que se refiere: investigación 1 o 2 (para más información, ver sub-apartado anterior) seguido del número de página (ejemplo: “investigación 1, p.33”). Para categorizar las evidencias provenientes de la entrevista se escribe la letra “e” seguida de un número que indicará el ítem donde se

encuentra el fragmento de texto dentro de la transcripción y a qué informante se refiere (ejemplo: “e.2 informante 1” se referiría a la segunda pregunta de la entrevista al informante 1). Estas evidencias se integran, posteriormente, en tablas comparativas cuya estructura toma como base el sistema de categorías y los anagramas de 3 caracteres que los representan dentro del programa de análisis cualitativos Atlas.ti (tabla 2).

CATEGORÍA 1: Tipos de ciudadanía (CIU)	
SUBCATEGORÍA 1.1: comunitarista (COM)	
Indicador 1.1.1: variante cívica	
Descriptor: <i>Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli]</i>	
Evidencias	
O → Investigaciones aprendizaje plurilingüe	E → docentes de experiencias plurilingües
<i>As for pluricultural experience, it is strongly evidenced and give rise to even more stereotyped or simplistic conceptions than plurilingual experience.</i> (investigación 1, p.34)	<i>No se utiliza la lengua como algo de poder como algo político, como ocurre en otras zonas. Se usa simplemente como una necesidad comunicativa para cumplimentar unas metas y no como algo para imponerle al prójimo.</i> (e.9 informante 2)

Tabla 2. Fragmento del cuadro de doble entrada para organización y contraste de evidencias

## 2.7.- Análisis de información

El análisis de información, al igual que ocurría durante el proceso de diseño de instrumentos de recogida y categorización toma como referente tanto el sistema de categorías como la problemática y los objetivos de investigación. El contraste de evidencias a través de cuadros de doble entrada permite atenuar la subjetividad del investigador, ofreciendo una mayor validez científica en cuanto a los resultados y conclusiones. Así pues, tanto la organización de la información como el análisis propiamente dicho adoptan la estructura del sistema de categorías en forma de conjuntos y subconjuntos (categorías, subcategorías, indicadores y descriptores), ofreciendo una estructura coherente a todo el diseño y facilitando la comprensión de la significatividad de los resultados dentro de nuestro campo de estudio.

## 3.- Recogida y análisis de información

En este apartado nos centramos en dar respuesta al sub-problema 1 “¿Cuáles son las concepciones de ciudadanía más significativas en contextos de educación formal plurilingüe?” tomando algunas evidencias pertinentes vinculadas a los subproblemas 2 y 3. Para ello, la información recogida ha sido categorizada y analizada tomando como referente directo la categoría “tipos de ciudadanía” (CIU).

### 3.1.- Ciudadanía comunitarista y educación formal plurilingüe

En relación con la ciudadanía comunitarista (COM), dentro de su variante cívica, se hace alusión al *“poder del grupo cultural sobre la libertad individual”* [gli] y, en menor medida, dentro de su variante gubernamental, a las *“tradiciones de la comunidad”* [tra] cuando, en la investigación 1 sobre plurilingüismo y pluriculturalidad del Consejo de Europa, se encuentran evidencias de la existencia de concepciones simplistas y estereotipadas de la experiencia pluricultural por encima de la experiencia plurilingüe. En relación con esto, en la experiencia plurilingüe 2, *“hay estereotipos y prejuicios que están más arraigados en unas culturas que en otras”* (e.2 informante 1); sin embargo, en la entrevista se matiza que *“no se utiliza la lengua como algo de poder (...) Se usa simplemente como una necesidad comunicativa para cumplimentar unas metas”* (e.9 informante 2).

Continuando con la variante gubernamental de esta subcategoría, en relación con el descriptor *“lenguaje de la comunidad”* [len], en la investigación 2 sobre la experiencia plurilingüe que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, se llega a la conclusión de que *“el nivel de satisfacción se correlaciona directamente con el nivel de conocimiento del idioma, de manera que a mayor nivel del idioma mayor satisfacción y viceversa”* (investigación 2, p.221), matizándose que *“los aspectos que más mejoraron, según la opinión de los estudiantes, fueron el vocabulario y la comprensión (oral y escrita) y también el desarrollo de la lengua oral, especialmente en lo referido a capacidad de mantener una conversación (...)”* (investigación 2, p.224). Sin embargo, no se debe obviar que, en los inicios de la experiencia, como indica el informante 2, *“a veces ves que los Erasmus, porque se conocen, van por un lado, los españoles por otro, o existe la barrera lingüística”* (e.6 informante 2) debido a que *“cualquier persona tiende al uso de su lengua nativa y sólo utiliza la extranjera en caso de necesidad, entonces la necesidad la tienes que provocar tú, en la clase”* (e.9 informante 2). En cuanto a la *“moral comunitaria”* [mor], y en divergencia con los planteamientos comunitaristas donde destaca el poder del grupo sobre el individuo (Delgado-Algarra, 2015a, 2015b), en la investigación 1, vinculada al actor social plurilingüe, se hace referencia al papel de la escuela en un contexto donde *“la afirmación de los valores no sólo se rige por la economía de mercado o la herencia social”* (investigación 1, p.34); abriendo el camino a planteamientos más críticos frente a la influencia socio-cultural del entorno donde vive e interactúa el estudiante y, por tanto, a otros modelos de ciudadanía.

### 3.2.- Ciudadanía cosmopolita y educación formal plurilingüe

En cuanto a la ciudadanía cosmopolita (COS), no se encuentran evidencias vinculadas con su espectro político, pero sí se encuentran, sin embargo, algunas vinculadas con los aspectos social y cultural. Dentro del aspecto social encontramos una única evidencia, pero especialmente significativa dado que afecta al planteamiento

general de la experiencia de la del Plan de Educación Plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU: *“es pertinente mencionar que el carácter inclusivo del que partimos permite a cualquier alumno poder matricularse, ya que el objetivo no es disponer de un grupo de élite, sino ofrecer la oportunidad al estudiante motivado e interesado por las lenguas”* (investigación 2, p.221). Esta evidencia se adscribe al descriptor *“justicia social”* y se aleja de planteamientos hegemónicos basados en la competitividad y en la formación de élites donde la obsesión por la excelencia impide injustamente el acceso a alumnos de contextos menos favorecidos. Este planteamiento queda reflejado en la entrevista al responsable del Plan, quien indica que decidieron optar por el camino de la inclusividad frente a la élite porque *“quien realmente está interesado tiene que tener la oportunidad (...). Quizás hay alumnos que han tenido la suerte de que les han pagado clases particulares de inglés porque los padres han podido, y han conseguido acreditarse. Eso hace que, de algún modo, las oportunidades no sean iguales”* (e.3 informante 2). Esta idea de justicia social vinculada a la ciudadanía cosmopolita conecta con la de igualdad de la ciudadanía radical, quedando reforzada al añadir que *“la Universidad Pública tiene que estar abierta a la igualdad de oportunidades. Intentamos evitar una entrada que comporte que alumnos se beneficien por haber disfrutado de ciertas ventajas económicas en la formación del idioma”* (e.3 informante 2).

Dado el enfoque de la experiencia propiamente dicha, dentro de la clasificación de Westheimer y Kahne (Levinson, 2014; Delgado-Algarra, 2015b), ésta se acercaría al de ciudadanía orientada a la justicia cuya principal función es la de cuestionar y cambiar los sistemas y estructuras establecidos cuando éstos reproducen injusticias a lo largo del tiempo. Para ello, es necesaria una emancipación del sujeto, siendo imprescindible la interiorización de caracteres propios del modelo de ciudadanía radical (Mouffle, 1999). En cuanto a la cultura, sólo aparecen referencias en el estudio 1, destacando el papel de la globalización cultural. De este modo, se reconoce que el papel de la comunidad y la construcción individual con *“las experiencias plurilingües y pluriculturales... (es) una cuestión de opciones individuales, además de las historias familiares y los caminos de la comunidad”* (investigación 1, p.34). Dicho estudio se acerca más al modelo de ciudadanía cosmopolita (y radical) al hablar de plurilingüismo y de los conflictos pluriculturales por yuxtaposición que, para su superación *“deben ser complementados por un plurilingüismo y una experiencia pluricultural construidos en los proyectos, las estrategias y los caminos de las personas que ejerzan su autonomía”* (investigación 1, p.33). Sin embargo, como se indica en la entrevista, *“el profesorado debe tener un talante abierto y muy intercultural (europeísta)”* (e.2 informante 1) de manera que *“el diálogo intercultural favorecerá, sin abandonar nuestra cultura, el entendimiento y la apertura de mentes para una ciudadanía global”* (e.4 informante 1). Al referirse nuevamente a la emancipación del individuo, se hace alusión a características propias de la ciudadanía radical; sin embargo, en ese proyecto individual se recoge un plurilingüismo y una pluriculturalidad que va más allá de la simple yuxtaposición, promocionando un verdadero intercambio.

Siguiendo el modelo de Cortina (1997), este modelo rompe con la vinculación entre ciudadanía y estado – nación de la ciudadanía liberal y con la mitificación del pasado de las teorías nacionalistas de la ciudadanía comunitarista.

### 3.3.- Ciudadanía radical y educación formal plurilingüe

Finalmente, hay una presencia importante de evidencias vinculadas con la ciudadanía radical (RAD). Dentro de su variante social, la referencia al descriptor “*igualdad social*” [igu] fue analizada en el sub-apartado anterior en relación con la justicia social; sin embargo, son abundantes las evidencias vinculadas a al “*reconocimiento de las diferencias*” [dif]: 3 en el primer estudio y 3 en la segunda investigación. Así pues, en la investigación 1 se indica que “*no podemos argumentar en términos de ‘hablantes ideales’, o de bilingüismo ‘equilibrado’ o ‘perfecto’, o de “diálogos entre culturas”. La competencia múltiple en cuestión es siempre individualizada, en evolución, heterogénea y desequilibrada*” (investigación 1, p.34). En otras palabras, hablamos de un proceso en continua construcción donde la irregularidad en competencias y concepciones se considera algo natural y un aspecto de valor para la construcción del aprendizaje. Este planteamiento tiene sentido dado que, en cuanto a nuestra experiencia con nuestra propia lengua materna y nuestra propia cultura, no podemos hablar de estabilidad. De hacer referencia a la “*estabilidad*” a lo largo del tiempo, estaríamos suponiendo que lengua, cultura e individuo no cambian o evolucionan con el tiempo. La lengua evoluciona con el uso, la cultura también lo hace respecto a las coyunturas históricas y socioeconómicas y, el individuo libre y emancipado se posiciona frente a su cultura y al uso de su lengua, aspecto que converge con los planteamientos de cambio social y la actitud crítica de Mouffe (1999). En conexión con este planteamiento, volvemos a retomar una evidencia recogida en el párrafo sobre ciudadanía cosmopolita y que conecta, de manera más evidente, con el modelo de ciudadanía radical. En dicha evidencia se afirmaba que las experiencias plurilingües y pluriculturales son fruto de “*opciones individuales, además de las historias familiares y los caminos de la comunidad*” (investigación 1, p.34). Sin embargo, pese a la necesidad de atender a la pluralidad lingüística y cultural y evitar planteamientos que fueren la homogenización y el equilibrio, y que eviten el reconocimiento a las diferencias dentro de un grupo (como puede ser el grupo clase), en la investigación 1, entre otras conclusiones, pone de manifiesto que “*por tradición, la escuela no es generalmente un lugar de fuerte inversión en la explotación de una pluralidad de lenguas y culturas*” (investigación 1, p.34).

Dentro de este mismo modelo de ciudadanía, en el contexto de la segunda investigación, se reconoce que la libertad del individuo para tomar decisiones y su motivación al respecto tiene una mayor influencia en la percepción de competencia personal que el nivel de competencia al inicio de la experiencia plurilingüe. Así pues, conectando también con la sub-categoría “*competencia plurilingüe*” (CLI) dentro de la categoría “*actor social plurilingüe*” (ASP), en la investigación 2 se destaca el papel de la

motivación y la voluntariedad en relación con la autopercepción “*ya que los alumnos que llegaron a este grupo involuntariamente (por no haber leído bien las instrucciones de matrícula) eran los que mostraban frustración e incluso llegaban a alterar la dinámica de clase*” (investigación 2, p.220). Esto no indica que el nivel de idioma no sea relevante, pero la actitud asume un papel destacado. Otro ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente resultado de la investigación 2 que, a su vez, conecta con el indicador “*comunicación*” dentro de la sub-categoría “*competencia plurilingüe*” (CLI), y nos va acercando poco a poco al objetivo central de vincular los tipos de ciudadanía con el actor social plurilingüe: “*aunque el nivel del idioma influye en el grado de satisfacción, es realmente la actitud la que mayor impacto tiene, ya que hay grupos de alumnos con un nivel aproximado al A1/A2 que otorga un valor entre 6 y 10 al grado de satisfacción*”; añadiéndose que “*la mayoría de alumnos con niveles altos también puntúan alto en adquisición de conocimientos, pero es significativo que todos los alumnos con nivel A2 e incluso algunos con A1 también expresen haber adquirido los conocimientos*” (investigación 2, p.222). Así, se observa un reconocimiento de las diferencias dentro del grupo, alejándonos de la idea de que unas competencias iniciales menos aventajadas determinan necesariamente el fracaso. Son factores condicionantes de importancia; pero, en algunos casos, una alta motivación y el esfuerzo personal pueden llevar (hasta cierto punto) a la superación de barrera y a un aprovechamiento aceptable de las clases.

Continuando con la categoría “*ciudadanía cosmopolita*”, y en relación con el indicador “*política*” se encuentran evidencias de “*legitimación del conflicto como bien político*” [cpo] y “*reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación*” [ema]. En el primer caso, encontramos dos evidencias dentro de la investigación 1. Así pues, como ya adelantábamos al hablar del modelo de ciudadanía cosmopolita, en contextos plurilingües y frente los conflictos pluriculturales por yuxtaposición se debe poner en práctica un “*plurilingüismo y una experiencia pluricultural construidos en los proyectos, las estrategias y los caminos de las personas que ejerzan su autonomía*” (investigación 1, p.33). Es decir, el conflicto se considera como una oportunidad para la mejora de las experiencias plurilingües y pluriculturales, a lo que se debe añadir que “*las minorías tienen su espacio y se las debe respetar, pero hay algunas cosas que deben hacerse teniendo en cuenta la mayoría, si no, es muy difícil actuar*” (e.6 informante 1). Dentro de la misma investigación se reconoce la diversidad lingüística y cultural de Europa: “*en la Europa del mañana y en otras partes del mundo, el futuro será y debe ser uno que gestione lo variado y complejo y no lo estandarizado, uniforme y simplificado. El concepto de plurilingüismo y competencia pluricultural asumirá su significado completo dentro de un conjunto dinámico*” (investigación 1, p.34).

Con esta aportación se refuerza la idea de dinamismo y desequilibrio como idiosincrasia del continente europeo, reconociendo la riqueza que emerge de la gestión del conflicto. En el segundo caso, encontramos evidencia en ambas investigaciones. En relación con la investigación 1, además de destacar el papel de toma de decisiones del individuo, sin olvidar los aspectos familiares y comunitarios, se hace referencia a que

todos los actores sociales pueden aprender a manejar, desarrollar y equilibrar o desequilibrar una serie de valores y recursos para la búsqueda de sus objetivos de manera que *“una competencia parcial puede resultar tan valiosa como o más distintiva que una más general”* (investigación 1, p.34), volviendo a destacar el carácter individualizado, en evolución, heterogéneo y desequilibrado de las competencias plurilingüe y pluricultural del actor social plurilingüe. Complementando los aspectos emancipatorios a los que hemos hecho referencia en este párrafo, la investigación 2 concluye que, en las experiencias plurilingües, *“debe ser el alumnado el que tome las decisiones oportunas en función de sus necesidades y motivaciones, mientras que los gestores de los programas plurilingües deben ocuparse de realizar un despliegue amplio de información para evitar las matriculaciones por error”* (investigación 2, p.222). Como se puede observar, las evidencias categorizadas dentro de la ciudadanía radical destacan aspectos vinculados como el posicionamiento de los sujetos y la valoración del conflicto como oportunidad para la mejora (Mouffe, 1999). Igualmente, en relación con la emancipación, como exponen WeiWei Cai y Gopal Sankaran (2015), el pensamiento crítico es un proceso que conduce a la mejora de la calidad del pensamiento y que exige rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso.

#### 4.- Conclusiones

Los cambios de composición y funcionamiento geopolítico complejas son a su vez una invitación y un desafío para los actores sociales en términos de ejercicio de la ciudadanía. En relación con el contexto europeo, y siguiendo Coste y Simon (2009), estos fenómenos están arraigados en profundos cambios que se han producido durante varias décadas, incluyendo el reconocimiento y la afirmación de las minorías regionales y étnicas y los desafíos concomitantes que encuentran los Estados-nación en un mundo globalizado. La enseñanza actual tiene entre sus objetivos desarrollar en el alumno una competencia plurilingüe y pluricultural que lleve a formar perfiles diferenciados (por desarrollo, la reducción y remodelación) en función de los individuos y de las experiencias personales y profesionales posteriores de cada actor social. Tomando como referencia los análisis parciales llevados a cabo previamente, podemos realizar un acercamiento al problema central *“¿Cómo convergen los modelos de ciudadanía y el actor social en contextos de educación formal plurilingüe?”*. En líneas generales, observamos que, en coherencia con el posicionamiento de Coste, Moore y Zarate (2009), la complejidad de esta interacción va más allá de la superposición y la yuxtaposición de distintas competencias, estando esta complejidad condicionada por desequilibrios de aptitudes y capacidades, y en comparación desde un punto de vista comparativo (plurilingüismo-pluriculturalidad). Pese a que no se ha profundizado en este aspecto durante el artículo, se observan convergencias con las propuestas de plurilingüismo y pluriculturalidad.



De este modo, podemos concluir que actor social plurilingüe, encuentra en la inestabilidad y en el desequilibrio oportunidades para construir sus competencias mediante interacción y toma de decisiones. En divergencia con los planteamientos comunitaristas, donde destaca el poder del grupo sobre el individuo, la escuela se entiende como un contexto que construye valores que van más allá de los de la economía de mercado o la propia herencia cultural; abriendo el camino a planteamientos más críticos frente a la influencia socio-cultural del entorno donde vive e interactúa el estudiante. Así pues, con ciertas divergencias respecto a las concepciones de investigador reflejadas en el sub-apartado de hipótesis, y en respuesta al **problema central** (y al **sub-problema 1**) debemos destacar que, en pos de la competencia plurilingüe y pluricultural para la mejora de conocimientos, habilidades, actitudes, la percepción metalingüística, las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, la interacción con nuevas personas, situaciones y la resolución de problemas en general, observamos que el actor social plurilingüe responde a perfiles concretos de ciudadanía que lo sitúan a caballo entre el cosmopolitismo cívico y la democracia radical.

## 5.- Potencialidades y limitaciones del estudio

En cuanto a las **potencialidades**, los resultados de esta investigación suponen un acercamiento entre modelos de ciudadanía y las competencias plurilingües y pluriculturales interiorizadas por el actor social plurilingüe. Así pues, los resultados presentados nos llevan a reconocer la importancia de un acercamiento entre especialistas de Ciencias Sociales (especialmente, del campo de la Educación Ciudadana) que reconozcan el valor de la riqueza lingüística y cultural en la actualidad y especialistas en Lengua que reconozcan en valor de la sociolingüística y la necesidad de “*diálogo*” entre lenguas y culturas.

En cuanto a las **limitaciones**, cabe matizar que, pese a que las entrevistas han sido realizadas a los responsables del Plan de Educación Plurilingüe y que se ha contrastado con los resultados de investigaciones previas análogas sobre el mencionado Plan, la investigación no pretende, en ningún caso, tener una validez extensiva. Por otro lado, pese a la validación previa, las cuestiones de la entrevista, como e.4 y e.9, no fueron fácilmente comprensibles para los entrevistados por lo que, a raíz de la interacción con ellos, se han decidido una serie de ajustes respecto a la entrevista utilizada y que se encuentra en el anexo, cambios que se aplicarán durante la ampliación del estudio con más profesores implicados en el plan:

- Modificación de la introducción de la pregunta del ítem e.3: “*Según versan algunas publicaciones al respecto, en la experiencia plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU se potencia la inclusividad por encima del elitismo, ¿por qué considera que se optó por este camino?*”.
- Modificación de la introducción y de la pregunta del ítem e.4: “*En un entorno de enseñanza plurilingüe y pluricultural, a la hora de desarrollar las clases o*

*plantear ejemplo, ¿considera que debe tener más peso la herencia cultural de nuestro país o la globalización cultural? (¿por qué?)”.*

- Incorporación de introducción y modificación de la pregunta del ítem e.7: “Según su labor docente ¿Considera que las experiencias plurilingües suponen alguna diferencia en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes respecto a un curso en español?”.
- Eliminación del ítem e.9.

Hubiese resultado enriquecedor acceder a la opinión de estudiantes vinculados a experiencias similares de cara a la triangulación de informaciones, sin embargo, no fue posible acceder a dichos informantes. Por ello, se optó por una vía que, pese a ganar en profundidad cualitativa, no es extrapolable a otras realidades plurilingües; sin embargo, el estudio ofrece una conexión entre sociedad, ciudadanía y plurilingüismo cuyos resultados podrían compararse con el desarrollo de estudios similares en otros contextos tanto de corte inclusivo como de tipo elitista, abriendo interrogantes que suponen la atención a variables que no se han tenido en cuenta ante la imposibilidad de que su análisis pudiese ser contrastado.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAI, W. W., y SANKARAN, G. (2015). Promoting Critical Thinking through an Interdisciplinary Study Abroad Program. *Journal of International Students*, 5 (1), 38-49. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052832.pdf> [consultado: 01/10/2016]
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical* (11th edition). London: Deakin University Press
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- COSTE, D., MOORE, D. y ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- COSTE, D. Y SIMON, D. L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (third edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson International Edition.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/8841> [consultado: 03/12/2016]

- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015a). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 14, pp. 97-109.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015b). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, pp. 1-11.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2016). Ciencias sociales y educación ciudadana: de la glocalización al actor social plurilingüe. *III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla, 28 – 30 de noviembre de 2016.
- ESTEPA, J. (2013) (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- GAJO, L. (2014). From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics. In CONTEH, J. y MEIER, G. (Eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. UK: Multilingual Matters.
- LEVINSON, M. (2014). Action civics in the classroom. *Social Education*, 2, 68-72.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J. y RIVERO; A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada Editora.
- SEVA, F., SORIANO, M. C. y VERA, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. En ÁVILA, R. M., RIVERO, M. P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- TOLEDO, I., RUBIO, F. D. y HERMOSÍN, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 18, 213-228.

**Anexo I: Rejilla de recogida de información (textos)**

Categoría	Descriptorios	Evidencias
Tipos de ciudadanía (CIU)	1. Poder del grupo cultural sobre la libertad individual	
	2. El grupo define el bien común	
	3. Tradiciones de la comunidad	
	4. Lenguaje de la comunidad	
	5. Moral comunitaria	
	6. Justicia social	
	7. Solidaridad	
	8. Instituciones supranacionales	
	9. Globalización cultural	
	10. Identidad cívica dual	
	11. Reconocimiento de las diferencias	
	12. Igualdad social	
	13. Legitimización del conflicto como bien político	
	14. Reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación	

Categoría	Descriptorios	Evidencias
Actor social plurilingüe (ASP)	1. Conocimientos (contenidos gramaticales y léxicos)	
	2. Habilidades (contenidos funcionales)	
	3. Actitudes y valores (contenidos culturales)	
	4. Percepción de la competencia individual en diferentes lenguas	
	5. Percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas	
	6. Desarrollo de competencias sociolingüística y pragmática	
	7. Interacción con otras personas	
	8. Interacción con nuevas situaciones (profesional, educativo, público)	
	9. Resolución de problemas	

## Anexo II: Entrevista docente<sup>4</sup> (informantes)

Centro Educativo: \_\_\_\_\_ Nombre del profesor/a: \_\_\_\_\_

Experiencia plurilingüe en:

- ❖ Grado \_\_\_\_\_ Posgrado \_\_\_\_\_
- ❖ Otros \_\_\_\_\_

Años de experiencia plurilingüe: \_\_\_\_ Asignatura/s plurilingüe/s: \_\_\_\_\_

<b>Preguntas orientativas (probables, modificables y ampliables)</b>	<b>t</b>
e.1.- ¿Cuáles serían las características ideales del grupo clase en un entorno plurilingüe? ¿Cuál sería el papel del nivel de lengua extranjera y de la motivación?	<b>1 m.</b>
e.2.- ¿Qué importancia tienen las tradiciones, el lenguaje y la moral comunitaria en ambientes de aula pluricultural? (con presencia de alumnado extranjero como Erasmus)	<b>2 m.</b>
e.3.- He observado que en la experiencia plurilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU se potencia la inclusividad por encima del elitismo ¿por qué optaron por este camino?	<b>3 m.</b>
e.4.- En un entorno de enseñanza plurilingüe y pluricultural, ¿se debe promocionar la herencia cultural cercana al entorno geográfico o se debe tener en cuenta la globalización cultural? (¿por qué?)	<b>3 m.</b>
e.5.- En este contexto plural ¿tiene cabida el reconocimiento de las diferencias individuales o debe existir una adaptación de las minorías a la mayoría local?	<b>4 m.</b>
e.6.- En una experiencia plurilingüe y pluricultural ¿en qué medida se podrían afrontar positivamente determinados conflictos entre culturas?	<b>3 m.</b>
e.7.- ¿Qué impacto tienen las experiencias plurilingües en la mejora de los conocimientos, habilidades y actitudes?	<b>3 m.</b>
e.8.- ¿En qué medida resulta importante la autopercepción de competencia comunicativa en este tipo de experiencias?	<b>3 m.</b>
e.9.- A parte de la convivencia de diferentes lenguas ¿qué papel tiene la adaptación lingüística a los diferentes contextos de uso? ¿y la atención a las referencias culturales?	<b>3 m.</b>
e.10.- Ordene de mayor a menor importancia los siguientes aspectos interactivos de las experiencias plurilingües y pluriculturales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción con otras personas.</li> <li>• Interacción con nuevas situaciones.</li> <li>• Resolución de problemas.</li> </ul> ¿Por qué ha decidido ese orden?	<b>4 m.</b>
<b>ENTREVISTA COMPLETA</b>	<b>30m.</b>

<sup>4</sup> Versión utilizada para entrevistar a los responsables del Plan de cara al análisis inicial. Para conocer las modificaciones que se aplicarán ampliación de la investigación, ver el apartado *potencialidades y limitaciones del estudio*.

## INCIDENCIA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Janine Peñaloza-Guerrero*  
*janinecpg@gmail.com*  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
TÁCHIRA-VENEZUELA

*Recibido: 2 de junio de 2016*  
*Aceptado: 23 de febrero de 2017*

### **Resumen**

La presente investigación tuvo como objeto de estudio al trabajo colaborativo el cual constituye un aporte a la transformación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, con la convicción de que a través de la socialización se puede construir el conocimiento desde una visión pluridimensional y donde a través del diálogo se pueden generar aportes y soluciones sobre diferentes áreas del contenido académico. Viene a promover diversos aspectos como: fortalecer las relaciones sociales, fomentar los valores de respeto, solidaridad, tolerancia entre otros; incentivar el pensamiento creativo, participativo, crítico y reflexivo. Sirviendo como foco de luz en el transitar del proceso educativo, y camino mediador entre todos sus actores, haciendo uso efectivo de las herramientas tecnológicas como recurso esencial requerido por la sociedad del conocimiento y de la información. Permitted concluir que incentivar la relación de la dinámica grupal, fortaleciendo las relaciones interpersonales entre todos los estudiantes, evitando el sectarismo y discriminación que pudiese ocurrir por parte de ellos dentro del ambiente de clase, permitiendo así que mejore el clima siendo más entusiasta y agradable. Vincular la tecnología de la información y la comunicación (tic`s) en el proceso educativo de forma acomodaticia, ayudando convertir una herramienta que muchas veces es “distractora” en una herramienta “formadora”. Todo bajo la astucia del docente en conseguir que su vinculación sea favorable, lo que generaría un ambiente de trabajo más dinámico y efectivo, desarrollando habilidades de búsqueda, análisis, organización y decisión en la aplicabilidad de la información para facilitar, así su comprensión.

**Palabras clave:** Trabajo Colaborativo, Estudiante, Docente, Contenidos.

### **Abstract**

This investigation was under study collaborative work which is a contribution to the transformation of the teaching and learning process, with the conviction that through socialization can build knowledge from a multidimensional vision and where through dialogue can generate contributions and solutions on different content areas. It comes to promoting various aspects such as strengthening social relations, promote the values of respect, solidarity and tolerance among others; encourage creative, participatory, critical and reflective thinking. Serving as a light source in the transit of the educational process, and mediator way between all actors, making effective use of technological tools as essential resource required by the knowledge society and information. It allowed us to conclude that encourage relationship of group dynamics, strengthening relationships among all students, avoiding sectarianism and discrimination that may occur by them within the classroom environment, allowing better climate being more enthusiastic and friendly. Linking information technology and communication (TIC`s) in the educational process so accommodative, helping convert a tool that is often "distraction" in a "forming" tool. All under the ruse of teachers in getting their connection is favorable, generating an environment more dynamic and effective work, developing skills search, analysis, organization and decision on the applicability of the information to facilitate and understanding.

**Keywords:** Collaborative Work , Student, Teacher , Content.

### **1.- Introducción**

El sentimiento y la vocación, emergen como factores esenciales en la sublime tarea del ser docente. Tarea en la que se debe hacer frente a posturas intransigentes, vinculadas con la apatía de los estudiantes, el desinterés de los docentes y un ambiente hostil. Es decir, una práctica educativa llena de avatares que se apoderan con rapidez de los espacios y en el que se debe irrumpir, y para lo cual el docente debe estar dispuesto. Todo ello, en pro de la benevolencia a la que tiene que estar condicionada la práctica educativa, y que debe salir airosa del perenne cuestionamiento al que ha estado sumergida como producto de un ciclo reiterativo y “vicioso” de patrones limitativos que subyacen con frecuencia en los ambientes de actividad escolar.

Se destaca que, el enseñar desde la colectividad, puede convertirse en una vía propicia para consustanciar el proceso educativo, como resultado de la integración de todos por un bien común. Es decir, puede llegar a considerarse como una alternativa viable y efectiva para la apropiación acertada del conocimiento desde la construcción del

trabajo en equipo, donde deben prevalecer valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico, analítico, creativo y reflexivo; enmarcado desde la promoción atinada del docente, convalidado por una postura colaborativa e involucrando estrategias y recursos didácticos que servirán de asideros en la concreción de los contenidos.

En tal sentido, es necesario lograr el equilibrio adecuado entre los contenidos “científicos o abstractos”, la técnica empleada por el docente y la tecnología como herramienta esencial, a fin de llegar a coadyuvar la práctica pedagógica. Se busca que, la tríada ciencia-técnica-tecnología se adhiera satisfactoriamente en el proceso educativo, considerando como valor agregado el trabajo grupal para que de los aportes, opiniones y comentarios se obtengan datos relevantes que serán consolidados por el docente.

## **2.- Aproximación teórica del Aprendizaje Colaborativo**

Desde el enfoque pedagógico, el estudiante, se concibe como ser humano. Es por naturaleza un ser social. En tal sentido, no aprende en solitario, sino que, por el contrario, su estructura de pensamiento, estará mediada por la influencia de los otros. Por ello, el aprendizaje es una actividad de reconstrucción del conjunto de conocimientos. Dentro de los aspectos netamente pedagógicos, las posibilidades de lograr enriquecer los conocimientos y lograr ampliar las perspectivas que permitan el desarrollo pleno como personas, está determinada esencialmente por la comunicación y el contacto presencial y virtual del docente hacia los estudiantes, de los estudiantes entre sí y de los estudiantes hacia el docente.

Lo que permite confluir en que es la psicología, y en particular las aproximaciones cognitivas, desde la sociogenética y la sociolingüística, las que han explorado en el estudio de la dinámica real de aula de clase, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y el estudiante y entre los propios estudiantes. El concepto de interacción educativa según criterio de Herrera (2003): “evoca situaciones en la que los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, entorno de una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos” (p.45). De tal manera, que los componentes de carácter intencional, conceptual y comunicativo que ocurren durante las relaciones docente – estudiante, estudiante – estudiante y estudiante docente, representan los elementos fundamentales que contribuyen a entender y a formar la construcción de un conocimiento en grupo, compartido.

El docente juega un papel importante como mediador, guía, estratega o intermediario entre los contenidos que se desarrollan para el aprendizaje y las actividades constructivas y de equipo que realizan los estudiantes para lograr la asimilación, mediando entre los contenidos y la experiencia y práctica del estudiante. Dicha fusión debe ser muy importante para lograr una homogeneización que deje huella en el tiempo



y que en consecuencia, sea el estudiante el beneficiado con la asimilación de ese conocimiento y se logre un aprendizaje significativo.

El trabajo colaborativo se fundamenta esencialmente en los preceptos difundidos por Vygotsky (1995):

El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros. (p.167).

En tal sentido, se puede decir que a través de las actividades colaborativas, se tiene un camino viable para que el docente puede lograr información importante que logre facilitar mediante la asesoría y orientación a los estudiantes, buscando contribuir con su formación integral. De igual forma, este tipo de trabajo permite fortalecer la construcción del conocimiento, por medio de la socialización que pueda darse entre los mismos estudiantes, y también entre los docentes pues es a través de la interacción y el acoplamiento al equipo de trabajo, que se puede consolidar la comunicación de manera más significativa y productiva, para afianzar y apalancar el conocimiento.

Haciendo reminiscencia a lo que históricamente compete al sistema educativo, se puede constatar que en ese recorrido se ha preservado con gran ahínco el conductismo, teoría que siempre ha estado sustentada en las conductas observables y, esencialmente en la repetición de patrones, que solo buscan la mecanización del saber, desde la imposición de métodos de clases dirigidas llamadas “clases magistrales” y el dictado, por parte del docente. Es decir, prevalece el condicionamiento. Bajo un esquema de esta naturaleza la integración, el compartir y el diálogo son actividades que no florecen con facilidad en un ambiente de clase. Por tanto, el trabajo en equipo no es la brújula en este camino. Aquí se da con fuerza la individualidad y la copia de patrones dejando de lado el trabajo en equipo, por lo que el conocimiento se impone y la creatividad se cercena y en consecuencia se pierde o se minimiza.

### **2.1.- Trabajo Colaborativo: Acción Social**

El papel primordial del docente es conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, transmitir los contenidos contextualizados en los diferentes pensum o programas de estudios, pero también le corresponde otras funciones propias como ser gerente de aula, donde ejerza el liderazgo y la administración. De la misma forma, debe promover el desarrollo, el potencial de los estudiantes convirtiéndose así en un agente dinamizador de cambios, que permita dirigir al grupo (organizar, coordinar, motivar, integrar, recompensar y tutorar). Se destaca que el estudiante no aprende solo. Por el contrario, requiere de la acción mediadora, del guía que pueda inferir en su estructura cognitiva mediada significativamente, por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje se convierte en una actividad de reconstrucción de un cúmulo de conocimientos pertenecientes a una cultura, a una sociedad. En la práctica educativa, la posibilidad y

necesidad férrea de enriquecer el conocimiento, permitiendo ampliar las perspectivas y lograr el desarrollo pleno como personas, está determinada esencialmente por la comunicación y el contacto directo y continuo de los docentes y los compañeros de grupo.

Es por lo anterior que la psicología, y en particular las aproximaciones teóricas como la cognitiva de Piaget, la teoría sociogenética de Vigotsky y sociolingüística de Currie y Currie, permiten analizar la dinámica real del aula de clase, en los procesos de interacciones que ocurren entre: el docente y el estudiante y entre los propios estudiantes.

Es importante manifestar que las experiencias educativas dinámicas e integrales normalmente se dan, según lo afirma Vernooy (2010): “permitiendo hacer cosas, interactuar con otros y con artefactos, adaptarse a nuevas circunstancias, ser críticos, creativos e innovadores, y crear nuevos vínculos con otros”. (p.6) De esta manera, los componentes intencionales, conceptuales y comunicativos que se dan u ocurren durante las interacciones docente – estudiante y estudiante – estudiante, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido.

El trabajo grupal ha venido presentando un auge significativo en las últimas décadas, considerado con gran optimismo en el sistema educativo. En este sentido, su evolución ha cercenado el aislamiento, parcelamiento o sectarismo del conocimiento, por un ejercicio donde el diálogo se ha tornado como una dimensión que trasciende lo tradicional y lo rígido y, al que ha estado atado el aprendizaje. En tal sentido, se destacan algunas dimensiones como:

- Innovación, cambio o transformación de las estructuras de pensamiento, bajo un esquema que viene a enriquecer el conocimiento mediante situaciones problemáticas que favorezcan su asimilación.
- Vinculación significativa del estudiante con el conocimiento, o lo que es igual una armonización más consustanciada entre el sujeto y el objeto de estudio.
- Interacción social que garantiza ahondar en un contexto abierto donde confluyen diversos factores (sociales, culturales, históricos) generando matices, en la consolidación del conocimiento individual.
- Actividad interpersonal donde el conocimiento se puede adquirir por la mediación de otros.

Según lo planteado anteriormente es necesario indagar diversas fuentes que convaliden las apreciaciones y experiencias de lo aquí señalado. En tal sentido, se presentará a continuación diversas definiciones sobre el aprendizaje colaborativo.

Para Johnson (1996) el aprendizaje colaborativo “es un conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos de entrenamiento y desarrollo habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del resto del grupo” (p.17). Este autor

señala que mediante el trabajo grupal se da la oportunidad de que el estudiante se desarrolle como un ser pleno, donde emita juicios de valor sobre la problemática tratada con el objetivo de ayudar con sus compañeros a la conformación acertada del conocimiento, destacando que las mismas se dan previa instrucciones dadas por el docente. Al respecto, Brophy (2000) señala: “el alumno aprende mejor en una comunidad de aprendizaje atenta y bien integrada” (p.3), este autor hace énfasis en la esencia del objeto de estudio, pues convalida la idea de ver la construcción del conocimiento como una actividad compartida, donde circundan diversas opiniones que serán ratificadas por el docente al momento de la discusión.

Betancourt (2008) plantea que entre la naturaleza de las tareas docentes, deben velar por contribuir al desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes, en cuanto al trabajo independiente, al respecto plantea lo siguiente (p.63):

- *Tener siempre un carácter productivo y no reproductivo.* La tarea docente debe constituir un reto a las capacidades y nivel de desarrollo, incitando a reflexionar y a trascender lo dado. Esto ayuda a robustecer las habilidades cognitivas del estudiante y por consiguiente a constituir una actitud positiva en el proceso educativo.
- *Ser tan diversificadas como sea posible permitiendo posibilidades de elección,* se trata de dar oportunidad a que el estudiante tenga la posibilidad de elegir según sus intereses y proyectos, una vía propicia para desarrollar sus conocimientos, sin tantos condicionamientos, es decir, donde emerja la creatividad junto con la responsabilidad y compromiso por el desarrollo de las actividades.

En tal sentido, el docente como guía o facilitador debe lograr la consolidación del conocimiento en los estudiantes, producto del trabajo en equipo. Debido a esto, se da una relación recíproca y complementaria ajustada a los nuevos esquemas de aprendizaje que deben prevalecer en el quehacer educativo, generando un ambiente propicio para el intercambio de ideas y experiencias, que logren desarrollar habilidades comunicativas y sociales. Es importante traer a colación, para reforzar lo expresado, lo afirmado por Piaget y Vygotsky quienes dentro de sus postulados dejan evidenciado que el aprendizaje colaborativo y cooperativo se ajusta según la influencia del contexto social, para la apropiación del conocimiento bajo la mediación del docente. Todo en un ambiente de respeto donde exista corresponsabilidad entre los actores del proceso educativo, bajo la premisa de que cada estudiante, es capaz de aprender según su nivel de desarrollo. Por tanto, el estudiante puede aprender por sí sólo o por la ayuda de otros, lo que denomina Vygotsky en su teoría: Zona de Desarrollo Próximo.

