Educación en Cuba : criterios y experiencias desde las ciencias sociales	Titulo
Jiménez Guethón, Reynaldo - Compilador/a o Editor/a; Verdecia Carballo, Enrique - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
La Habana	Lugar
Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Cuba	Editorial/Editor
2021	Fecha
	Colección
Educación superior; Deserción escolar; Derecho a la educación; Política educativa; Formación profesional; Educación secundaria; Cuba;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org/Cuba/flacso-cu/20210322115651/Educacion-Cuba.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

http://biblioteca.clacso.org

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.org

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CLACSO

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Educación en Cuba

Criterios y experiencias desde las ciencias sociales

Reynaldo Miguel Jiménez Guethón
Enrique Verdecia Carballo
(Compiladores)

Educación en Cuba

Criterios y experiencias desde las ciencias sociales

Reynaldo Miguel Jiménez Guethón
Enrique Verdecia Carballo
(Compiladores)

I
Para hablar de educación
hay que decir igualdad
hay que decir equidad
para la transformación,
el educando en cuestión
ha de transformar la mente
de ideas crear un puente
y Cuba en ello es puntera,
es el alma, la pionera
de educar para su gente.
II
Puede no ser la mejor
en este mundo cambiante,
sin embargo, es un garante
desde el eslabón menor
hasta el peldaño mayor
de una formación completa
la mochila va repleta
de intelectual por doquier
y nadie puede temer
de no llegar a la meta.
III
Siempre hay retos, desafíos
en la educación cubana
que en cada estudio reclama
la verdad sin atavíos,
trabajos sin desvaríos
aportan intelectuales
soluciones magistrales
hacen avanzar la ciencia
magisterio de excelencia,
el avance es a raudales.

Yamir Palmero Abstengo

Edición y corrección:

Anette María Jiménez Marata y Randy Saborit Mora

Diseño interior, de cubierta y maquetación: *Otane González*

Imágenes de cubierta: Reynaldo Miguel Jiménez Guethón

©Reynaldo Miguel Jiménez Guethón

©Enrique Verdecia Carballo

©Sobre la presente edición,

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(Programa Cuba), 2021

Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, 2021

ISBN 978-959-7226-67-3

Índice

Prólogo/ 11

I PARTE/ 19

La formación del profesional de la educación en Cuba, en las complejidades de los primeros años de la Revolución (1959-1977) / 21
Teresa Torres Miranda

Políticas educativas: ¿reproductoras o transformadoras de desigualdades? Una mirada al caso cubano entre 2008 y 2018 / 33
Geydis Elena Fundora Nevot

Esta es la nueva escuela, esta es la nueva casa… / 63
Dayron Roque Lazo

La educación secundaria básica en Cuba. Nuevas perspectivas curriculares / 81
Reynaldo Miguel Jiménez Guethón
Enrique Verdecia Carballo
Tania Caram León
Marcelino Roberto Almaguer Guerrero
Lino Borroto López
Yiglén Salazar Cisnero

Estado actual de la cobertura de profesores instructores de arte y otros recursos humanos asociados a la educación artística de niños(as) y adolescentes en La Habana/ 113
Antonio Herrada Hidalgo
Luisa Íñiguez Rojas

Vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia en Cuba: oportunidades y retos de los espacios educativos y comunitarios para su atención/131
Ileana Nuñez Morales

La Educación Especial en Cuba/ 147
Marcelino Roberto Almaguer Guerrero

Experiencias del Centro Universitario Municipal
de Banes, Holguín, en la formación integral del educando
desde la integración de la enseñanza basada en proyectos,
la educación popular y la orientación educativa/ 159
Juan Carlos Osorio Remedios
Ana Ivis Ricardo Fernández

Enseñar y aprender a escribir ciencias sociales. Una ruta inconclusa en
la Universidad de La Habana/ 169
Anette María Jiménez Marata

La enseñanza del periodismo de José Martí. Desafíos,
aciertos y perspectivas en la Universidad de La Habana/ 179
Randy Saborit Mora

Asimilación: componente esencial en el aprendizaje de la Estadística del
profesional cubano de Cultura Física/ 193
Taimi Castañeda Rodríguez
Abelardo López Domínguez
Ana María Morales Ferrer