En tal sentido, es de gran importancia la interacción social en el aprendizaje; donde el desarrollo se produce, cuando internamente se controla el proceso cognitivo integrando habilidades a los esquemas mentales que contribuyan al aprendizaje significativo. Por ende, los aportes de Vygotsky son de gran trascendencia en el proceso educativo y, es

importante exhortar a los futuros docentes, a indagar sobre las ideas de este autor, con el fin de ir mejorando la práctica educativa, para que sea el docente un agente dinamizador comprometido con la verdadera esencia de la educación, es decir, lograr la transformación de la sociedad.

Se destaca de las ideas de Piaget, tienen como intención estudiar la lógica a medida que el ser humano se desarrolla y planteando que la interacción es esencial en la consolidación del conocimiento mediante las actividades de asimilación y acomodación. Piaget, establece su equilibrio a través de tres niveles, según lo señala Wadsworth (1991):

- El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.
- El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto.
- El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados.

Quedando así el equilibrio de los procesos de asimilación y acomodación coexistidos como una unidad de organización de los esquemas mentales del estudiante en la búsqueda de información que lo haga un ser “cognoscente” en la búsqueda de conocimientos que permitan su formación integral. Para ello, se hace necesario el manejo de estrategias didácticas que contribuyan a desarrollar cabalmente dicha formación, soslayando los intersticios que den fuga a conocimientos vacíos y por ende, a todos aquellos datos, teorías, ideas que se esfuman automáticamente una vez haya cumplido con su objetivo, por ejemplo una vez se presente: una evaluación, se realice una exposición o se entregue un trabajo.

Lograr instaurar de forma perenne el conocimiento en las estructuras de pensamiento de los estudiantes, puede parecer muy abstracto y confuso, pero al estar consciente que se puede incentivar mediante el uso adecuado de estrategias, hace que tal “fantasía” se materialice de forma expedita e internalice de forma más eficiente. Ese aprendizaje que queda atado en los esquemas mentales y se conoce como un aprendizaje significativo. Por ello, es importante resaltar lo señalado por Ausubel, en contraposición al aprendizaje “fugaz”, “intermitente”, “efímero”, producto de lo que se conoce en las aulas de clase como “memorístico”. En tal sentido, el aprendizaje planteado por Ausubel, establece que es necesario tomar en consideración los conocimientos previos del estudiante, para que sirvan de puente en la abstracción al que suelen estar sometidos los contenidos programáticos. El lograr conducir el conocimiento desde la experiencia del estudiante para que se concrete su fijación con el conocimiento científico haría una fusión indestructible, que contribuiría al logro del aprendizaje significativo e innovador.

Todo esto aunado al trabajo en equipo que viene a fortalecer la adquisición de conocimientos, como vía propicia para fortalecer las estructuras cognoscitivas de los estudiantes. De allí que, es imprescindible el rol del docente, el cual debe trascender del dogmatismo al constructivismo; del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo; del pensamiento impuesto al pensamiento complejo en la consolidación efectiva de un ser

sociable participativo, creativo y responsable, ya que al momento de realizar el estudiante una actividad, tarea o asignación con un compañero, es un indicio importante para que después logre realizar, por sí mismo, dichas actividades, lo cual permite establecer que presenta un proceso de maduración en sus esquemas mentales. Tal como lo señala Vygotsky (1995) “lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda de alguien, es capaz mañana de hacerlo por sí sólo” (p. 5).

Para lograr el cumplimiento de cada uno de los elementos del aprendizaje colaborativo es necesario que el docente tome en consideración lo siguiente:

1. La asignación o actividad, debe ser una responsabilidad compartida por todos los integrantes del equipo.
2. El docente debe señalar los parámetros de evaluación, para que todos tengan claridad a la hora de su ejecución.
3. En las actividades grupales debe generarse un clima de respeto.
4. El docente debe ser mediador del proceso, ya que cada uno de los integrantes puede expresar diversas opiniones que contribuyan o no al objetivo del equipo.
5. Se debe evitar la descontextualización en opiniones que estén fuera de lo tratado, a fin de no caer en discusiones o polémicas.
6. El docente debe incitar al diálogo fecundo entre los integrantes del equipo, a fin de lograr la búsqueda de solución o ejecución de la actividad asignada.
7. Es necesario incentivar la autorregulación de los miembros del equipo, para que puedan ajustar los procedimientos en el logro de sus objetivos.

En términos generales, los docentes deben programar paulatinamente las actividades, ya que no debe caerse en la improvisación. Si se deja de planificar se puede convertir en un factor distractor, debido a que podrían faltar recursos o acciones que se obvian, lo cual dificultaría cumplir la meta estipulada. Es necesario establecer un esquema, para que el desarrollo de la actividad sea satisfactorio y la dinámica del trabajo colaborativo se dé con facilidad permitiendo facilitar el aprendizaje de los estudiantes, donde una vez finalizada la actividad, el docente debe ser un orientador de los resultados, con la finalidad de anclar el conocimiento en las estructuras de pensamiento.

## **2.2.- Sociedad del Conocimiento y de la Información**

La sociedad actual presenta cambios significativos como consecuencia del poder que tiene la tecnología de la información y la comunicación. Por tanto, se vuelve imprescindible su incorporación en todas las áreas y en especial la que compete en esta instancia, la educativa. Dicha integración debe ser usada de forma satisfactoria en los enfoques pedagógico, psicológico y sociológico, aprendiendo a convivir con ellas, destacando sus beneficios, conduciéndolos hacia el fortalecimiento del proceso educativo, para que sea usada como una herramienta favorable y no como una como una

amenaza que viene a desmejorar a educación. En tal sentido, frente a una realidad que nos cobija, debe el docente desarrollar habilidades y destrezas para instaurarlas en los escenarios a través de los recursos didácticos, como promotor de nuevas formas de enseñanza, desde la construcción colectiva de conocimientos.

Por ello, los docentes son figuras clave en los procesos de incorporación del recurso tecnológico al trabajo pedagógico. En tal circunstancia, la incorporación de las nuevas tecnologías, deben formar parte de un proceso de innovación educativa, que requiere entre otros aspectos formación continua, y materiales de apoyo que permitan asistir el proceso de enseñanza aprendizaje y sostener el desafío que esto representa. Al hablar de trabajo colaborativo es inminente su relación con el uso de las Tics, pues ambas se complementan si se logra articularlas de forma efectiva, de allí que su beneficio radica en fortalecer los contenidos y actividades desarrolladas en el ambiente educativo.

Al incorporar e integrar curricularmente las nuevas tecnologías a la enseñanza debe considerarse aspectos esenciales, como los señalados por Área (2009) (p.46):

1. La existencia de un proyecto institucional que impulse y avale la innovación educativa.
2. Facilitar la disponibilidad de medios y materiales a los docentes.
3. La dotación de la infraestructura y recursos informáticos.
4. La formación del profesorado y la predisposición favorable hacia las TIC`s.
5. La disponibilidad de materiales didácticos o curriculares de naturaleza digital.

Es fundamental para el logro de los objetivos, contar con materiales didácticos y herramientas tecnológicas, que permitan la comprensión y análisis en la búsqueda del conocimiento, A continuación se presenta un gráfico que destaca las habilidades que se deben fortalecer con los estudiantes.

En tal sentido, el término colaboración insta al vínculo que debe existir entre el docente y el estudiante, donde logren ir de la mano mediando entre las orientaciones y responsabilidades, que deben concretarse efectivamente en pro de una práctica educativa adecuada. El éxito de lograr entablar esta relación satisfactoriamente ayuda a lo señalado por Pico (2011) “que los estudiantes aprendan reflexionando sobre lo que hacen, ya que en el intercambio los saberes individuales se hacen explícitos y se tornan comprensibles para los demás” (p.9). La reflexión es un acto sublime, que se da cuando el docente logra impulsar el contenido “encapsulado” a través de estrategias o recursos, que logre llegar al “blanco” es decir, que quede incrustado de forma perenne en las estructuras del pensamiento del niño, adolescente, joven o adulto. Es allí, donde la práctica docente se torna compleja e interesante. Es decir, queda perpleja, frente a este reto. Aunque tal complejidad está atada a la diversidad de acciones, que deben ser combinadas entre ellas, como lo indica la autora ya citada: “habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones que se deben movilizar conjuntamente para lograr una

acción eficaz” (ídem). Por tanto, se debe contar con un caudal considerable de habilidades para trabajar con otros, dentro de la sociedad de la información y del conocimiento.

### **2.3.- ¿Cómo entender la relación del trabajo colaborativo con la web 2.0?**

Como se ha mencionado anteriormente las actividades grupales suelen usarse con frecuencia en las aulas de clase, lo novedoso de esta instancia es lograr mediar con una comunidad de usuarios que interactúan frente a una diversidad de servicios usados a través de internet, en tal sentido es necesario realizar la siguiente interrogante: ¿Cómo hacer de la tecnología (web 2.0.) un recurso adecuado en el proceso educativo? Ahora bien, para dar respuesta a esta interrogante se puede partir de los contenidos previos tal como siempre se ha relacionado la internet con una superautopista de la información, un poco para explicar la abstracción de su contenido. Hoy día se cuenta con la llamada web 2.0 que corresponde a las redes sociales, es decir serían los diversos canales de la autopista por donde recorren datos e informaciones procesados mediante la interacción de usuarios en las diversas plataformas virtuales, donde queda implícito el aprendizaje colaborativo, como lo indica Pico (2011) que “fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información y habilitan la creación de contenidos por parte de los usuarios” (p.10). La acción que toma mayor relevancia es la interactividad, término esencial del aprendizaje colaborativo, en un ambiente dinámico y participativo, con diversas posibilidades para lograr concertar la construcción de conocimientos de forma colaborativa, a través de herramientas diseñadas para ser usadas por otros. Quedando estas aplicaciones potentes para el desarrollo de las actividades del aula de clase.

En tal sentido, es necesario que los docentes logren instaurar dentro de sus actividades académicas estas herramientas o servicios que ofrece la web, como una vía alterna para el fortalecimiento de los conocimientos dados en las aulas de clase, permitiendo así producciones colaborativas, donde se considere que: “las decisiones pedagógicas que tomemos en este sentido no deberían perder de vista el entramado que los diversos contenidos escolares, los particulares contexto y las características del grupo de alumno imprimen a nuestras prácticas educativas” (ídem).

Se debe lograr establecer una comunidad de aprendizaje mediada entre la tecnología y los contenidos establecidos, enmarcado en el uso efectivo de estrategias grupales que faciliten el conocimiento. Según Harris (2007), al momento de seleccionar herramientas para el trabajo colaborativo en el aula se deben “priorizar aquellas que favorezcan en nuestros estudiantes la interdependencia, la responsabilidad individual por la tarea, las habilidades interpersonales, la interacción productiva y la reflexión sobre los procesos grupales” (p.35). En tal sentido, las actividades del aprendizaje colaborativo fomentan hábitos de estudios, desarrolla destrezas y permite que el estudiante aprenda conjuntamente con otros utilizando recursos comunes con un mismo propósito. Ya que como lo señala Pico (2011) los estudiantes “aprenden de forma muy sencilla pueden crear, publicar, adaptar, comentar, difundir o integrar contenidos” (p.11). Se debe tener en

cuenta que la mayoría de los estudiantes forman parte de las redes sociales, publican información mediante un blogs, pueden participar en un foro, una videoconferencia, un chat, entre otros. Por esta razón, los docentes y estudiantes deben armonizar e integrar estas herramientas, a los recursos convencionales como el pizarrón, el libro, las láminas, entre otros.

Los trabajos colaborativos se pueden desarrollar en un entorno Web exclusivo para el docente y los estudiantes ya sean, a través de un espacio público o privado que trascienda el encierro de las cuatro paredes del aula, con el fin de compartir actividades producidas por la comunidad educativa. Existen numerosas aplicaciones de uso libre que facilitan la colaboración entre pares y que no requieren del usuario una alfabetización tecnológica avanzada para su utilización, reciben del docente orientación pertinente para el uso efectivo de las herramientas. La creación de un ambiente virtual, se realiza de forma muy sencilla, permitiendo así que los estudiantes pueden compartir de forma síncrona o asíncrona información, así como crear, publicar, discutir, difundir e integrar los diversos contenidos curriculares.

Por consiguiente, se debe fomentar un ambiente donde la interacción, la cooperación y la colaboración asuman protagonismo en las aulas de clase, todo en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, el estar un estudiante frente a un computador hace que él se apropie de la información estableciendo el equipo como su sitio de trabajo y principal herramienta para su formación, es aquí donde el docente mediador tiene que hacer uso efectivo del conocimiento, para que este no quede atado al “libertinaje” al que suele estar sumergida la información en la web, por actividades donde explore, comprenda, construya y proponga acciones que logren transformar la práctica educativa.

### 3.- Conclusiones

En esta parte del trabajo conviene hacer un ejercicio de catarsis que permita determinar la viabilidad o escepticismo que puede surgir en la práctica educativa, producto de la aceptación o rechazo al desarrollo de actividades grupales. Partiendo de esta premisa es necesario vincular acciones que incentiven a los estudiantes en la búsqueda del conocimiento, por otras aristas que no sean las “impositivas” o “tradicionales” como el discurso unidireccional (solo el docente), el dictado, trabajos escritos individuales, evaluaciones escritas, entre otros.

Razón por la cual, el incursionar en otras vías puede crear suspicacia por parte de los docentes emergiendo sospecha, en abrir su espectro y aceptar actividades lúdicas, recreativas, afectivas, virtuales, cognoscitivas dentro de su planificación. Tal sospecha, puede socavar toda intención de permitir la concreción y fijación más expedita del conocimiento desde la socialización y trabajo colaborativo. Todo esto aunado al uso de la tecnología de la información y comunicación hacen que la práctica educativa debe desarrollarse en un ambiente contextualizado a los avances y nuevas herramientas que



deparan la sociedad del conocimiento en este siglo XXI. En tal sentido, es necesario que el docente se convierta en mediador: entre el maquinismo y la formación de un ser integral en valores; entre la robotización y la búsqueda del conocimiento desde las emociones y sentimientos o entre el frenesí desbocado por las redes sociales en información banal al uso adecuado de ellas como una herramienta supletoria del proceso de enseñanza.

Lo anteriormente expuesto pretende solidificar el rol del docente bajo una concepción que se ajuste más a la realidad existente y no a patrones ortodoxos que dejan la enseñanza y el aprendizaje en un vaivén sin sentido, ya que sus conocimientos no fueron producidos entre los aportes, ideas ya sean favorables o no discutidos a través del diálogo u otra actividad grupal que sirve de escenario para la construcción entre todos, y donde el docente sea promotor de estas acciones que apalanquen su comprensión de forma sencilla y clara para alcanzar el entendimiento de los contenidos académicos que se reciben dentro de la actividad escolar. Por ende, la educación debe promover el desarrollo de las habilidades del pensamiento, a través de las capacidades sociales y afectivas de los estudiantes y el responsable de su concreción es el docente.

En tal circunstancia, se puede notar que queda muy comprometido el rol del docente, la actitud de los estudiantes, la planificación de las estrategias y recursos didácticos, los contenidos y el espacio, donde deben trabajar de forma articulada para alcanzar la meta u objetivo de la educación, permitiendo así el desarrollo de un ser integral que trascienda a los cuestionamientos y pasividad que ha adormecido el espíritu enérgico y dinamizador de la juventud, producto de ir siendo atraídos de forma subliminal por la tecnología, que deja muchas veces de lado la armonía y el compartir entre todos para realizar actividades escolares desde la socialización.

Finalmente se pueden hallar logros significativos haciendo uso del trabajo colaborativo, entre ellos se destacan:

- En la ejecución de las actividades diarias o tareas, ya que se puede percibir que los objetivos se logran de forma satisfactoria, porque reúnen propuestas y soluciones diversas propias de realizar la actividad de forma grupal, lo que genera que la construcción del aprendizaje sea más significativo, producto de una experiencia más enriquecedora que ayuda a incrementar la motivación por el trabajo.
- Se incentiva la relación de la dinámica grupal, fortaleciendo las relaciones interpersonales entre todos los estudiantes, evitando el sectarismo y discriminación que pudiese ocurrir por parte de ellos dentro del ambiente de clase, permitiendo así que mejore el clima siendo más entusiasta y agradable.
- Se mejoran las habilidades sociales y colaborativas, potenciando la capacidad de autoevaluación, incentivando el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo desde la interacción con su entorno.

- El docente trasciende de ser un mero transmisor a un estratega, planificador y mediador del conocimiento desde la construcción compartida de los contenidos curriculares.
- También se encuentran beneficios en la integración acertada de los contenidos, permitiendo la globalización del conocimiento, logrando instaurarse los mismos en sus estructuras de pensamiento, bajo un espectro más amplio y significativo que favorecería el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Permite lograr vincular la tecnología de la información y la comunicación (tic`s) en el proceso educativo de forma acomodaticia, ayudando convertir una herramienta que muchas veces es “distractora” en una herramienta “formadora”. Todo bajo la astucia del docente en conseguir que su vinculación sea favorable, lo que generaría un ambiente de trabajo más dinámico y efectivo, desarrollando habilidades de búsqueda, análisis, organización y decisión en la aplicabilidad de la información para facilitar, así su comprensión.
- Otro aspecto interesante que se beneficia mucho del uso del trabajo colaborativo es la creatividad, dejando volar la imaginación donde la espontaneidad y naturalidad se apoderen del desarrollo de las actividades escolares, permitiendo desarrollar diversas acciones grupales que hacen que la monotonía y apatía no cobijen los espacios educativos.
- Se puede afirmar con Sócrates que el hombre es por naturaleza sociable. En tal circunstancia, no hay que desligarlo de su hábitat, formándolo como un ser humano egocéntrico, aislado, temeroso. Se debe buscar impulsarlo a la palestra como un ser creativo, participativo y autónomo (libre) que convive en sociedad.
- Es importante destacar que en la Declaración de Incheon 1 se ratifica la educación como “el principal vehículo para el desarrollo de las sociedades y los ciudadanos”. En tal sentido, viene a ratificarse que el trabajo colectivo es la vía propicia para alcanzar dicho desarrollo. Es el momento de pensar en la educación desde todos los ámbitos de la sociedad, concebida abierta, en contacto con su entorno, con la gente y con la vida. Además, asentada en valores éticos, a partir de la justicia, el respeto, la solidaridad, la libertad y la democracia. Una educación que debe desprenderse de las prácticas monótonas y rutinarias, que exigen procesos cognitivos a corto plazo. Una educación que confine las actividades centradas en la copia y el dictado que solo incitan el aprendizaje memorístico. Dando paso a nuevas formas de enseñanza que incentiven funciones intelectivas complejas para desarrollar un pensamiento firme; donde se haga del trabajo colaborativo la base del aprendizaje, para estimular el agrado

---

<sup>1</sup> **Incheon:** Ciudad de Corea del Sur donde se realizó el Foro Mundial de Educación- 2015 auspiciado por la UNESCO, con otras seis entidades, debido a que en el 2015 se cumple el plazo para alcanzar las metas de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

de hallar el saber; articulando la ciencia con la magia de los juegos del lenguaje, la música, el teatro y las artes.

#### 4.- Recomendaciones

- Los docentes deben hacer uso de las Tics en el proceso educativo, trabajando el diseño instruccional del material didáctico, a fin de darle enfoque integrador a la formación del estudiante.
- Se exhorta a los docentes a involucrar dentro de sus jornadas académicas actividades colaborativas a fin de fortalecer la práctica pedagógica.
- Potenciar el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que giren en torno a objetivos comunes.
- Desarrollar actividades lúdicas y creativas que propicien la seguridad personal e independencia de los estudiantes en la consolidación de sus conocimientos.
- Que el aprender haciendo se convierta en el horizonte de la práctica educativa, con miras a la transformación de la enseñanza y a la profundización del aprendizaje.
- Que los espacios educativos sean escenarios de discusión y diálogo fecundos en diversos temas de interés colectivo.
- Formar comunidades de aprendizaje cuyo objetivo principal sea el desarrollo del pensamiento crítico y de los valores de solidaridad, respeto y tolerancia.
- Que la experiencia de los estudiantes sirva de punto de partida en construcción de conocimientos.
- Que el desarrollo cognoscitivo se conciba como resultado de la interacción entre todos los actores del proceso educativo.
- Continuar incursionando en nuevas estrategias didácticas que tengan como ideal el trabajo colaborativo.

Finalmente se recomienda a los docentes no dejar apagar la llama de los estudiantes en la búsqueda de nuevos conocimientos, por vías que permitan encontrar el objetivo de forma natural, alegre y dinámica, dejando que las ideas fluyan en el compartir de todos.

#### REFERENCIAS

- AREA, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. España: Creative Commons.
- BARKLEY, E. y otros (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Ediciones Morata: Madrid.

- BETANCOURT (2008). La clase creativa, inteligente, motivante y cooperativa. México: Editorial Trillas.
- BROPHY, J. (2000) Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro México: Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación (UNESCO).
- ENGELS, F. (1979). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. México: Siglo XXI.
- HERRERA, S. (2003). Actividades del tipo constructivistas, con hoja electrónica de cálculo para el aprendizaje de razón y proporción del proyecto EMAT en alumnos de nivel superior, Universidad Autónoma del Carmen. México: Tesis para la titulación ICE-UAEM.
- MATTHEUS, R. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. San Francisco: Associates Eds.
- MORÍN, E. (1996). Introducción al Pensamiento Complejo. Madrid: Gedisa.
- PICO, L. (2011). Trabajo Colaborativo. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- PRESCOT, A. (1993). Trabajo colaborativo asistido por computador. México: Referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://campus.gda.itesm.mx/cite>. [consultado 2015, mayo 16].
- VERNOOY, R. (2010). El aprendizaje Colaborativo en acción. Colombia: Mayol Ediciones. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=GRgMwvJVrjIC&printsec=frontcover&dq=aprendizaje+colaborativo&hl=es419&sa=X&ei=e8T3VOmdCtCBygSbuoGACw&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=aprendizaje%20colaborativo&f=false>. [consultado 2015, mayo 14].
- VYGOTSKY, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Argentina: Ateneo.
- WADSWORTH, B. (1991) Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana.
- WILLIAM, R. (2010). Aprendizaje colaborativo. Disponible en: <http://aprendizajecolaborativoutesista.bligoo.es/el-aprendizaje-colaborativo-recurso-didactico-o-estrategia-didactica#.UUvPVBdg8Yk>. [consultado 2015, mayo 27].

## DO DIREITO À APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DECORRÊNCIAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Jardelino Menegat<sup>1</sup>*  
*jmenegat@terra.com.br*  
*UNILASALLE-RJ (Brasil)*

*Júlio César Lindemann<sup>2</sup>*  
*juliocesarlindemann@gmail.com*  
*Centro Universitario Cenecista de Osório (Brasil)*

*Rafael Meira Seniw<sup>3</sup>*  
*rafael.geolog@gmail.com*  
*UNILASALLE (Brasil)*

*Recibido: 21 de septiembre de 2016*

*Aceptado: 21 de mayo de 2017*

### Resumo

O texto é o resultado de uma análise descritiva e documental da educação básica. Apresenta uma análise dos propósitos e objetivos da educação básica, identificando as perspectivas teóricas subjacentes e as suas consequências para a prática educativa em relação ao ensino e aprendizagem. Os pressupostos teóricos foram selecionados com base nos temas emergentes da análise documental dos dispositivos legais, decorrentes da utilização da técnica de análise de conteúdo. O pleno desenvolvimento do aluno; a formação de valores e atitudes; pensamento crítico e autonomia intelectual, através do desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida; a compreensão das bases científicas e tecnológicas dos processos de produção; a preparação básica para o trabalho e educar os cidadãos são enfatizadas as dimensões a serem incluídas nos processos do ensino e aprendizagem..

**Palavras-chave:** direito de aprender, ensinando e aprendendo, colegial, prática educacional.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pelo Centro Universitario La Salle – UNILASALLE, de Canoas - RS. Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutorando em Administração pela Universidad de la Empresa (UDE), Montevideo, Uruguai. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitario La Salle, de Canoas – RS. Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ

<sup>2</sup> Mestre em Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, de Ijuí; Especialista em administração e planejamento escolar pelo Centro Universitario La Salle, UNILASALLE, de Canoas; Reitor do Centro Universitario Cenecista de Osório, de Osório.

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pelo Centro Educacional La Salle – UNILASALLE, de Canoas – RS. Licenciado em Ciências Biológicas e Mestrando em Educação pelo Centro Universitário La Salle. Professor da Rede Pública Municipal e Estadual.

## Resumen

El texto es el resultado de una investigación descriptiva y documental. Presenta un análisis de los propósitos y objetivos de la educación básica, identificando las perspectivas teóricas subyacentes y sus consecuencias para la práctica educativa en relación a la enseñanza-aprendizaje. Los presupuestos teóricos se seleccionaron en base a los temas emergentes del análisis documental de los dispositivos legales, derivados de la utilización de la técnica de análisis de contenido. El pleno desarrollo del alumno; la formación de valores y actitudes; el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, a través del desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida; la comprensión de las bases científicas y tecnológicas de los procesos de producción; la preparación básica para el trabajo y educar a los ciudadanos están enfatizadas en las dimensiones que se incluirán en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** derecho de aprender, enseñando y aprendiendo, educación, praxis educacional.

## 1.- Introdução

A educação tem sido defendida e firmada como um direito de todas as pessoas, em vários dispositivos legais que versam sobre a educação de qualidade, nos âmbitos nacional (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2006, 2007a,b, 2013,2014) e internacional (ONU,1989; UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, 2001; OEI, 2008). Contudo, apesar de tais dispositivos definirem as responsabilidades da família e do Estado para o cumprimento de tal direito enfatizando o dever e a obrigatoriedade deste último em ofertar uma educação gratuita e de qualidade a todos (BRASIL, 1988; 1990), ainda existem crianças e jovens sem esse direito assegurado. O conceito de qualidade é polissêmico e passível de múltiplas conotações e interpretações. Quando se trata de educação de qualidade, inspiramo-nos no que segue:

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida. (UNESCO, CONSED, 2001)

Relacionado à ideia do direito a educação de qualidade está o direito à aprendizagem (UNESCO, CONSED, 2001). Ou seja, é necessário assegurar que as crianças, jovens e adultos desenvolvam as competências necessárias para a sua constituição enquanto cidadãos e sujeitos ativos dentro do contexto no qual se encontram inseridos. Assim, conforme assinala Freire (2001, p. 24):

[...] *educação e qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (grifo do autor).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989) estabelece, em seu conjunto de artigos, a centralidade da criança em todas as ações atinentes a ela, sendo fundamental a garantia de seus direitos como uma das formas de minimizar a sua vulnerabilidade natural, cultural, social, ética e ontológica. Dentre tais direitos, destacamos o direito a educação, a livre expressão e ao brincar.

As crianças precisam ser compreendidas como “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” (PINTO, 1997, p.20). Vale salientar que a concepção de infância, enquanto uma categoria sócio-histórica transforma-se através dos tempos e em cada contexto político e cultural como demonstra o clássico estudo de Ariès (1981). Assim, na contemporaneidade, há a defesa da ideia da existência de *crianças e infâncias*, sendo que existem múltiplas formas, modos de compreensão e de relação com esta etapa do ciclo vital humano (PINTO, 1997).

O documento da *Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, (conhecido como EPT), explicita:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: • mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, grifo do documento).

Nos seus objetivos, o EPT refere o aproveitamento das oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Dessa forma: “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. (UNESCO, 1990, Art. 1). O EPT retoma a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; o foco na aprendizagem,

propiciando condições para que ela ocorra, tendo presente as características e necessidades de cada educando; a adoção de sistemas de monitoramento da aprendizagem; atenção a educação da infância e estabelecimento de redes de cooperação a fim de se ofertar uma educação básica de qualidade. O *Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, reafirma o os objetivos e metas do EPT.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles [...]. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, 2001).

Como forma de efetivar o conjunto de objetivos delineados, foram estabelecidas metas e estratégias, de natureza global, “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”. (UNESCO, CONSED, 2001). Dentre tais metas, destacamos:

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, CONSED, 2001).

Neste texto, partindo da premissa que o direito à aprendizagem requer a garantia de um ensino dentro de um padrão de qualidade (LDBEN/96), direcionamos nossas reflexões para três pontos centrais: a) as concepções presentes nos dispositivos legais nacionais, acerca da Educação Básica; b) as relações entre tais concepções e os pressupostos teóricos que versam sobre o ensino e a aprendizagem; c) as decorrências dessas concepções e pressupostos para a *práxis* educativa no que tange ao ensino e a aprendizagem neste nível escolar.

Concebidos como marcos regulatórios da educação, os dispositivos estabelecem parâmetros norteadores para a ação educativa, trazendo de forma implícita ou explícita, paradigmas atinentes às finalidades, objetivos e a qualidade da Educação Básica. Em decorrência, a efetivação do que esses dispositivos postulam pressupõe modos de tradução para a *práxis* docente, contemplando-se dimensões tais como o planejamento institucional, a estruturação dos ambientes e tempos educativos, a organização curricular, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, dentre outros. Os dispositivos e os pressupostos teóricos que os fundamentam são produzidos e veiculados num determinado



contexto sociocultural, político e econômico. Também as escolas, os professores e os alunos estão situados em diferentes contextos que influenciam seus modos de conceber o mundo, a educação, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Feitas tais considerações, organizamos a estrutura textual de forma que, inicialmente, introduzimos a problemática analítico-discursiva. Na sequência, expomos a metodologia adotada. A seguir, apresentamos e discutimos os dados coletados através de um diálogo com autores que discutem os pressupostos basilares que fundamentaram o estudo em tela. Por fim, realizamos uma síntese do exposto, retomando os principais achados do estudo.

## 2.- Metodología

O texto apresenta reflexões oriundas de uma pesquisa com objetivo descritivo e forma documental, cuja problemática investigativa focaliza a educação de qualidade como um direito previsto dentro do conjunto dos demais direitos a serem salvaguardados às crianças e adolescentes. Tem como centralidade analítico-discursiva as concepções presentes nos dispositivos legais nacionais, acerca da Educação Básica; as relações entre tais concepções e os pressupostos teóricos que versam sobre o ensino e a aprendizagem; as decorrências dessas concepções e pressupostos para a *práxis* educativa no que tange ao ensino e a aprendizagem neste nível escolar.

A pesquisa descritiva, no que se refere ao seu objetivo, “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO, BERVIAN, 2003, p. 66). Quanto à forma, na pesquisa documental, “são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. Estuda a realidade presente, e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica”. (CERVO, BERVIAN, 2003, p. 67).

O *corpus* investigativo (Bardin, 1988), foi composto pela análise dos seguintes dispositivos: Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei nº 11.274/2006, (Brasil, 2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007b), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Os dados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, a qual se configura num conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). Em termos analíticos, importa destacar que como pesquisadores, também possuímos e somos influenciados por nossos paradigmas teórico-metodológicos, não sendo possível dessa forma, uma postura de neutralidade. Posto isto, as análises que realizamos são uma possibilidade de leitura,

dentre tantas outras possíveis. Concordamos com Burgess (1999, p. 39) quando a autora enfatiza que:

[...] a leitura é histórica. No entanto, aceitar esse fato é apenas o começo. [...] Pode haver leituras de leituras assim como leituras, simplesmente. [...] Nada disso importa se estivermos preparados para conviver com discussão e consciência mais do que com certezas. [...] Vivemos no tempo e na história.

Os pressupostos teóricos basilares do estudo foram selecionados *a posteriori*, tendo por base os eixos temáticos emergentes da análise documental realizada. Destacamos que alguns pressupostos teóricos que focalizam dimensões que explicam e ou trazem decorrências para o ensino e a aprendizagem não são oriundos da área da educação. Foram investigados e desenvolvidos por autores de outros campos (Bourdieu, 2004), cujo propósito inicial não foi a proposição de teorias pedagógicas ou metodologias direcionadas ao ensino e a aprendizagem. Entretanto, de suas teorizações, é possível realizar inferências e aplicabilidades para o campo educacional. Exemplo disso são os pressupostos oriundos das denominadas Escolas Psicológicas que trouxeram influências para o campo educacional, destacando-se o Behaviorismo (Skinner, 1974), a reflexologia russa (Pavlov, 1974), a Gestalt (Koffka, 1973; Lewin, 1978) e o Humanismo (Rogers, 2009; Maslow, s/d).

No Brasil, a relação entre a Psicologia e o campo pedagógico sempre foi estreita. Conforme Carvalho (2000), a Psicologia interfere nas práticas escolares através de sua análise e posições de *como* devemos ensinar. Para a autora essa influência é perceptível através do

[...] discurso pedagógico escolar, na produção acadêmica e nas reformas curriculares recentes que se mostram extremamente marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos em subsídios aplicáveis às questões educacionais (CARVALHO, 2000, p. 17).

Pensamos serem pertinentes as reflexões de Vygotsky (2003) acerca das relações entre a pedagogia e a psicologia (mais precisamente a psicologia pedagógica). Para ele, esse ramo da psicologia despertou grandes esperanças, pois se considerava que, através de suas prescrições, “o processo educativo poderia ser tão preciso quanto à técnica” (VIGOTSKI, 2003, p. 41). Para Vygotsky, essa é uma visão equivocada, pois “a ciência nunca dirige diretamente a prática” (2003, p.41). Desse modo,

[...] a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusão pedagógica. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente a realizar essa tarefa de forma científica (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Em consonância com o posicionamento de William James (1989, apud Vigotsky, 2003) Vygotsky (2003) cita a crítica realizada pelo referido autor:

A psicologia é uma ciência, e o ensino é uma arte; mas as ciências nunca produzem as artes de forma direta [...]. A pedagogia e a psicologia andam com o mesmo passo, mas a primeira não nasceu da segunda. Ambas são equivalentes e nenhuma está subordinada à outra. Por isso, o ensino e a psicologia sempre devem estar *coordenados*, porém isso não significa que qualquer forma coordenada de ensino seja a única, pois muitos modos de ensino podem concordar com as leis da psicologia. Saber psicologia não garante de forma alguma que seremos bons professores (JAMES, 1899, apud VIGOTSKY, 2003, p. 41) [grifo do autor].

Dentre as teorizações mais referenciadas que tem servido de aporte para as propostas educativas na contemporaneidade e, como contraponto as perspectivas anteriores, destacamos por exemplo: a) a Epistemologia Genética, cujo interesse investigativo de Piaget foi o desenvolvimento ontogenético do conhecimento, b) a Teoria Histórico-Cultural, em que Vygotsky teve como centralidade a compreensão da gênese e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; c) A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, oriunda do desejo do autor em aprofundar a cognição humana. Dentre aquelas teorias que tratam diretamente da questão da aprendizagem, desenvolvendo uma abordagem teórico-metodológica educacional, citamos a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Feuerstein que enfatiza a Experiência de Aprendizagem Mediada e a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, direcionada a compreensão da aprendizagem significativa. Afora isso, apesar de seu conjunto de pressupostos não serem considerados uma teoria, é inegável a contribuição de autores tais como Freire, no que tange a dimensão sócio-política da educação.

Dessa forma, ao estabelecermos aproximações teóricas, para não cairmos na armadilha de um ecletismo teórico, tivemos o cuidado de salvaguardar as especificidades investigativas de cada autor e o contexto em que elas foram desenvolvidas. Corroboramos a posição de Lima, quando ela salienta que “Se analisarmos uma teoria de forma descontextualizada, somos privados de compreendê-la em sua totalidade, pois ela será desprovida de um dos seus substratos mais importantes: a história e o contexto” (LIMA, 2000, p. 222).

Nessa linha reflexiva, destacamos que a história e o contexto também influenciam o acento dado, a determinadas concepções epistemológicas, psicológicas, sociológicas e político-econômicas e estas, por sua vez, incidem sobre os modos de se pensar a educação e nas abordagens pedagógicas adotada. Uma rápida análise sobre a história da educação brasileira nos permite identificar as influências, dentre outras, do Behaviorismo, do Humanismo, do Construtivismo, da Escola Nova, do Tecnicismo e da perspectiva Histórico-cultural (pautada nos princípios marxistas) nas tendências e abordagens pedagógicas e, em decorrência, na compreensão e modos de efetivação do ensino e da aprendizagem (SAVIANI, 1995, ARANHA, 1996, MIZUKAMI, 2001).

Assim, no decorrer da apresentação da análise de cada um dos eixos temáticos, na próxima seção, explicitamos os pressupostos e respectivos autores utilizados para a reflexão, pontuando os recortes conceituais realizados.

### 3.- Resultados e discussão

Nesta seção temos como centralidade analítico-discursiva a reflexão sobre os dados coletados através da análise documental cujos conteúdos foram categorizados em eixos temáticos, os quais apresentamos na sequência. Considerando as especificidades de cada uma das etapas constituintes da Educação Básica, buscamos identificar dimensões amplas relativas ao ensino e a aprendizagem nesse nível de ensino.

A Constituição da República Federativa Brasileira (1988) estabelece a educação como um direito de todos, com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo reafirmado este ideário pelos demais documentos que a precedem, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pontua que a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1988, LDBEN/96), está composta por três etapas que devem estar articuladas entre si, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22, Capítulo II, seção I, LDBEN/96). Em termos curriculares, estas etapas “devem ter base nacional comum, a ser complementada, [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Art. 26, LDBEN/96). Como diretrizes, os conteúdos curriculares deverão contemplar: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho”. (Art. 27, LDBEN/96).

Conforme o art. 29 da LDBEN/96, a Educação Infantil tem por objetivo promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Já o Ensino Fundamental objetiva

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (art. 32, LDBEN/1996).

Por fim, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35, LDBEN/96).

Como uma das formas de assegurar a consolidação do estabelecido pela LDBEN/96, a Lei nº 11.274/2006 estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, objetivando assegurar para todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com mais oportunidades de aprendizagem. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) teve como centralidade a melhoria da educação no país, priorizando a qualidade da Educação Básica. Contempla metas relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, salientando a formação de professores, dentre outras áreas. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (como um dos programas estratégicos do PDE), visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, estabeleceu um conjunto de 28 diretrizes para a política educacional brasileira com vistas à melhoria dos indicadores educacionais. Deste conjunto, as sete primeiras diretrizes direcionam-se as questões relativas a práxis educativa, e destas, seis que focam diretamente aspectos relativos ao ensino e a aprendizagem:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Dentre as diretrizes constantes no novo Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014), com vigência até o ano de 2024, enfatizamos a erradicação do analfabetismo; a ênfase na

promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; e a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica salientam que:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p.16).

Da análise destes documentos, pontuamos um conjunto de eixos temáticos atinentes aos objetivos e finalidades da Educação Básica cuja problematização realizaremos de forma articulada, a saber: a) o desenvolvimento integral do educando, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; b) a formação de valores, atitudes e a preparação básica para a cidadania; c) o pensamento crítico e a autonomia intelectual, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Conforme já exposto, em tal análise direcionaremos nosso olhar para as decorrências desse conjunto de temáticas para a *práxis* educativa, no que tange ao ensino e aprendizagem, discutindo-as a partir de pressupostos teóricos que nos auxiliam na reflexão sobre o ensinar e aprender.

A educação, em sentido amplo, está associada a ideia de formação integral e de prática social, sendo ela considerada a principal responsável pelo processo de humanização da pessoa. Enquanto um processo complexo, a ação educativa requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado.

O ser humano não nasce pronto e, tampouco, é mero resultado das interferências do meio em que vive. Ele se humaniza ao longo de sua existência através das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sociocultural e através dos processos educativos (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, “A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado [...] a educação tem caráter

permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando.” (FREIRE, 1983, p.14). Dessa forma, conforme salienta Freire (1983, p.8):

Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir.

É no grupo cultural e por meio das práticas sociais que as pessoas (re)constroem e partilham significados, valores, normas, crenças e tradições (Vygotsky). Portanto, conforme explica Pino (2000, p.53), a cultura é:

[...] “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Ao distinguir entre produto da “vida social” e produto da “atividade social”, [...] podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for [...] a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem (grifo do autor).

A relação do ser humano com o meio físico e social, no entender de Vygotsky (1988) e de Feuerstein (1997), não se dá de forma direta (conforme defendem os autores situados dentro da perspectiva behaviorista) mas ocorre de forma mediada. Vale destacar que ao falar em mediação, a ênfase de Vygotsky recai sobre a mediação simbólica (contemplando-se os instrumentos (ou ferramentas de trabalho) e os signos) e a de Feuerstein sobre a mediação humana e o processo de aprendizagem.

Sendo a razão de ser da ação educativa a aprendizagem, ganha centralidade o sujeito cognoscente capaz de construir o conhecimento por meio dos processos de assimilação, acomodação e adaptação, desenvolvendo-o através de contínuas e progressivas equilíbrazões (PIAGET, 1986). A ação, a transformação e o estabelecimento de relações derivadas da interação entre o sujeito cognoscente o objeto cognoscível, são responsáveis pelas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas. Portanto, “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações”. (PIAGET, 1976, p. 37). Dessa perspectiva, resulta a ideia de que as situações de aprendizagem propostas devem viabilizar a ação física e mental do educando. Situações desafiadoras que provoquem no educando o desequilíbrio cognitivo por meio do confronto entre diferentes hipóteses. Como forma de concretizar o

exposto, é necessário que no ensino sejam assegurados espaços e tempos para as interações entre professor-aluno e entre pares que podem ser viabilizadas por meio de trabalhos cooperativos (em duplas, em pequenos e grandes grupos), oportunizando a partilha de diferentes pontos de vista. Nesse sentido, conforme assinala Freire (2001, p. 22):

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo. (grifo do autor).

Se entendemos que o educando, desde a mais tenra idade, constrói o conhecimento e que para tanto, formula hipóteses sobre o meio físico e social, então é necessário conceber o erro em sua dimensão construtiva. Na perspectiva piagetiana, o erro denota processos de construção consolidados pelo educando, indicando que “Uma informação selecionada pela criança a um momento dado de seu desenvolvimento, se bem que errôneo com relação à solução final do problema, parece, entretanto, pertencer a uma etapa necessária para chegar ulteriormente a esta”. (INHELDER, BOVET, SINCLAIR, 1977, p. 36). Portanto, o erro revela as hipóteses que os educandos possuem. Assim, mais no que dar respostas, o professor deveria direcionar sua ação para a proposição de perguntas. Tal visão traz implicações diretas nos modos de conceber e constituir as formas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, sendo esta compreendida em sua dimensão diagnóstica.

Vygotsky (1988) sustenta a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que esta inicia antes do ingresso do educando no universo escolar. No seu entender, para compreendermos essa inter-relação, é necessário considerar um nível de desenvolvimento efetivo e uma área (ou zona) de desenvolvimento potencial: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. [...] O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. (VIGOTSKII, 1988, p. 111-112). Isso rompe com a ideia de que o ensino deve se direcionar exclusivamente para o nível de desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. [...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988, p. 114, grifo do autor).



No que tange ao perfil intelectual e aos ritmos de aprendizagem, Gardner (2001) salienta as diferenças que existem de pessoa para pessoa, sendo necessário uma “educação configurada individualmente - uma educação que leva a sério as diferenças individuais (GARDNER, 2001, p.185). Conforme o autor,

O ingrediente principal é um compromisso para conhecer a cabeça – a pessoa – de cada aluno. Isso significa aprender sobre a origem, os pontos fortes, os interesses, as preferências, as aflições, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou preordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas com base num perfil atualizado do aluno (GARDNER, 2001, p.185).

Os pressupostos de Gardner (1994a, b, 2001) indicam que, para se contemplar os diferentes estilos cognitivos dos educando, é necessário a adoção de formas diferenciadas de abordagem de um mesmo conteúdo, independentemente do nível e etapa de ensino além daquelas já bastante utilizadas na escola: a linguística e a lógico-matemática. A música, a expressão corporal, as relações interpessoais e o autoconhecimento, a manipulação de formas e objetos, mental e concretamente, em diferentes espaços precisam fazer parte das situações de aprendizagem propostas aos educandos (GARDNER, 1994b).

A centralidade do educando no processo educativo não minimiza a função do professor. Concebido como um mediador, compete-lhe propiciar aos seus educandos oportunidades para que eles possam vivenciar a Experiência de Aprendizagem Mediada. De acordo com Feuerstein (1997, p. 16):

A EAM é muito diferente dos tipos de interação não mediada, pelo fato que o mediador está animado por uma *intenção* de fazer que outra pessoa perceba, registre, compreenda e experimente de modo cognitivo e emocional determinados estímulos, fatos, relações, operações ou sentimentos. Isto não acontece por acaso, senão por meio de elementos especialmente sugeridos ou selecionados, cuja aparição tem razões especiais. A razão desta experiência vai além das necessidades imediatas e produz a interação. (grifo do autor).

Para que a experiência de aprendizagem possa ser caracterizada como mediada, é necessário que o mediador, no caso em tela o professor, utilize em sua *práxis* educativa alguns componentes considerados por Feuerstein (1997) como essenciais, sem os quais não há força mediadora. Ou seja, nem toda a mediação possibilita a aprendizagem. Tais componentes são denominados por Feuerstein (1997) como critérios ou modalidades de mediação, sendo que estes podem ser categorizados em dois grupos: os critérios universais (devem sempre estar presentes na *práxis* educativa) e os critérios particulares (utilizados considerando-se as necessidades e especificidades de cada sujeito e/ou grupo). Quanto aos critérios universais, destacamos a mediação da intencionalidade e da reciprocidade; a mediação da transcendência, e a mediação do significado.

De acordo com Ausubel (1973, 2003), os conhecimentos de caráter conceituais são fundamentais para a organização cognitiva de cada pessoa, sendo que tais conceitos variam em termos de complexidade em decorrência das relações passíveis de serem estabelecidas entre si, dentro de uma hierarquia conceitual. Dessa forma, a estrutura cognitiva é constituída por uma rede de conceitos. Assim para que a aprendizagem seja significativa, torna-se necessário que: haja uma relação entre o conhecimento a ser adquirido com o já existente na estrutura cognitiva do educando; a predisposição e a motivação do educando para o estabelecimento destas relações, e; a proposição, por parte do professor, de situações potencialmente significativas. Em termos metodológicos, Ausubel sugere que o ensino de qualquer conhecimento pode ser desenvolvido por meio da proposição de mapas conceituais, onde os conceitos são hierarquizados de acordo com seu nível de complexidade, generalização e abstração. Tal hierarquização contribui para que o educando estabeleça relações entre a parte e o todo e vice-versa, identificando tanto os conceitos mais abrangentes quanto aqueles mais específicos (AUSUBEL, 1973).

A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de conceitos. De acordo com a perspectiva vygotskyana, o processo de formação de conceitos inicia já na infância, podendo estes ser categorizados em dois grupos: os conceitos cotidianos (provenientes da experimentação direta sobre o mundo real por meio das experiências cotidianas) e os científicos (decorrentes de conhecimentos sistematizados, não sendo passíveis de serem construídos simplesmente através da ação direta) (VYGOTSKY, 1993). A compreensão dos conceitos científicos pressupõe a consolidação dos conceitos cotidianos, pois estes últimos se configuram em suporte dos primeiros, conferindo maior abrangência e poder de generalização. O processo de formação conceitual “não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavras, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais” (VYGOTSKY, 1993, p. 50). Tal processo implica o desenvolvimento de operações mentais complexas e, sendo assim, “não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno” (REGO, 1999, p. 78). Conforme destaca Lima (2000, p. 225):

[...] percebemos que a escola frequentemente descontextualiza os conceitos por ela trabalhados, não levando em consideração que o aluno tem um acervo de experiências e conhecimentos anteriores – desenvolvidos no cotidiano escolar e extraescolar - que deveria servir como suporte para a construção de novos conhecimentos.

Assim, um ensino que objetiva a promoção de aprendizagens significativas tem por base a contextualização, a problematização e a aplicabilidade dos conhecimentos. Isso requer que a abordagem dos conhecimentos ocorra de forma interdisciplinar, transcendendo o componente curricular, estabelecendo as relações entre os demais componentes da área que ele se situa e entre os componentes de outras áreas de conhecimento. Para tanto, é

necessário que os professores que atuam num mesmo ano/série tenham assegurados espaços e tempos para o planejamento conjunto.

Toda a ação educativa é um ato intencional e político, conforme afirma Freire (1983). O autor nos auxilia a refletir sobre a questão do compromisso e das práticas sociais, enfatizando o papel do professor com relação a estes aspectos:

Na medida que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. (FREIRE, 1983, p.10).

A preparação para a inserção no mundo do trabalho, como um dos objetivos da Educação Básica, torna-se mais enfatizada no Ensino Médio. Com base na acepção vygostskyana, Oliveira esclarece:

[...] o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e por outro, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 28-29).

A inserção dos jovens no mundo adulto significa projetar o futuro, pensar nas escolhas profissionais, e no ingresso no mundo do trabalho, sendo esta expectativa grande entre os jovens, uma vez que significa autonomia e oportunidade de aprendizagens. Para vários jovens das camadas populares, essa inserção acontece de forma precoce como forma de garantia da própria subsistência. Os conflitos e dilemas oriundos de tantas questões que se colocam e a necessidade de algumas tomadas de decisão geram certas inseguranças nos jovens, mediante um futuro por vezes incerto. Isso requer que, no Ensino Médio, a ação educativa direcione-se para o preparo pessoal e profissional do educando, no que tange ao desenvolvimento de competências básicas, sempre tendo presente as culturas juvenis.

Por fim, ressaltamos que a *práxis* educativa não é mera tradução do que estabelecem os dispositivos que orientam a ação docente, sejam eles do âmbito externo ou interno a escola (Regimento, Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos, dentre outros). Em sua *práxis*, o professor mobiliza saberes (Tardif, 2010) que foram sendo construídos e internalizados no decorrer de sua trajetória de vida (Nóvoa, 2000). Nesse sentido, para Zeichner (1993, p.21), “a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida, quer não”. Os estudos realizados por Becker (1993, 2001), por exemplo, indicam que a *práxis* educativa dos professores revelam modelos epistemológicos os quais se traduzem em modelos pedagógicos que adotam em seu fazer cotidiano. Assim, os modos de ensinar refletem concepções e saberes atinentes ao aprender que o professor carrega consigo.

#### 4.- Considerações finais

Neste texto, partilhamos uma análise que realizamos sobre alguns dispositivos legais nacionais que orientam a ação educativa na Educação Básica, estabelecendo relações entre concepções identificadas em tais documentos, os pressupostos teóricos que versam sobre o ensino e a aprendizagem e as decorrências de ambos para a *práxis* educativa no que tange ao ensino e a aprendizagem neste nível escolar.

A guisa de considerações finais, entendemos ser de extrema importância afirmar que uma educação de qualidade que persegue o objetivo de assegurar o direito à aprendizagem, pressupõe a minimização das profundas desigualdades sociais ainda existentes em nosso país, pois a educação reflete as condições socioeconômicas de uma nação; requer o investimento de recursos na educação; a valorização da profissão docente e a qualificação permanente dos profissionais que nela atuam; o compromisso e a corresponsabilidade de toda a sociedade com a ação educativa. Portanto,

[...] não há educação sem política educativa que estabeleça prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias [...] Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. (FREIRE, 2001, p.14).

Temos ciência de que as políticas públicas têm avançado significativamente, nas últimas décadas, e a consolidação das mesmas pelos entes da federação tem contribuindo para a qualificação gradativa da Educação Básica no país. Entretanto, ainda há um caminho árduo a ser trilhado para a universalização da educação (não só da Básica, mas também da Superior) e para que o país possa atingir um patamar de qualidade educacional mais próximo daqueles existentes nos países considerados desenvolvidos.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, M. L. A. (1996): *História da Educação*. 2 Ed. São Paulo: Editora Moderna. 288p.
- ARIÉS, P. (1981): *História social da criança e da família*. 2 Ed. Rio de Janeiro: LTC.279p.
- AUSUBEL, D. P. (1978): *Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas. 769p.
- \_\_\_\_\_. (2003): *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano. 219p.

- BARDIN, L. (1988): *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 281p.
- BECKER, F. (1993): *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes. 344p.
- \_\_\_\_\_. *Educação e construção do conhecimento*.(2001): Porto Alegre: ArtMed Editora, 200p.
- BOURDIEU, P. (2004): *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP. 86p.
- BRASIL. (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- \_\_\_\_\_. (1990): *Lei N.º. 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_.(1996): *Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2007<sup>a</sup>): *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2007b): *Decreto n.º. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. (2013): *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. (2014<sup>a</sup>):*Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação.(2014b): Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, Brasília.
- CARVALHO, [D. C. de.](#) (2000): *A relação entre psicologia e educação sob a óptica dos professores*. Tesis Doctoral. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. (2002): *Metodologia Científica*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Prentice Hall. 242p.
- FEUERSTEIN, R.(1997): “Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural”. In: Martínez, J. M.; LEBEER, J.; GARBO, R. *¿Es modificable la inteligencia?*. Madrid: Bruño. pp.15-31.
- FREIRE, P. (1983): *Educação e Mudança*. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 46p.
- \_\_\_\_\_. (2001): *Política e educação: ensaios*. 5 Ed. São Paulo, Cortez. 57p.
- GARDNER, H. (1994<sup>a</sup>): *Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 467p.

- \_\_\_\_\_. (1994b): *A criança pré-escolar: como pensa e com a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas. 258p.
- \_\_\_\_\_. *Inteligência: um conceito reformulado*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347p.
- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. (1977): *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva. 284p.
- KOFFKA, Kurt. (1973): *Princípios de psicologia de la forma*. Buenos Aires: Paidós. 792p.
- LEWIN, K. (1978): *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós. 308p.
- LIMA, A. P. B. (2000): “A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, pp. 219-228, maio/ago.
- MASLOW, A H. (s/d): *Introdução à psicologia do ser*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d. 279p.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (2001): *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 159p.
- NÓVOA, A. (2000): “Os professores e as histórias da sua vida”. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2 Ed. Porto: Porto. pp. 11-30.
- OLIVEIRA, M. K. de. (1993): *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento -um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione. 112p.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –OEI (2008): *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021, 2008*.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989*.
- PAVLOV, I. (1972): *Reflexos condicionados e inibições*. Rio de Janeiro: J. Zahar. 202p.
- PIAGET, J. [1969] (1976): *Psicologia e pedagogia*. 4 Ed. Rio de Janeiro: Forense, 184p.
- \_\_\_\_\_. [1964] (1986). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense. 136p.
- PINO, A. (2000): “O social e o cultural na obra de Vigotski”. *Educação & sociedade*, Nº71, 2 Ed. pp. 45-78.
- PINTO, M. (1997): “A infância como construção social”. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga Codex (Portugal): Bezerra. pp. 33-72.
- REGO, T. C. (1999): *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 8 Ed. Rio de Janeiro: Vozes. 138p.
- ROGERS, C. (2009): *Tornar-se pessoa*. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes. 243p.
- SAVIANI, D. (1995): *Escola e democracia*. 29 Ed. São Paulo: Editores Associados. 96p.
- SKINNER, B. (1974): *Ciências e comportamento humano*. 2 Ed. São Paulo: Edart. 252p.

- TARDIF, M. (2010): *Saberes docentes e formação profissional*. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 325p.
- UNESCO. (1990): *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien. Brasília: UNESCO.
- UNESCO, CONSED. (2001): *Educação para todos – O Compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa.
- VIGOTSKII, L. S. (1988): Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. pp. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. (1993): *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 194p.
- VIGOTSKY, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. 226p.
- VIGOTSKI, L. S. (1998): La modificación socialista del hombre. In: BLANCK, G. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, pp. 109- 125.
- VIGOTSKI, L. S. (2003): *Psicología pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. 311p.
- ZEICHNER, K. M. (1993): *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.198p.

## EMPLEO DE LA FOTOGRAFÍA PARA DESARROLLAR LA ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL. PROPUESTA DE ANÁLISIS

*Ana Mendioroz*

*anamaria.mendioroz@unavarra.es*

*Departamento de Geografía e Historia.*

*UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA*

*Alfredo Asiáin*

*alfredo.asiain@unavarra.es*

*Departamento de Lengua y Literatura*

*UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA*

*Recibido: 2 de noviembre de 2016*

*Aceptado: 6 de abril de 2017*

### **Resumen**

La construcción social de significados se vehicula con mensajes que combinan sistemas semióticos multimodales, y que en su recorrido transmedial se resignifican. Planteamos una propuesta de lectura de fotografías en contextos físicos y en recorridos transmedia, desde la semiótica cultural y el Análisis del Discurso Multimodal. Las lecturas de dos fotografías realizadas por el productor y los investigadores, han permitido elaborar el instrumento que será implementado entre los productores de significado, en la siguiente fase investigativa. Su evaluación servirá para delimitar las cuestiones básicas que facilitan el desarrollo de la alfabetización multimodal, digital y crítica, objetivo principal del trabajo. Las primeras conclusiones apuntan a una necesidad formativa sobre la dimensión relacional y los procesos inferenciales de evaluación, apreciación y recreación.

**Palabras clave:** fotografía, semiótica, alfabetización multimodal.

### **Abstract**

The social construction of meaning is conveyed with messages that combine multimodal semiotic systems, and in its transmedial tour they are resignified. We propose a proposal reading photographs in physical contexts and transmedia tours since cultural semiotics and Multimodal Discourse Analysis. The microlecturas of two photos performed by the producer and researchers, have permitted to develop the instrument to be implemented with the producers of meaning in the following investigatory phase. Their evaluation will help to identify the basic issues that facilitate the development of multimodal, digital and critical literacy, main objective of this work. Early findings point to a need for training on the relational dimension and inferential processes of evaluation, assessment and recreation.

**Keywords:** photograph, semiotics, multimodal literacy.



## 1.- Introducción

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son los auténticos agentes de socialización al vehicular la construcción social de significados (Campbell 2013; Rodríguez Herrero, 2012) y construir los imaginarios sociales (Comas, 2008) mediante mensajes que combinan sistemas semióticos lingüísticos, visuales y auditivos de forma simultánea para crear el sentido del texto (Anstey y Bull, 2010). En este complejo entorno semiótico multimodal con nuevas prácticas comunicativas (Cassany, 2008), donde el lenguaje verbal se relaciona intersemióticamente con otros modos (Jewitt, 2009) y se crean nuevos significados, es decir, se resemiotizan, a medida que los fenómenos multimodales se despliegan en las prácticas sociales (Ledema, 2003), el análisis del discurso multimodal (ADM) se ha convertido en el paradigma emergente de los estudios del discurso. De esta forma se amplía el tradicional del lenguaje verbal aislado, al estudio de éste en combinación con otros recursos como son las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones y el sonido, constatando así la naturaleza multimodal de la comunicación humana, donde la oralidad natural del lenguaje interactúa con otros códigos no verbales como ya mostró Poyatos (2004) al establecer la “estructura triple básica” del lenguaje humano: lenguaje, paralenguaje y kinésica, en perfecta sincronización. También recaló en esta multimodalidad Zumthor (1989), cuando acuñó su concepto de “complejo verbomotor”, muy cercano al actual de “multimodalidad corporal”.

La fotografía también ha experimentado cambios sustanciales en la era digital (Pantoja, 2010). Además de modificar técnicas y soportes, las nuevas prácticas fotográficas multimodales superan algunas limitaciones originarias del medio como su naturaleza silente, su estatismo o la baja participación del receptor en la construcción de significados (Kress y Van Leuwen, 2001). En los entornos transmediales pasa a ser una extensión de las imágenes mentales y de las conexiones sinápticas cerebrales, de tal forma que cultura y mente interactúan y crean la mente consciente (Damasio, 2010) o corporeizada (Asiáin y Aznárez, 2012) que facilita la mediación entre la memoria autobiográfica y la colectiva, la identidad personal y la poliidentidad cultural, los propios sentimientos y la excelencia social ética, los conocimientos personales y el acumulado por el grupo de pertenencia, la imaginación y el imaginario colectivo, las creencias personales y la cosmovisión (Mendioroz y Asiáin, 2013; Sánchez Zapatero, 2010).

Es en este marco metodológico del ADM, donde se sitúa la propuesta de análisis fotográfico que presentamos, y que está en proceso de implementación y evaluación con los diferentes productores y constructores de significado. Hemos elegido dos fotografías del fotoperiodista pamplonés Luis Carmona: una sobre patrimonio cultural sin presencia del lenguaje verbal (Ver Figura 1), y otra de carácter social acompañada de texto (Ver Figura 2).



Figura 1. Fotografía sobre Patrimonio cultural en Navarra. Dantza del Paloteado. Fuente: imagen no publicada y cedida por el fotoperiodista pamplonés Luis Carmona.



Figura 2. Fotografía sobre temática social. Fuente: imagen no publicada y cedida por el fotógrafo pamplonés Luis Carmona.

Nos enfrentamos para ello a algunos de los principales problemas analíticos y teóricos que plantea el ADM (O'Halloran, 2012): dar forma a los recursos semióticos de las fotografías como medio comunicativo y a los recursos modales que contienen; analizar las relaciones y expansiones intersemióticas de los recursos modales en la construcción del significado, y por último analizar cómo se resemiotizan estos fenómenos multimodales en las prácticas sociales de la educación patrimonial y en la construcción de pensamiento y explicación histórica. Esta complejidad requiere de una sistematicidad en la anotación multimodal que permita rescatar, anotar, analizar, investigar y recuperar los patrones semánticos multimodales presentes en los distintos actos comunicativos para captar los simbolismos (O'Halloran, 2012), y que pretendemos abarcar en esta investigación (Baldry y Thibault, 2006).

El objetivo último, en suma, es presentar una propuesta educativa formal basada en estas nuevas alfabetizaciones, que facilite la construcción de conocimiento social e histórico. Para ello, es imprescindible concretar unas pautas que desarrollen el aprendizaje multimodal en el aula, a través de las fotografías. Este afán didáctico entronca con la necesidad de la alfabetización multimodal (Bearne, 2009; Burke y Hammett, 2009; González García, 2013; Stein, 2003) e incluye modos como la lengua escrita y oral, así como múltiples representaciones entre otras la visual (imágenes estáticas y en movimiento), de audio (música, sonido ambiental, ruidos y alertas), de contacto (tacto, olor, sabor), gestual (movimientos de manos, brazo, expresiones del rostro, movimientos oculares, mirada, porte, andares, vestimenta, moda, peinado, secuencias de acciones, ritmo, frecuencia, ceremonia, rituales...), de representación para uno mismo (impresiones, emociones, imaginación) y espacial. Estos modos diferentes de comunicación tienen unas veces la capacidad de expresar los mismos tipos de cosas por analogía, pero otras son intraducibles e irreductibles, o cuando menos preferibles frente a otros, pero siempre requieren del empleo de la sinestesia (Cope y Kalantzis, 2009). Esta importancia de las sensaciones (multisensorialidad) y de las emociones, es lo que marca el modelo educativo multimodal que se pretende propiciar, y que requiere además de un aprendizaje digital, puesto que estas formas de representación aparecen tanto en paisajes reales o físicos, como virtuales (Osuna, Marta y Aparici, 2013). En esta dirección, la fotografía que era medio o continente en el mundo físico, pasa a ser contenido que contiene con nuevas e interesantes resemiotizaciones en su recorrido transmedial.

## **2.- Metodología**

La investigación tiene un marcado carácter cualitativo (Bisquerra, 2004). Se inicia con una fase previa en la que se plantean las posibles lecturas de la imagen, y a partir de ellas se realiza un microanálisis por el productor de las dos fotografías y los investigadores, como si fueran estudios de caso (Simons, 2011), con el objeto de identificar los aprendizajes y estrategias que necesita el alumnado de Educación Secundaria para desarrollar la alfabetización multimodal. Se tiene en cuenta la

bibliografía más relevante en el análisis fotográfico para el uso educativo, el marco metodológico del ADM y un breve estudio documental para contextualizar las propias fotografías, que sigue los criterios de la historia cultural (Burke, 2010; Gramsci, 2011; Mosterin, 2009) y de la historia oral (Thompson, 2004). Esta fase previa es la que presentamos en este trabajo. Estos análisis, se realizan con el objeto de identificar las exigencias que requiere esta múltiple alfabetización en sus distintos niveles de comprensión, y delimitar las cuestiones básicas que facilitan a los constructores de significado la interpretación de la imagen. El fin último de esta fase previa, ha sido construir el instrumento para la investigación; un cuestionario básico para implementarlo en la siguiente fase con los productores de significado y los receptores o constructores de significado. Entre los primeros, los testigos (personas representadas en las fotografías), el fotógrafo (productor primario) y otros posibles productores secundarios en el recorrido mediático de la fotografía (periodistas, realizadores de documentales, usuarios de redes...). En lo que respecta a los segundos, los receptores, también se tienen en cuenta a los expertos (receptores 1), al público receptor general (receptores 2) y al alumnado de Educación Secundaria (receptores 3). Este instrumento, ligeramente adaptado a los destinatarios y a la técnica de obtención de datos, se ha diseñado para que permita codificar y comparar los resultados cualitativos con el programa Atlas.ti. Pretendemos obtener datos sobre alfabetización multimodal (producir y comprender una fotografía), alfabetización digital (recorrido transmedial de las fotografías y/o de sus contenidos, redes, páginas web...) y alfabetización crítica, relacionada especialmente con la construcción de la identidad no excluyente y la ciudadanía global (Ardanaz, 2013). Finalmente, sobre las narrativas de los productores (testigos y fotógrafo) y de los constructores de significado o receptores.

En la siguiente fase de la investigación, el trabajo de campo propiamente dicho, van a primar técnicas etnográficas cualitativas (entrevistas, focus group, y paneles de expertos), siguiendo recomendaciones metodológicas de obras de referencia (Díaz de Rada y Velasco, 2006; Granado, 2008; Hammersley y Atkinson, 2007). Con el objetivo de simplificar el estudio y centrarlo en el uso educativo, se prevén las siguientes técnicas y metodologías para la obtención de los datos:

- a) Entrevistas a los productores de significado (testigos y fotógrafo), basadas en los cuestionarios previos, y grabadas audiovisualmente. Las entrevistas a productores secundarios se suplen con las aportaciones de los autores.
- b) Panel de expertos (constructores de significado o receptores 1), distinguiendo los expertos en el medio fotográfico y en los contenidos de las fotografías, con debates grabados audiovisualmente.
- c) Focus group de público en general (constructores de significado o receptores 2), con una muestra de 7 sujetos de diferentes edades, sexo y formación.

- d) Entrevistas a alumnado de Secundaria (constructores de significado o receptores 3), conocedores y no de ambas imágenes.

Con los datos se elaborará el cuestionario (Kvale, 2011) que se implementará con una muestra aproximada de 300 alumnos de 4º curso de Educación Secundaria perteneciente a cuatro centros de Pamplona (dos públicos y dos concertados; tres de ellos de modelo lingüístico en castellano y uno de modelo en euskera), que servirá para realizar una propuesta didáctica en firme y elaborar el material didáctico para el aula.

### **3.- Fase previa: propuesta de lectura. Microanálisis multimodal de dos fotografías**

Se presenta brevemente la propuesta de lectura de la fotografía en contextos físicos y en recorridos transmediales, desde la semiótica cultural, interpretativista o constructivista. Se emplean lecturas de tipo denotativo y connotativo, convirtiendo los principios históricos en didácticos y teniendo en cuenta la teoría multimodal que explica cómo se usa cada modo, su función comunicativa, sus interrelaciones, el papel del lector y del productor (O'Halloran, 2012). El objetivo es explorar significados considerando dominios no anticipados previamente y facilitar la realización de múltiples lecturas de manera contextualizada, crítica y reflexiva, para comprender las experiencias con las que se mira y se construye conocimiento social (Banks, 2010; García, González y Ramos, 2010; Pahl y Rowsell, 2012).

Para acometer la narrativa interna o contenido de la imagen y responder a *qué* y posteriormente la externa o contexto social, se propone una doble lectura (denotativa y connotativa), ya que facilita el análisis como representación de las cosas, personas y acontecimientos en el momento en el que es creada la imagen, en su historia posterior y en el instante desde el que se mira por quienes la interpretan. Esto permite convertir los principios históricos en didácticos, para dar respuesta a *dónde* (espacialidad), *cuándo* (temporalidad), *quién o quiénes* (identidad), *cómo* (multimodalidad en el medio fotográfico), y *cómo evoluciona* (cambio/continuidad), *por qué* (causalidad), *para qué* (intencionalidad), *para quién*, e interrelacionarlos a su vez con las funciones de índice, ícono y símbolo, para llegar al estadio más elaborado de interpretación.

#### **3.1.- La fotografía como índice**

Se trata de valorar la fotografía como huella de la realidad por su conexión física con el objeto. De forma resumida, presentamos los principales aspectos implicados (Ver Figura 3 y Figura 4).

Se analiza el soporte, dispositivo fotográfico, el tipo de objetivo, el formato y el mundo fotografiado. Para descifrar el contexto respondiendo a *qué*, se emplean cuestiones del tipo a qué se refieren los significados; para responder a *quién o quiénes son*, participantes incluidos de forma natural, icónica o simbólica, se dirige la lectura con preguntas del tipo *quién* y *qué* se representa por el gesto, la forma de actuar, los atributos,

y los objetos representados. Para responder a *dónde* o espacio representado, concreto o abstracto, las preguntas se dirigen a qué tiene ese espacio que lo diferencia de otros, qué convenciones están asociadas a los significados que transmite, cómo se refieren al contexto. Estos juicios espaciales junto al *cuándo* o tiempo representado, real, simbólico o subjetivo, ayudan a la secuenciación y a la narratividad, así como a la elaboración de metáforas mediante la intertextualidad, la hibridez o la mezcla de prácticas y convenciones establecidas de significado visual.








LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índex: qué, quién, dónde, cuándo)						
PORTADORES DEL PATRIMONIO			ESPECTADORES		DETRAC- TORES	
Maestro de danzas y Capitán	Danzantes (dantzariak)	Relevo generacional (Dantzari txiki)	Espectadores participantes		Espectador no participante	Voces contrarias ausentes (anticlericales, puristas...)
			Participante	Turista		
						
Narrativa de la comunidad				Narrativa del otro		
Narrativa de la identidad						
MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD						

Figura 3. La fotografía como Índex. Identificación de testigos en la Figura 1. Fuente: elaboración propia

LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índex: qué, quién, dónde, cuándo)					
MOVIMIENTO DEL 15 M		POCOS ESPECTADORES	CONTRARIOS AL 15 M		
Manifestantes	Pancartas		Rótulo	Cartel	Voces contrarias ausentes (gubernamentales, partidos)
					
Narrativa del 15 M (sociedad movilizada contra los recortes)		Narrativa de la sociedad pasiva	Narrativa del "poder" y de la sociedad contraria al 15 M		
Narrativa histórico-social					
MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD					

Figura 4. La fotografía como índex. Identificación de testigos en la fotografía 2.

Fuente: elaboración de los autores

Proponemos la elaboración de relatos con múltiples lecturas y desde puntos de vista diversos que den sentido a la imagen (Bautista, 2009) y sirvan de anclaje para la memoria (Feldman, 2004, Rojas Marcos, 2012). A lo largo del microanálisis se tienen en cuenta las narrativas de los personajes retratados, del fotógrafo, de otros agentes implicados en recorridos transmediales y de los receptores externos desvinculados de la imagen. Esta polifonía se asocia a una narrativa de la identidad histórico y social. Además, la lectura multimodal, facilita la visibilización de los recursos semióticos que contiene la imagen para entender su potencial comunicativo, y permite analizar las relaciones intersemióticas en la construcción del significado, así como anotar de forma sistemática la representación multimodal, ofreciendo una respuesta parcial a los problemas analíticos planteados por el ADM (Baldry y Thibault 2006; O'Halloran, 2012).

### 3.2.- La fotografía como icono

Exige una alfabetización multimodal relacionada con el medio fotográfico, y otra digital asociada a los recorridos transmediales. De forma resumida se plantean los principales aspectos implicados (Ver Figura 5).

LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO II (ícono: cómo, por qué, para qué, para quiénes)	
LA FOTOGRAFÍA COMO CONTENIDO O MENSAJE	LA FOTOGRAFÍA COMO CONTINENTE O MEDIO
<p>LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índice: qué, quién, dónde, cuándo)</p> <p>PORTADORES DEL PATRIMONIO: Maestros de danza y Capitanes, Danzantes, Folkloro generacional (dantzariak), Espectadores participantes, Espectadores no participantes.</p> <p>DETRACTORES: Voces contrarias a los sucesos (antichefistas, parrotas...)</p> <p>Narrativa de la comunidad, Narrativa de la identidad, Narrativa del otro.</p> <p>MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD</p>	
<p>LA FOTOGRAFÍA COMO TESTIGO I (índice: qué, quién, dónde, cuándo)</p> <p>MOVIMIENTO DEL 15 M: Manifiestantes, Pancartas, Especta dores, Róldofo, Catedral, Voces contrarias a los sucesos (gubernamentales, partidos...)</p> <p>Narrativa de la comunidad, Narrativa de la identidad, Narrativa del otro.</p> <p>MULTIPERSPECTIVISMO Y MULTIMODALIDAD</p>	
Nivel enunciativo: veracidad y representatividad (vs. manipulación), ideología, emociones, intencionalidad, postura, etc. del fotoperiodista	Capacidades (y limitaciones expresivas o modales del medio) para expresar el contenido: nivel morfológico y nivel compositivo.
<p>Narrativa del productor primario (fotoperiodista): RESEMIOTIZACIÓN  <sup>1ª</sup>                  Luis Carmona Juanmartiñena  <i>Fotoperiodista</i></p>	
NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL (EN EL MEDIO FOTOGRÁFICO)	
Recorrido transmedial del contenido	Recorrido transmedial de la fotografía
Narrativas de productores secundarios: NUEVAS INTERSEMIOSIS Y RESEMIOTIZACIONES	
NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL	

Figura 5. La fotografía como icono. Fuente: elaboración por los autores.



Como contenido o mensaje, se analiza el encuadre mental del fotógrafo, se identifica su intencionalidad, *cómo* representa el mundo fotografiado, *por qué* y *para qué*.

Tienen cabida aspectos como la veracidad y representatividad de la imagen o su posible manipulación, la ideología que subyace o las emociones que transmite, respondiendo a cuestiones del tipo qué compromiso tiene el productor con el mensaje, cómo declara sus propios intereses, qué grado de veracidad le atribuye a su mensaje, qué aspectos particulares de una imagen aparecen representados de forma prominente sobre otros aspectos.

Esto va unido al *para quién o para quiénes*, por lo que se impone analizar la postura que el observante adopta frente a la escena, qué se le demanda, qué aspectos internos indexan cualidades del usuario. Algunas preguntas para facilitar esta interpretación pueden ser: cómo conectan los significados a las personas implicadas, de qué modo el creador de la imagen lleva al espectador hasta su significado, cuál es la función del espectador. Se trata de evidenciar la interpretación del momento fotografiado por la forma de construir la fotografía, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, compositivos y enunciativos. Dentro de los primeros se puede valorar el punto, el grano, la textura, la línea, el plano, la escala, el color, la nitidez o la luz. Los compositivos se refieren a cómo se ubican los elementos para conseguir el sentido de la imagen, qué convencionalismos se emplean para crear los significados y pueden ser el ritmo, la repetición, la simetría, la altura de la representación, la perspectiva, el empleo o no de la ley de tercios o el recorrido visual. Finalmente, las huellas enunciativas o ausencia de las mismas, los retoques que realiza el productor de la imagen (Marzal Felici, 2007), inciden en su propia narrativa resemiotizando la realidad. En suma, su discurso integra el multiperspectivismo de los testigos y de los productores secundarios en los recorridos transmediales de la propia fotografía, creando nuevas intersemiosis y resemiotizaciones que hay que localizar y analizar. Se puede aprovechar el contenido de la fotografía como paso previo para facilitar la construcción de narrativas transmediales educativas; de hecho, cuando la fotografía se vuelve relato, como eterno presente reinterpretado o resemiotizado, da coherencia, sentido y direccionalidad a la concatenación de los hechos (Pujadas, 2000), entre la justificación y la objetividad, así como entre el tiempo fotografiado y el tiempo de la interpretación.

### **3.3.- La fotografía como símbolo**

El empleo de la fotografía con un carácter socio-crítico, simbólico, identitario y holístico, permite documentar al hombre en su entorno e indagar en los universos simbólicos (Aguirre, 2008) mediante un acto de lenguaje performativo (Feliú, Hernández, 2011). Como símbolo, signo que mantiene una relación convencional con su objeto, se analiza la materialidad de la imagen como un momento aislado del continuo temporal, con un ángulo de visión concreto y como signo creado en la mente de cada persona; es decir, como construcción de múltiples significados a través de la narración, estableciendo

un diálogo entre quien mira la foto y quien la ejecuta y analizando todas las interrelaciones que se establecen, también las intertextuales. Este valor simbólico de la fotografía hay que relacionarlo tanto con los aspectos representacionales como con las relaciones entre los participantes semióticos y entre cada modo (presentes y ausentes según las características y limitaciones del medio), teniendo en cuenta actores, procesos y circunstancias representados, explícita o implícitamente.

Para trabajar la imagen de forma interpretativa se responde a *qué me sugiere*, y se emplean sinestesias que permiten realizar analogías entre distintas sensaciones (Cope y Kalantzis 2009) y suscitan emociones alovalorativas (relacionadas con el exterior) y autovalorativas (creencias y mundo interior) que el receptor atribuye a la fotografía (Castilla del Pino 2000). Esa carga emocional propicia su vinculación afectiva de aceptación o de rechazo. También se usan imágenes sensoriales ópticas, acústicas, olfativas, gustativas, térmicas, ponderales o referentes al tacto bórico, táctiles o hápticas, cenestésicas y esterognósticas o de orientación (Damasio 2010; Soler Fierrez, 1988), muy relacionadas con los modos contenidos, determinados ya en la fotografía como índice.

Es conveniente explorar el hallazgo accidental (Banks, 2010, p. 159), y desde el multiperspectivismo, teniendo en cuenta el valor simbólico de la fotografía, convertirla en relato mediante el empleo de figuras retóricas de la imagen y metáforas multimodales, cuando el dominio de origen y el de destino pertenecen a modos diferentes (Forceville y Urios-Aparisi, 2009).

En la línea de nuestro trabajo, Phillips y Mcquarrie (2004) prefieren hablar de figuras retóricas visuales, porque la comprensión depende de procesos de razonamiento y construcción de significado por parte de los espectadores cuando emplean operaciones inferenciales. Identifican nueve tipos de figuras cruzando seis categorías: tres basadas en la relación entre la imagen fuente y la imagen destino (yuxtaposición, fusión y reemplazo) y tres, en las clases de procesamiento cognitivo (conexión, comparación y reemplazo). La complejidad de esas nueve figuras va en línea creciente desde la yuxtaposición hasta el reemplazo, con operaciones inferenciales de conexión, comparación o reemplazo basadas en la similitud o en la oposición.