Introducción del enfoque de género en las carreras
de la Universidad de La Habana. El caso de Bioquímica
y Biología Molecular, Psicología y Sociología/ 209
Tania Caram León
Mayra Tejuca Martínez
Niuva Ávila Vargas
Danay Díaz Pérez
Geydis Elena Fundora Nevot

II PARTE/ 221

Derecho a la educación y educación en derechos humanos de infantes y
adolescentes / 223
Ana Isabel Peñate Leiva
Sofía Porro Mendoza

Identidad, escuela, familia. Sus relaciones en tiempos
de globalización / 237
Lino Borroto López

Universidad privada y formación de profesionales:
Estudio de un caso de la Cuba prerrevolucionaria/ 247
Haens Beltrán Alonso
Jency Niurka Mendoza Otero

Escuela y comunidad. Desafíos en la participación / 265
Yiglén Salazar Cisnero

Niños y niñas inmigrantes: desafíos para la equidad en el contexto escolar cubano/ 281
Danay Díaz Pérez

Educación y desigualdades sociales. Claves para su comprensión en el contexto cubano/ 293
Yisel Rivero Baxter
Succel Pardini González

La lúdica en la Educación Superior/ 313
Nancy Yolanda González Domínguez
Maikel Carnero Sánchez

El abandono estudiantil en la Universidad de La Habana:
Un análisis desde las carreras de Matemática, Economía
y Letras en el curso 2017-2018/ 325
Liliana Rodríguez Alarcón
Mayra Tejuca Martínez

Relaciones sociedad-naturaleza: la participación comunitaria en los procesos de educación ambiental/ 341
Marta Rosa Muñoz Campos
María Isabel Romero Sarduy

Equidad y acceso a la Educación Superior en Cuba:
un permanente desafío/ 359
Yulexis Almeida Junco

Datos de los autores/ 373

Prólogo

La razón ha de servir sin que la servidumbre sea su oficio, el compromiso será sustento en la medida en que la crítica oriente sus pasos; y la escritura, esa será siempre soberana para hacer de la palabra un motivo de diálogo, participación y cambio.

Cuando el Dr. Reynaldo Jiménez Guethón, un gigante escondido en la piel de un ser humano común, se acercó para comunicarme la solicitud de prologar un nuevo libro de la prolífica huerta intelectual de FLACSO-UH, además del inmenso honor que ello entrañaba, suponía un reto mayor aún: estar a la altura de semejante reconocimiento. Ello hizo difícil encarar la tarea, pero a la relevancia de esa prestigiosa institución y a la hondura profesional y ética de su personal, se les honra únicamente con el cumplimiento del deber.

Así comenzó la lectura del volumen en cuestión, cobijada en la incertidumbre de un período inédito para las generaciones actuales, cuya complejidad se extiende más allá de lo imaginable. Y esta fue mi primera interrogante: ¿Cómo es posible que, en tiempos tan insólitos y bajo la hegemonía de una pandemia que ha convertido a nuestro mundo en un extraño, alguien pretenda hacer examen de la Educación, desde la pluralidad cosmovisiva de las ciencias sociales? La respuesta no se hizo esperar: ante lo extraño, claridad; frente a lo complejo, precisión; y el mejor remedio contra el estatismo es avanzar. Esa fue la primera sacudida que me provocó este libro ejemplar.

Así entro en la vastedad temática de los capítulos, lo hago desde la brújula de las Ciencias de la Educación y ahí llegó mi segundo estremecimiento: ¿Sobre qué criterios integrar una diversidad tan evidente de perspectivas de análisis, sin que se pierda el hilo conductor de su esbozo? Esta vez la lectura resolvió mi dilema: se trata de un abordaje interdisciplinario de la educación como hecho social, donde encuentran voz actores, procesos, instituciones y la sociedad en general; sin deleznar antecedentes ni lastrar avances futuros. Un libro escrito desde la humildad, de quienes se saben hacedores de inquietudes, quebrantadores de falsos ídolos y exorcistas de viejos y nuevos demonios.