En nuestro microanálisis, y como síntesis de las contribuciones anteriores, nos interesa especialmente abordar si hay yuxtaposición, fusión o reemplazo, dependiendo de cómo se establece la relación entre el dominio de origen (“source domain”) y el dominio de llegada (“target domain”). Nos parece interesante diferenciar figuras retóricas o metáforas visuales y multimodales y relacionarlas con los procesos inferenciales de conexión, comparación o reemplazo, basados en la similitud o en la oposición. Finalmente, y desde una alfabetización crítica, multimodal y digital (Feldman, 2004), apostamos por la construcción de narrativas con puntos de vista diversos y múltiples lecturas (Burke, 2010; Gramsci 2011; Mosterin 2009, Thompson 2004).

#### 4.- Conclusiones

Los microanálisis propuestos han permitido elaborar el cuestionario para los productores secundarios y constructores de significado, con el objetivo de explorar las exigencias que requiere esta múltiple alfabetización en sus distintos procesos y niveles de comprensión. La fase de investigación en curso, consistente en la implementación del instrumento a los agentes constructores de significado, y a tenor de las evidencias que se van recopilando, apunta a la necesidad de una formación en el aula que permita interpretar la fotografía como un texto discontinuo valorando la recuperación de la información, comprensión global, desarrollo de una interpretación, reflexión sobre el contenido y sobre la forma, desde un nivel explícito hasta otro profundo (Zayas, 2012), e incidiendo en la dimensión relacional y en los procesos inferenciales de evaluación, apreciación y recreación (Méndez 2006), que entendemos como capacidad de elaborar juicios distanciados sobre la fotografía, de vincularse afectivamente y de generar imágenes mentales (Damasio 2010) que permitan construir y aplicar conocimiento (Escoriza 2003; Parodi 2011).

Esto depende de algunas variables que la investigación está considerando, como son los conocimientos previos del receptor (conocimientos contextuales sobre el contenido de la fotografía y las experiencias de lectura) y el grado de alfabetización multimodal en el medio fotográfico, en sus recursos modales (Cope y Kalantzis 2009; Marzal Felici, 2007), en los modos de representación que contiene cada fotografía y en las relaciones intersemióticas que se establecen entre ellos (Cope y Kalantzis 2009; Ledema 2003). Además de los procesos y niveles de comprensión, se están obteniendo los primeros datos sobre las estrategias de comprensión que utilizan los receptores, fundamentalmente de comprensión y de coherencia local para el nivel superficial, macroestrategias para el nivel de comprensión global y estrategias de transferencia y transformación para el nivel profundo en el que se produce el aprendizaje y la aplicación de conocimiento (Parodi, 2011). Todos estos datos de comprensión, triangulados con los datos personales de alfabetización y de conocimientos previos de productores y constructores de significado, permitirán descubrir variables para elaborar la secuencia didáctica y el material de aula teniendo en cuenta experiencias de lectura de fotografías, el grado de alfabetización multimodal y las estrategias de comprensión empleadas, entre otros parámetros, y responder a un modelo educativo integral crítico, multisensorial, emocional, cognitivo y conductual. Un modelo que desarrolle armónicamente la manera de percibir, sentir, pensar y actuar de la mente corporeizada "embodied mind", que se extiende multimodal y tecnológicamente, y que exige desarrollar tanto un aprendizaje multimodal como otro digital que permita comprender los códigos de los diferentes lenguajes, construir conocimiento a partir de los textos multimodales desde interpretaciones semiótico-culturales, y resemiotizar textos e imágenes en esas nuevas prácticas sociales. Para ello es necesario una formación específica en el aula, que capacite a los sujetos para descifrar los significados y la intención con la que se construyen,

analizando de forma crítica los elementos cognitivos, emocionales y contextuales que intervienen (Osuna; Marta; Aparici, 2013). En la línea de la teoría semiótica de la recepción (Jauss 1985), los significados se construyen mediante procesos de "colmataje" de los "lugares de indeterminación", que tienen lugar en la mente, y además los recorridos transmediales facilitan la comprensión e interpretación de los contenidos, "colmado" y "resignificando".

## REFERENCIAS

- AGUIRRE, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre (ed.) *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ANSTEY, M. y BULL, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, 8 (16). Recuperado de <http://www.curriculum.edu.au/leader/h...>
- ARDANAZ, M. (2014). Con Enfoque de Aprendizaje Global. Reflexionando sobre un cambio de paradigma en el modelo de comprensión por generaciones en la educación para el desarrollo global. *International Journal for Global and Development Education Research*, 5, pp. 15-50.
- ASIÁIN, A. (2014). Lenguaje y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). En P. Salaberri Zaratiegi, (ed). *El Patrimonio Cultural Inmaterial: ámbito de la tradición oral y las particularidades lingüísticas* (pp. 13-33). Pamplona: Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial.
- ASIAIN, A., y AZNÁREZ, M. (2012). Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 45-64.
- BALDRY, A. P. y THIBAUT, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BAUTISTA, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, XVIII (33), 149-156.
- BEARNE, E. (2009). Multimodality, Literacy and texts. *Journal of Early Childhood Literacy* 9 (2), 156-187.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Editorial La Muralla.
- BURKE, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.

- BURKE, A. y HAMMETT, R.F. (eds.) (2009). *Rethinking Assessment in New Literacies*. New York: Peter Lang.
- CAMPBELL, D. (2013). *Visual Storytelling in the Age of Post-Industrial Journalism*. World Press: Photo Academy.
- CARR, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Barcelona: Taurus.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- COMAS, D. (2008). Construyendo imaginarios, identidades, comunidades: el papel de los medios de comunicación. En M. Bullen y C. Díez (coords.) *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 179-208). Donostia: Ankulegui.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16 (2), 361-425.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Círculo de lectores.
- DÍAZ DE RADA, A. y VELASCO, H. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- ESCORIZA, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FELDMAN, B. (2004). A skin for imaginal. *Journal of Analytical Psychology*, 49 (3), 285-311.
- FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- FORCEVILLE, C.J. y URIOS-APARICI, E. (eds.) (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlín-NY: Mouton de Gruyter.
- GARCÍA, M.A., GONZÁLEZ, V. y RAMOS, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 19. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com>
- GRAMSCI, A. (2011): *¿Qué es la cultura popular?*, Valencia: Universitat de Valencia.
- GRANADO, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, XVI (31), 563-570.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32 (1), 91-116.

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- LEDEMA, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual communication*, 2 (1), 29-57.
- JAUSS, H. R. (1985). *Teoría de la recepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JEWITT, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. (2001). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- MARZAL FELICI, J. J. (2007). *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- MÉNDEZ, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30 (1), 141-155.
- MENDIOROZ, A. y ASIÁN, A. (2013, marzo). Propuesta metodológica para abordar el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades como realidad construida en EI y EP, a través de los recursos fotográficos y audiovisuales. Comunicación invitada en el V Encuentro Latinoamericano de Historia Oral, San Salvador.
- MOSTERIN, J. (2009). *La cultura humana*, Madrid: Espasa Calpe.
- O'HALLORAN, K. (2012). Halliday and Multimodal Semiotics. SemiotiX New Series: A Global Information Bulletin. *Semiotix XN-7* Recuperado de <http://www.semioticon.com/semiotix/2012/03/halliday-and-multimodal-semiotics/>
- OSUNA, S., MARTA, C. y APARICI, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra* 81. Recuperado de <http://goo.gl/8jvIII>.
- PAHL, K. y ROWSELL, J. (2012). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.
- PANTOJA, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.
- PARODI, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44 (76), 145-167.
- PHILLIPS, B. J. & MCQUARRIE, E. (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory*, 4, 113-136.

- POYATOS, F. (2004). Los elementos no verbales en los textos literarios: oralidad inherente y presencia explícita e implícita. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 7, 119-148.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- RODRÍGUEZ HERRERO, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>
- ROJAS MARCOS, L. (2012). *Eres tu memoria: conócete a ti mismo*. Madrid: Espasa Libros.
- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Ogigia* 7, 5-17.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Ediciones Morata.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1988). *Educación sensorial. Innovaciones pedagógicas E.G.B.* Madrid: Alhambra.
- STEIN, P. (2003). Representation, Rights and Recourses: Multimodal Pedagogies in the Language and Literacy Classroom. En B. Norton and K. Toohey (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 95-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMPSON, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. *Historia, memoria y pasado reciente*, 20, 15-33.
- ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- ZUMTHOR, P. (1989). *La letra y la voz*. Madrid: Cátedra.

## EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA EN PERÚ Y SU PERCEPCIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS Y EUROPEOS: UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS DOCENTES<sup>1</sup>

*Juan Carlos Bel Martínez*  
*belmartinezjc@gmail.com*

*Sara Portolés Porcar*  
*sara\_portoles@hotmail.com*

*Marc Bayó Jaime*  
*marchayo109@gmail.com*

*Enric Ramiro Roca*  
*enricramiroroca@gmail.com*

UNIVERSITAT JAUME I

*Recibido: 21 de abril de 2017*  
*Aceptado: 07 de junio de 2017*

### Resumen

Este artículo pretende mostrar los resultados de una investigación sobre la percepción del profesorado peruano de Geografía acerca de diferentes países americanos y europeos. Partiendo de la base de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento se plantean distintos conceptos teóricos que ayudan a comprender el modo en que las personas organizan y construyen su conocimiento sobre los lugares geográficos. La muestra está formada por 97 profesores en activo provenientes de prácticamente todas las regiones de Perú. Este estudio pone de manifiesto una insuficiente problematización por parte de los docentes de la realidad social y ambiental en que se encuentran muchos países, algo que de no corregirse podría tener repercusiones en los aprendizajes del alumnado.

**Palabras clave:** Didáctica de la Geografía, percepción, profesorado, Perú.

### Abstract

This article aims to show the results of a research regarding to the perception of Peruvian Geography teachers about different American and European countries. Starting from the basis of Perception and Behavioural Geography, different theoretical concepts are presented which help us to understand the way in which people organize and construct their knowledge about geographical places. The sample is composed by 97 teachers from

---

<sup>1</sup> Esta investigación se ha desarrollado gracias al apoyo de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.



practically all regions of Peru. This study reveals an insufficient problematization (displayed by the teachers) of social and environmental reality in which many countries are found, something that in case of no correction could have some effect in students learning.

**Keywords:** Didactics of Geography, perception, professor, Peru.

## 1.- Introducción

Esta investigación pretende indagar en la percepción del profesorado peruano acerca de diversas naciones, el concepto que las define, así como en la valoración que despierta en ellos cada uno de estos países. Plantear un estudio como este desde la Geografía de la Percepción y del Comportamiento nos permite aproximarnos a la imagen que mantienen acerca de distintas nacionalidades y regiones, y nos puede ayudar a conocer el modo en que tratan algunos contenidos geográficos con el alumnado, como pueden ser la interculturalidad o el espacio geográfico. En este sentido, es fundamental tener presente la pluralidad de enfoques epistemológicos y didácticos que pueden existir tanto para entender la disciplina geográfica como su enseñanza (Souto, 2010), y no caer en la ingenuidad de pensar en ella como una rama de conocimiento aislada de las demás o de la sociedad en la que se ubica. Además, indagar en estos aspectos nos aproxima al tipo de identidad colectiva por el que se decanta el profesorado, un elemento que sin duda afecta a la práctica docente y que está condicionado por toda clase experiencias, convicciones, tópicos difundidos por los medios de comunicación, entre otros.

Dimensiones como estas son de especial relevancia para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, ya que en el actual mundo globalizado, los flujos migratorios nos están llevando a vivir en sociedades cada vez más plurales y heterogéneas, en las que el sector educativo tiene un papel fundamental para favorecer y extender unos valores éticos de tolerancia y respeto. Esto choca frontalmente con la función tradicional que mantenían las enseñanzas geográficas, centradas en la formación de identidades colectivas - especialmente de identidades nacionales- (Rodríguez-Lestegás, 2002) y de una ciudadanía adscrita a las fronteras físicas de los estados-nación.

## 2.- La Geografía de la Percepción y el Comportamiento

Con el fin de cumplir el objetivo de investigación anteriormente mencionado, el enfoque que mejor nos puede ayudar en este estudio es el de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, una perspectiva científica con largo recorrido en el seno de los

estudios geográficos que ha dado lugar a importantes aportaciones en su aplicación educativa y didáctica. Un rasgo característico y fundamental de este enfoque geográfico es que une el espacio absoluto (cartografía, datos estadísticos, etc.) con el espacio subjetivo de la persona (opiniones y percepciones tanto individuales como colectivas); es decir, toma en cuenta todos estos elementos para centrarse en la investigación del espacio vivido (Ramiro-Roca, 1995).

Analizar un elemento como el espacio vivido por los individuos hace que este enfoque geográfico no se centre tanto en los modos de representar el espacio sobre un soporte (un mapa, por ejemplo) sino en profundizar en las imágenes mentales que generan y mantienen las personas sobre dicho espacio. Respecto a esto, Vara-Muñoz (2008) apunta que “el ser humano crea una imagen propia de su entorno, una imagen mental del medio que lo rodea apoyándose en su experiencia sensorial inmediata y en experiencias pasadas que conectan lugares ya habitados anteriormente por él con el presente.” (p. 373).

Así, en este proceso continuo de generación de imágenes mentales se crea determinado conocimiento que, a su vez, se ve alterado por distintos condicionantes. Como reconoce Boira (1997) basándose en la reflexión de Benejam (1992), el conocimiento es un constructo personal y social: es personal y por tanto cada individuo tiene una forma de interpretar los hechos, y como producto social, hay muchos conceptos y hechos comunes formados por la acumulación de experiencias personales semejantes y percepciones realizadas en un mismo medio cultural y social. Esta visión que confiere tanto peso al contexto en que se produce el conocimiento tiene una clara relación con la teoría de las representaciones sociales formulada por S. Moscovici, la cual sostiene que las representaciones son importantes para la vida cotidiana de todas las personas ya que guían la forma de nombrar y definir los elementos con que interactúan en su día a día (Jodelet, 1989).

En este sentido, los avances en las telecomunicaciones y las relaciones que caracterizan al mundo globalizado actual implican que las personas, además de percibir la población en la que viven, también reciben informaciones sobre otras ciudades y regiones que aun estando lejos se le acercan a través de medios de comunicación (de Castro, 1997), con una importancia creciente de las informaciones transmitidas por Internet mediante dispositivos de fuerte implantación como los smartphones (Vázquez-Cano, López-Meneses y Sáez-López, 2016). Todos estos condicionantes afectan al conocimiento generado por cada individuo o grupo de individuos y ello se ve reflejado en los estereotipos que reciben y más tarde profieren, teniendo presente que los estereotipos son “formas simples de pensar sobre un conjunto de personas que facilitan la comunicación de nuestras ideas” (Ramiro-Roca, 2009: 3).

La mayoría de estudios realizados sobre estos aspectos que se fundamentan en la Geografía de la Percepción y el Comportamiento suelen centrarse en analizar las ideas de comunidades concretas y, pese a que existen numerosos análisis sobre las comprensiones individuales del espacio, la mayoría de investigaciones indagan en las percepciones colectivas de grupos determinados, como pueden ser los habitantes de una zona, usuarios

de un espacio y grupos de edad (Vara-Muñoz, 2008). En este caso concreto nos disponemos a aplicar todo lo anterior a un conjunto de docentes de Geografía, ya que las representaciones sociales en el campo educativo permiten unir las imágenes mentales más extendidas en toda la sociedad y el conocimiento escolar que se transmite en los centros (Gilly, 1989).

### **3.- Desde el atlas cognitivo a los estereotipos geográficos**

Como hemos señalado en el apartado anterior, determinados enfoques han profundizado desde hace algunas décadas en el modo en que las personas piensan y representan los lugares geográficos. Esta preocupación desde el ámbito académico e investigador se ha materializado en estudios que han aportado bases teóricas y conceptuales necesarias para el área, las cuales nos permiten explicar la clase de relaciones que construyen y desarrollan los individuos para discriminar distintas regiones. Un buen ejemplo de estos conceptos fundamentales es lo que de Castro (1997) denomina “atlas cognitivo”, el cual consiste en un mecanismo de diferenciación que distingue los lugares geográficos asociándolos a algún rasgo característico. De este modo, la imagen mental configurada sobre distintos emplazamientos evoca ciertos atributos que ayudan a reanimar en la memoria el lugar en cuestión (Araya y Pacheco, 2009).

Es evidente que el recuerdo de estas regiones también estará ligado a una referencia locativa más o menos aproximada, pero este no suele ser el primer aspecto que aparece al traerlas a la memoria. Con esto nos referimos a que, al encontrarnos con alguna información sobre una zona concreta no empleamos directamente la dimensión geométrica y abstracta de representación de los lugares que permiten –por ejemplo– los meridianos y paralelos, sino que, pese a la utilidad de estos tendemos a servirnos de otros modos de orientación (de Castro, 1997). En su lugar solemos recurrir a otros elementos de lo más diversos que tienen que ver con la experiencia individual y social de cada persona.

La importancia del lenguaje en este proceso es otro factor de gran relevancia. Vivimos en un mundo compartido con otros y por medio de la comunicación formamos la realidad y construimos todo aquello que conocemos y en lo que creemos (Lindón, 2007). De hecho, la percepción sobre los lugares geográficos es el resultado de una determinada cultura, de la interacción entre individuos y de la forma de ver el mundo por parte de un grupo concreto (de Castro, 1997), de manera que el tipo de comunicación que se establezca en el interior del grupo en estos procesos será fundamental.

Respecto a los estereotipos geográficos, Bosque-Sendra (1992) mantiene que el tipo de imagen mental y el modo en que se construye esta es muy diferente en función de si la imagen se refiere a un lugar visitado frecuentemente o a uno lejano. Este mecanismo funciona de forma que se establece una jerarquía entre los lugares geográficos (Bosque-Sendra, 1992), la cual:

(...) tiene mucho que ver con la autoestima que tenemos del grupo social en que estamos instalados y de la estima que prodigamos hacia los otros grupos. De ahí que el estereotipo acentúa con distinto peso los ingredientes cuando trazamos la imagen de nuestra propia región que cuando dibujamos la imagen de los demás; en un caso nos autopercebimos, en el otro percibimos a los demás (p. 104).

Todo esto da lugar a que cada territorio tenga una imagen asociada, dándose diferentes situaciones en las que en unas ocasiones esta imagen se ha realizado a conciencia y como resultado de una determinada voluntad y, en otros casos, se forma de manera inconsciente, configurándose poco a poco con el paso de los años (Ramiro-Roca, 2000). Así, no debemos ver estas representaciones como estáticas o aisladas del resto ya que en estos procesos se establecen relaciones y articulaciones entre los elementos representados y el resto de factores interiorizados, por lo que se establecen vínculos entre estos y se transforman unos a otros (Domingos-Sobrinho, 2010; Saraiva, 2007).

Del mismo modo que sucedía con las representaciones sociales, tienen un peso importante, tanto en la formación del atlas cognitivo como de los estereotipos geográficos, las imágenes difundidas por los medios de comunicación, unas imágenes que son continuas y masivas en una sociedad como la actual y que tienen una fuerte repercusión en los conocimientos geográficos de regiones distantes (Vázquez-Cano, López-Meneses y Sáez-López, 2016). A esto también hay que añadir las imágenes que proyecta cada población de sí misma o del territorio. Estas pueden condicionar las imágenes que se formen desde el exterior y pueden incluso servir para alimentar unos u otros tópicos (Ramiro-Roca, 2000).

#### **4.- El profesorado de Geografía y las imágenes mentales sobre el espacio**

El colectivo docente, especialmente el de Geografía pero también de otras materias, puede tener un papel determinante en la difusión, aceptación o crítica de las representaciones sobre los lugares geográficos, todo ello asumiendo que la utilidad de una materia como esta reside en su capacidad para formular las preguntas básicas que tiene una sociedad y para ofrecer hipótesis de respuestas sólidas y argumentadas (Souto, 2013). Además, no olvidemos que la finalidad general de esta disciplina escolar es que el alumnado comprenda el mundo, capacitándolo con estrategias diversas que le permitan interpretar las relaciones establecidas entre el espacio y las personas.

Centrándonos en la disciplina geográfica y en su tradición científica, esta ha servido desde su institucionalización a la cultura hegemónica en la formación de personas que entendieran el territorio como patrimonio colectivo (dando lugar al sentimiento de identidad patrio) o bien como conjunto de recursos susceptibles de explotación para la actividad humana (Souto, 2010). En su vertiente didáctica, estas han sido (especialmente la primera) las finalidades principales que se le han atribuido a esta disciplina en su tradición escolar, dirigiendo la atención en la descripción y no en la interpretación de datos y sucesos.

Como contraposición a esto, debemos tener presente uno de los mayores logros alcanzados por la Geografía de la Percepción y el Comportamiento: la demostración de que existe una relación entre las percepciones asumidas por las personas y el comportamiento de estas (Vara-Muñoz, 2008). Aplicado a la percepción del espacio, esta tiene una gran importancia en la definición de conductas y hábitos cotidianos, los cuales se relacionan inevitablemente con mentalidades particulares, personales y sociales (Araya y Pacheco, 2009).

Estos autores señalan que las representaciones tienen un papel determinante en los modos de relación entre los individuos, de manera que si las imágenes ya son relevantes de por sí en cualquier tiempo histórico, lo son especialmente en la sociedad actual, donde publicidad y marketing se sirven del poder de la imagen para transformar las opiniones, gustos y modas, provocando determinados comportamientos en prácticamente toda la población (Ramiro-Roca, 2005).

De este modo, que el comportamiento y actitudes de las personas se vean afectadas de tal forma por las representaciones que interiorizan también conlleva a que estas imágenes se conviertan en obstáculos simbólicos a la incorporación de nuevos contenidos y prácticas (Domingos-Sobrinho, 2010), y en el caso de la geografía escolar, por ejemplo, que no se aborden algunas imágenes que pueden ser injustas con determinados grupos o no se cuestionen las representaciones basadas en tópicos y estereotipos.

Siguiendo la línea de investigaciones ya mencionadas que se desarrollaron hace algunos años, así como de estudios recientes –como el de Vázquez-Cano, López-Meneses y Sáez-López (2016) sobre la imagen que construyen los estudiantes españoles sobre México–, planteamos el presente estudio. Con el objetivo de comprobar qué representaciones mantiene un conjunto de docentes determinado sobre distintos lugares geográficos, suministramos un cuestionario a casi un centenar de profesoras y profesores peruanos durante una estancia de formación en la ciudad de Valencia (España). Dicho documento explora mediante una serie de preguntas los conceptos o ideas que se asocian a un conjunto de estados americanos y europeos. También se plantea la valoración que hacen los docentes de estos países mediante la calificación del grado de simpatía que les provoca cada uno de ellos, o sus preferencias a la hora de escoger unos países u otros, ya sea para visitarlos o para vivir en ellos.

## 5.- Método

La larga trayectoria de estudios como el que aquí presentamos se ha asentado sobre diversos métodos y técnicas de investigación que provienen originalmente de diferentes campos de conocimiento, aunque la mayoría han sido adaptados de la Psicología Social. Así, el método utilizado combina características propias de investigaciones cuantitativas y cualitativas: por un lado recurrimos a la cuantificación numérica de los datos y por otro, estos son analizados desde una aproximación cualitativa.

En cuanto a las técnicas de investigación, optamos por emplear técnicas proyectivas (Vara-Muñoz, 2008) como los test de asociación, las escalas numéricas y las preguntas abiertas, limitando en todas ellas las respuestas a una única palabra o número. Se ha escogido este procedimiento ya que permite inmovilizar lo vivido, captar mediante fragmentos de lenguaje momentos concretos de la vida social o instantes de ese proceso (Lindón, 2007).

Todo ello se ha materializado en la encuesta (o cuestionario) utilizada, que ha hecho las veces de instrumento de recogida de datos. Se ha optado por utilizar este instrumento –trasvasado de la Sociología a la Geografía de la Percepción y el Comportamiento– puesto que permite una rápida cuantificación de las respuestas, y era el que mejor se adaptaba a las disposiciones temporales y de espacio a la hora de recoger los datos. Como ya han señalado investigaciones recientes (García-Monteagudo, 2016; Vara-Muñoz, 2008), reconocemos que existen claras limitaciones al emplear este instrumento de estudio.

El cuestionario está estructurado en diversas secciones, entre las que se encuentran dos que abordan los temas que estamos tratando en este estudio. La primera de estas secciones plantea dos preguntas de respuesta breve: *¿Qué país te gustaría visitar?* y *¿en qué país te gustaría vivir?* Por otro lado, la segunda sección propone: *Apunta el listado de países que se te va a facilitar, escribe al lado una palabra que lo defina y un número del 0 al 10 según el grado de simpatía que tengas hacia él.* Dicho listado de países constaba de numerosas opciones, aunque las respuestas de los docentes se concentraron en los siguientes estados: España, Brasil, Perú, Francia, EEUU, Chile, México, Argentina, Italia, Colombia, Bolivia y Cuba.

Esta encuesta fue aplicada sobre un grupo de 97 docentes de Geografía que imparten sus clases en centros de Perú (la mayoría de los participantes provienen de centros rurales) y que se encontraban realizando una estancia de formación en la ciudad de Valencia (España) y en algunos municipios cercanos. El profesorado encuestado que aportó información sobre su procedencia es originario de 22 de las 25 regiones que forman el país, tal como muestra el Gráfico 1. Sin embargo, la distribución de profesoras y profesores es muy desigual por territorios, ya que por un lado existen zonas de las que solo proviene un docente mientras que en otras el número es mayor, destacando el caso de Lima con 23 participantes.

Por otro lado, la distribución por género de la muestra estudiada aparece en el Gráfico 2. El número de participantes por género es bastante equilibrado ya que 50 docentes son de género masculino y 41 de femenino.

EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA EN PERÚ Y SU PERCEPCIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS Y EUROPEOS: UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS DOCENTES

Juan Carlos Bel Martínez, Sara Portolés Porcar, Marc Bayó Jaime, Enric Ramiro Roca  
Revista de Didácticas Específicas, nº16, PP. 96-112

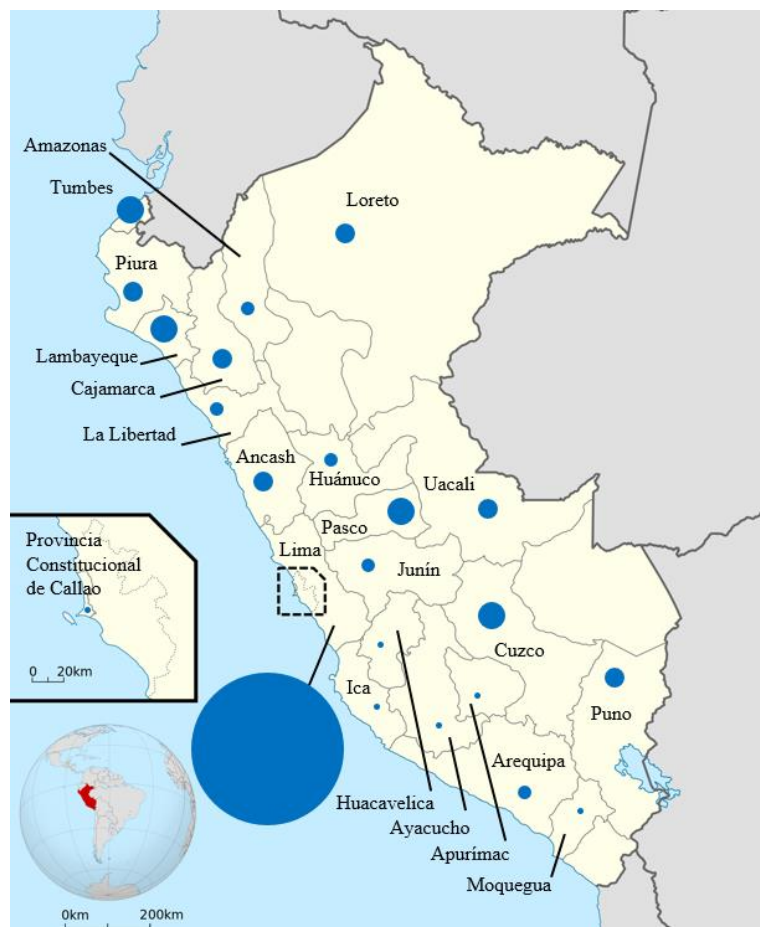


Gráfico 1. Distribución de participantes por circunscripciones regionales de Perú.  
Fuente: elaboración propia a partir de <https://goo.gl/zOpMY7>

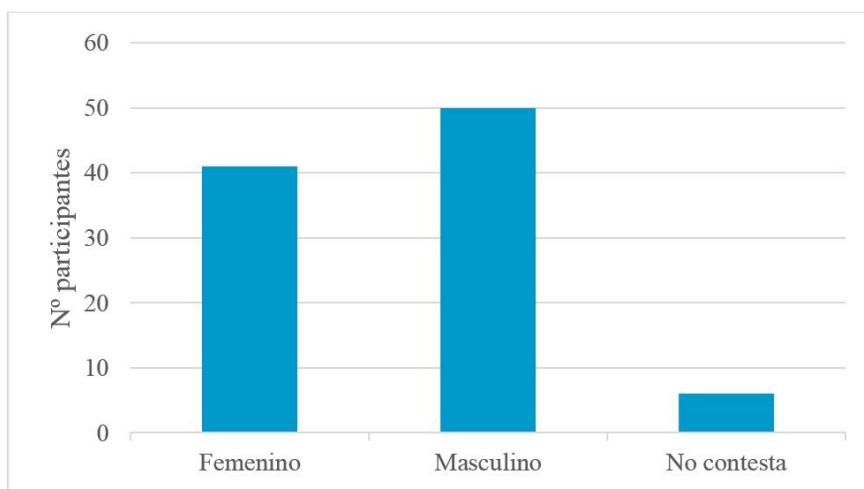


Gráfico 2. Distribución de participantes por género.  
Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento seguido tras pasar el cuestionario fue vaciar la información en una base de datos digital y organizar las respuestas. Seguidamente se diseñaron una serie de núcleos temáticos en función de los aspectos a los que se referían y se procedió al análisis del contenido de los mismos.

## 6.- Resultados y conclusión

Los resultados que aquí presentamos están organizados en dos apartados, distribuidos en función de la sección del cuestionario al que corresponde cada uno. Como se ha explicado en el apartado anterior, la primera sección se centra en indagar sobre qué países les gustaría visitar a estos docentes y el país en que les gustaría vivir, mientras que la segunda aborda su percepción sobre distintos Estados. Con el fin de mostrar con mayor claridad los datos obtenidos por medio de la encuesta hemos optado por presentarlos en forma de gráficos. Explorar las preferencias de los docentes en este sentido nos puede ayudar a comprender mejor los atributos que asocian a cada región así como la forma en que las valoran.

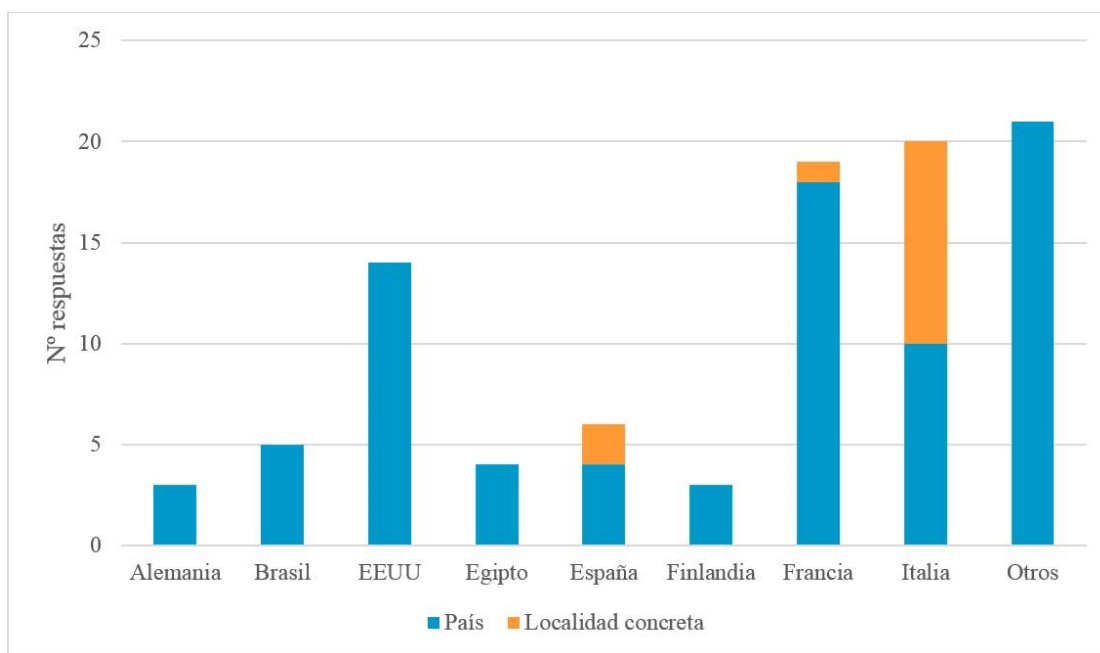


Gráfico 3. Países que les gustaría visitar a los docentes.

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 3 muestra los resultados obtenidos en la primera pregunta (¿Qué país te gustaría visitar?). Estos evidencian que, de forma general, la mayoría de docentes plantean que les gustaría visitar países occidentales, especialmente países europeos como Italia, Francia, España, Alemania o Finlandia. Además, cierta proporción de profesoras y profesores nombra una región o localidad concreta de estos países, la cual siempre se refiere a la urbe capital del país en cuestión (a excepción del caso español, que se nombra



Barcelona). La mayoría de estos países y grandes urbes tienen como punto común (además de muchos otros) que son lugares con una importante proyección turística, tanto a nivel mundial como en la propia Europa.

Más allá de este conjunto de países agrupados en una zona muy concreta del planeta, únicamente destacan Estados Unidos, y en menor medida Egipto, como lugares que les gustaría visitar. Estos también coinciden con lugares con una importante proyección turística, reducida en los últimos tiempos en el caso de Egipto por la situación convulsa que vive el país y, sobre todo, los países próximos.

Una ausencia relevante en este conjunto de respuestas es que no se hace mención, excepto para el minoritario caso de Brasil, a ningún país vecino de Perú. En cualquier caso, otro aspecto a destacar es la gran diversidad de respuestas encontradas al formular esta pregunta concreta, las cuales se encuentran reunidas en la categoría “Otros”. En ella únicamente destaca la mención a algunos países asiáticos como China, Japón o Corea del Sur, o a regiones de Perú distintas a las que viven estas personas.

Con todo, la imagen general aportada por estos resultados apunta que estos docentes de Geografía se decantan por escoger unos destinos clásicos, ampliamente coincidentes con las estadísticas sobre los países con más demanda turística, como la del World Tourism Organization (2016).

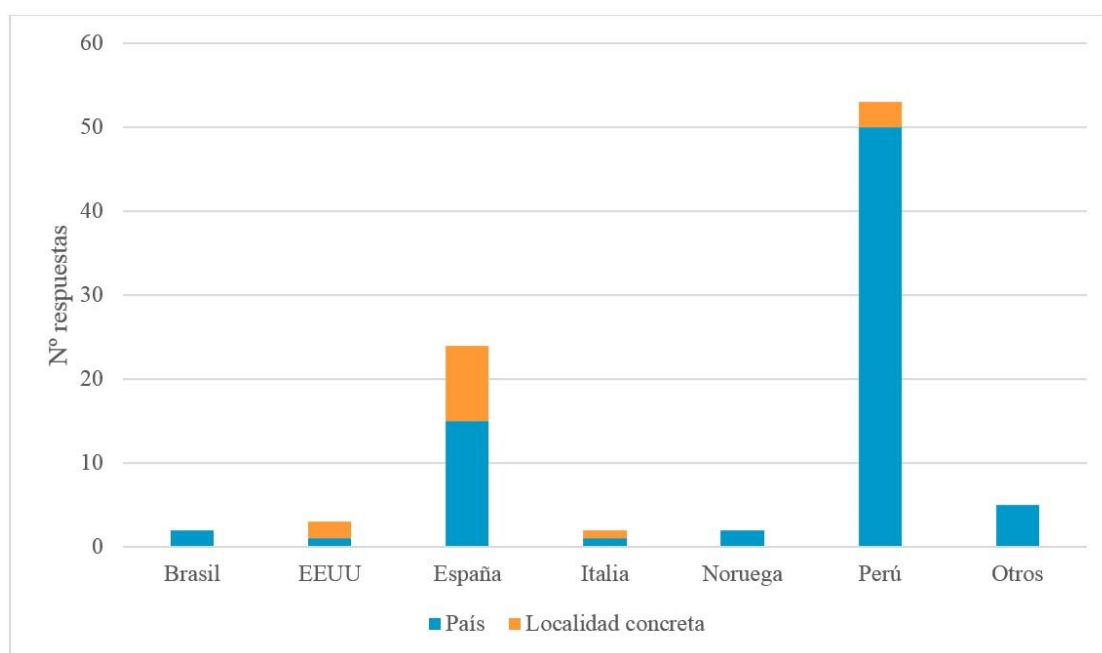


Gráfico 4. Países en los que les gustaría vivir a los docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el Gráfico 4 recoge los resultados obtenidos en la segunda de estas preguntas (¿En qué país te gustaría vivir?). Realizando una lectura del mismo podemos observar que una proporción muy grande de los participantes (más de la mitad de la muestra) escoge Perú, su país de origen, como lugar donde vivir. Además, aquellos que

apuntan el nombre de una localidad concreta de este país señalan regiones distintas a la que viven ellos y ellas.

Al margen de este, el resto de lugares indicados son países y ciudades del primer mundo, occidentales y, como sucedía en la cuestión anterior, europeos. La ciudad escogida un mayor número de veces es Valencia (España), algo en lo que sin duda ha influido el que los docentes se encontraran en esta población realizando una estancia de formación en el momento de realizar el cuestionario. Las preferencias mostradas en estos dos puntos previos pueden aportar conclusiones interesantes más adelante, relacionándolas con los resultados obtenidos en la siguiente sección.

La segunda sección del cuestionario formulaba una serie de preguntas sobre diferentes países y regiones del mundo, de forma que los participantes debían asociar algún término a cada uno de estos y puntuar en una escala de 10 el grado de simpatía que les despierte cada uno de estos lugares. Plantear cuestiones abiertas al profesorado sobre distintas localizaciones nos permite descubrir, por los términos que asocian a ellas, el tipo de visión que tienen de dichos lugares y poder establecer comparaciones entre las distintas percepciones presentadas. Estas pueden ser de muy diverso signo, en función de los atributos o elementos que asocian a cada una, además permiten explorar en la pervivencia de tópicos y estereotipos territoriales.

País	Términos asociados	(f)	$\bar{x}$	$\sigma$	País	Términos asociados	(f)	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>España</b>		<b>80</b>	8,2	1,3	<b>Chile</b>		<b>43</b>	4,9	2,2
	Cultura	10				Educación	3		
	Fallas	7				Fruta	3		
	Orden	7				Egoísmo	2		
	Toros	5				Hermano	2		
	Fútbol	4				Orden	2		
	Acogedora	2			Otros	31			
	Cultos	2			<b>Argentina</b>	6,7	1,9	Fútbol	6
	Educación	2						Deporte	4
	Hermoso	2						Parrilla	3
	Museos	2						Buenos Aires	2
	Respeto	2						Carne	2
	Tranquilo	2						Tango	2
	Otros	33						Otros	19
<b>Brasil</b>		<b>67</b>	7,8	1,5				<b>México</b>	
	Carnaval	19			Charros	5			
	Fútbol	9			Tradición	3			
	Alegría	6			Azteca	2			
	Caluroso	4			Cultura	2			
	Playa	4			Mariachis	2			
	Samba	4			Música	2			
Otros	21	Religioso	2						
<b>Perú</b>		<b>58</b>	9,1	1,4	<b>Italia</b>		<b>36</b>	7,5	2
	Machu Picchu	9				Vaticano	6		
	Gastronomía	6				Roma	5		
	Cultura	3							
Diverso	3								

	Hermoso	3				Papa	4		
	Multiculturalidad	3				Religión	4		
	Grande	2				Catolicismo	2		
	Historia	2				Museos	2		
	Patria	2				Venecia	2		
	Otros	25				Otros	11		
<b>Francia</b>		<b>51</b>	7,9	1,9	<b>Colombia</b>		<b>34</b>	6,5	2,3
	Torre Eiffel	14				Café	6		
	Ciudad de la luz	3				Cumbia	4		
	Cultura	3				Selva	2		
	Desarrollo	2				Otros	22		
	París	2			<b>Bolivia</b>		<b>32</b>	6,5	1,9
	Otros	27				Hermanidad	4		
<b>EEUU</b>		<b>50</b>	7,2	1,8		Evo	2		
	Tecnología	9				Política	2		
	Desarrollo	6				Presidente	2		
	Disneylandia	4				Saya	2		
	Nueva York	3				Otros	20		
	Potencia mundial	3			<b>Cuba</b>		<b>28</b>	7,7	1,8
	Economía	2				Educación	8		
	Oportunidad	2				Medicina	6		
	Poder	2				Fidel	3		
	Otros	19				Socialismo	2		
						Otros	9		

(f) = frecuencia;  $\bar{x}$  = media aritmética del grado de simpatía de cada país;  $\sigma$  = desviación típica del grado de simpatía de cada país

Tabla 1. Términos asociados a cada país y puntuaciones por grado de simpatía

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 reúne los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario. Una primera valoración de los datos nos permite comprobar que existen ciertos desequilibrios entre el número de respuestas emitidas sobre los diferentes países, de forma que España, Brasil y Perú concentran suficientes valoraciones mientras que Bolivia o Cuba solo son consideradas por una parte de los docentes.

En cuanto al contenido de las respuestas, empezando por España (que es el caso que más valoraciones concentra) podemos observar que los términos son bastante dispersos y hacen referencia, especialmente, a aspectos culturales, así como a la percepción de que se trata de un lugar con suficiente orden. El hecho que las Fallas sean uno de los conceptos más referenciados guarda una clara relación con que en el momento de realizar el cuestionario se estuviera realizando esta festividad en la ciudad de Valencia. Asimismo, otro grupo importante de valoraciones se refiere a sentimientos que despiertan en estas personas el país, como “acogedor”, “respeto” o “tranquilidad”. La abultada categoría de “Otros” concentra sobre todo elementos relacionados al turismo.

Brasil es, de los países con mayor número de respuestas, el que concentra estas en un conjunto de términos más concreto, de forma que la mayoría se refieren a festividades, bailes o a su clima y paisaje. Perú reúne adjetivos positivos sobre su población y cultura, así como a las ruinas de Machu Picchu. Por su parte, Francia se asocia a su capital y al

monumento más característico de esta (Torre Eiffel), y del mismo modo que sucede con Estados Unidos, ambos se relacionan al desarrollo (principalmente el económico en este segundo caso).

Respecto a Chile, presenta unos resultados muy dispersos que se concentran en la categoría “Otros”, la cual agrupa principalmente términos de rivalidad hacia este país. Argentina se representa por medio del deporte y su gastronomía, México por sus tradiciones y deportes más conocidos e Italia por su vínculo con la Ciudad del Vaticano y la religiosidad. Colombia y Bolivia muestran unos resultados fragmentados, pero no sucede tal cosa con Cuba, que es recordada por sus servicios educativos y sanitarios.

Como valoración global de estos resultados, podemos señalar que la mayoría de términos aportados hacen referencia a aspectos socioculturales como manifestaciones artísticas, gastronomía, deportes, así como a emociones que despiertan en los participantes estos lugares (alegría, egoísmo, seguridad...). Además muchas de las respuestas inciden en los tópicos clásicos que han acompañado a muchas de las regiones (como la relación entre Brasil y sus celebraciones o Argentina y el fútbol).

En cuanto a las ausencias más destacadas, destacamos la práctica omisión de problemas sociales o ambientales que se han puesto de relevancia en los últimos años –e incluso décadas– en estas distintas regiones. En su lugar, siguiendo la línea de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, la imagen global que presentan los resultados es ampliamente coincidente con la representación social que podríamos esperar que tuvieran estas personas (o cualquier otro colectivo) sobre los países estudiados. De este modo, además de los tópicos y estereotipos que aparecen y que ya han sido mencionados, encontramos conjuntos de términos asociados vinculados a características culturales representativas de cada país y no a su referencia locativa.

También cabe destacar la diferenciación que existe entre los lugares que con certeza han visitado recientemente estas personas y los que no nos consta que han visitado. En este sentido, la vigencia del concepto “estereotipo geográfico” acuñado por Bosque-Sendra (1992) queda de relieve, ya que se han evidenciado claras diferencias entre los términos relacionados a Perú o España y el conjunto formado por el resto de países.

Por otra parte, las puntuaciones que valoran el grado de simpatía hacia cada país son otro de los aspectos mostrados en la Tabla 1. Todas ellas son notas positivas a excepción de la de Chile, de manera que aquellos que reciben una mejor puntuación son Perú, España y Francia. La mala valoración que recibe Chile, tal y como indican muchas de las palabras relacionadas en la categoría “Otros” de la cuestión anterior, se debe al conflicto que existe entre Perú y este país desde hace algunos años sobre la soberanía de determinadas aguas frente a las costas de ambos países. La desviación típica o estándar calculada sobre las puntuaciones pone de manifiesto que para España, Perú, Brasil y Cuba las notas están más concentradas que en otros casos, donde los resultados individuales son más dispares.

Existe cierta distribución con respecto a estas notas de forma que los países occidentales y el país de origen de estos docentes concentran las puntuaciones más altas,

mientras que las regiones vecinas o cercanas a Perú obtienen notas más moderadas (a excepción de Brasil). Sin embargo, relacionándolas con los términos de la cuestión anterior, estas calificaciones moderadas no están acompañadas por palabras que valoren negativamente los países (sin contar el caso de Chile, ya explicado) y prácticamente no difieren de las palabras asignadas a los países mejor puntuados. Además, relacionando estos resultados con los obtenidos en la sección anterior (país en el que vivir o visitar), podemos comprobar que estos son ampliamente coincidentes con las preferencias y valoraciones del profesorado.

## 7.- Conclusiones

La complejidad del mundo globalizado actual y los avances en telecomunicaciones han hecho que en las últimas décadas se hayan transformado las distintas formas en que las personas nos relacionamos con el espacio. Así, los individuos construyen tanto el mundo que les rodea de forma directa como los lugares más lejanos por medio de las informaciones que llegan por distintos canales. El peso que tienen los medios de comunicación e Internet a la hora de configurar estas visiones es incuestionable y afecta en mayor o menor medida a todas las personas que los consumen. Es por ello por lo que existe la necesidad de que la escuela forme al alumnado para ser crítico con estas imágenes y pueda argumentar razonadamente sobre ellas. En este sentido, “un profesor que no ejerce una crítica racional sobre el contenido que imparte difícilmente puede provocar una autonomía crítica en el alumnado” (Souto, 2014: 39), por tanto, el papel del docente es fundamental y es en este punto en el que ha pretendido incidir este artículo, indagando en la forma en que representan determinadas regiones los profesores y profesoras de Geografía.

Si tomamos como referencia el objetivo formulado al inicio de este estudio, este ha sido alcanzado ya que se han explorado las percepciones del profesorado desde diferentes enfoques. Por un lado, a la hora de preguntarles sobre los países que les gustaría visitar o vivir en ellos, la mayoría se decanta por mencionar países del primer mundo, sobre todo occidentales, a excepción de una importante proporción que manifiesta querer vivir en su país de origen, Perú. Por otro lado, al asociar términos a distintos países los docentes se han centrado en señalar elementos culturales y a hacer valoraciones de estos en función de los sentimientos que les suscita cada uno, de forma que han sido prácticamente inexistentes las menciones a problemas sociales o ambientales.

Así, se ha puesto de relieve que conceptos teóricos con cierto recorrido, como “atlas cognitivo” –enunciado por de Castro (1997)– o “estereotipo geográfico” –acuñado por Bosque-Sendra (1992)–, continúan estando vigentes y nos ayudan a comprender y explicar la forma en que las personas en general, y este conjunto de profesores en particular, organizan para sí mismos el espacio y las relaciones establecidas entre los lugares y los atributos a los que se asocian.

Respecto a la utilidad que tiene descubrir estas representaciones mentales, el conocimiento de estas por parte de los docentes podría ser un buen punto de partida para reflexionar sobre ellas y cuestionar su origen y pervivencia, así como el efecto que pueden provocar en el alumnado si no están preparados para tratar con ellas. Esto también podría desembocar en realizar análisis junto con los estudiantes en los que se criticara y comprendiera el sentido de algunas representaciones concretas, teniendo en cuenta que las dos vías principales por las que los estudiantes reciben ideas sobre los lugares geográficos son, por un lado las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar y por otro, la información recibida en el trato con la vida cotidiana (de Castro, 1997). Experiencias de este tipo son habituales en muchas aulas, pero se debería extender su uso ya que permiten reconstruir y desnaturalizar determinadas imágenes injustas, especialmente aquellas que discriminan y estigmatizan a colectivos diferentes al propio (Ramiro-Roca, 2000). Todo esto también ayudaría a conocer mejor el entorno cercano y el modo de representarlo, analizándolo, por ejemplo, mediante itinerarios didácticos (Fuentes, 2016).

Si bien este estudio ha permitido aproximarnos a las ideas y representaciones que mantienen este conjunto de profesores, también han quedado claras algunas de sus limitaciones. Pese a que las imágenes mentales que presentan sobre algunos lugares son claramente coincidentes con los cánones más extendidos, no se ha explorado la forma en que ello repercute en su docencia aunque es evidente que tendrá cierto impacto. Como futuras líneas de investigación podríamos profundizar en este sentido, indagando por medio de entrevistas (a profesorado y alumnado) o estudios etnográficos en la forma en que se cuestionan o no las representaciones sociales mayoritarias. Futuros trabajos de este tipo nos ayudarían a mejorar la formación docente, tanto formación inicial como continua, con el fin de desarrollar una enseñanza de la Geografía enfocada a una mejor comprensión de las relaciones entre el espacio y los individuos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAYA, I. y PACHECO, X. (2009): Mapas cognitivos aprendizajes desde la vivencia espacial. *Revista Geográfica de América Central*, 42, 11-29.
- BENEJAM, P. (1992): La didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 35-52.
- BOIRA, J. V. (1997): Planeamiento sin percepción, educación sin participación. En A. RAMOS, G. PONCE y J.M. DÁVILA (Eds.) *II Jornadas de Geografía urbana: la Geografía de la Percepción como instrumento de planeamiento urbano y ordenación*, (pp. 229-240). Alicante: Universidad de Alicante.

- BOSQUE-SENDRA, J. (1992): Estereotipos del lugar geográfico. En J. BOSQUE-SENDRA, C. de CASTRO, M.A. DÍAZ-MUÑOZ y F.J. ESCOBAR (Eds.) *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*, (pp. 101-124). Barcelona: Oikos-Tau.
- de CASTRO, C. (1997): *La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona: Serbal.
- DOMINGOS-SOBRINHO, M. (2010): Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do habitus científico. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, 58, pp. 31-48.
- FUERTES, C. (2016): Emoción y patrimonio. Educación emocional y fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, pp. 51-69.
- GARCÍA-MONTEAGUDO, D. (2016): La representación social del medio rural en la geografía escolar. (Trabajo de Fin de Máster en Investigación en Didácticas Específicas) Universitat de València (España).
- GILLY, M. (1989): Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. JODELET (Ed.) *Les représentations sociales*, (pp. 383-406). Paris: Presses Universitaires de France.
- JODELET, D. (1989): Représentations sociales: um domaine em expansion. En D. JODELET (Ed.) *Les représentations sociales*, (pp. 17-44). Paris: Presses Universitaires de France.
- LINDÓN, A. (2007): El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. *Revista de Geografía Norte Grande*, 37, 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022007000100001>
- RAMIRO-ROCA, E. (1995): Les distàncies personals en un planeta real. *Balma: Didàctica de la Geografia i la Història*, 1, pp. 99-115.
- RAMIRO-ROCA, E. (2000): La imagen del País Valenciano: ¿un turismo tópico y típico?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 25, pp. 112-119.
- RAMIRO-ROCA, E. (2005): ¿Murcianos y gente de bien? Análisis sobre las imágenes de los adolescentes valencianos respecto a los murcianos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 13, pp. 1-23.
- RAMIRO-ROCA, E. (2009): ¿Son chulos los madrileños? Análisis sobre las imágenes de los adolescentes valencianos respecto a los madrileños. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17, pp. 1-22. Recuperado de: <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-17-chulos.htm>

- RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, F. (2002): Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, pp. 173-186.
- SARAIVA, J. (2007): Habitus docente e representação social do ensinar Geografia na Educação Básica de Teresina-Piauí. (Tesis de Graduación en Programa de Post-Graduado en Educación) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil).
- SOUTO, X.M. (2010): ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, pp. 25-44.
- SOUTO, X.M. (2013): Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 459. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>
- SOUTO, X. M. (2014): Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 33-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- VARA-MUÑOZ, J. L. (2008): Cinco décadas de Geografía de la percepción. *Ería*, (77), pp. 371-384.
- VÁZQUEZ-CANO, E., LÓPEZ-MENESES, E. y SÁEZ-LÓPEZ, J. M. (2016): La imagen de los países a través de una didáctica digital ubicua: un estudio de caso con México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), pp. 17-44.
- WORLD TOURISM ORGANIZATION (2016): *UNWTO Tourism Highlights 2016 Edition*. Madrid: UNWTO Publications.



## INTRODUCCIÓN AL ÁLGEBRA EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ITINERARIO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS PATRONES

Ángel Alsina  
*angel.alsina@udg.edu*

Ione Giralt  
*ione.giralt.dilme@gmail.com*

UNIVERSIDAD DE GIRONA

*Recibido: 25 de septiembre de 2016*

*Aceptado: 31 de mayo de 2017*

### Resumen

En este artículo se presenta un itinerario didáctico para la enseñanza de los patrones en Educación Infantil. En primer lugar se argumenta la incorporación de estos conocimientos algebraicos en el currículo por su relevante papel en el desarrollo de la inteligencia de los alumnos; en segundo lugar se exponen los principales contenidos, que se refieren al reconocimiento y a la generación de patrones de repetición y de crecimiento; en tercer lugar se presenta un itinerario didáctico que considera diferentes contextos de enseñanza: situaciones de vida cotidiana, materiales manipulativos, juegos, recursos populares (cuentos y canciones) y recursos digitales. Finalmente, con base en este itinerario, se presentan algunas propuestas implementadas en aulas de Educación Infantil para trabajar los patrones.

**Palabras clave:** álgebra, patrones, itinerario didáctico, contextos de enseñanza, educación infantil.

### Abstract

In this article a didactic itinerary for teaching patterns in Early Childhood Education is presented. First the incorporation of this algebraic knowledge in the curriculum is argued, for its important role in the development of intelligence; secondly, are specified the main contents about patterns: recognition and generation of repeating patterns and growth patterns; thirdly, a didactic itinerary which considers different teaching contexts is presented: everyday life situations, manipulatives, games, popular resources (stories and songs) and digital resources. Finally, some proposals to work patterns in these different contexts are shown.

**Keywords:** algebra, patterns, didactic itinerary, teaching contexts, Early Childhood education

## 1.- Introducción

Las prácticas matemáticas infantiles se caracterizan por una presencia considerable de actividades algebraicas, como por ejemplo relaciones de distintos tipos (clasificaciones y ordenaciones, entre otras), patrones, análisis de cambios en contextos diversos, etc. Tradicionalmente, estas actividades se han categorizado dentro de un bloque denominado “lógica”, “lógica matemática” o bien “razonamiento lógico-matemático”, principalmente por la influencia de autores como Dienes (1974) y sobre todo de Piaget, que usó el término “estructuras lógico-matemáticas” para referirse a las seriaciones y a las clasificaciones como eslabones necesarios para adquirir la noción de número (Piaget e Inhelder, 1941). A pesar de que en la actualidad los currículos de Educación Infantil de algunos países todavía siguen haciendo referencia al razonamiento lógico-matemático por la influencia piagetiana, otras orientaciones curriculares contemporáneas se refieren ya de forma explícita al álgebra. Este es el caso, por ejemplo, del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos (NCTM, 2003), que establece cinco estándares de contenidos para una educación matemática de calidad desde los tres años: números y operaciones, álgebra, geometría, medida y análisis de datos y probabilidad.

A menudo el álgebra se ha asociado exclusivamente al lenguaje simbólico de las matemáticas, y por esta razón se ha considerado erróneamente que el trabajo debía iniciarse en etapas superiores, sobre todo a partir de secundaria. Con el objeto de modificar esta visión del álgebra asociada exclusivamente a lo abstracto, el NCTM (2003, p. 31) realiza la siguiente aclaración:

Aunque los conceptos discutidos en este Estándar son algebraicos, esto no significa que los alumnos de los primeros niveles deban tratar con el simbolismo frecuentemente enseñado en un curso tradicional de Álgebra de la escuela secundaria.

Incluso antes de la escolarización formal, los niños desarrollan el inicio de conceptos concernientes a patrones, funciones y álgebra. Aprenden canciones repetitivas, cantos rítmicos o poemas que invitan a predecir o conjeturar, basados en patrones de crecimiento y en la repetición. El reconocimiento, la comparación y el análisis de patrones son componentes importantes del desarrollo intelectual de los alumnos.

Del fragmento anterior se desprenden dos ideas fundamentales para la educación matemática infantil: 1) la importancia de los conocimientos algebraicos para el desarrollo de la inteligencia de los alumnos de las primeras edades, tal como ya preconizó Montessori (1915) al instaurar dentro de las aulas de las *Case dei Bambini* una zona denominada sensorial, con una gran diversidad de materiales manipulativos para realizar relaciones algebraicas (ordenaciones, correspondencias, etc.); o bien Dienes (1974) quien diseñó los Bloques Lógicos, un material que todavía se sigue usando en la actualidad para llevar a cabo actividades algebraicas de diversa índole como agrupaciones, clasificaciones, correspondencias, etc. con el propósito de ayudar a los niños a estructurar su pensamiento y desarrollar su capacidad de razonar; 2) la importancia que, dentro del álgebra, adquiere la enseñanza de los patrones (tanto de repetición como de crecimiento),

para desarrollar distintas habilidades durante las primeras edades como por ejemplo predecir o bien conjeturar.

Desde este prisma, en este artículo se presenta un itinerario didáctico para trabajar los patrones en Educación Infantil. En dicho itinerario se consideran diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje y se aportan diferentes propuestas para ser implementadas en el aula.

## 2.- Los patrones en Educación Infantil: fundamentación, contenidos e itinerario didáctico

Como se ha indicado, la prestigiosa asociación de profesores de matemáticas de Estados Unidos señala que los programas de enseñanza deberían capacitar a los alumnos a partir de 3 años para aprender conocimientos algebraicos (NCTM, 2003). Los principios y estándares que establecen son el resultado del trabajo compartido de profesores de matemáticas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; de multitud de sociedades de padres; de grupos de expertos; de seminarios de estudio; de equipos de innovación; de editoriales; de matemáticos preocupados por la enseñanza; de investigadores en educación; y responsables, en general, del currículum de matemáticas. En la Tabla 1 se exponen los estándares de Álgebra referentes a los patrones para la Etapa Pre-K-2 (3 a 8 años de edad):

<b>Comprender patrones, relaciones y funciones.</b>	Seleccionar, clasificar y ordenar objetos por el tamaño, la cantidad y otras propiedades.  Reconocer, descubrir y ampliar patrones tales como secuencias de sonidos y formas o sencillos patrones numéricos, y pasar de una representación a otra.  Analizar cómo se generan patrones de repetición y de crecimiento.
<b>Representar y analizar situaciones y estructuras matemáticas utilizando símbolos algebraicos</b>	Ilustrar los procesos generales y las propiedades de las operaciones, como la conmutatividad, usando números.  Usar representaciones concretas, pictóricas y verbales para desarrollar la comprensión de notaciones simbólicas inventadas y convencionales.
<b>Usar modelos matemáticos para representar y comprender relaciones cuantitativas</b>	Modelizar situaciones relativas a la adición y sustracción de números naturales, utilizando objetos, dibujos y símbolos.
<b>Analizar el cambio en contextos diversos</b>	Describir cambios cualitativos, como “ser más alto”  Describir cambios cuantitativos, como el aumento de estatura de un alumno en dos pulgadas en un año.

Tabla 1. Estándares de álgebra en la Etapa Pre-K-2 (NCTM, 2003)

Estas orientaciones pretenden ser un recurso y una guía para todos los que toman decisiones que afectan a la educación matemática, por lo que progresivamente se van introduciendo en la mayoría de currículos contemporáneos de matemáticas de Educación Infantil. En el caso español, en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que

se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, se indican conocimientos algebraicos referentes a dos tipos relaciones básicas (clasificaciones y ordenaciones) y también al análisis de cambios:

	Segundo ciclo (3-6 años)
<b>Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>	Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo.
<b>Área 2. Conocimiento del entorno</b>	Percepción de semejanzas y diferencias entre los objetos. Discriminación de algunos atributos de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos. Relaciones de pertenencia y no pertenencia.  Identificación de cualidades y sus grados. Ordenación gradual de elementos.  Detección de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos.  Observación, discriminación y clasificación de animales y plantas.

Tabla II. Conocimientos algebraicos en la Orden ECI/3960/2007

En la tabla II se observa que aunque en las directrices curriculares españolas no se hace alusión explícita a los patrones, se hace referencia a las clasificaciones y ordenaciones, que son el punto de partida imprescindible para su enseñanza. A pesar de esta omisión, cabe señalar que en los Decretos que ordenan las enseñanzas para la Educación Infantil de diversas CCAA aparecen explícitamente puesto que, como se ha indicado, los patrones constituyen una de las actividades algebraicas más significativas. Como señala Torra (2012), buscar patrones abre la posibilidad de prever y de anticiparse a lo que va a suceder. En este sentido, los patrones se basan en una racionalidad, indican que las cosas no pasan por casualidad y esto transmite seguridad y despierta la curiosidad de los niños.

Considerando las orientaciones internacionales, pues, se observa que los conocimientos relativos a los patrones en las primeras edades se refieren tanto al reconocimiento como a la generación de patrones de repetición y de crecimiento a partir de sonidos, formas, números, etc.

Los patrones de repetición son una correspondencia por copia, en los que se repite  $n$  veces el patrón dado:

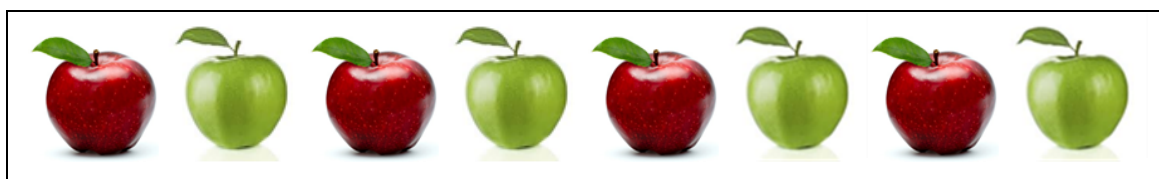


Figura 1. Patrón de repetición

Algunos autores han planteado expectativas en relación a los patrones de repetición. Threlfall (1999), por ejemplo, señala los siguientes niveles de dificultad (de menor a mayor) para los niños de las primeras edades: AB, AAABBB, AABB, AAB, AAAB, ABC, AAABBBCCC, AABBC, ACCCBCCC, AAABC, AACB, AABBC.

En los patrones de crecimiento (o decrecimiento), alguno (o todos) los elementos crecen o decrecen, y alguno puede mantenerse constante.



*Figura 2. Patrón de crecimiento*

En cualquier caso, para llevar a cabo una enseñanza eficaz de los patrones en Educación Infantil deberían considerarse por lo menos dos aspectos interrelacionados, que hacen referencia a los contextos de enseñanza y a la planificación y gestión de las propuestas en estos contextos (Alsina, 2016).

Alsina (2010) plantea un itinerario didáctico a través de un organigrama piramidal en el que se incluyen diferentes recursos para trabajar matemáticas en las primeras edades:

“En la base de este organigrama piramidal están los recursos que necesitan todos alumnos y que, por lo tanto, se podrían y deberían “consumir” diariamente para desarrollar la competencia matemática. Ahí están las situaciones problemáticas y los retos que surgen en la vida cotidiana de cada día; la observación y el análisis de los elementos matemáticos de nuestro contexto (matematización del entorno); la manipulación con materiales diversos, dado que la acción sobre los objetos posibilita que los alumnos puedan elaborar esquemas mentales de conocimiento; o bien el uso de juegos, entendidos como la resolución de situaciones problemáticas. Después aparecen los que deben “tomarse” alternativamente varias veces a la semana, como los recursos literarios con un contenido matemático o los recursos tecnológicos como el ordenador y la calculadora. Por último, en la cúspide, se encuentran los recursos que deberían usarse de forma ocasional, concretamente los libros de texto” (Alsina, 2010, p. 13-14).

De acuerdo con este itinerario, el NCTM (2003, p. 95) afirma que “los alumnos de *Prekindergarten* identifican patrones en su entorno”. Parece, pues, que para poder llevar a cabo una enseñanza eficaz, en primer lugar es necesario potenciar la identificación de patrones en la vida cotidiana. Se trata de favorecer que los niños exploren patrones en su entorno más cercano a través, por ejemplo, de las rutinas: “primero viene la comida, después la siesta”; “después del lunes viene el martes”; o “el lunes toca plástica, el martes psicomotricidad”.

También es importante proporcionar una gran variedad y cantidad de materiales manipulativos, así como recursos lúdicos para que los alumnos de Educación Infantil

puedan trabajar los patrones de diferentes maneras, evitando así la monotonía. En este sentido, es recomendable también presentar un mismo patrón con diferentes materiales (Araujo, Palhares y Giménez, 2008), con la finalidad de que se den cuenta de que dos situaciones aparentemente diferentes pueden tener la misma forma o la misma característica matemática. Torra (2007) insiste también en esta idea, que es fundamental para que los niños observen la regularidad de los patrones, más allá de su apariencia física. En la figura 3, por ejemplo se observa como un grupo de alumnos han realizado seriaciones con policubos siguiendo patrones de repetición, seguidamente han analizado los que tienen el mismo patrón y lo han representado gráficamente:

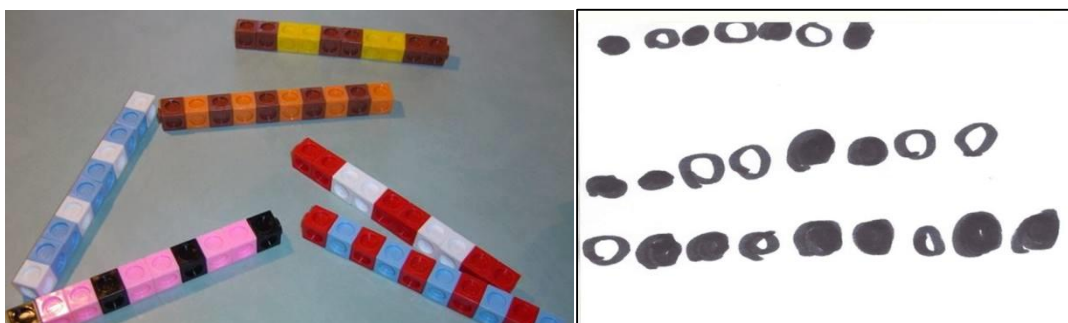


Figura 3. Análisis y representación de patrones (Torra, 2007)

En este sentido, el NCTM (2003, p. 95) señala que “los profesores deberían ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidad para hacer generalizaciones, mediante preguntas como éstas: ¿cómo se podría describir este patrón?, cómo puede repetirse o ampliarse? o ¿en qué se parecen estos patrones?”. Greenes, Cavanagh, Dacey, Findell y Small (2001) indican que cuando se aprecia que los niños son capaces de descubrir cuál es la relación en un patrón determinado, es importante darles la posibilidad de representar gráficamente el patrón, por ejemplo: el patrón azul-azul-amarillo también se puede representar mediante la forma: AAB. De esta manera, daremos a los niños la oportunidad de iniciarse en la potencia del álgebra.

Siguiendo el itinerario didáctico propuesto en el diagrama piramidal de Alsina (2010), los recursos literarios y populares como cuentos, canciones, etc. son también un contexto muy adecuado para el análisis de patrones. En los cuentos tradicionales, por ejemplo, se pueden encontrar diferentes modalidades de patrones: patrones de crecimiento, patrones de repetición, patrones de orden, entre otros (Torra, 2012). Las canciones y los ritmos musicales ofrecen también la posibilidad de trabajar los patrones, ya que gran parte de canciones y ritmos de las primeras edades se basan en patrones de repetición.

Teniendo en cuenta la realidad social contemporánea, altamente tecnificada, también es importante el uso de los recursos digitales, tanto para promover la comprensión de ideas matemáticas a través de *apps* como para incentivar el pensamiento computacional y, de forma más concreta, la habilidad de pensar lógicamente a través de

la programación de juegos virtuales sencillos, la elaboración de una historia interactiva, la programación del comportamiento de un robot, etc. (Brennan y Resnick, 2012). Todo ello, por supuesto, considerando las posibilidades de los alumnos de las primeras edades.

Desde una perspectiva genérica, Torra (2007) argumenta que el trabajo de los patrones en Educación Infantil fomenta la aparición de ideas y procesos fundamentales en las matemáticas: la *recurrencia* aparece cuando buscan la estructura de repetición que tiene una serie; la *inducción* se da cuando se les pide que continúen una serie; la *conjeturación* aparece cuando anticipan cual será la última pieza que tendrán que colocar; y la *comunicación de ideas* y la *representación simbólica* los ayuda a darse cuenta que cuando dos cosas aparentemente diferentes se pueden representar de una misma manera es porque tienen alguna cosa en común. En este sentido, el NCTM (2003) señala que muchos de estos procesos son la base del entendimiento de la iteración y la recursión.

La planificación y la gestión docente es, pues, un aspecto clave para que se den estos procesos, por lo que en la segunda parte de este artículo se presentan algunas propuestas para trabajar los patrones en los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje considerados en el itinerario descrito.

### 3.- Propuestas de actividades para trabajar los patrones en Educación Infantil

Se presentan nueve propuestas que han sido implementadas en el Colegio Balandrau de Girona, con un grupo de alumnos de 5 años.

#### **Propuesta 1: Observación de patrones en el entorno**

En la primera parte de este artículo se ha indicado que los niños de las primeras edades descubren patrones en su entorno, puesto que están presentes en situaciones como las rutinas, movimientos, sonidos, etc.

En este sentido, el objetivo de esta primera propuesta es reconocer secuencias en situaciones reales. En nuestro caso, la gestión ha consistido en presentar la imagen de un piano y preguntarles si ven algún ritmo o secuencia.



*Figura 4. Reconocimiento de patrones en un piano*

El propósito al mostrar la imagen del piano fue que los alumnos descubrieran el patrón “tres-dos”, centrando la atención en las teclas negras. Sin embargo, durante el

diálogo han aparecido otros patrones más elementales como “blanco-negro” (a partir de las teclas del piano en general) o “arriba-abajo” (a partir de la posición de las teclas blancas y negras).

### **Propuesta 2: El tren humano**

Se trabajan los patrones a partir del propio cuerpo. La actividad en cuestión consiste en pegar una pegatina en la nariz de cada alumno. En este caso se han utilizado tres pegatinas diferentes: círculo lila, cuadrado rojo y triángulo verde.

Una vez todos los niños tienen pegada una pegatina en la nariz, se escogen dos responsables de hacer el tren. Se muestra en la pizarra el patrón que debe seguir el tren y los niños deben formar un tren que siga este patrón. Una vez terminado, la maestra debe comprobar el tren y, si este es correcto, se podrá moverse por la clase.



*Figura 5. Construcción del tren humano a partir de la lectura del patrón*

### **Propuesta 3: Tren con materiales naturales**

Esta propuesta se ha planificado para introducir el concepto de serie, así como el de patrón, con el objeto de que los niños se vayan familiarizando con el lenguaje matemático. La actividad consiste en seguir un patrón mediante material cercano a los niños. En este caso concreto se ha utilizado material natural: tapones de corcho, almendras y conchas. Los patrones se tienen que presentar de manera variada, de más sencillos a más complejos.



*Figura 6. Construcción de diferentes patrones con material natural*



#### **Propuesta 4: patrones verticales**

Esta propuesta se ha llevado a cabo con bolitas de diferentes colores, tubos transparentes y tarjetas con diferentes patrones.



*Figura 7. Material utilizado*

La finalidad que se persigue es que los niños conozcan bien el significado de patrón y que mantengan la atención durante el seguimiento de la serie en el tubo transparente. La tarea consiste en reproducir una serie en el tubo transparente siguiendo el patrón que indica la tarjeta.



*Figura 8. Niños mostrando la serie y el patrón seguido*

Posteriormente se pide a los alumnos que inventen sus propios patrones y los dibujen en una tarjeta, con la finalidad de que todos sus compañeros puedan reproducirlos.



*Figura 9. Nuevos patrones*

### **Propuesta 5: patrones circulares**

Esta propuesta se lleva a cabo a partir de disquetes pintados y pinzas de colores. En el disquete se pega una serie de adhesivos de diferentes colores: los niños deben coger un disquete, fijarse en la serie, identificar el patrón y seguir la serie pegando pinzas de los colores correspondientes hasta dar la vuelta al disquete.



*Figura 10. Material utilizado*



*Figura 11. Construcción del patrón circular*

### **Propuesta 6: patrones con policubos**

Esta propuesta consta de dos partes. En la primera se les pide a los niños que hagan una serie con dos condiciones: “utilizar dos colores” y “utilizar diez piezas” (de esta manera, nos aseguramos que haya series similares). Una vez hechas las series, se les plantea la pregunta: “¿Qué series son similares, por qué?”, con el objeto de que analicen las series y centren la atención en el patrón utilizado (independiente de los colores que se han utilizado), hasta llegar a hacer una clasificación en función del patrón.



*Figura 12. Clasificaciones de las series según el patrón seguido*

Finalmente, cuando se ha hecho la clasificación, se fomenta que piensen una posible representación gráfica del patrón de cada subgrupo de series:

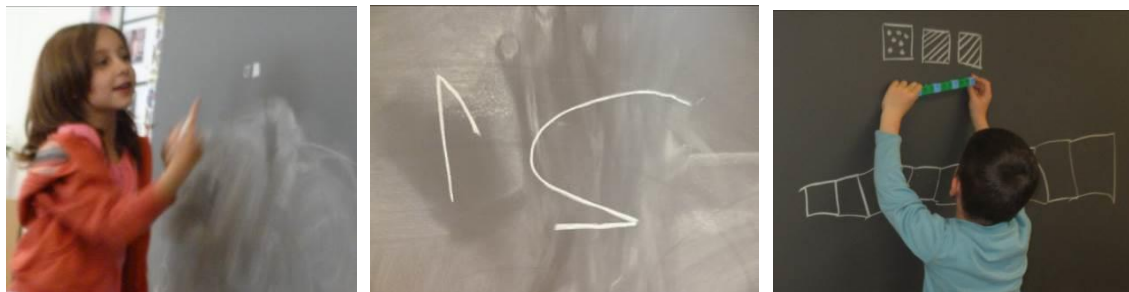


Figura 13. Algunas representaciones

**Propuesta 7: análisis y representación de patrones a partir del cuento “¿Qué gusto tiene la luna?”**

Esta propuesta se divide en tres partes. La primera parte consiste en explicar el cuento a los niños. Para hacerlo más motivador, se ha usado un material interactivo de soporte que permite representar el cuento a la vez que se va explicando. Los elementos que se repiten son los siguientes: un animal sube los brazos para alcanzar la luna; al verlo, la luna sube un poco más; dado que el animal no llega decide pedir ayuda; pide ayuda, viene otro animal y sube encima de todos los animales anteriores; y se repite el proceso hasta llegar al último animal, que consigue alcanzar la luna.



Figura 14. Explicación del cuento con el material interactivo de soporte

La segunda parte consiste en hacer una máscara del animal del cuento que más les guste y representar el cuento: cuando aparece el nombre de su animal, desfilan por la pasarela.



Figura 15. Niños y niñas representando el cuento

En la tercera parte se realiza la representación gráfica del cuento. Analizando los dibujos, se observa que cuando los niños dibujan los animales en forma de torre es porque interiormente están siguiendo la serie que lleva implícita, aun así, no todos los niños son capaces de hacerlo correctamente.



Figura 16. Representaciones que muestran la comprensión del patrón

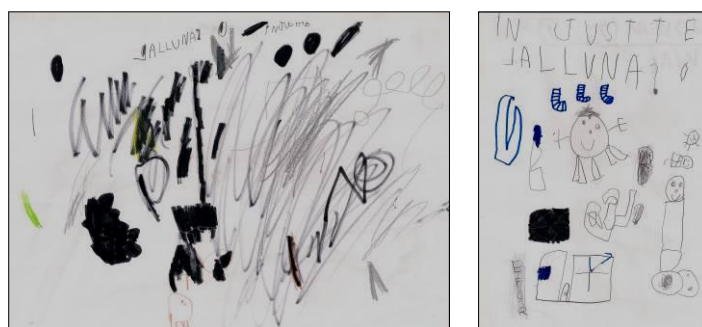


Figura 17. Representaciones que no han seguido ningún patrón

### **Propuesta 8: ritmos musicales**

Esta propuesta se divide también en tres partes. En la primera parte cada alumno inventa un ritmo musical con las partes del cuerpo; en la segunda parte se reproduce un patrón con el cuerpo, añadiendo la dificultad del movimiento; y finalmente, en la tercera parte entran en juego los instrumentos musicales. En este caso se han utilizado cuatro

instrumentos diferentes: triángulos, maracas, cajas de madera y claves. La finalidad es que cada instrumento reproduzca un sonido diferente. Para hacer más sencilla la actividad, con las claves y las cajas de madera han seguido el mismo patrón y con los triángulos y las maracas también.



Figura 18. Patrones a partir de ritmos musicales

### **Propuesta 9: patrones en un entorno virtual**

Para realizar esta propuesta es necesario disponer de un ordenador con acceso a internet, ya que se usa un recurso digital de la *Biblioteca Nacional de Manipuladores Virtuales* que se llama *Patrones de colores*. Cabe señalar que es necesario tener instalado el programa Jaba para que funcione.

Este recurso presenta a los niños diferentes series empezadas y el objetivo es que el niño identifique el patrón para poder seguir la serie. Presenta series de diferente complejidad de forma aleatoria, por lo que se recomienda realizar la actividad cuando los niños conozcan bien el concepto de patrón y de serie.

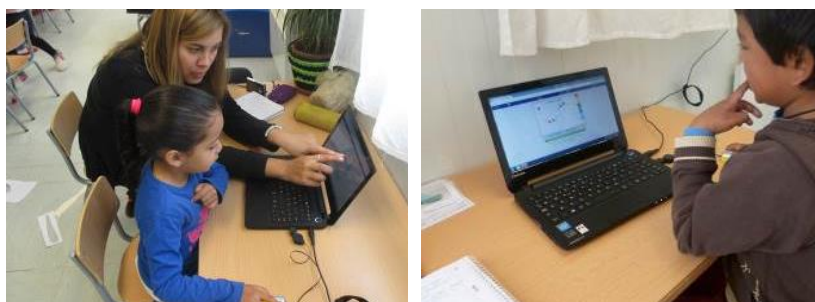


Figura 19. Niños realizando la tarea “Patrones de colores”

## **4.- Consideraciones finales**

En este artículo se ha fundamentado la importancia de trabajar los patrones en educación infantil. Diversos organismos y autores (NCTM, 2003; Araújo, Palhares y Jiménez, 2008; Torra, 2007, 2012) han puesto de manifiesto que el trabajo de estos conocimientos algebraicos en el aula de Educación Infantil favorece varias habilidades como por ejemplo hacer predicciones y conjeturar, además de otras ideas matemáticas



- Después se pueden introducir repeticiones en momentos diferentes de la serie. Esta dificultad se da porque al niño le cuesta ver en qué momento de la serie se encuentra.