Los libros son tan disímiles como el espíritu de sus cultores: unos informan y esclarecen, otros movilizan y transforman; y algunos desbrozan el camino para la continuidad. Este es un texto raro, hace las tres cosas y creo que la clave de semejante logro estriba en el propio sentido de su

convocatoria. Es un ejemplar previsto desde su génesis para recorrer con sentido crítico, compromiso intelectual y militancia política las raíces, el devenir y el futuro de la educación en su multidimensionalidad, con especial énfasis en su contextualización en los escenarios actuales y perspectivos de la realidad cubana.

Esa sola es una cualidad suficiente para que la obra merezca divulgación expedita y todo el apoyo comunicacional que se le pueda ofrecer, pero —aunque ello parezca una exaltación, realmente merecida— su influjo va más allá del merecimiento. Su verdadero alcance radica en la funcionalidad que ofrece para explicar, comprender y transformar la realidad educativa contemporánea, desde la triada relacional: procesual, sociocultural y ambiental. Pocos materiales como este, recorren científicamente la diversidad fenoménica de la educación desde la postura de un diálogo interdisciplinario que no se anuncia, pero se materializa. Este es un mérito indiscutible de su contenido.

Algunos de los que lean estas páginas pensarán, y creo justo que lo hagan ¿será realmente objetiva la visión de quien prologa, o lo mueve un sentimiento de cariño y afectos, más propicios para la poesía que para el examen riguroso de la prosa científica? A aquellos que así piensen les respondería, con la humildad de los que no se cansan de aprender y se empeñan en enseñar aprendiendo, lean ustedes el libro y al concluir podrán avistar tres realidades: la educación es más de lo que creemos, la educación universal va más allá de lo que declaramos, y la educación cubana es mucho más prolija de lo que divulgamos.

Súmese a ello que tales proyecciones no se concretan desde la sumisión intelectual, ni se afincan en los miedos comunes de generar visiones contrarias al punto de vista oficial. La vertebración de la obra responde a estrategias coherentes de investigación, más comprometidas con el deber ser que con el ser de los problemas en análisis, eso constituye un valor agregado de las páginas que conforman el ejemplar, llamado a convertirse en material de estudio y materia prima intelectual para futuras incursiones en el tema objeto de estudio.

Un aspecto que creo importante destacar en el sentido promisorio de la utilidad del libro que se presenta, es el relacionado con su potencial papel en la formación de los actores que a futuro protagonizarán el rol educativo desde la profesión, la ciencia y la dirección política. En este contexto la formación de pregrado, la educación posgraduada, la extensión e interacción socioeducativa y la investigación científica, cuentan desde ya con un material de rigor para acometer sus incursiones en el campo de la educación y su diversidad contextual, desde la orientación y regulación

de las dinámicas de sus procesos sustantivos, hasta el trazado de políticas y la toma de decisiones.

Luego de estas consideraciones iniciales es menester dedicar parte de esta apretada síntesis a la realización de una presentación sucinta de la obra. Se trata de una compilación de veintidós trabajos de autores con una sólida trayectoria académica en los temas que presentan.

Esto es un aspecto curioso del libro por dos razones: por la feliz combinación de autores jóvenes con un importante acervo intelectual y científico, en torno a sus áreas de incursión, y figuras consagradas de la academia, cuestión que le da a la obra una mirada equilibrada y justa entre las raíces, la actualidad y el porvenir de la educación cubana y universal; y por la significación que tiene esta concurrencia intergeneracional para asegurar lo trascendente y transformar lo requerido.

El libro *Educación en Cuba. Criterios y experiencias desde las ciencias sociales*, celosamente estructurado por las sabias manos de los doctores Reynaldo Miguel Jiménez Guethón y Enrique Verdecia Carballo, cuenta con la participación de treinta y cinco importantes autores, reconocidos por sus resultados científicos en los tópicos desplegados, que supieron responder a la convocatoria de FLACSO-Cuba, no solo aportando materiales relevantes, sino haciéndolo desde una plataforma común de análisis, lo que le da al libro una organicidad meritoria, en consecuencia con la asunción de la educación como ámbito de intelección común.

La obra, en consonancia con el adagio martiano de que la razón no triunfa sin la poesía, inicia con la presencia lírica de Yamir Palmero Abstengo, cuyos versos recrean la realidad y desafíos de la educación cubana. Muy a tono con el perfil de los temas que se desarrollan en el libro.