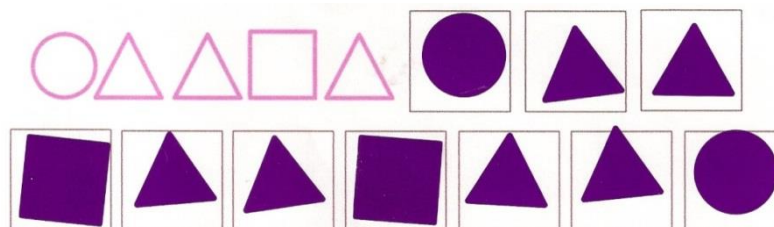


Figura 22. Ejecución errónea debido al elemento que se repite

- Cuando se aprecia que los tres casos anteriores se han asimilado, se pueden introducir patrones más complejos en los que un mismo elemento se repita en muchas ocasiones. Este tipo de patrón requiere que el niño esté muy atento para poder saber en qué momento de la serie está.

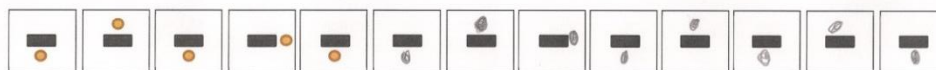


Figura 23. Ejecución errónea debido a que hay un elemento (rectángulo) que se repite de manera constante

- Siguiendo un orden de dificultad creciente, a continuación se pueden introducir patrones en los que el primer elemento sea igual al último elemento del patrón, ya que en muchos casos los alumnos consideran el último elemento del patrón como el primer elemento de la repetición. En la figura 24, por ejemplo, que muestra un patrón AABBA, dos niños han considerado el último elemento del patrón como si fuera el primer elemento de la repetición. De esa manera han seguido el patrón AABB en lugar del patrón AABBA.



Figura 24. Ejecución errónea del patrón AABBA

- Finalmente, cuando los niños entienden el concepto de serie y de patrón, se les puede pedir que hagan una representación gráfica del patrón, ya que esta tarea requiere un buen dominio y entendimiento del concepto.



*Figura 25. Representación gráfica de un patrón*

En definitiva, al considerar el trabajo sistemático de los patrones en Educación Infantil, podemos ayudar a los alumnos a construir una base sólida de comprensión y experiencia como preparación de un trabajo más complejo en Álgebra en otras etapas posteriores. Pero, sobre todo, les ayudaremos ya desde muy pequeños a estructurar su pensamiento y a desarrollar su capacidad de razonar, habilidades imprescindibles para ser ciudadanos autónomos en la sociedad del S. XXI.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALSINA, Á. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- ALSINA, Á. (2010). La “pirámide de la educación matemática”, una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-16.
- ALSINA, Á. (2016). Diseño, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en el aula. *Épsilon*, 33(1), 7-29.
- ARAÚJO E., PALHARES P. y GIMÉNEZ J. (2008). Niños de cuatro años investigan con patrones. *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 47, 54-66.
- BRENNAN, K. y RESNICK, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA 2012)*.
- DIENES, Z.P. (1974). *Iniciación a la lógica y conjuntos*. Barcelona: Teide.
- Greenes, C., Cavanagh, M., Dacey, L., Findell, C. y Small, M. (2001). *Navigating through Algebra in Prekindergarten-Grade 2*. Reston VA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Montessori, M. (1915). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei Bambini”*. Barcelona: Araluce.
- NCTM (2003). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sevilla: Thales.



PIAGET, J. e INHELDER, B. (1941). Génesis de las estructuras lógicas elementales. Buenos Aires: Guadalupe, 1975.

THRELFALL, J. (1999). Repeating patterns in the early primary years. En A. Orton (Ed.), Pattern in the teaching and learning of mathematics (pp. 18-30). Londres: Cassell.

TORRA, M. (2007). Les sèries, els patrons, una oportunitat per a l'educació matemàtica a Educació Infantil. Escola catalana, 42, 34-36.

TORRA, M. (2012). Patrones matemáticos en los cuentos. Cuadernos de pedagogía, 421, 56-58.

*NOTICIAS Y COMENTARIOS*

**PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL.  
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CAMBIOS EN LA ESCENA POLÍTICA:  
EL ASCENSO DE PODEMOS**

*Pedro A. García Bilbao*  
*pedro.garcia.bilbao@urjc.es*  
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

*Svetlana Maliavina*  
*maliavinas@gmail.com*  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

*Recibido: 7 de junio de 2017*  
*Aceptado: 12 de junio de 2017*

**Resumen**

El impacto de las nuevas formas y técnicas de comunicación política en las sociedades afectadas por la crisis ha provocado cambios en la escena política. En algunos países el ascenso de nuevos partidos políticos ha sido posible por sus aciertos al construir sus mensajes y objetivos, pero también por el apoyo de algunos medios de comunicación de masas y por el uso adecuado de las nuevas tecnologías. El caso de Podemos en España es un buen ejemplo de esta combinación de factores.

**Palabras clave:** Sociología Política, Medios de comunicación, Comunicación política, Podemos, crisis, España.

**Abstract**

The impact of new forms and techniques of political communication in societies affected by the crisis has caused changes in the political scene. In some countries the rise of new political parties has been made possible by their success in building their messages and objectives, but also by the support of some mass media and the proper use of new technologies. The case of We in Spain is a good example of this combination of factors.

**Keywords:** Political Sociology, Media, Political communication, We can, crisis, Spain.

El objetivo del presente comentario es ofrecer una descripción y una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en los cambios en la escena política en España que han llevado a la aparición de nuevos partidos políticos en la escena parlamentaria y la evolución de la situación que ha llevado a tener un gobierno en funciones durante 300 días y a la formación finalmente de un gobierno monocolor en minoría, aunque con apoyo parlamentario suficiente. Este proceso, que responde a cuestiones específicas de la política y la sociedad española, se está produciendo en un contexto global en el que las tensiones estratégicas internacionales se incrementan. Pero además de las circunstancias concretas de la política actual, consideramos que estudiar la situación española y la evolución de sus actores puede permitir aprender más sobre la lógica del acceso democrático a la influencia política o al gobierno en democracias consolidadas como la española. El objetivo del presente artículo es ofrecer una descripción y una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en los cambios en la escena política en España que han llevado a la aparición de nuevos partidos políticos en la escena parlamentaria y la evolución de la situación que ha llevado a tener un gobierno en funciones durante 300 días y a la formación finalmente de un gobierno monocolor en minoría, aunque con apoyo parlamentario suficiente. Este proceso, que responde a cuestiones específicas de la política y la sociedad española, se está produciendo en un contexto global en el que las tensiones estratégicas internacionales se incrementan. Pero además de las circunstancias concretas de la política actual, consideramos que estudiar la situación española y la evolución de sus actores puede permitir aprender más sobre la lógica del acceso democrático a la influencia política o al gobierno en democracias consolidadas como la española.

Las relaciones entre poder ejecutivo y legislativo en una democracia avanzada se ven influenciadas por los medios de comunicación de masas y por la densidad de la sociedad civil, además de por la propia arquitectura constitucional como es lógico.

En ocasiones, un cambio en la composición política de las cámaras de representantes puede provocar el bloqueo de la formación de gobierno —aunque existan coincidencias estructurales respecto de los grandes asuntos de estado—, entre los partidos que componen las mayorías y tienen por tanto posibilidades de formar coaliciones. En la actualidad un número de países de la Unión Europea tienen gobiernos de coalición. Pero si bien una coalición entre partidos del mismo espectro ideológico es algo previsible y relativamente fácil de establecer en casos de necesidad, una coalición entre partidos que atraviese el eje izquierda- derecha es algo más inusual. O lo era. Efectivamente. Tras las crisis financieras del sistema anglosajón en los años 2007-2008, los estados europeos y la Unión, cambiaron sustancialmente la dirección de sus políticas públicas; los impactos derivados en las sociedades europeas de las medidas de ajuste económico, contención del gasto público y la necesidad de mantener la arquitectura del euro, que terminaron por adoptar, ocasionaron a todos los gobiernos de los países de la Unión a un alto coste político en términos de desgaste electoral. Los partidos de gobierno perdían votos y también lo hicieron los partidos en posición de alternativa, pero existiendo entre ellos un

consenso estructural básico sobre el modelo europeo tanto económico, social y de defensa, se dio respuesta al cambio de comportamiento de los electorados, favoreciendo coaliciones transversales: el caso más famoso es el de Alemania, donde la sra. Merkel gobierna con el apoyo del partido socialdemócrata. No queremos decir con esto que las coaliciones transversales sean nuevas en el sistema europeo, en modo alguno: en el pasado se hicieron en tiempos de grave crisis o, sencillamente, eran necesidad obligada por factores derivados de la composición nacional del país o de su propia historia; Bélgica o Italia nos ilustran a este respecto. Lo que tiene de nueva la situación es que la tensión para estas nuevas coaliciones, procede de la necesidad de mantener el status quo de poder, al tiempo que se procede a cambiar el modelo socioeconómico del welfare state clásico y someterlo a una reestructuración profunda, alejándose del modelo europeo y acercándose al modelo neoliberal norteamericano.

Sin embargo, en otros países los desgastes electorales causados por el impacto de la crisis y de las políticas de austeridad entre los votantes, han provocado efectos secundarios: partidos históricos de gobierno han desaparecido o visto reducida su presencia parlamentaria notablemente, o bien han aparecido partidos nuevos con un discurso que apela directamente a los votantes que se sienten en peligro por los cambios proponiendo soluciones muy distintas. Son los nuevos populismos, unos de corte conservador o incluso reaccionario, otros de carácter progresista. Estamos viviendo una época de intensos cambios en el sistema político y social europeo. En este periodo, el papel de los medios de comunicación de masas y su impacto en las transformaciones del sistema político y de partidos y en las relaciones de poder, es sin duda alguna muy importante. Es incluso vital si queremos entender qué está ocurriendo.

¿Cómo afectaron a España las políticas de austeridad impuestas desde la Unión Europea en estos últimos años?

Lo primero es comprender la naturaleza de los cambios: no se trata tanto de una crisis económica que tiene efectos sociales, sino de los efectos sociales de un cambio de modelo. España había construido su welfare state tardíamente, en los años 80, y su modelo era más débil, de forma que los recortes sociales han tenido más impacto negativo en la población. El resultado fue doble: dificultades económicas serias para muchas personas (paro, especialmente entre los jóvenes, desahucios de viviendas, retrocesos en derechos sociales) y un gran desgaste del sistema político y su modelo de partidos. El primer impacto serio fue la derrota del gobierno socialista de Rodríguez Zapatero en 2011 y el fenómeno ciudadano denominado 15M.

Las relaciones entre poder, sociedad civil, estado y medios de comunicación constituyen un tema fundamental en la sociología política de un estado democrático y en el caso concreto de España, para comprender el proceso de construcción y consolidación de su sistema democrático tras el final de la dictadura franquista, el estudio de las relaciones entre estos elementos (poder, medios de comunicación y sociedad civil) es fundamental. El impacto en la sociedad española de las transformaciones económicas y políticas que sufre el modelo del welfare state en los países de la Unión Europea y el

ascenso del neoliberalismo de origen anglosajón frente a la tradición democrática de origen continental (estado social y democrático de derecho), provocó una gran crisis en el nivel de vida y en las expectativas vitales de gran parte de la población. Esta crisis doble, política y económica causó un profundo desgaste de la credibilidad del régimen político, afectando sobre todo a los actores e instituciones políticas.

El fenómeno denominado 15M supuso un cambio en la expresión pública del descontento popular, que pasó a tener una expresión juvenil, ciudadana y urbana alejada de la clásica movilización sindical, popular y política de la izquierda tradicional.

Se hace preciso recordar a qué se le denomina 15M en España. El nombre hace referencia a una fecha, 15 de mayo (15M) de 2011, en el que se produjo la ocupación permanente de la Puerta del Sol de Madrid —un espacio emblemático de la capital española—, durante varios meses por una multitud de jóvenes con propuestas de cambio y regeneración del sistema político y social; el movimiento se extendió en pocos días a la casi totalidad de las ciudades españolas y cientos de miles de personas llegaron a participar, tuvo un carácter pacífico y festivo sin prácticamente incidentes con la policía. La televisión y la radio, tanto públicas como privadas, lo cubrieron ampliamente de forma continuada, multiplicando con ello su alcance e impacto. Si la sociedad conservadora vio con cierta alarma esta situación, la izquierda tradicional no supo como interpretarlo inicialmente, sobre todo porque el discurso, simbología y prácticas del movimiento, que indudablemente tenía un libro de estilo unificado y una lógica interna perceptible en todas partes.

Tras el 15M las movilizaciones de corte clásico desde la izquierda social se mantuvieron, pero no encontraron expresión política simétrica a la envergadura de su desafío, mientras que el espacio postmoderno representado por el 15M emergió como un posible soporte para un nuevo tipo de acción política. **Este espacio, curiosamente, había encontrado apoyo en los medios de comunicación** y unas muy especiales relaciones con el poder, hasta el punto de que se ha explicado el 15M como una *revolución naranja* adaptada a las condiciones específicas de Europa Occidental. Siendo tan distintas las circunstancias socio-políticas de los países que vivieron revoluciones naranja de las de un país occidental relativamente avanzado como España, los objetivos «naranja» no podían ser los mismos. Si en el este europeo se buscaba sustituir gobiernos débiles de estados débiles, por otros igual de débiles pero funcionales a los intereses atlánticos, lo que se buscaba en España era otra cosa. La posición de España y la fortaleza de su estado democrático en sus coordenadas atlánticas y claramente europeas no está cuestionada. ¿Qué se buscaba con el impulso inicial que puso en marcha el 15M? Hay una respuesta clara: desarticular el sistema de partidos y sindicatos y borrar a la izquierda tradicional. La insatisfacción popular era tan grande que las convocatorias iniciales fueron un éxito y se desbordó el movimiento, que tuvo un carácter festivo y de lucha ciudadana juvenil y alternativa, logrando llegar a la juventud en gran medida. No existe consenso sobre el origen del movimiento ni sobre su naturaleza inicial, pero es inequívoca la presencia de activistas y modos de organización propios de las organizaciones globalistas.

En los años inmediatos, y con la derecha representada por el PP en el gobierno del sr. Rajoy, España ha llevado a cabo importantes reformas de corte neoliberal, reducido salarios, precarización del empleo, recortes en salud y educación pública que han provocado angustia y malestar social, lo que unido a escándalos de corrupción en los partidos políticos tradicionales y del rey Juan Carlos, forzaron la abdicación en éste en su hijo Felipe VI —logrando estabilizar la situación en este sentido— y a un retroceso electoral de los partidos tradicionales PSOE y PP.

Es en este contexto general cuando se produce la entrada en la escena política española de dos nuevas fuerzas políticas, Podemos y Ciudadanos, en cuyo ascenso jugaron un papel muy relevante los medios de comunicación de masas, principalmente las televisiones (papel de publicidad masiva de su existencia e identificación popular de líderes), redes sociales (extensión y creación de redes propias de apoyo) y medios de prensa tradicionales (monitorización y establecimiento de límites). La irrupción parlamentaria de estas fuerzas ha forzado las contradicciones hasta el punto en el que España vio bloqueada políticamente la formación de gobierno durante 300 días, hasta que finalmente se pudo formar gobierno el 29 de octubre de 2016.

Estas dos nuevas fuerzas políticas, Podemos y Ciudadanos han pasado de la casi inexistencia a lograr una importante representación política en el parlamento en Madrid y en numerosos gobiernos regionales y locales, en un plazo de tiempo muy breve.

Ciudadanos existía previamente. Era un pequeño partido que existía solamente en Cataluña, como una respuesta nacionalista española conservadora en lo político y neoliberal en lo económico al desafío que suponía la mayoría social nacionalista catalana. Había surgido como una escisión local del Partido Popular (PP) al que acusaban de ineficaz y demasiado blando. Lograron representación regional pero su trayectoria pareció sin futuro durante varios años. En las elecciones europeas de 2009 se presentaron en una coalición ultra-conservadora, LIBERTAS, que contó con apoyo financiero de sectores privados norteamericanos, logrando un resultado mínimo, el 0,14%.

¿Qué ha podido ocurrir en España para que apenas 5 años después sean parte fundamental de los apoyos del nuevo gobierno del PP en Madrid? Pues sin duda ninguna, un apoyo decidido de parte de la oligarquía española, en forma de recursos y apoyo en los medios de comunicación, nacido de la necesidad de parar el avance de Podemos en los últimos procesos electorales y la consideración muy extendida en una parte de la élite española de que el ciclo histórico del sistema de partidos basado en la alternancia del PP y el PSOE tocaba a su fin. Ciudadanos se pretendía como un partido capaz de ayudar a coaliciones conservadoras a cambio de imponer reformas de carácter neoliberal, es decir, justo lo que está empezando a ocurrir con el nuevo gobierno del sr. Rajoy. Prensa y televisión han sido un elemento clave en este rápido ascenso, así como una muy cuidada selección de líderes públicos del partido en función de su apariencia joven y con cierto glamour y capacidades comunicativas. El color icónico que define al partido es el naranja.

Pero sin duda alguna la estrella que más ha destacado en el escenario español en los últimos procesos electorales es Podemos.

### **El ascenso de Podemos.**

Podemos irrumpe en escena en las Elecciones al Parlamento Europeo de 2014 con 5 diputados y 1245.958 votos, es decir, se pasa de no existir y de no ser conocido apenas unos meses atrás a obtener más de un millón de votos. Se había intentado una coalición con Izquierda Unida en esas elecciones, pero este partido de la izquierda clásica española declinó los acuerdos electorales y se mantuvo en solitario: para sorpresa de todos, Izquierda Unida se vio superada electoralmente y entró en crisis. Ambas fuerzas habían competido por representar al espacio electoral del 15M y Podemos logró vencer en esa competición, pero no solamente, sumó sus apoyos entre los nuevos votantes y de entre la abstención, y el espacio del PSOE e incluso de numerosos partidos nacionalistas de izquierda.

En la inmediata elección posterior, en diciembre de 2015, Podemos irrumpe en el congreso de los diputados con 71 diputados, una cifra nunca alcanzada por fuerza alguna a la izquierda del PSOE. Izquierda Unida (de la que forma parte el PCE) obtuvo con su candidatura de Unidad Popular, (2 diputados, 3,68%). El PP retrocedió en diputados y votos pero fue el partido más votado (123 diputados, 28,7%) y el PSOE retrocede igualmente hasta los 90 diputados y el 22%. Ciudadanos entra en el parlamento con 40 diputados y el 13,9%. Con estos resultados de diciembre de 2015, el sistema de equilibrios existente en España desde 1977 quedó rotó y resultó imposible llegar a formar gobierno. Los partidos tradicionales, incluido el PSOE, no podían formar gobierno por sí solos y las alianzas tradicionales no alcanzaban con esa composición. La opción de la «Gran Coalición» siguiendo el modelo alemán, resultó imposible por la polarización izquierda derecha en el electorado español tradicional y el escenario de caída libre del PSOE que podía verse acelerado por una alianza con la derecha.

En junio de 2016, se procedió a unas nuevas elecciones que trajeron algunos cambios y un nuevo bloqueo. Podemos acudió en coalición con Izquierda Unida y otras fuerzas afines y repitió 71 diputados (se engloban en esta cifra todas sus alianzas regionales), el PSOE retrocedió más todavía (85 diputados), Ciudadanos retrocedió mínimamente (pasó a 32 diputados), pero el PP subió a 137 diputados. El resultado solamente ofrecía una salida que permitiera un gobierno continuísta, el apoyo indirecto del PSOE al presidente Rajoy. Tras varios meses de bloqueo el resultado fue la rotura interna del PSOE, la dimisión de su secretario general y una fractura interna gravísima. Durante todo este periodo la actuación de la prensa y televisión ha sido muy influyente. La mayoría de los medios de prensa españoles se han situado a favor de la coalición transversal (PP, PSOE y Ciudadanos) y no se ahorraron críticas a los sectores del PSOE contrarios a ella y, desde luego, a la nueva coalición de Podemos, ahora llamada Unidos Podemos.

Una gran polarización política ha dominado la escena española en estos meses y los medios de comunicación de masas han sido un actor de la mayor importancia, como lo venían siendo desde antes de las elecciones europeas de 2014.



¿Cómo ha sido el ascenso de Podemos a la posición de influencia que actualmente ocupa en la escena española y cual ha sido el papel de la comunicación política y de los medios de comunicación de masas?

La respuesta solo puede ser una: ha sido fundamental el papel de la comunicación política. Es muy posible haya sido el mayor laboratorio real de comunicación política en los últimos años en Europa.

Podemos fue creado por un núcleo de militantes de izquierda de distinto origen (socialistas, troskistas y miembros de Izquierda Unida), entre los cuales predominaban profesores universitarios especialistas en ciencias políticas, sociología y comunicación. En su mayoría trabajaron como asesores políticos en Izquierda Unida, con algunos gobiernos latinoamericanos o con fundaciones del entorno del PSOE y del Partido Demócrata norteamericano. En los meses anteriores a las elecciones europeas de 2014, decidieron dar el paso de formar una candidatura nueva, con un nuevo discurso y una cuidada estrategia de comunicación. Izquierda Anticapitalista, quizá el grupo de procedencia con más presencia entre ellos, había obtenido en las anteriores apenas unos miles de votos. Estaban decididos a romper con la lógica tradicional de la izquierda y lo hicieron.

En la historia de la comunicación de Podemos y de su relación con los medios de comunicación de masas podemos distinguir varias fases:

**1º Etapa previa.** El núcleo militante diseñó una estrategia de comunicación basada en modestos programas de televisión de producción propia y emitidos en televisiones locales, pero sobre todo, a través de youtube. Los recursos económicos son propios, procedentes de sus trabajos y actividades profesionales de consultoría. Esta actuación tuvo éxito local y en los círculos de la izquierda social en Madrid y otras ciudades españolas, pero no alcanza al gran público. El grupo aparece como un colectivo autónomo más de los que dicen encarnar el espíritu del 15M.

**2º Etapa de lanzamiento.** En torno a las elecciones europeas de 2014 las expectativas de voto de Izquierda Unida crecen y se refleja en todas las encuestas. El desgaste político del PP y del PSOE es muy alto y la sociedad española sufre el impacto social de las políticas de austeridad. La evolución del proceso en Grecia es seguido de cerca en España y se especula con un escenario «a la griega», con hundimiento del PSOE ante una izquierda en alza por el descontento social. Los programas de televisión con contenido político empiezan a proliferar en casi todas las cadenas. Un medio de prensa escrita (diario Público) y una cadena de tv (la Sexta) abren sus puertas a la participación cotidiana de los jóvenes líderes del 15M y en multitud de formatos y ocasiones, su imagen empieza a ser habitual. Los protagonistas de algunos programas de televisiones locales o alternativas son ahora figuras estrella. Izquierda Unida sigue siendo invisibilizada pese a su peso institucional. Las elecciones europeas de 2014 marcan el punto de inflexión. En los meses previos y en la campaña electoral, la candidatura recién creada de Podemos recibe una notable visualización. Representan la juventud y el discurso del 15M y son lanzados como un fenómeno social tanto como político. Se ha especulado con las causas

de este tratamiento en los medios, con la antigua condición de troskista del dueño del periódico Público, la composición del accionariado de los medios y sus múltiples conexiones globalistas y se han hecho todo tipo de análisis no concluyentes; lo que se puede afirmar es que Izquierda Unida era una fuerza en ascenso y con una trayectoria de décadas pese a lo cual sufrió la marginación habitual, mientras que Podemos, una fuerza nueva en el escenario y sin mayor peso político institucional, recibió una dosis de visualización muy fuerte y no solamente durante la campaña electoral sino previamente. El resultado electoral causó sorpresa a todos los actores políticos. Izquierda Unida vio frustradas sus expectativas de crecimiento y entró en crisis política interna, el PSOE retrocedió y perdió votos, pero sobre todo el escenario político español se vio alterado por la irrupción de los jóvenes líderes de Podemos que se presentaban como continuadores del espíritu del 15M y dominaban particularmente bien la comunicación y el discurso político.

**3º Etapa entre las Europeas de 2014 y las elecciones de diciembre de 2015.** En este corto pero intenso periodo, Podemos se extiende y su ejemplo llega a otras fuerzas y colectivos. Se refuerza la presencia en los medios, sea por las noticias de su actividad institucional, sea por su presencia continua en los programas de televisión de nuevo formato. Hay elecciones locales y regionales y se producen nuevos éxitos y retrocesos. Se consolida la imagen de que Podemos es tanto un fenómeno social como político. El discurso de la organización se modula continuamente para intentar cubrir un amplio espectro de votantes y poder conectar con ellos.

**4º Etapa entre las elecciones de Diciembre de 2015 y el nuevo gobierno de 2016.** La entrada en el parlamento con un alto número de diputados causa un bloqueo político por la incapacidad para formar gobiernos de coalición. Podemos, mientras mantiene su presencia continua en los medios, se convierte en objeto de todo tipo de ataques y descalificaciones que llegan incluso a los sectores del PSOE que se niegan a facilitar un gobierno de «Gran Coalición». El resultado final es un gobierno en minoría y la fractura interna del PSOE.

Parece indudable que en algún momento de esta evolución, se tomaron decisiones en las direcciones de los medios de comunicación de masas que llevaron a la aparición de numerosos programas con contenido político y que en esos programas tendrían cabida personajes de la izquierda del PSOE con un factor común entre todos ellos: la conexión con el 15M. No ha habido en antena ninguna voz crítica por la izquierda con el 15M. La apuesta mediática por Podemos en las elecciones en las Europeas contribuyó al inesperado éxito de su candidatura y a partir de ahí las inercias del sistema favorecieron su evolución positiva.

¿Cómo explicar el éxito electoral de Podemos? No se trata solamente de apoyo mediático. Eso no basta. En primer lugar tenemos la profesionalidad de su núcleo dirigente y su capacidad para diseñar contenidos y estrategias de comunicación política. Y en segundo lugar, la naturaleza fluctuante de su discurso y su impacto en el electorado, pero también en los círculos del poder en España y en su entorno aliado.

Ambos aspectos necesitan ser analizados en detalle. Pero a efectos de este esfuerzo que hoy compartimos en este comentario, quisieramos ofrecer una interpretación en clave de teoría de la comunicación política.

Dado un sistema democrático representativo y con garantías democráticas, obtener representación política y a partir de ahí influencia política o incluso el gobierno si se tiene éxito, depende básicamente de tres elementos. Son tres elementos con una faceta político-ideológica —en la que no vamos a entrar ahora— y una faceta técnica.

Son los siguientes:

1º Visibilidad

2º Conexión

3º Existencia de un vacío

Los tres elementos son condición necesaria entre sí, si bien de forma variable en su proporción en diálogo con la realidad.

La **Visibilidad** es vital. No importa lo adecuado o hermoso de un proyecto si no es conocido. La visibilidad a gran escala exige en las sociedades avanzadas la presencia en la multiplicidad de medios. La aparición pública en una única fuente es insuficiente. La combinación de presencias en televisión, radio, prensa escrita y redes sociales informáticas se refuerza mutuamente.

Lograr la visibilidad en redes sociales lo lograron los fundadores de Podemos en su fase previa, su visualización ayudó a obtener aliados directos o indirectos —que los instrumentalizaron o no de acuerdo con ellos— para poder pasar a fases posteriores mediante la «combinación de presencias» en multiplicidad de medios.

Pero no basta con la visibilidad. Las masas pueden verte o reconocerte públicamente y, sencillamente, rechazar te. Ser conocido no implica ser aceptado. Se precisan otros factores.

El segundo elemento necesario es la **Conexión**.

La conexión con el público, con el electorado potencial, es imprescindible si se quieren lograr apoyos. Si te visualizan y además tu discurso conecta íntimamente con los receptores del mensaje nos entramos camino del éxito político. Podemos ha hecho un esfuerzo interno muy grande, —y que sólo ha sido responsabilidad suya en este aspecto—, al punto que las discusiones sobre los contenidos y la dirección del mensaje de Podemos han sido uno de sus focos de esfuerzo mayores en su todavía corta existencia.

En cualquier caso, estos dos elementos no son suficientes por sí solos. Puede ocurrir que se te visualice bien, que se conecte contigo y que, sencillamente, tu figura sea redundante con otras ya existentes, o bien vista como irrelevante por los receptores.

El tercer elemento necesario en el éxito de la comunicación política es la **existencia de un vacío**. De un vacío en las expectativas del electorado. O lo que es lo mismo, que el electorado potencial se ve frustrado y desorientado ante la falta de respuestas y soluciones a sus problemas por parte de las fuerzas tradicionales que no encuentran o no desean dar satisfacción a los problemas vividos por las personas. Si se logra conectar con las

necesidades y esperanzas de millones de personas y esa propuesta de contenidos concreta es visible e identificada con claridad, en un sistema democrático representativo el éxito político está asegurado en función directa del tamaño y segmentación del vacío existente. El núcleo dirigente de Podemos ha demostrado saber moverse muy bien dentro de esta lógica.

Pero nada de esto es simplemente un problema teórico o técnico. Es un problema con esos elementos, sin duda, pero además hay un claro componente ideológico político. Hay que saber de donde partir y cual es el objetivo. Aparece aquí la distinción entre la política clásica y los nuevos y viejos populismos.

Si lo que se desea es solamente influencia y poder, nada más, basta con preguntarse cuales son los temores y los vacíos dominantes y tratar de llenarlos diseñando estrategias de comunicación y buscando aliados y recursos para lograrlo. La expresión «haremos lo que diga la gente», puede esconder este tipo de lógicas.

Una política honrada por el contrario, parte de unos valores serios —los que permanecen y no son objeto de modas superficiales— y de un proyecto y busca dar respuesta a los problemas y extender un mensaje de esperanza, para lograr su objetivo ha de llegar a la población (visibilidad) y ser capaz de conectar con una mayoría suficiente (conexión), esto plantea retos y desafíos de todo tipo, su duda, pero es la base de cualquier política.

Un buen ejemplo de cómo Podemos ha ido evolucionando y resuelto los retos planteados por estos tres elementos lo encontramos en su tratamiento de la política de Defensa y de alianzas de España. La base electoral de la izquierda española, y de buena parte de la conservadora, es el rechazo a políticas agresivas en la esfera internacional; por cuestiones históricas, España es hoy más partidaria de resolver las crisis internacionales mediante la aplicación firme del derecho internacional y del marco de Naciones Unidas mientras sea posible. Esto es algo que entra en contraste con la realidad de hecho actual en la escena internacional y son constatables las presiones que recibe España desde el entorno atlántico. A este respecto conviene recordar que think tanks atlantistas como el *European Council of Foreign Relations* no ha dudado en calificar de «ruslanverthers» al ministro español de asuntos exteriores de gobierno del Partido Popular por el simple hecho de que el estado español prefiere tradicionalmente buscar vías de diálogo en la resolución de conflictos. En el difícil tema de las relaciones internacionales de España y su política de Defensa, no nos equivocaríamos si afirmásemos que el electorado de Podemos es crítico con la OTAN y las políticas atlantistas, expresandose en ese sentido el partido en sus momentos iniciales. A medida que aumentó su presencia institucional y se perfiló como un actor influyente en el escenario parlamentario español, Podemos varió su posición y pasó de la crítica inicial a la comprensión de las realidades de hecho y defender la actual presencia en la OTAN y no tocar este tema en las campañas electorales. Igualmente en los asuntos de las crisis en Siria, Irak y Ucrania, o las muy concretas cuestiones de las instalaciones norteamericanas en Rota del Escudo Antimisiles o la muy reciente polémica del paso por puertos españoles de la Flora Rusa del Mediterráneo, su

posición ha sido la de ausente en el debate, sin sacar estos asuntos o incluso ofreciendo comprensión a algunas posiciones atlántistas. No nos cabe la menor duda de que este tipo de decisiones estratégicas ha ayudado a mejorar su posición en los medios de comunicación españoles, muy beligerantes contra Podemos por motivos de política interna, pero nunca sobre temas de su política y propuestas de Defensa.

Como conclusión final podemos afirmar, que en la gestión del impacto social de los planes de reestructuración del modelo social europeo y en las alteraciones de los sistemas de partidos en cada país de la Unión, el papel de los medios de comunicación es fundamental y que la coordinación de medios escritos, televisivos y redes sociales es la clave para lograr influencia en un escenario en el que los nuevos y viejos populismos amenazan con alterar los equilibrios tradicionales también en España.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

ERREJÓN GALVÁN, IÑIGO (2015), «¿Qué es podemos?», *Página abierta*, Nº. 236 (enero-febrero).

FERNÁNDEZ, JOSÉ (2015), *Los votantes de podemos: Del partido de los indignados al partido de los excluidos*, La Catarata, Madrid.

GARCÍA BILBAO, PEDRO A. (2014), «Europeas 2014: La izquierda volátil da un vuelco a las elecciones en España», en *Sociología Crítica*, [URL: <http://wp.me/pF2pW-2Ft>], consultado el 26 de enero de 2017

LASHERAS, FRANCISCO (2017), «Spain's balancing act with Russia», European council on foreign relations (ECFR), 26/07/2017, en [URL:[http://www.ecfr.eu/article/commentary\\_spains\\_balancing\\_act\\_with\\_russia](http://www.ecfr.eu/article/commentary_spains_balancing_act_with_russia)]

LLERA RAMO, FRANCISCO (2015), «Victoria popular y realineamiento en las elecciones locales, autonómicas, insulares y forales 2015», *Sistema: Revista de ciencias sociales*, Nº 240, 2015, págs. 3-34

LOBO, RAMÓN (2015), *Conversación con Juan Carlos Monedero*, Ediciones Turpial, Madrid.

LÓPEZ GARCIA, GUILLERMO (2016), «Nuevos y viejos liderazgos: la campaña de las elecciones generales españolas de 2015 en Twitter», *Comunicación y sociedad = Communication & Society*, Vol. 29, Nº. 3, 2016, págs.149-167

NEGRO ALOUSQU, ISABEL (2016), en «Los partidos políticos españoles como marcas. Análisis de la campaña para las elecciones generales de 2015», en *Beyond the universe of languages for Specific Purposes: The 21st century perspective*, Mary Frances Litzler, Jesús García Laborda, Cristina Tejedor Martínez (coord.), 2016, págs. 89-94

RIVERO RODRÍGUEZ, JACOBO (2015), *Podemos. Objetivo: asaltar los cielos*,  
Barcelona: Planeta.

TORREBLANCA PAYÁ, JOSÉ IGNACIO (2015), *Asaltar los cielos: Podemos o la  
política después de la crisis*, Debate, Barcelona.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS-METODOLÓGICAS PARA LOGRAR UNA CORRECTA UTILIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES GEOGRÁFICAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS EDUCANDOS.

*Josbel Gómez Torres*

*josbelg@uart.edu.cu*

*UNIVERSIDAD DE ARTEMISA (CUBA)*

*Recibido: 26 de enero de 2017*

*Aceptado: 30 de mayo de 2017*

### **Resumen**

Las representaciones geográficas son imprescindibles para el estudio de la Geografía, pues ellas nos dan una visión adecuada de los objetos, fenómenos y procesos geográficos que se manifiestan dentro del complejo ecosistema *Hombre-Tierra*. Sin embargo, no todos los docentes tienen una concepción acertada de su utilización la educación geográfica de los educandos. El presente artículo, es una presentación teórica que pretende orientar didáctica y metodológicamente a los docentes de Geografía en ¿cómo proceder al trabajar a las diferentes representaciones geográficas dentro del contexto escolar?. Esto tiene su fundamentación, en un diagnóstico realizado a varios docentes que imparten Geografía y a una profunda indagación bibliográfica sobre el tema. Las orientaciones didácticas metodológicas han sido generalizadas en muchas actividades de carácter metodológico en nuestro país.

**Palabras clave:** orientaciones didácticas-metodológicas, educación geográfica, Geografía, representaciones geográficas, mapa, croquis, plano, fotografía aérea, imágenes de satélites.

### **Abstract**

Geographical representations are essential for the study of Geography, because they give us an adequate view of the objects, phenomena and geographic processes that manifest within the complex Man-Earth ecosystem. However, not all teachers have a correct conception of their use the geographic education of learners. This article is a theoretical presentation that aims to guide didactically and methodologically to the teachers of Geography in how to proceed to work to the different geographical representations within the school context. This is based on a diagnosis made to several teachers who teach Geography and a deep bibliographical inquiry about the subject. Methodological didactic orientations have been generalized in many methodological activities in our country.

**Keywords:** didactic-methodological orientations, geographical education, Geography, geographical representations, map, sketch, plane, aerial photography, satellite images

## 1.- Introducción

Sería imposible el estudio de toda la superficie terrestre, o de una porción de ella, sin disponer de una representación adecuada de nuestro planeta, o del área mundial, regional o local que nos interese.

Las representaciones geográficas son imprescindibles para el estudio de la Geografía, pues ellas nos dan una visión adecuada de los objetos, fenómenos y procesos geográficos que se manifiestan dentro del complejo ecosistema *Hombre-Tierra*. Además, constituyen herramientas muy valiosas para orientarnos en dónde estamos, ¿qué hay en los lugares que queremos visitar?, ¿qué distancia existe entre un lugar y otro?, o darle una explicación a los fenómenos representados.

Dentro de las principales formas de representación de nuestro espacio geográfico se encuentran: la esfera geográfica o globo terráqueo, el mapa geográfico, el plano, el croquis, las fotografías aéreas y las imágenes de satélite.

En Cuba, son valiosas en estos últimos años, las orientaciones recibidas de la subcomisión de Geografía del Instituto de Ciencias de Pedagógicas (ICCP) y del Ministerio de Educación (MINED), los aportes de la Comisión Nacional de la Carrera de Geografía del Ministerio de Educación Superior (MES) en los planes y programas de estudio de esta disciplina y también, las contribuciones realizadas por diversos investigadores en cuanto al tratamiento didáctico de las representaciones geográficas dentro del contexto escolar: Feria, H (2004), Lagunas, J (2005), Recio, P (2006), Cruz P A, (2014), Gómez, J (2015), entre otros.

Sin embargo, en la práctica escolar, el trabajo con estas representaciones es un desafío constante para los educandos y para los docentes. Un reciente estudio dirigido por un grupo de docentes involucrados en la Maestría en Educación Geográfica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” comprueba lo expresado anteriormente, ya que revela un inadecuado tratamiento didáctico de estas representaciones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía lo que provoca la asimilación incorrecta de los contenidos geográficos representados en ellas.

Precisamente, es objetivo de este artículo, brindarle a los docentes de Geografía algunas orientaciones didácticas-metodológicas para lograr una correcta utilización de las representaciones geográficas dentro de la educación geográfica de los educandos.

## 2.- Desarrollo

**¿Cómo trabajar con las diferentes representaciones geográficas dentro del contexto escolar?**

### **El trabajo con la esfera geográfica**

Como la Tierra es un Geoide, la esfera geográfica, globo terráqueo o esfera terrestre es su mejor representación. *Las esferas son maquetas de carácter tridimensional, en la que sobre su superficie curva se representan los continentes y los océanos con su área y*



*forma sin deformación.* En ella es posible observar las direcciones y las distancias representadas correctamente, ya que la escala se mantiene constante en todas sus direcciones.

Este es un concepto que se inicia en la enseñanza primaria y es trascendental para que el educando tenga una noción elemental de la forma del planeta y la distribución de las tierras y las aguas.

El docente debe sistematizar sobre las esferas terrestre, en cuanto a su clasificación, por su contenido, las que pueden ser: físicas, económicas y políticas; también existen esferas apizarradas; de acuerdo con su fabricación pueden ser: lumínicas, transparentes, plásticas, a relieve, entre otras; se reafirmará las ventajas de este medio tales como: no distorsionan los contornos y formas de las tierras emergidas y de las aguas, no altera los distintos puntos sobre la superficie terrestre y la escala se mantiene constante en todas sus direcciones; siendo desventajas su difícil manejo y traslado, no permite observar los hemisferios a la vez, o sea, no se puede hacer visualización total de la Tierra, por la escala en que se representa el planeta, brinda menos información o datos que otras representaciones de la Tierra y son costosas.

El docente explicará cómo determinar distancias utilizando la esfera terrestre y se orientará ejecutar ejercicios con estos medios cartográficos.

### **El trabajo con el mapa geográfico**

El docente al abordar el concepto de mapa geográfico en sus clases, le explicará a sus educandos, que el mapa geográfico es la representación geográfica más utilizada por la Geografía. Para su sistematización, el docente presentará la definición de mapa geográfico por la vía deductiva o inductiva, apoyándose en los contenidos antecedentes que tiene el educando, el Diccionario de Términos Geográficos, el libro de texto, un material audiovisual u otra fuente de información que el docente considere necesario.

El mapa geográfico es el material cartográfico, impreso o digital, que representa de forma reducida, generalizada y matemáticamente determinada la distribución, el estado y los vínculos de los objetos, fenómenos y procesos que se dan en la superficie terrestre sobre un plano; empleando para ello, distintas proyecciones cartográficas, el uso de escalas y la escritura convencional de símbolos propios, formas y colores. Todo ello con la combinación más eficiente de los sistemas de información geográfica, la teledetección, la fotogrametría y métodos de representación cartográfica, que varían de acuerdo a la asignación concreta y nivel de generalización que se quiere representar a diferentes escalas planetarias.

Durante la clase, el docente debe hacer hincapié en las propiedades fundamentales del mapa geográfico, sus elementos constituyentes y la importancia que tiene los mapas en para la vida del hombre. Es necesario explicar al educando como se realizan los mapas en la actualidad apoyándose cada vez más en los avances tecnológicos aplicados a la Geodesia, la Cartografía y la Topografía. Son ejemplos de ello, los sistemas de

información geográfica, el sistema de posicionamiento global (GPS) la teledetección espacial y la fotogrametría satelital.

El docente debe resaltar que el mapa geográfico constituye un medio para la orientación y adquisición de información: geográfica, histórica, económica, cultural, entre otras, por lo cual, saber interpretarlos, comprenderlos, valorar lo representado y emplearlos adecuadamente es sinónimo de cultura geográfica.

El mapa ofrece no sólo una imagen visual de la forma, el tamaño y la posición de los objetos de la superficie terrestre, sino que permite también obtener la característica espacial de ellos: las coordenadas, la longitud, el área, la altitud, el volumen, su distribución, etc. En este aspecto ninguna descripción literaria puede sustituir al mapa. A esto se debe el valor que tiene en la práctica, como segundo lenguaje de la geografía, en su doble carácter de ciencia y asignatura.

Es de especial interés el trabajo con los signos convencionales. En el mapa geográfico existe una selección de los hechos, fenómenos y procesos geográficos que deben ser representados de acuerdo con la finalidad del mapa, y el cartógrafo, especialista que los realiza, los representa mediante un lenguaje visual con diferentes formas, colores y tamaños convencionalmente diferentes. Así, para representar edificaciones se emplean figuras geométricas, colores para indicar distintos tipos de relieve, líneas para indicar las fronteras o las carreteras de distintos tamaños, así como puntos y círculos para mostrar la población relativa de las ciudades y otros núcleos de población, entre otros ejemplos.

Otro de los aspectos importantes al trabajar con el mapa es el referido a las distintas clasificaciones utilizadas. Para ello debe tener presente que los mapas geográficos se clasifican, según la extensión del territorio que representan, por la escala utilizada y por el tipo contenido que representan. El docente para desarrollar este contenido debe mostrar diferentes tipos de mapas apoyándose en que aparecen en los libros de texto, atlas escolares u otros materiales educativos.

Sobre la escala del mapa geográfico, sus tipos y el cálculo de distancia, el docente sistematizará el término escala, con ayuda de los contenidos antecedentes de los educandos y la definición que aparece en el Diccionario de términos geográficos.

Es de vital importancia tener en cuenta que la escala es la característica más importante del mapa, ya que de ella depende la precisión de la representación cartográfica, la exactitud de las mediciones sobre el terreno y la dimensión espacial del área que se quiere representar. Por eso, el cálculo de distancia sobre el mapa es una habilidad que no debe dejar de desarrollarse por el educando.

Para calcular la distancia con el mapa se emplean dos vías: utilizando la escala numérica y la escala gráfica, sobre estas escalas y su importancia para calcular distancias, el docente se auxiliará de la ecuación matemática según la cual  $E = d/D$ , (donde E es la escala, d la distancia en el mapa y D la distancia real en el terreno), por ejemplo E es la escala numérica del mapa, representada por la fracción 1: 750 000, que significa que 1 cm en el mapa es igual a 750 000 cm. en la realidad y por lo tanto al medir la distancia en

centímetros entre dos puntos sobre el mapa, por despeje se podrá calcular la distancia real en el terreno(D) la que debe ser llevada a Km.

Se sugiere que el docente inicialmente haga una demostración y posteriormente se realicen ejercicios que permitan desarrollar esta habilidad en los educandos, para ello se propone el siguiente algoritmo:

- Usa una regla para medir la distancia entre los dos puntos que estás considerando en el mapa.
- Observa el factor de la escala del mapa para determinar cuántas unidades del mundo real representa cada unidad del mapa. Por ejemplo, si la escala del mapa es de 1:1 millón, cada pulgada (2.5 cm) del mapa equivale a 1 millón de pulgadas (25,000 m), es decir a 15,70 millas (25.4 km).
- Multiplica la distancia medida en el mapa en el Paso 1 por el factor de la escala del Paso 2. Por ejemplo, si mediste una distancia de 3 pulgadas (7.5 cm) en el mapa y el factor de la escala es de 1:1 millón, entonces debes multiplicar 3 (7.5 cm) por 1 millón para encontrar que la distancia actual es de 3 millones de pulgadas (7.5 millones de cm), o unas 47,35 millas (76 km).

Es necesario recordar que en los mapas físicos geográficos para determinar las alturas y profundidades con respecto al nivel medio del mar se utiliza la escala de altitudes y profundidades, y no la escala cromática como erróneamente llamada por algunos docentes de geografía, la cual se localiza en uno de los extremos del mapa.

Relacionado con la red de coordenadas geográficas, es imprescindible el trabajo con los principales paralelos y meridianos, las denominaciones de latitud, longitud, altitud y hemisferios. Para comprobar estos contenidos se debe realizar actividades de carácter práctico, relacionadas con la determinación de posiciones geomatemática de objetos y fenómenos. El docente puede emplear técnicas participativas, donde el educando tenga que localizar países, capitales, ciudades, enfrentar situaciones de desastre, viajes imaginarios, etc.

Es necesario recordar que al trabajar las coordenadas geográficas en un mapa tenemos que referirnos a las dimensiones relacionadas con unidades cíclicas o sexagesimales (grados, minutos y segundos de arco) sobre la superficie esferoidal terrestre al nivel del Ecuador. Esto quiere decir que aproximadamente: un grado equivale a 110 kilómetros; un minuto equivale a 1,850 metros o una milla marina; y un segundo equivale a 30 metros. Estos son valores aproximados, al nivel del Ecuador, pero útiles para tener una idea del orden de las magnitudes en la práctica. Las dimensiones a lo largo de los paralelos van disminuyendo al alejarse del Ecuador, hasta hacerse cero en los polos.

### **El plano cartográfico**

El plano es una representación geográfica que se utiliza para cubrir áreas reducidas y no toman en cuenta la curvatura terrestre para su elaboración. Son dibujados a escalas grandes y normalmente referenciados en un sistema local de coordenadas cartesianas.

En cuanto al plano hay precisar que como es una representación cartográfica a gran escala de un espacio, se muestran las formas internas y la organización de sus componentes. Por ejemplo, el plano de una ciudad, de una vivienda, o de un parque. El profesor debe apoyarse de varias láminas, figuras e ilustraciones donde aparezcan distintos tipos de plano.

El docente explicará en que se diferencia el plano de otras representaciones de la superficie terrestre con ayuda de distintos tipos de mapas y planos, insistiendo en que el mapa se diferencia del plano en que la superficie representada de este último, es lo suficientemente pequeña para que la curvatura de la esfera terrestre sea considerada insignificante.

De igual manera hará referencia a la importancia que tiene la incorporación de las tecnologías de la información geográfica para la confección de mapas y planos en la actualidad. Estas representaciones son cada vez más precisas y permiten una mejor calidad en llevar la realidad geográfica a un plano.

Recordemos que en el primer ciclo de la escuela primaria, la localización debe ser un ejercicio habitual en el quehacer diario para favorecer la ubicación espacial de los educandos. Y la confección del plano contribuye a eso. Arriba, abajo, cerca, lejos, izquierda, derecha, son los primeros conceptos que el maestro utilizará para familiarizarse con la situación de objetos de uso diario en el aula como el pizarrón, escritorio del profesor/a, láminas, objetos sobre una mesa, etc. El primer plano al que el niño tendrá acceso es el de su aula.

Los educandos piensan estos conceptos como absolutos, pero deberán aprender a considerar su relatividad, es decir que algo está lejos respecto de algo. Por ejemplo, la esfera geográfica está enfrente de mí pero detrás del escritorio.

La confección de los planos debe desarrollarse paulatinamente, para lograr que el educando tenga una concepción visual de su localidad, de su entorno, de su espacio geográfico donde se desarrolla.

Con el objetivo que el educando capte mejor la representación del espacio geográfico, proponemos una actividad muy útil para desarrollar en la clase. Consiste en elaborar un plano de un terreno conocido, ya sea un parque, barrio, plaza, manzana, los alrededores de la escuela. La actividad se podrá realizar de dos formas: la primera usando una cinta métrica y en la segunda, con la técnica de pasos.

En la primera recorreremos el terreno midiendo con la cinta las dimensiones necesarias para representar correctamente el plano. Y en la segunda, igual que el anterior, pero midiendo a pasos. Sería necesario que fuera el mismo educando el que midiera los pasos. Posteriormente elaboraremos el plano, para lo cual sería indispensable la utilización de la escala. En el caso de haber utilizado la cinta métrica, dividimos las medidas por un número por el cual no resulte difícil la división, y que las cantidades resultantes nos quepan en la hoja. Por ejemplo por 1000, con lo que la escala sería 1:1000.

### **El croquis geográfico**

El croquis geográfico es el dibujo o representación a mano alzada de un paisaje o terreno realizado a ojo de un observador prescindiendo del uso de instrumental.

Sobre el uso del croquis el docente tendrá en cuenta en su explicación que, para lograr una interpretación práctica del terreno no es preciso ser dibujante, no hace falta saber hacer obras de arte; sólo conseguir una interpretación fiel del aspecto del paisaje en sus detalles más fundamentales.

Todo croquis, para que sea claro, además de una ejecución sencilla, debe llevar título, zona o lugar de que se trata, relación con algún ejercicio o misión determinada, flecha indicando el Norte, escala aproximada, fecha en que se ha hecho y firma del autor. Si se emplean lápices de colores la claridad será mucho mayor y los accidentes resaltarán a la vista de una manera clara facilitando su lectura.

El profesor demostrará con bocetos, trazos algunos ejemplos de croquis topográficos y panorámicos, haciendo énfasis en que, el topográfico, es el croquis más común y es el que representa el terreno desde el mismo punto de vista que el mapa. Está hecho solo con unos trazos, la escala solo es aproximada, los detalles son solo los indispensables. Para realizarlo se tomaría una hoja, se señala el norte con una flecha y se realiza una cruz (que es el punto donde uno se encontraría) y se van situando los distintos accidentes importantes, como casas, arboledas, carreteras, ríos, etc. Puede completarse con curvas de nivel o trazos que den idea de cómo es el relieve

Por su parte, el panorámico, es una representación gráfica desde el punto de vista de quien lo realiza (como una fotografía) pero recordando que tiene que ser sencillo y sobre todo lograr que el que lo observe después tenga la misma impresión del terreno que aquel que lo realizó.

### **La fotografía aérea y la imagen satelital**

El profesor para desarrollar las temáticas sobre las representaciones geográficas fotografías e imágenes satelitales, es sugerente a partir de las definiciones que aparecen en diferentes libros de texto de Cartografía y Topografía; así como del diccionario de termino geográficos. Su comprensión por la vía inductiva o deductiva y apoyándose de ilustraciones que permitirán al docente explicar sus principales

La fotografía aérea es aquella que utiliza fotografías tomadas desde una cámara aerotransportada; mientras que una imagen satelital o imagen de satélite se puede definir como la representación visual de la información capturada por un sensor montado en un satélite artificial.

El profesor revelará los amplios campos de aplicación de estas representaciones en la actualidad. Ejemplo de ello en el campo militar, la agricultura, en la planificación territorial, en el estudio del clima, los océanos, los vientos, la vegetación y los problemas globales.

### 3.- Algunas consideraciones didácticas finales

La Geografía es una asignatura que trabaja el primer nivel de abstracción, la relación Hombre-Naturaleza se produce en un espacio geográfico concreto y dentro del planeta Tierra donde se evidencia las regularidades que en el proceso de esta relación se desarrollan y por tanto tienen que ser localizadas y es objetivo de la asignatura hacerlo, de ahí que el trabajo con mapas constituye objetivo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

Son manifestación de los objetivos en el trabajo con el mapa en la Geografía: el trabajo con mapas en los diferentes niveles: reproducción o reconstrucción de significados, interpretación y aplicación; contribuir a la ampliación de la dimensión espacial de los estudiantes o lo que es lo mismo ampliar el espacio geográfico conocido; localizar, interpretar, analizar, los objetos, fenómenos y procesos que se manifiestan en el espacio geográfico.

Los contenidos en las representaciones geográficas se expresan en los conceptos de esfera, mapa, plano, croquis. Los sistemas de proyección, línea internacional de la fecha, husos horarios, coordenadas geográficas, métodos de representación cartográfica, escala, orientación con el mapa y sin él, y otros.

Son habilidades para trabajar con las representaciones geográficas: observar fenómenos y procesos, localizar, relacionar geográficamente, esbozar, decodificar símbolos, trabajo con la escala, comunicar lo aprendido, calcular distancias, producir mapas. También están presentes, valorar y tomar actitudes en cuanto al modo de relacionarse los seres humanos con el espacio geográfico. Adquirir una concepción del mundo de acorde a los intereses de nuestra sociedad.

En cuanto a los métodos de enseñanza aprendizaje, en la Geografía, independientemente de los métodos generales de la didáctica se utilizan otros métodos como son: la observación, el trabajo con el mapa, trabajo con las publicaciones, libros de texto y materiales de consulta; trabajo con ilustraciones y materiales estadísticos y la modelación de planos, perfiles, mapas, maquetas etc.

Los medios de enseñanza a utilizar por el docente y el educando al trabajar con las representaciones geográficas sugerimos utilizar:

- Objetos impresos y estampados; (mapas, fotos aéreas, láminas, gráficas, cronogramas, libros, cuadernos)
- Medios sonoros y de proyección;( diapositivas, videos, tiras filmicas, películas, documentales)
- Materiales para la enseñanza programada y de control. (software, computadoras)

En la enseñanza de la Geografía, existen dos formas básicas de organizar el proceso docente educativo, estas son la clase y la excursión. En ambas pueden utilizarse las representaciones geográficas y evaluar su aprendizaje de manera continua, integral, sistemática, flexible, participativa y formativa.

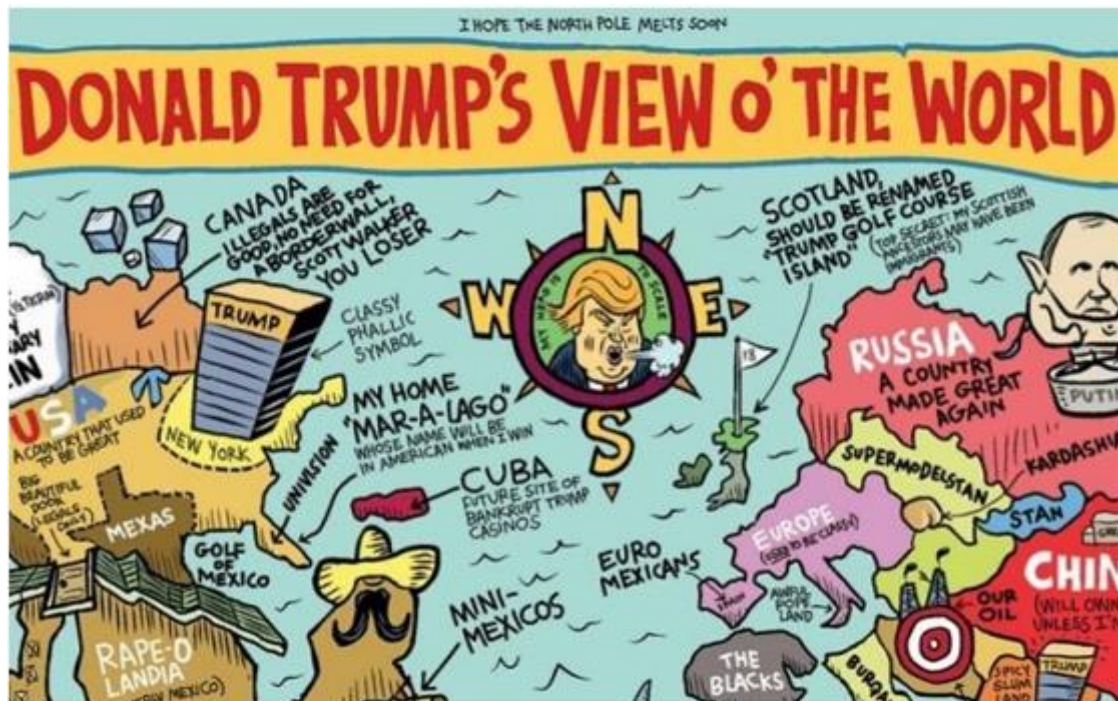
#### **4.- Conclusiones**

La orientación didáctica y metodológicamente adecuada en el tratamiento de las diferentes representaciones geográficas constituye una premisa fundamental en la preparación metodológica de los docentes que imparten la educación Geográfica

En la medida que el docente de Geografía interiorice la importancia que tiene el trabajo con las representaciones geográficas en el desarrollo de sus clases, entonces lograra un mejor desempeño y adquisición de las habilidades de sus educandos con estos medios de enseñanza dentro y fuera del contexto escolar.

## IV Seminario Internacional Geopolítica y Educación

*Daniela Irala. Catedrática del Área de Ciencias Básicas y sus Tecnologías. Paraguay*



Cuáles son los desafíos de la sociedad actual en torno a los problemas geopolíticos, cómo influyen éstos problemas en las personas y qué hacer en el aula para aplicar los conocimientos adquiridos desde el análisis del contexto geopolítico en el que se desarrolla la humanidad, son los motivos por los que se ha constituido en la Universidad Autónoma de Madrid el Grupo de Investigaciones Geopolíticas y Educativas (IGE) coordinado por el Dr. D. Clemente Herrero Fabregat, catedrático emérito de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

El grupo está integrado por distintos especialistas tanto españoles como latinoamericanos, que tienen una visión que les permite enlazar conocimientos históricos y geográficos para entender y estar atentos al mundo de hoy, sabiendo que posiblemente en la escuela no se tratan los temas desde esta perspectiva. En ella se habla del ayer y generalmente los estudiantes no entienden el mundo en el que viven hoy. El IGE ha organizado anteriormente tres seminarios internacionales tratando temas muy diversos como la transición española, la crisis en Europa, la geocultura, los conflictos de Ucrania, Grecia y el Próximo Oriente, el yihadismo, etc. En los meses de marzo y abril de 2017 se celebró el IV Seminario Internacional en el que se analizó un hecho que puede cambiar el marco geopolítico actual: la llegada de Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos. La doctora María Montserrat Pastor Blázquez presentó las conferencias y estableció las conclusiones de las mismas. Se organizaron cuatro conferencias que se van a reseñar a continuación.



**“El escenario geopolítico actual y las grandes líneas de política exterior de Donald Trump”**, por el Dr. D. Clemente Herrero Fabregat, catedrático emérito UAM y Coordinador del IGE.

Previamente al desarrollo del tema comenzó su ponencia indicando la importancia de introducir los problemas geopolíticos en la estructura del sistema educativo ya que la educación basada en desarrollar valores supone que ésta no se convierta una mera acumulación de datos, accidentes geográficos, fechas, batallas, reyes etc., sino que tiene que servir para comprender la sociedad en la que vivimos, desde una perspectiva crítica que permita dar unas soluciones posibles e intente dar a conocer qué problemas y qué soluciones políticas y económicas dan a los problemas. Se pretende formar ciudadanos que para futuras decisiones sean más críticos en la revisión de su pasado y ejecución de su porvenir. Desde este planteamiento, menciona que los docentes tienen que llevar la realidad social al aula, porque si no se cae en un enciclopedismo, y que el sistema educativo debe de luchar por la transformación de la sociedad.

El contexto geopolítico mundial fue calificado a finales del siglo XX como caótico, diferentes son las causas de esta convulsión. Una es el desigual desarrollo de la sociedad mundial, con pueblos que se encuentran en muy bajos estratos de civilización y cultura frente a otros desarrollados, esto provoca una autentica explotación de los primeros. Otra es la ruptura del relativo equilibrio mundial que acompañó a la guerra fría y que se quebró con la desintegración de la Unión Soviética, pero sobre todo, destacó el conferenciante, el avance del neoliberalismo económico y del proceso globalizador que trae consigo el subdesarrollo y la pobreza. Comenzó analizando las bases ideológicas de la política de Trump, sus antecedentes y las propuestas del actual presidente de los Estados Unidos.

En cuanto a sus planteamientos políticos se reflejan en la frase “*American first*”, muy parecida a la de “*Alemania por encima de todo*”. Esto significa que entre propuestas muy desordenadas proyecta una política nacionalista, aislacionista y proteccionista. Además en su campaña electoral ha utilizado mensajes cortos de gran importancia en la propaganda política.

Su base ideológica podría estar fundada en las ideas del sueco Rudolf Kjelen quien en su libro *1914. Una perspectiva sobre la historia universal*, planteaba que había que superar los principios de libertad, igualdad y fraternidad, valores propios de la revolución francesa, por los de orden, justicia, dejando el de fraternidad pero con un significado diferente al enunciado por los revolucionarios franceses. Estas ideas han influido en la visión neoconservadora actual. Trump pretende volver a un aislacionismo y proteccionismo, en función de tres ideas: la nación estado tiene que suplir al gobierno mundial; el desinterés por la revisión de los tratados comerciales y militares: la OTAN, el TTIP, TTP; y su preocupación por la deslocalización industrial, sobre todo hace referencia a China y México.

Existen antecedentes de esta política de aislacionismo que se remontan a George Washington, quien después de su segundo mandato afirmaba que Europa tenía unos

intereses prioritarios que no compartían los EEUU, los europeos estaban inmersos en controversias que eran esencialmente ajenas a las preocupaciones estadounidenses. Por ello constituía una imprudencia implicarse en los entresijos de las rupturas de las alianzas entre ellos. Tomas Jefferson también proponía paz, comercio, amistad con las naciones sin forjar alianzas.

Posteriormente en el período de entreguerras se practicó una política abstencionista que indirectamente ayudó subir a Hitler al poder. El capitalismo nacionalsocialista tenía tratados comerciales con el estadounidense reflejados en el hecho de que las plantas industriales alemanas que como las de IG Farben, con capital americano, nunca fueron bombardeadas por los aliados. Posteriormente, el candidato a la presidencia en 1964 Barry Goldwater, anticomunista declarado, tenían ideas que pueden considerarse como un antecedente de Trump. Las propuestas económicas y políticas del nuevo presidente son:

1. Respecto a las migraciones la construcción de un muro en la frontera de México, deportación de inmigrantes indocumentados, restricción de la inmigración y cierre de fronteras a musulmanes procedentes de Libia, Irán, Sudan, Irak, Somalia y Yemen.
2. Mayor implicación económica de los países europeos que pertenecen a la OTAN, y revisión de los tratados comerciales. En estas medidas hay una contradicción ya que defiende una política exterior agresiva con una exaltación nacionalista y militar, y al mismo tiempo impone un repliegue estratégico que supone un rechazo a las intervenciones internacionales.
3. En relación con China, gran potencia mundial que además es tenedora de gran parte deuda pública de los Estados Unidos, su política es básicamente hostil ya que se la potencia asiática es gran competidor en el mercado. En este sentido trata de establecer el plan de Nixon de 1971 pero a la inversa, que lleva a apoyar a Rusia para devaluar la importancia de China.
4. Dentro de lo apuntado anteriormente propugna una apertura a la Federación Rusa que está en relación con los conflictos del llamado "ovaló de la violencia", los corredores energéticos y la guerra de Siria. Acerca de esta última afirma que se está luchando contra el régimen sirio que está combatiendo al estado islámico lo que supone una contradicción.
5. Su política referente a Latinoamérica no termina de estar muy definida pero critica a Cuba y Venezuela.

Terminó su conferencia indicando que su planteamiento geopolítico de Donald Trump supone un olvido de las obligaciones soberanas que tienen un estado con otro como ciudadanos del mundo, además de la defensa de los Derechos Humanos. La aplicación de estos principios puede suponer una alteración del escenario geopolítico mundial.

**“Donald Trump y México”** por Luis Darío Marín Salas, profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Inició su disertación mencionando que en cualquier análisis histórico de un tema actual hay bastantes riesgos al hacer proyecciones en ciclos cortos, lo mejor es apoyarse en los ciclos largos, es decir hay que partir como mínimo de los últimos 50 años. Además, generalmente cuando se analizan períodos gubernamentales deben referirse a los 100 de su establecimiento, prácticamente el gobierno de Trump está iniciando su andadura por lo que es un reto hablar del futuro.

Indicó el conferenciante el hecho de que en América latina se vive un declive de los gobiernos “progresistas” ante un avance de la derecha como sucede en Argentina o Brasil. Dichos gobiernos no pudieron librarse del carácter mono exportador extractivista y clientelar políticamente, de su economía. Además, no han creado redes de articulación entre el campo y la ciudad para introducir productos de primera necesidad para las necesidades de la sociedad; debido a esa situación hay que situar los problemas de carestía de productos alimenticios en Venezuela. Éste mismo proceso venezolano se dio en los años setenta del siglo pasado en Chile para derrocar a Salvador Allende: la clase empresarial impedía que llegasen los productos de primera necesidad con lo que se desestabilizaba y golpeaba al gobierno.

En su análisis destacó dos aspectos: los planteamientos políticos de los padres de los Estados Unidos, y la relación de esta potencia con México. Partió del análisis de la doctrina “el destino manifiesto”, que supone no sólo que EEUU está destinado a expandirse desde las costas del Atlántico hasta el Pacífico, sino que debe extenderse por todo el continente. Esto se debe a que este destino ha sido asignado por la Providencia, para el desarrollo del gran experimento de libertad y autogobierno. Los padres fundadores se sintieron elegidos por Dios para llevar la verdad al mundo, ese carácter mesiánico de los norteamericanos permanece a lo largo de la historia. Por ejemplo, Monroe en 1823 estableció la doctrina de "América para los americanos "que más bien es “América para los norteamericanos", es decir que el resto de América era un asunto de seguridad nacional para EE.UU.

En este sentido al cabo de un siglo (1933) Franklin Delano Roosevelt introdujo la política de buen vecino, ante los países de América Latina para apartarlos de la fuerte influencia del nazismo alemán y del fascismo italiano en la que estaban cayendo. Anteriormente Teodoro Roosevelt a principio del siglo XX aplicó la política del gran garrote, frase, tomada de un proverbio africano "*habla suavemente y lleva un gran garrote, así llegarás lejos*". Tal concepto ilustra la voluntad para realizar negociaciones y pactos con sus adversarios internos y externos, pero siempre mostrando la posibilidad de una actuación violenta como modo de presión. Fue aplicada contra Cuba, República Dominicana, y Haití. Puede pensarse que Donald Trump está reavivando la política del gran garrote de Teodoro Roosevelt contra todos los países.

El segundo aspecto que analizó el conferenciante se refería a las relaciones históricas entre México y los EE.UU. Se inician con una expansión territorial estadounidense en tierras mexicanas ya que en 1825, arrebatan a los mexicanos más de dos millones de km<sup>2</sup> y se posesionan del actual Estado de Texas, en los años de 1846-1848 arrebatan el resto del territorio mexicano, que en términos generales, constituyen todos los estados de sur. A partir de este momento hay una subordinación mexicana de relaciones diplomáticas a los Estados Unidos, que permite a México disentir pero sólo en términos generales en temas que no son importantes. En cambio México los apoya tanto en lo fundamental como en lo accesorio. La estabilidad económica es lo que le importa al "imperio" estadounidense, ya que 34 estados dependen del comercio bilateral de entre ambas naciones.

**“La América de Trump”**, por el Dr. D. Pedro García Bilbao, Universidad Rey Juan Carlos.

El profesor García Bilbao, especialista en política de la defensa, centro su disertación en las preguntas: ¿Cómo es el país que ha elegido a Trump? ¿Que hace distinto a Trump de los demás presidentes electos? ¿Cómo es posible que alguien ajeno al sistema político logre traspasar ese blindaje, que hace que los candidatos sean siempre de la estructura del partido, y cómo logra además conseguir una mayoría de votos?

Analizó como el elegido presidente de los EEUU es un personaje muy singular, alguien externo al sistema de partidos estadounidenses, que logró ser nombrado como candidato por el partido republicano, y que conectó con unas corrientes de cambio que afectan a la percepción de los grupos sociales acerca de qué les pasa y por qué pasa, y a la proyección que ellos hacen de cómo deben ir las cosas y quiénes son los que mejor los representarían.

El sistema electoral estadounidense se estructuró inmediatamente después de la independencia de las colonias a finales del siglo XVIII. Cada estado elegía un número de compromisarios y según la cantidad de compromisarios se establecía el Colegio Electoral, un organismo conformado por electores procedentes de todos los estados y de la capital Washington D.C.. El número de votos de los estados era y es proporcional a su población. Este sistema posibilita que se pueda ganar por votos electorales pero no por votos populares, es el caso de Trump que ha ganado en muchos estados pero no en votos populares ya que le superó Hillary Clinton en 2,8 millones.

Respecto al voto por clases sociales Trump ha sido votado mayoritariamente por la clase trabajadora, este hecho es debido a que a lo largo del siglo XX ha habido un cambio ideológico del trabajador estadounidense. En los inicios del siglo el concepto de clase trabajadora estaba ligado a la izquierda, y a sus choques y conflictos con el sistema capitalista. A partir de 1945 Estados Unidos sufrió una transformación profunda, en primer lugar hubo un desarrollo económico gigantesco gracias a las políticas públicas del partido

demócrata, pero sobre todo porque hubo una gran inversión pública en industrias durante la segunda guerra mundial. Este hecho provocó una gran expansión de la economía, posteriormente se pudo reconvertir la industria militar en industria para el consumo de la población. Esta expansión significó un aumento de los puestos de trabajo y aumento de salario, pudiendo acceder los trabajadores a un nivel de vida mayor, lo que convenía a la clase empresarial e industrial. El proceso se basaba en que los grupos sociales consumían mucho, paralelamente hubo una persecución a la izquierda plasmada en la "caza de brujas" cuyo mayor representante fue el senador republicano McCarthy.

Con la crisis económica del inicio del siglo XXI y la destrucción del estado de bienestar cambia la situación incrementándose la desigualdad, la precariedad e incluso la mortalidad por abandono, suicidio, cáncer, drogas, alcoholismo, diabetes, crónicas, soledad, etc. Este proceso afectó a los trabajadores blancos no hispanos que sufrieron la ausencia de un seguro de desempleo, acceso a la sanidad, a la educación, no tener una pensión y perder el trabajo de años y además la casa, lo que supuso un panorama de colapso social.

Donald Trump aprovechó este clima social para captar el voto de los trabajadores blancos afirmando que la culpa de todos tus males la tienen los pobres, los negros con subsidios, los habitantes de los guetos, en una palabra la marginalidad que vive de las subvenciones. Es decir, utilizó los prejuicios, reorientó el malestar, la desigualdad, contra un chivo expiatorio, contra un grupo que no tiene la culpa, pero a quien se convierte en la madre de todos los males, mostrando un desprecio por los que considera inferiores, postura que linda con el fascismo.

Como conclusión en la América que propone Trump se caracteriza por la desigualdad con graves diferencias sociales, en la que se detecta una falta de instrumentos colectivos para poder diagnosticar todo lo que pasa. No obstante existen grupos importantes que tienen un buen análisis de la realidad social, pero que chocaron con lo que es la propia estructura del partido demócrata y del republicano, impidiendo que salieran candidatos alternativos.

**Trump y la izquierda**, por el Dr. Fernando Hernández Sánchez, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.

¿Cómo es la izquierda en tiempos de Trump? ¿Cómo se ha configurado el eje izquierda y derecha a lo largo de la Edad Contemporánea? son las preguntas que el conferenciante planteó al inicio de su intervención. El eje izquierda/derecha, topografía universalmente extendida para explicar la localización de las ideologías y de las fuerzas políticas que las encarnan, se configuró durante el proceso de la Revolución Francesa. En 1789 aún no existían partidos tal y como los conocemos. Los representantes en la Asamblea Nacional que sustituyó, por vía de proceso revolucionario, a los Estados Generales, se reunían, originariamente, sin otro orden que el de su procedencia geográfica

o la afinidad de sus estamentos de procedencia. Pero pronto observaron que, agrupándose en un colectivo más amplio, el integrado por los que compartían ideas y posiciones similares, se lograba un mejor altavoz y resultados más eficaces. Fue en la sesión de la Asamblea Nacional Constituyente del 29 de Septiembre de 1791, cuando Robespierre e Isaac Le Chapelier intercambiaron opiniones que permitieron que se formaran dos bandos opuestos en cuanto a sus demandas. Los partidarios de las reformas y el cambio -republicanos federales y unitarios- se situaron a la izquierda del presidente. Los partidarios de conservar el estado previo de la organización política, social y económica, es decir, del Antiguo Régimen, se situaron a la derecha. De esta forma, la distribución en la Asamblea pasó de determinarse por la adscripción a brazos estamentales a hacerlo por las preferencias ideológicas. Estos agrupamientos fueron configurando el eje político que llega hasta nuestros días, caracterizando a grandes rasgos a la derecha como los partidarios de la conservación de lo existente y de la oposición al cambio y a la izquierda como los partidarios de las reformas hasta el punto, en su versión más radical, de trastocar la totalidad del orden vigente.

Desde un punto de vista sociológico, los grandes propietarios terratenientes, la alta burguesía industrial consolidada en el siglo XIX y las élites burocráticas y militares configuraron, junto con el pequeño campesinado, las capas medias de la burguesía rural y el clero en todos sus niveles, el sustrato básico de la derecha. La baja burguesía urbana -maestros y oficiales artesanos-, el personal de servicios no cualificados-, los intelectuales en busca de promoción, las clases trabajadoras o el proletariado sustentaron los distintos proyectos de la izquierda. Esta configuración permaneció más o menos estable hasta el primer tercio del siglo XX. El doble impacto de la Gran Guerra (1914-1918) y de la revolución rusa, con la implantación de un modelo alternativo al capitalismo en la cuarta parte del planeta, motivaron que el sintagma “revolución”, antes propiedad casi exclusiva de la izquierda, pasara a ser conjugado también por esos modelos de reacción moderna conocidos como fascismos, materializados en los regímenes políticos del nazismo alemán o el fascismo italiano. Con ello, los fascismos disputaron a la izquierda, y hay que reconocer que el éxito les acompañó en un primer momento, el apoyo de estratos significativos de la clase obrera y de los campesinos empobrecidos por la depresión económica. Por su parte la izquierda, a raíz del Octubre soviético, se escindió en una rama reformista -la socialdemocracia que inspiraba el programa de los partidos socialistas-, partidaria del avance progresivo sin recurrir al trauma revolucionario y agotando la evolución y los recursos del sistema capitalista, y los comunistas, deseosos de un cambio radical quemando etapas.

El mapa topográfico de las posiciones ideológicas en el siglo XX va a quedar estatuido al menos hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) por cuatro grandes contenedores: de derecha a izquierda, el fascismo, el liberalismo más o menos conservador, la socialdemocracia y el comunismo. El impacto de la Gran Depresión de 1929 y sus efectos harán que las posiciones se polaricen y que, al final, las tres últimas opciones se encuentren enfrentadas a la primera en una agónica guerra total.

1945 no solo puso fin a la Segunda Guerra Mundial, sino que canceló el ciclo de la Gran Depresión. Para consolidar un mundo más seguro, y teniendo en cuenta un nuevo movimiento expansivo del comunismo en Europa, occidente recurrió a la creación del Estado del Bienestar. Los gobiernos de la victoriosa coalición antifascista (democristianos, liberales, republicanos, socialistas y -hasta 1947- comunistas), y con la llegada posterior del Plan Marshall: procedieron a una redistribución de la renta mediante los mecanismos de una fiscalidad universal y progresiva y a la implantación de tres pilares fundamentales: un sistema educativo universal y gratuito, la seguridad social y el sistema de pensiones.

Desde 1945 hasta 1980 no se produjeron grandes cuestionamientos del orden de postguerra: la derecha supo ver en el Estado del bienestar una garantía de estabilidad social y de conservación del orden político. Pero en los 80 se produjo un rearme de las fuerzas conservadoras, materializado en el ascenso al liderazgo de dos figuras gemelas: Margaret Thatcher, en el Reino Unido, y Ronald Reagan en los Estados Unidos. Ambos compartían una profunda aversión por el comunismo y la intención de acabar con el Estado del bienestar para liberar las supuestas vigorosas potencialidades de los mercados desregulados. A través de lo que la socióloga canadiense Naomi Klein bautizó como Doctrina del Shock, los gobiernos aprovecharon los periodos de crisis económicas, guerras, ataques terroristas que se sucedieron desde entonces para privatizar los recursos públicos mediante la socialización de la creencia de que su mantenimiento era un gasto insostenible y que a través de la privatización haría que funcionaran mejor y de forma menos gravosa para los contribuyentes. La aceptación de este programa requería de una liquidación de toda influencia en manos de las fuerzas de la izquierda. Fue la fase en que se generalizó el neoliberalismo normativo, el desmontaje del Estado del Bienestar mediante normas privatizadoras. Los sindicatos fueron combatidos y derrotados -como en el caso de las poderosas Trade Unions británicas tras el conflicto de la minería-. Se impuso la desregulación laboral que condujo a la precarización de las condiciones de trabajo y de los salarios, las grandes empresas se deslocalizaron y la mano de obra se tornó más barata y menos exigente. Los años finales del siglo XX contemplaron a una izquierda a la defensiva.