La profesora e investigadora Teresa Torres Miranda, aborda —desde una perspectiva histórica— el tópico de la formación del profesional de la educación en Cuba, en las complejidades de los primeros años de la Revolución (1959-1977). En tal sentido somete a análisis el desarrollo de la formación de maestros en los primeros años de la Revolución, a partir de la sinergia entre las circunstancias históricas, los requerimientos contextuales y las demandas institucionales. Todo ello visto desde la óptica de testimoniantes claves, análisis documentales y estudios asociados, que de conjunto ofrecen una visión integral del rubro.

La docente e investigadora Geydis Elena Fundora Nevot brinda un análisis crítico de las transformaciones socioeducativas resultantes del proceso de actualización del modelo de desarrollo cubano y sus implicaciones en el ámbito de la equidad. Como aspecto a destacar, el estudio sustenta su validez en la sistematización de más de 300 estudios cubanos

entre 2008 y 2018, en el marco del proyecto *Políticas sociales participativas: claves para la equidad y la sostenibilidad*, perteneciente al Programa Nacional de Ciencia y Técnica *Sociedad Cubana*.

El autor Dayron Roque Lazo, con el sugerente título: Esta es la nueva escuela, esta es la nueva casa…, ofrece un panorama esclarecedor del desarrollo de la educación revolucionaria en Cuba y de los retos que dicho devenir afronta en la contemporaneidad, con la mirada en un futuro fiel a las esencias del proyecto social cubano.

Los autores Reynaldo Miguel Jiménez, Enrique Verdecia, Tania Caram, Marcelino Roberto Almaguer, Reynaldo Miguel, Lino Borroto y Yiglén Salazar presentan un estudio de la educación secundaria básica en Cuba y sus nuevas perspectivas curriculares. El trabajo ofrece, con datos esclarecedores, el papel fundamental de la dirección y el gobierno revolucionario en el desarrollo del sistema educativo cubano en general, y de la enseñanza secundaria en particular. Realiza un recorrido histórico por las etapas de su devenir y abunda significativamente en los indicadores de desarrollo, actualidad, desafíos y requerimientos perspectivos de este nivel de enseñanza.

Antonio Herrada Hidalgo y Luisa Íñiguez Rojas despliegan un meritorio e interesante acercamiento al estado actual de la cobertura docente a la educación artística de niños y adolescentes en La Habana. En este ámbito realizan un bosquejo del desarrollo del tópico a nivel nacional, abundan en sus peculiaridades, regularidades, alcances y limitaciones, y analizan los factores incidentes en el déficit de instructores en las escuelas de la provincia La Habana, con los consabidos riesgos sociales, culturales y educativos que tal situación entraña.

La autora Ileana Nuñez Morales pone sus miras en el estudio de la vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia en Cuba, con énfasis en las oportunidades y retos de los espacios educativos y comunitarios para su atención. Al respecto valora los retos y oportunidades de los espacios educativos y comunitarios para la atención a niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad social, focalizados en un estudio desarrollado en un Consejo Popular del municipio Cárdenas, Matanzas, durante el período 2017-2019.

El profesor e investigador Marcelino Roberto Almaguer Guerrero, presenta un interesante y necesario estudio acerca de la educación especial en Cuba. En el mismo se demuestra el vertiginoso desarrollo del área a escala global, regional y nacional, los cambios en sus concepciones y el impacto de esta realidad en el desarrollo de esta enseñanza en el país.

Juan Carlos Osorio Remedios y Ana Ivis Ricardo Fernández nos ofrecen sus experiencias en la formación integral estudiantil, a partir de la in-

tegración de la enseñanza basada en proyectos, la educación popular y la orientación educativa, en el contexto del Centro Universitario Municipal de Banes, en la provincia de Holguín.

Anette María Jiménez Marata aborda el tema de la escritura científica en las ciencias sociales, orientado al requerimiento de formar una competencia básica en el mundo contemporáneo, referida a aprender a expresar el pensamiento de modo escrito. La autora denota lo fundamental que resulta el fortalecimiento de esta área para la formación profesional de los individuos y para el estrechamiento del vínculo e interpretación del sujeto con la sociedad que lo rodea.

Randy Saborit Mora nos conduce al fecundo universo de la enseñanza del periodismo de José Martí, a partir de una valoración sobria y fundamentada de los desafíos, aciertos y perspectivas, que se evidenciaron en una experiencia docente y educativa en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, con jóvenes de primer año de Periodismo.

Taimi Castañeda Rodríguez, Abelardo López Domínguez y Ana María Morales Ferrer reflexionan en torno a la diversidad de concepciones relativas a la asimilación como componente esencial del aprendizaje de la Estadística en la formación del profesional cubano de Cultura Física. El trabajo enfatiza en la importancia del dominio de la estadística para encarar con altas probabilidades de éxito los procesos y acciones imbuidos en el desempeño de los profesionales de la Cultura Física, aspecto no solo atribuible al área de formación de referencia, sino a los diferentes ámbitos de desarrollo profesional.

Tania Caram León, Mayra Tejuca Martínez, Niuva Ávila Vargas, Danay Díaz Pérez y Geydis Fundora Nevot enfatizan acerca de las diferentes alternativas de introducción del enfoque de género en las carreras de la Universidad de La Habana, a partir del análisis comparativo de las experiencias que al respecto se desarrollaron en los planes de estudio D y E de las carreras Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología, de la Universidad de La Habana.

Ana Isabel Peñate Leiva y Sofía Porro Mendoza profundizan en el tema del derecho a la educación y la educación en derechos humanos de infantes y adolescentes. En este contexto analizan las particularidades de estos grupos poblacionales de alto riesgo social, las condiciones socioeconómicas desfavorables para su desarrollo y el rol de los procesos educativos en este ámbito. Se fundamenta la participación en el proceso formativo, como la vía fundamental para prevenir situaciones de desventaja, exclusión, marginación e inequidad.

Lino Tomás Borroto López reflexiona acerca de las relaciones en tiempos de globalización entre la identidad, la escuela y la familia. Sobre esta base se fundamenta la educación para la identidad cultural como estrategia de respuesta a la llamada cultura de masas que ha cobrado auge a partir del siglo XX. En este contexto se enfatiza en la labor docente de la escuela de enseñanza general, como importante ámbito de concreción de la estrategia de referencia.

Haens Beltrán Alonso y Jency Niurka Mendoza Otero presentan un acercamiento sociohistórico al surgimiento y desarrollo de la educación superior privada en la Cuba prerrevolucionaria y su impronta en la formación profesional, para el que se apoyan en un estudio de caso relacionado con la Universidad Nacional Masónica José Martí.

Yiglén Salazar Cisneros desarrolla el tema de la relación escuela y comunidad y los desafíos de la participación en este contexto. Refrenda y fundamenta la concepción de las instituciones escolares, como centros de la comunidad, encargadas de organizar su labor educativa y actuar como centros abiertos al medio donde se encuentran enclavadas. En este escenario los niños han de ser los principales beneficiarios de los sistemas de influencia educativa y, como tal, sujetos activos de aprendizaje.

Danay Díaz Pérez nos introduce al complejo mundo de los niños y niñas inmigrantes, y los desafíos para la equidad en el contexto escolar cubano. Aborda un tema sensible y muy necesario para la sociedad cubana, concerniente al impacto de la inmigración y sus particularidades en el ámbito de la escuela. Devela, además, las inequidades sociales en el contexto escolar, a partir de la condición de migrante de los estudiantes, como punto de partida para actuar y proponer políticas educativas más inclusivas.

Yisel Rivero Baxter y Succel Pardini González llaman la atención acerca de la educación y las desigualdades sociales. Sobre esta base fundamentan las claves para su comprensión en el contexto cubano. La aproximación a este tópico coadyuva al desarrollo de una visión integral y contextualizada de la desigualdad y la educación en Cuba, cuestión fundamental para subvertir las brechas presentes hoy.

Nancy Yolanda González Domínguez y Maikel Carnero Sánchez nos muestran el fascinante universo lúdico en el escenario de la educación superior. Sus estudios demuestran la trascendencia de la lúdica, más allá de las situaciones de juego, a tono con su consideración como herramienta para la educación, generatriz de ambientes favorables en términos de comunicación e intercambio, y garante de la formación integral de los sujetos en formación.

Liliana Rodríguez Alarcón y Mayra Tejuca Martínez profundizan en el tema del abandono estudiantil en la Universidad de La Habana: un análisis desde las carreras de Matemática, Economía y Letras en el curso 2017-2018. El trabajo brinda un análisis de la composición sociodemográfica de los estudiantes que abandonaron, resume las características de estos abandonos y profundiza en aspectos relacionados con la orientación profesional y las características del acceso a la educación superior de dichos jóvenes. Además, enfatiza en la perspectiva estudiantil en relación con la decisión de abandonar.

Marta Rosa Muñoz Campos y María Isabel Romero Sarduy nos transportan al cosmos relacional sociedad-naturaleza y a la participación comunitaria en los procesos de educación ambiental. En este ámbito legitiman el requerimiento de un nuevo paradigma de desarrollo sostenible, de procesos educativos emancipatorios y de una gestión educativa y ambiental participativa. Ello conlleva a la incorporación de la perspectiva ambiental en las estrategias de desarrollo local, con participación comunitaria, en aras del involucramiento consciente, propositivo y perdurable de los actores sociales.

Yulexis Almeida Junco desarrolla el tema de la equidad y el acceso a la educación superior en Cuba como desafío permanente. La autora centra el análisis en el sistema de ingreso, a partir de las modificaciones implementadas en el Curso por Encuentros (CPE) desde el 2016, al considerarla la alternativa vigente más flexible y que ofrece mayores oportunidades a sectores sociales con menos presencia histórica en el contexto universitario. Desde tales presupuestos se valoran los procesos de inclusión a través de esta fuente de ingreso y se precisan algunos de los principales desafíos que enfrenta la universidad cubana en materia de equidad en el acceso a la educación superior.

Como es posible advertir no exageraba cuando afirmaba que estamos en presencia de una obra necesaria para la comprensión y el desarrollo de la educación en Cuba. Un texto escrito por manos fecundas, mentes brillantes y almas nobles, que no persiguen más interés que poner a disposición de los lectores, un volumen ilustrativo de lo hecho y lo que nos falta por hacer en aras de salvaguardar el alma de nuestra educación.

Este es un libro que, si deciden entrar en sus páginas, los atrapará irremisiblemente, porque es sincero, hecho desde la verdad, basado en las experiencias de la realidad cotidiana, curtida con el herramental de las ciencias. Es una obra pensada desde el espíritu de los humildes, de los agradecidos, de los que piensan y actúan como país: un libro honesto.

Sea este un reconocimiento a sus autores por lograr tanto en un lenguaje diáfano, comprensible, al alcance de todos. Por no admitir más bridas que sus propias limitaciones, por no quedarse en el confortable rinconcito de la contemplación, por entender que señalar es justo, pero dar pautas para el mejoramiento es digno. Gracias y felicitaciones a todos.

La Habana, 22 de enero del 2021

Amauris Laurencio Leyva
CEPES. Universidad de La Habana, Cuba

I PARTE

La formación del profesional de la educación en Cuba, en las complejidades de los primeros años de la Revolución (1959-1977)

Teresa Torres Miranda

Introducción

Investigar y conocer cómo ha transcurrido la formación de maestros y profesores, es un elemento que hace que la memoria histórica educacional revolucionaria esté presente en las transformaciones actuales y futuras. El pasado es raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue porque lo que fue está en lo que es (Martí, 1976, p. 176).

Desde 1959 hasta nuestros días se ha emprendido una estrategia cultural que ha privilegiado a la educación, la que ha tenido lugar en los diferentes escenarios de la sociedad como aspecto esencial del proceso de desarrollo de cada uno de los cubanos y cubanas. Familia, medios de comunicación, organizaciones políticas y de masas, y los centros formadores de maestros han sido sujeto y objeto de un revolucionario, creativo y complejo proceso de formación y desarrollo de acuerdo con las particularidades y necesidades mediatas e inmediatas de lo contextual y lo epocal.

La cultura alcanzada hoy por el pueblo cubano en sus dimensiones política, artística, científica, deportiva, profesional, ética, ambiental entre otras, evidencian una práctica educacional revolucionaria y sistemática, en constante transformación para darle respuesta en primera instancia a las urgentes necesidades de la sociedad cubana.

Son variados los estudios acerca de la educación en Cuba —*Bosquejo histórico de la educación en Cuba* (1978), de G.J.García Galló; *Historia de la Pedagogía en Cuba* (1995), de Rolando Buenavilla