La segunda Gran Depresión, iniciada en 2008, supuso la toma de conciencia de que el liberalismo salvaje de las dos décadas anteriores no había generado aquella “mayor felicidad para el mayor número” que propugnaba Adam Smith, sino el encumbramiento político y social de psicópatas al estilo del protagonista de *American Psycho*. Sin embargo, había que reducir la carga de protesta social recurriendo al despliegue de una nueva dimensión, la del liberalismo punitivo: ello suponía que, si no se podía convencer a la gente de que aceptara resignadamente su situación, había que pasar a imponer los criterios del sistema. No se trata tanto de un recurso al uso de la fuerza -aunque las imágenes de la brutalidad policial contra los manifestantes, desde la plaza Syntagma de Atenas a la Puerta del Sol de Madrid se convirtieran en parte del paisaje- como de instilar en la población la creencia de que la crisis ha sido culpa de los propios ciudadanos por

vivir por encima de sus posibilidades y difundir la idea, como si fuera de sentido común, de que las estrecheces que padece no son el resultado de una política expropiadora de sus recursos públicos y de sus derechos por parte de los de arriba, sino de la feroz competencia por unos presupuestos escasos entablada entre ellos y quienes se encuentra por debajo en la escala social: los inmigrantes y los desposeídos. viven de los subsidios sociales. Estas son las ideas programáticas que alimentan el ascenso de la influencia de Donald Trump, Marine Le Pen los movimientos xenófobos centroeuropeos. Doblemente peligrosos al ocupar el espacio de una vieja derecha democrática y atraer votos de la base social de una vieja izquierda que se ha limitado a intentar restañar las heridas superficiales causadas por la crueldad del sistema, y ambas asomadas al vértigo de desplazar sus programas genuinos para evitar la fuga de electores hacia las nuevas formaciones neoderechistas.

Ante este panorama, ¿qué ocurre con la izquierda? En Europa occidental, desde 2011, la quiebra del modelo surgido de los pactos de posguerra o transicionales se ha llevado por delante a una porción significativa de los antiguamente hegemónicos partidos socialdemócratas. La ausencia de alternativa ha dejado expedito el camino a la polarización social, al incremento exponencial en la desigualdad de la distribución de la renta, al despojo de lo público, a la elitización de la gestión política. No vivimos una simple crisis cíclica del sistema, sino una auténtica revolución neoconservadora. Como en las grandes catástrofes del corto siglo XX, el mundo que salga de ella no será el mismo que entró en depresión en 2008. Sobre el solar de una izquierda debilitada y atomizada acampan las incertidumbres pero también se abren espacios de oportunidad. Como señala Josep Fontana, las clases dominantes de la contemporaneidad solo se plegaron a acuerdos y consensos cuando tuvieron enfrente una alternativa poderosa y organizada, desde los jacobinos y los carbonarios a los sindicalistas de diversa tendencia y los comunistas. Hobsbawm, de nuevo, alertó acerca del funcionamiento de una dinámica desarticuladora de un siglo y medio de conquistas sociales y de derechos adquiridos gracias a la lucha de varias generaciones, y de la necesidad de rearmarse con experiencias y capacidad de innovación para resistirla.



*RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS*

**HERRERO FABREGAT, Clemente:** *El mundo hace crack*. Málaga: Última línea, 2017.

Tenemos el placer de reseñar de nuevo el libro revisado *El mundo hace crack*, que aparece en el año 2013 y que en nuestra revista ya comentamos en el número 10 del mes de junio del 2014.

El atractivo de la edición que nos presenta la editorial Última Línea es incorporar los importantes y trascendentales acontecimientos que han salpicado el panorama internacional, diseñando un nuevo espacio geopolítico. Los corredores energéticos, la guerra de Siria, la consolidación del Estado Islámico, son aspectos de gran actualidad si añadimos a ellos los “golpes suaves” de Latinoamérica que pretenden cambiar el rumbo de los gobiernos izquierdistas establecidos a finales del siglo pasado y en la primera década del actual. A ello hay que añadir la presidencia de Donald Trump que puede cambiar por completo el panorama actual, y a la que se dedica el epílogo. Teniendo en cuenta que la visión geopolítica del mundo es dinámica, dedicada especialmente al estudio de la realidad en un momento determinado, pero también a analizar las posibles tendencias y previsiones, es importante prever el impacto de la nueva política exterior estadounidense.

El autor sigue realizando en este libro, con gran maestría, un análisis de las diferentes tensiones que recorren el mundo actual. Clemente Herrero Fabregat, Catedrático Emérito de la Universidad Autónoma de Madrid en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, es además Doctor Honoris Causa por la Universidad Regional del Noroeste de Río Grande del Sur (UNIJUI). Ha impartido docencia en universidades de Brasil, México, Uruguay y Cuba, y todo ello le ha permitido tener unas visiones geopolíticas del panorama internacional, llevándole a dirigir un Grupo de Investigación, en la UAM, sobre “Investigaciones Geopolíticas y Educativas” IGE (UAM, PR-010).

La obra se estructura en torno a tres grandes apartados, más las conclusiones y el epílogo. Antes de comenzar el Capítulo I, se presenta una interesante Introducción, en donde se describe y analiza el escenario físico que el hombre habita y ha transformado de forma desigual, en sus cuatro zonas –litosfera, hidrosfera, atmósfera y biosfera- y sus consiguientes ecosistemas, que proporcionan los recursos naturales que posibilitan un modo de vida y que se ha visto transformado por causa de los diferentes modelos de producción, especificando las consecuencias tanto de la revolución neolítica como la más decisiva, que ha supuesto la revolución industrial en la época contemporánea. Llegando a afirmar el profesor Herrero, como el principal conflicto ambiental que tiene la Humanidad es que el desarrollo demográfico e industrial actual está en camino de provocar la destrucción de la biosfera, sin la cual la vida sobre el globo sería imposible. Y este proceso histórico, incentivado en los últimos tiempos por un sistema productivo que se basa en el neoliberalismo económico ha provocado un desarrollo desigual en el

mundo, llevando a los grandes conflictos, pues no se ha dado una evolución uniforme en toda la superficie de la Tierra.

Ante esta situación, los países poderosos y las grandes corporaciones económicas han intentado dominar y controlar diferentes espacios, entrando de lleno en la geopolítica. Muy interesante es la propuesta que hace el autor de distinguir tres tipos de geopolítica: la clásica u orgánica, la cibernética y la que él denomina cognitiva, en relación directa con la imposición en las mentes de los grupos sociales de un imaginario por parte del poder.

El Capítulo I se dedica a analizar los antecedentes del actual orden mundial, desde el escenario geopolítico europeo durante la primer mitad del siglo XX, en el escenario y eje de las causas y consecuencias que originan la primera y segunda guerra mundial, deteniéndose en el significado que tuvieron los “Acuerdos de Bretton Woods” (1944), con la aparición de un nuevo orden económico mundial, pues el objetivo era la refundación del capitalismo que había sufrido fuertes crisis estructurales y por lo tanto se hacía necesario definir nuevas reglas en las relaciones económicas y comerciales entre los países, que se plasmaron en la creación del Banco Mundial y el FMI. Todas estas Instituciones son hoy instrumentos del proceso globalizador del planeta, implementado a partir de la desaparición de la URSS. A ello hay que añadir lo que supuso la Conferencia de Yalta, que diseñó el nuevo orden territorial mundial desde 1945 a 1990. Se dibujan las áreas de influencia política en Europa que perdurarán durante el periodo de la Guerra Fría.

Y finaliza este primer capítulo con los estudios de algunos de los escenarios geopolíticos de la postguerra mundial, destacando los de Extremo Oriente (los glacis defensivos de Corea, Indochina, Vietnam y China), los de Oriente Medio, el Golfo Pérsico y su riqueza petrolífera, el conflicto árabe-israelí, el escenario geopolítico de África, así como el escenario geopolítico en el continente americano controlado por la gran potencia de EEUU.

En el Capítulo II se analizarán las bases del nuevo orden mundial, completado con una aproximación a la geopolítica cognitiva que tiene por objetivo el control mental y de comportamiento de los grupos sociales por parte del poder. Cronológicamente, marcado por los cambios que se producen en la década de los años 80 y principios de los 90 del siglo XX, tanto desde la perspectiva económica como territorial.

Se puede afirmar que, a partir de las últimas décadas del siglo pasado, se ha iniciado una reestructuración del mundo actual, pero sobre un nuevo orden económico establecido en la refundación del capitalismo en Bretton Woods. No obstante, una serie de hechos va a posibilitar una nueva organización territorial mundial. Las cuatro fechas simbólicas precursoras de este nuevo orden corresponden a 1979 (Revolución Islámica), 1989 (caída del Muro de Berlín), 1991 (Primera guerra del Golfo Pérsico) y 2001 (atentado a las Torres Gemelas). A estos hechos concretos hay que añadir dos grandes procesos que han cambiado el mundo que habitamos: la desintegración de la URSS y la constitución de la UE. Además del proceso de globalización mundial, centrado en el dominio de la que

podría denominarse geopolítica cibernética que tiene como fin el control económico del ciberespacio, significando una inmensa reestructuración de los sistemas de explotación y de distribución del producto mundial y, ofreciendo como resultados negativos un inmenso crecimiento de la pobreza y el agotamiento de los recursos naturales, lo cual produce inevitablemente una degradación de la calidad ambiental.

Como excelente geógrafo que es el profesor Herrero Fabregat, el mérito de este libro es abordar las cuestiones geopolíticas, con un estudio detallado y esmerado de los espacios a través de una brillante cartografía que acentúa la comprensión de los escenarios geopolíticos analizados. Esmero en el estudio del espacio que la mayoría de los trabajos geopolíticos tradicionales adolecen.

En el Capítulo III, el autor analiza los focos de inestabilidad política en un mundo globalizado, realizando en el último apartado una aproximación a la importancia geopolítica de la península Ibérica y, más específicamente de España. Resalta la importancia de las áreas productoras de hidrocarburos y corredores energéticos en Asia Central y el Golfo, la relación del tráfico energético con la Guerra de Siria, el Estado Islámico, la importancia geopolítica de Turquía, Ucrania ante el avance oriental de la OTAN y las presiones sobre el Cáucaso, los efectos de la Unión Europea en crisis, la situación de la África Subsahariana vista como un espacio víctima del Colonialismo, así como la globalización en América Latina y la incidencia de los gobiernos izquierdistas de las últimas décadas, para pasar a dedicarle un amplio apartado a las grandes catástrofes geográficas y la desigual respuesta ante las mismas, como los efectos de los terremotos, las erupciones y cenizas volcánicas, las lluvias torrenciales, inundaciones y avalanchas.

Finaliza el tercer capítulo resaltando la importancia geopolítica de la Península Ibérica, desde el intento de restauración monárquica en los años 40, el apoyo a la dictadura franquista, los problemas en las relaciones EEUU-España, el apoyo del Departamento de Estado americano a una democracia controlada en España, la inestabilidad en la cuenca del Mar Mediterráneo con el Golpe de Estado de Turquía y el 23-F en España, los últimos eventos con el escudo antimisiles en Rota en 2011 y el acuerdo de 2015, para finalizar este apartado con la sugerente pregunta que nos plantea el autor: ¿hace crack España? y estamos ante la crisis de la Segunda Restauración Borbónica.

Antes del Epílogo, el profesor Herrero Fabregat, en el apartado de Conclusiones, apunta unas líneas generales para tratar de buscar posibles soluciones a un planeta, la Tierra, que está haciendo progresivamente crack. Ante los grandes problemas de la Humanidad, se apuntan como posibles soluciones, primero, la Educación para la Paz como base para comprender el control de los espacios geográficos. En segundo lugar, una gestión social de los recursos acompañada de una Educación Ecológica, para evitar la destrucción de la biosfera y, en tercer lugar, el respeto y el laicismo como valores a desarrollar frente al integrismo religioso.

El Epílogo del libro lo dedica el autor a analizar someramente el impacto de la política de Donald Trump en el escenario geopolítico mundial. Partiendo de que la visión geopolítica es dinámica, dedicada especialmente al estudio de la realidad en un momento

determinado y también a analizar las posibles tendencias y previsiones, es necesario prever el impacto de la nueva política exterior estadounidense en el mundo que se ha dibujado.

En el momento de publicar este libro no puede hacerse una valoración pero sí intuir cuáles van a ser las líneas de actuación e incluso comprobarlas con la política que ha llevado a cabo durante las primeras semanas de su Presidencia, basados en los principios de la nueva política de EEUU: aislacionismo político y proteccionismo económico presente en una nueva cosmovisión neoconservadora con proyección hacia el Océano Pacífico y, una apertura a la Federación Rusa con sus consecuencias en Crimea, en la Guerra Siria e Isis y su orientación hacia la política de Latinoamérica.

En definitiva, el contexto geopolítico mundial fue calificado a finales del siglo XX como caótico y convulso, y si de 1989 a 1999 hubo alrededor de 60 conflictos armados en el mundo, que provocaron centenares de miles de muertos y más de 17 millones de refugiados, durante el período de la Guerra Fría (1945-1989) se dieron alrededor de 70 – solo diez más-, es muy acertado calificar el mundo geopolítico actual de efervescente.

Finaliza este libro el autor incluyendo una variada y rica orientación bibliográfica.

*M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez  
Universidad Autónoma de Madrid*

**SOLER, Antonio: *Apóstoles y asesinos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016.**

El análisis de los procesos históricos o de los hechos y personalidades históricas se presenta muchas veces con un lenguaje altamente técnico y de difícil comprensión para el lector no iniciado en estos temas. Este no es el caso del libro de Antonio Soler sobre el anarquismo catalán en las dos primeras décadas del siglo XX, y más específicamente sobre Salvador Seguí el denominado *Noi del Sucre*, una figura de gran valor ético y aglutinador del movimiento anarcosindicalista. El valor didáctico del libro que reseñamos se encuentra en su claridad y concisión que sitúan perfectamente al lector en una época de grandes convulsiones y en una ciudad industrial, motor de la economía catalana: la Barcelona de las primeras décadas del siglo XX.

Dividido en 35 apartados el libro nos traslada a la infancia menesterosa de Salvador Seguí, el *Noi del sucre*, que nacido en Lérida (1886) se trasladó en su infancia a Barcelona donde ejerció de pintor, fue un anarcosindicalista que participó activamente en las luchas callejeras de los años veinte, siendo asesinado por los pistoleros del sindicato libre de la patronal catalana en 1923. Se trata de un idealista que se inició a una edad muy temprana, alrededor de los quince años en un grupo libertario. A partir de ese momento inicia una formación autodidacta con una fuerte influencia de la escuela racionalista de Francisco Ferrer y Guardia, leyendo libros de Sorel, Kropotkin, Reclus. Lee también a Nietzsche, sobre todo su libro *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*, además de Aristóteles, Descartes, Rousseau, Montaigne, Gracián. Estos libros no son para él una quimera o un motivo de especulación intelectual, sino una inmersión en los cimientos del mundo y una luz que alumbró el destino del mismo. No son un limbo, sino una forma de abordar y propiciar el combate, una vía para subvertir la realidad.

En los primeros apartados se estudia su relación con personajes catalanes de gran importancia: Francesc Layret y Lluís Companys. El primero perteneciente a una acomodada familia catalana fue asesinado tres años antes del asesinato de Seguí. El segundo llegó a presidente de la Generalitat durante la Segunda República Española y la Guerra Civil. También se hace referencia a otros personajes del anarco sindicalismo como Joan Rull, el Coix de Sants, además de personajes que muy pronto serán claves en la vida política española como Ángel Pestaña, Eugenio D'Ors, Indalecio Prieto o Francisco Largo Caballero. Es la época en que la Revolución Rusa parece que transformara el mundo, el momento, en que se gesta el nacimiento de Esquerra Republicana y se pueden encontrar los antecedentes de la Guerra Civil española.

Con gran agilidad y sencillez no exenta de objetividad, se repasan una serie de hechos que sitúan al lector en el entorno y el momento histórico del anarquismo catalán como el surgimiento en 1907 de Solidaridad Obrera en cuya comisión organizadora estuvo Salvador Seguí. Su objetivo era la defensa y emancipación de la clase trabajadora, revolución que debía ser obra de los trabajadores mismos. No obstante, la postura de el

*Noi del sucre* era bastante equilibrada lo que le llevaría alianzas con Angel Pestaña y Juan Peiró.

Se detalla toda su actividad como anarquista en una Barcelona dominada por la patronal y su sicario sindicato libre que dejó un rastro de sangre de obreros en las calles de la ciudad, de obreros que luchaban por su supervivencia. En esta reseña vamos a destacar los siguientes eventos: la semana trágica, la Primera Guerra Mundial, la crisis de 1917 y los momentos previos a la dictadura del general Primo de Rivera, y su asesinato.

Se analiza en el libro como la Primera Guerra Mundial produjo enriquecimientos repentinos, incrementó el comercio y provocó explotaciones y abusos que tuvieron respuesta por parte del movimiento anarquista. Durante la misma tuvo lugar el ascenso de Seguí en un momento en que predomina el catalanismo y el republicanismo, la revolución obrera, las huelgas, la acción directa, desarrollándose ansias regeneracionistas. Es el momento más controvertido de su figura ya que los anarquistas revolucionarios y puros están distanciados cada vez más de los anarcosindicalistas. El se va a presentar sindicalista por encima de anarquista.

El apartado "1917. Año revolucionario" se dedica al momento clave en la crisis del sistema de la primera restauración borbónica. Es el momento en que se conjuga una serie de elementos: un movimiento militar reflejado en la constitución de las Juntas de defensa; un movimiento político-regionalista manifestado en la formación de la Asamblea de Parlamentarios promovida por la Lliga Regionalista: una huelga general, la primera de España, todo ellos con el telón de fondo de la Revolución Rusa. En el movimiento huelguístico de agosto participó activamente Salvador Seguí que encabeza el comité de huelga de Barcelona junto con Ángel Pestaña, Josep Viadiu y Francisco Miranda. Se siente abandonado por los políticos de izquierda y por los catalanistas, que en principio estaban comprometidos con la huelga desde Lerroux hasta Cambó, incluidos sus amigos Companys y Layrejt.

Los problemas sociales siguen y la contestación obrera se agudiza. Es el momento del auge del pistolero empresarial ejecutado por los llamados sindicatos libres. Los empresarios y sus pistoleros contaron con el apoyo del gobierno, que protegió dicho terrorismo mientras perseguía a los anarquistas, persecución plasmada en la ley de fugas que autorizaba a la policía a disparar a los reos que huyeran de prisión, aunque muchas de estas huidas eran simuladas por las propias fuerzas del orden. Fueron asesinados destacados anarquistas como Pau Sabater, Evelio Boal y el mismo Salvador Seguí. Los anarquistas reaccionaron y asesinaron a personalidades como Manuel Bravo Murillo, Francisco Maestre o Eduardo Dato. Salvador Seguí fue asesinado el 10 de marzo de 1923, meses antes del golpe de estado que instauró la dictadura del general Primo de Rivera. Fue un genuino idealista, anarquista que hizo un emblema de la lucha social, que para él era un mecanismo que formaba parte de su biología.

Se trata por tanto de un libro claro y conciso de gran utilidad didáctica para la enseñanza de la Historia ya que muestra con gran precisión y sencillez un momento clave

en el que hay que encontrar las raíces de los acontecimientos posteriores que sucedieron en España.

*Clemente Herrero Fabregat*



## COMENTARIO TRAS EL TRIUNFO ELECTORAL DE D. TRUMP A LA DISTOPIA CLÁSICA DE DAVID BRIN Y K. COSTNER, «EL CARTERO. MENSAJERO DEL FUTURO»

El reciente triunfo en las elecciones norteamericanas de Donald Trump ha supuesto un notable cambio en las expectativas previsibles para el futuro de la sociedad norteamericana y sus políticas nacional e internacional. Algunas decisiones, como el rechazo a la lucha contra el cambio climático o su pretensión de quitar límites de control ecológico a las explotaciones mineras y petrolíferas trascienden negativamente las fronteras del país, las políticas regresivas en materia sanitaria, de control de armas y de las migraciones configuran un panorama de extrema peligrosidad. Se han analizado las causas del triunfo de Trump en relación al colapso de la clase media blanca de extracción trabajadora que habría apostado electoralmente por la opción populista de extrema derecha representada por Donald Trump. El debate no tanto sobre cómo ha sido posible esta presidencia, sino sí bajo su desarrollo puede llegar a producir una implosión social que destruya los equilibrios de la sociedad norteamericana, es algo que ha llevado a recordar de nuevo la famosa distopía «*El cartero*», de David Brin, obra publicada en 1985 y galardonada con Premio John W. Campbell Memorial y el Premio Locus a la mejor novela de ciencia ficción de ese año. La obra fue llevada al cine posteriormente por el director y actor Kevin Kostner (1997), titulada en España *Mensajero del futuro* y *El cartero* en Latinoamérica. Ambas producciones configuran un universo de ficción caracterizado por una intensa especulación literaria sobre lo que podría suponer el colapso de la civilización.

Se da la circunstancia de que el autor de «*El cartero*», Glen David Brin (Glendale, California, 1950) ha sido asesor científico de la Casa Blanca en cuestiones de política científica y astronáutica. El Dr. Brin es astrofísico, formado en el Instituto Tecnológico de California y en la Universidad de San Diego y toda su obra de ficción se caracteriza por la reflexión y la especulación social, y en este sentido, su novela ha demostrado haber causado un gran impacto.

La novela de David Brin *El cartero* (Nova, Barcelona, 1985) fue llevada a la pantalla como hemos explicado. Hasta tal punto es íntima la relación entre film y libro que la crítica o reseña de ambos no puede hacerse por separado. Kevin Kostner ha coproducido, dirigido y protagonizado esta película y no ha faltado quien le ha criticado por su excesiva presencia en el proyecto, acusándole de divismo exagerado. Curiosamente, su personaje no es el de un héroe convencido de antemano de su misión salvadora, sino el de una persona crispante por su indecisión. Quienes hayan visto el tráiler habrán quedado sorprendidos por las cabalgadas incesantes de jinetes ondeando la bandera de las barras y estrellas por las praderas del oeste americano, como si se pretendiera promocionar el filme identificándolo con un western tipo John Ford. Al parecer los temores de un desastre de taquilla aconsejaron una promoción más basada en la acción y el movimiento que en la parte especulativa.

Ambientada en un mundo poscatástrofe (posnuclear-táctico, posinvierno nuclear y posplagas de guerra biológica) el filme cuenta la historia de un actor ambulante que sobrevive de recitar malamente a Shakespeare en los míseras aldeas de los supervivientes: raptado por un ejército de brutales forajidos, organizados según los crueles dictados del fundador de una especie de secta; logrará escapar y, haciéndose pasar por un cartero de los renacidos Estados Unidos de América, se convertirá sin quererlo en el fundador de un movimiento de reconstrucción de la civilización.

### **Más una variante que una versión**

El libro de Brin presenta algunas particularidades que conviene comentar. De entrada los cambios que Kostner realiza a la historia original pueden interpretarse más como una reinterpretación de esta, que como un falseamiento o traición a ella. Se trata en realidad de dos variantes de una misma historia básica, una escrita, la otra filmada: el desafío de reconstruir la civilización después de la gran catástrofe. Por una vez, estamos ante una versión cinematográfica que tiene su propia personalidad, capaz de confrontarse en pie de igualdad y aún superar al original. La historia de Brin, siendo muy sugerente, tiene vicios de escritor adolescente, curioso tratándose de un doctor en astrofísica, y es tremendamente local en cuanto a la forma en que desarrolla la acción: El papel jugado por los científicos, los hippies y neohippies, la preocupación por la higiene dental en un universo pos atómico, las feministas, las drogas, los «supervivencialistas» (los que antes de la guerra se fueron a vivir a bunkers en los bosques, llenos de armas y paranoia), la pugna entre la América profunda y la de los «beach boys», son elementos que así la caracterizan y que, además, no están bien interrelacionados. La historia básica resulta muy interesante, los detalles de ambiente también, pero a la novela le falta desarrollo. Es demasiado local y ciertas partes de su trama no son creíbles (la acción de las feministas, de la que hablaremos más adelante; el duelo entre el neohippie y el general).

### **Algunas cosas no son siempre lo que parecen**

La dimensión mítico-patriótica del filme, el peso de la simbología norteamericana tradicional (la bandera, la unión, el presidente, el juramento de los carteros, el himno) nos hablan de la América ideal de los cuadros de Norman Rockwell y pueden resultar chocantes al espectador europeo, cansado de la reiteración de tal parafernalia en tantas y tantas historias intrascendentes; en esta ocasión todos esos elementos son el contrapunto idealizado al horror de la vida tras la catástrofe, agravada por la desaparición de la Unión y el retroceso a un feudalismo bárbaro. Los malos de esta película son de los más malos que se han podido ver últimamente y dejan a los habitantes del universo Mad Max a la altura de niños de pecho. La América soñada e ideal del pasado, del deber ser, se ha roto en los corazones de los supervivientes y el espacio lo ha ocupado el desesperanzado sometimiento al ejército neofeudal y su horrendo y brutal sistema de valores. Son dos las destrucciones que han sacudido al país: la física (guerra, plagas, etc.) y la moral (al quebrarse los valores de la democracia representados en la Unión).

Y entonces, se produce un efecto curioso. Lo que podría haber sido una estomagante exhibición de patriotismo se convierte poco a poco en una fábula sobre el papel de la libertad y el valor de la dignidad humana como elementos clave para el desarrollo de la civilización. Kevin Kostner declaró haber relegado ciertos aspectos de la historia original que tenían un contenido más tecnológico (falta todo lo relacionado con Ciclope, el falso superordenador que ayuda a los protagonistas en la novela) y que su deseo era potenciar el contenido simbólico de la trama. Es muy posible que haya acertado. No podemos criticarle por hacer la película en clave norteamericana: los autores son de allí y es lógico que lo ambienten en su medio y con sus propios símbolos. Lo importante es que hayan logrado pese a ello una historia de alcance más universal que la propia novela de referencia.

### **Una nueva guerra civil en Estados Unidos**

Veamos algunos detalles. En la película el general en jefe del ejército de saqueadores es el tirano cruel de una hermandad basada en los principios de una especie de secta previa a la guerra o desarrollada cuando ella. El discurso se puede definir como perfectamente an.cap, esto es, anarco-capitalista o libertario extremo. Se informa de la existencia de una batalla dada en Yorktown, cerca de Washington, después de la destrucción de la Casa Blanca y el Capitolio, tras la cual el gobierno federal —o lo que quedaba de él— se derrumbó. Se deduce que los contendientes eran todos norteamericanos, sin presencia de extranjeros, por lo que se puede afirmar que la guerra causante de la catástrofe acabó en un enfrentamiento civil entre los defensores de la Unión, y lo que tiene toda el aspecto de ser una alianza de la alucinada extrema derecha americana; una de cuyas facciones —los malos de la historia— se convertiría en la única fuerza organizada en los años posteriores.

En un determinado momento, al ver izada una bandera de la Unión en un pueblo por donde ha pasado el cartero, el general («señor de la guerra» sería más exacto) califica de abominación a esa bandera y cuanto significa. Conviene recordar que este pensamiento lo tienen numerosos norteamericanos en la actualidad, como los fanáticos de extrema derecha que pusieron la bomba en las oficinas federales de Oklahoma hace unos años.

### **Las dos Américas**

*El cartero* podría ser interpretada como un ajuste de cuentas entre la América liberal y democrática por un lado, tolerante y pacifista, y la América profunda, fascista, intolerante, racista y cargada de odio. Kevin Kostner toma partido por la América liberal, pero su personaje —a diferencia del de Brin que duda sobre el cómo, pero no sobre el qué— es un ser vencido por la desesperanza y le costará encontrar el convencimiento interno para enfrentarse al horror; la historia lo que cuenta es la progresión psicológica del protagonista hasta convencerse de qué es exactamente lo que debe hacer. Es significativo que los protagonistas no caigan en el belicismo a su vez: poco puede haber más pacífico que un cartero. Este es, sin embargo, el símbolo perfecto de un mundo

amable y civilizado donde la convivencia en paz y libertad es el principal valor y objetivo, frente a ellos está la violencia y el terror, el dominio de los más fuertes usando la muerte, la tortura, el adoctrinamiento brutal, el militarismo a ultranza y la impiedad absoluta. Por cierto, Brin describe mucho mejor que Kostner cómo el establecimiento de un servicio de correos entre las poblaciones de supervivientes se convierte en pieza clave de la reconstrucción material y moral.

En estos tiempos de retroceso de lo público frente a lo privado, cuando se privatizan servicios esenciales, esta defensa del carácter de servicio público de correos encuentra en esta sencilla historia un gran defensor: ejemplificando a la perfección el enorme valor para las personas de la existencia de un sistema de comunicaciones como las postales. Lo público como emblema de la civilización, frente a lo privado como emblema del retroceso a la barbarie de la ley del más fuerte. Nada funcionaría en la historia si en vez de ser carteros del servicio federal estatal fuesen empleados de una empresa privada (tipo U.P.S., S.E.U.R. u otras). No me digan que la cuestión no tiene más fondo del que puede parecer a simple vista.

La contraposición entre militarismo y pacifismo (militares en un bando, hippies cantantes en el otro), o de intolerancia y racismo frente a convivencia y democracia, no son las únicas: el personaje femenino principal, esplendida Julia Ormond, es cualquier cosa menos una débil mujer; con carácter, con decisión, tiene las ideas claras y empuja al protagonista a enfrentarse a la realidad, salvando de manera admirable un par de situaciones (como la huida a tiros del campamento). El tratamiento del personaje femenino se escapa a los convencionalismos propios de Hollywood: es una mujer integral, femenina a la par que llena de decisión y fuerza, alejándose del arquetipo de «reposo del guerrero» tanto como del de «ser masculinizado y brutal» de tantas luchadoras de otras películas.

La novela da a las mujeres un papel muchísimo más destacado y bastante menos creíble: la torpeza, ingenuidad más bien, con que se desarrolla este subtema le resta mucha credibilidad a la historia escrita: las mujeres de la colonia científica de Ciclope -el superordenador- descubren su feminismo oculto después del paso del héroe, un hombre bueno y justo, lo que las lleva a creer que la solución es montar una especie de ejército femenino capaz de resolver por sí sólo la situación, partiendo para entregarse ¡como esclavas! a sus enemigos, afrontar un peligro peor que la muerte y acabar en la esperanza de poder llevárselos por delante cuando la ocasión se presentara. Todo esto por una mezcla de amor platónico al héroe y de tardía vindicación femenina. Aquí Kostner le gana notoriamente a David Brin, construyendo un personaje femenino mucho más convincente que se convertirá en elemento clave de la progresión psicológica del protagonista masculino (ella estará a la altura de las circunstancias desde el principio) sin caer en despropósitos como el «adolescente» Brin.

Otro elemento curioso, clave para entender la forma en que acaba la película, se encuentra en la nostalgia atroz de un pasado ideal y pacífico que tienen casi todos los personajes: cuando en la cantera que sirve de campamento a los saqueadores ponen de

noche viejas películas proyectándolas sobre las paredes de piedra, el público —todos: prisioneros, reclutas, guardianes— calla con respeto al ver cabalgar a Jhon Wayne con su caballeroso estilo y, sobre todo, lloran de emoción al ver *Sonrisas y Lágrimas* una y otra vez, estando al borde del motín cuando alguien pretende poner una típica cinta de tiros y muertos estilo Schwarzeneger.

### **¡Señor, sí señor!**

La sociedad de la secta militarista está especialmente bien descrita: al ser raptado, el personaje de Kostner es llevado al campamento para ser convertido en soldado del ejército saqueador: estamos ante el reverso de películas como *El sargento de hierro* de Clint Eastwood, *La chaqueta metálica* de Kubrick o la misma *Starships Troopers* de Verhooven. El brutal tratamiento terrorista al que son sometidos los reclutas les convertirá en autómatas asesinos deshumanizados o en cadáveres donde se entrenaran sus compañeros. Otro detalle: el miedo a la muerte o al castigo lleva a la mayoría a ceder y aceptar el convertirse a su vez en verdugos, pero sólo uno de ellos lo hace con cierta alegría: el pobre muchacho deficiente mental, irresponsable absoluto, contento de poder ser miembro de algo que le acoja como uno más: demoledor.

Lo único que diferencia esta parte de la trama de la contenida en filmes típicos de reclutas en el ejército como los citados está en las características del contexto: *El cartero* se desarrolla en una crisis espantosa, la sociedad tal y como la conocemos ha desaparecido y algunos defienden la moral del más fuerte, la banda sustituye al individuo, la brutalidad del saqueo a la solidaridad, la ley de la selva a la civilización. La estructura militarista queda despojada de coartadas morales y se reduce a asegurar la supervivencia de los más duros y crueles, adaptándose a la nueva situación con notable efectividad. Las imágenes del tratamiento a los reclutas raptados, las acciones de represalia a los civiles, los discursos del general y sus lecciones prácticas son excelentes: muestran con claridad lo que quieren mostrar y convierten a esta película en un alegato antifascista como pocos se han visto en la pantalla últimamente.

### **El final de una fábula**

El carácter de fábula se ve reforzado por la aceleración del ritmo de la historia en los minutos finales. Cuando el protagonista se convence de que no puede huir más (la voz de un niño nacido tras la catástrofe pregunta ingenuamente ¿qué es un cartero?) la trama da un salto. Parte hacia las montañas que ocultan unas pequeñas ciudades y se nos cuenta en una rápida pasada la construcción de un ejército destinado a dar la batalla a los saqueadores sectarios. La imagen empleada es la del 7º de Caballería de Michigan en su famosa carga en la Guerra Civil americana: con una ingenuidad total, la fuerza compuesta por personas de toda condición (mujeres, niños, ancianos) se apresta a un choque frontal con la fogueada hueste de carniceros.

El conocimiento de las costumbres del enemigo y de su código de honor lleva a resolver la situación mediante un duelo singular entre los jefes respectivos. Solución

facilona y poco creíble, admisible solamente si aceptamos el carácter de fábula que queremos aplicarle al filme. Durante la lucha, el jefe fascista (el calificativo le va estupendamente, pues es un ex empleado de tres al cuarto, convertido en el megalómano líder de una banda de bárbaros), le dice al casi vencido «cartero»: perderás por que no crees en nada y ello te quita toda tu fortaleza: Tales palabras llevan al personaje de Kostner a pronunciar la frase clave de la historia ¡creo en los Estados Unidos de América! Con el vigor así recobrado vence a su adversario, quien acaba víctima de su propio código de honor a manos de sus hombres. Un plano aéreo nos separa del espacio de la lid, mientras los dos ejércitos se funden en uno, recobrada la esperanza de que la Bandera de la Unión pueda realmente unir de nuevo a todos en un régimen más humano regido por un sistema de valores democráticos. El epílogo viene de inmediato, con un salto temporal importante: en la mítica California —otro detalle—, la hija del protagonista inaugura un monumento al cartero. La Unión ha renacido y con ella la civilización y la esperanza.

### **El universo poscatástrofe**

Destaca en este filme la cuidada ambientación y credibilidad visual del mundo destruido. Se informa en la película de las causas del colapso de la civilización. Al parecer el detonante fue una guerra local en un lugar apartado del planeta que derivó hacia un enfrentamiento nuclear limitado. Europa, parece haber llevado la peor parte «¿Todavía hay radiación en Europa? —[pregunta una persona], Islandia está a salvo»— se le responde.

Muy posiblemente, importantes ciudades fueron destruidas y amplias zonas afectadas por la radiación, pero lo suficientemente poco extensas como para no destruir la vida en el resto del planeta. Inviernos de tres años se sucedieron como consecuencia de las explosiones nucleares que llevaron a la atmosfera un manto de polvo y cenizas; armas bacteriológicas acabaron con la mayoría de la población urbana del planeta y la destrucción de las comunicaciones, el corte de la energía eléctrica y las destrucciones hicieron el resto. En los Estados Unidos se vive todo eso unido a una guerra civil entre los supervivientes que aniquiló los restos del gobierno central.

En la novela estos vagos detalles encuentran alguna concreción más. La guerra comenzó entre turcos y paneslavos (¿por el control del Cáucaso?), estallando unas pocas «veintenas» de bombas; la costa este de los Estados Unidos es la más dañada por los bombardeos y la radiación, mientras que el oeste se vio sobre todo afectado por la extensión de las plagas que asolaron Asia y África. El invierno nuclear, es decir, la consecuencia de los millones de toneladas de cenizas y humos causados por las bombas y destrucciones, impidió la entrada de la luz solar de forma normal durante varios años causando el desastre definitivo, o casi definitivo.

¿Es posible una catástrofe así? Podríamos afirmar que sí lo es, pero poco probable, pues la escalada de la destrucción hubiera sido muy difícil de frenar; además, de no ser cuasi total la destrucción, la subsistencia de focos intactos llevaría en breve a la reconstrucción o a la aparición de nuevos centros de gravedad. En realidad todo

dependería del tipo de armamentos empleados y de sus efectos en los centros de poder. Una civilización urbana como la nuestra es muy vulnerable —no obstante— a la destrucción de las infraestructuras y de las redes de comunicación y transporte. Sin energía eléctrica, sin combustible, sin suministros alimenticios del campo y con enfermedades de todo tipo en el ambiente, las ciudades se convertirían en gigantescos cementerios en breve tiempo sin necesidad de bombardeo alguno.

Una de las más completas e interesantes especulaciones sobre los problemas de la reconstrucción del mundo pos catástrofe se encuentra en la novela de Poul Anderson *Un mundo en el crepúsculo* (Anderson, P., *Ciencia Ficción norteamericana. Obras escogidas*, Tomo II, Aguilar, Madrid, 1969, pp.919-965). Se parte en ella de un supuesto parecido al de la historia de Brin: recuérdese que el cartero va hablando de la existencia de una nueva capital en un lugar apartado y de un nuevo presidente: hasta podría ser que la historia de Anderson transcurriera en otra zona del país del cartero, mucho más aislada. En esta novela se cuenta la aventura de un aviador militar (el coronel Drummond) que regresa de un vuelo en torno al mundo tras el fin de una guerra nuclear limitada; todo está arrasado o moribundo, sea por una causa u otra. El núcleo en torno al cual se reconstruye la civilización es una base militar oculta, cercana a una pequeña población en un valle muy recogido entre montañas, y que actuará como elemento de vertebración. El principal enemigo serán las mutaciones por radiación que provocarán la infertilidad o el nacimiento de niños deformes. Años después, los supervivientes deciden colonizar Marte con personas nacidas con mutaciones favorables como única salida aunque a partir de ahí la historia deriva a terrenos ya muy diferentes.

Pero la gran joya de las especulaciones sobre un universo poscatástrofe es, sin lugar a dudas, *La tierra permanece* de George R. Steward (Steward, G.R., *La tierra permanece*, Minotauro, 1970 [Ed. original 1949]). Su comentario exigiría un artículo específico; baste recordar que se desarrolla en ella la peripecia vital de los supervivientes a una enfermedad que ha aniquilado al 95% de la población mundial y su lucha por mantener la idea misma de civilización: las dificultades internas de tal empeño son las que centran toda la trama. Su desarrollo especulativo tiene pocas fisuras y presenta un rigor pocas veces logrado. Su desesperanzado final es poco comercial y, en su desarrollo, los lugares comunes acuñados para estos universos en filmes como *Mad Max* y sucesores, no tienen lugar.

El supuesto de *El cartero* nos habla de lo sucedido en una determinada hipótesis: no es un universo pos nuclear puro, sino el resultado de una combinación de factores de destrucción que han afectado a las columnas vertebrales del sistema social, provocando, eso sí, la desaparición del mundo urbano casi por completo. Sus supervivientes habitan zonas apartadas en las montañas, o en el borde de grandes desiertos; sabemos que hay zonas aun más alejadas donde la destrucción ha sido mínima, pero al quedar destruidas las comunicaciones, las distancias retoman sus antiguas dimensiones, los caminos se vuelven inseguros por la violencia, las plagas o el hambre, la gente se queda aislada a merced de lo desconocido.

La descripción visual que se nos hace de este mundo post es poderosa: el empleo de escenarios naturales refuerza mucho la verosimilitud, lo que contrarresta algunas ingenuidades del guión. En cualquier caso, «El cartero», en su dual presencia fílmica y literaria, podrá ser recordada como uno de los más serios intentos de reflejar el mundo poscatástrofe y una interesante especulación sobre el papel de la democracia y la libertad en situaciones de crisis de la civilización.

*Pedro A. García Bilbao*  
*Universidad Rey Juan Carlos*



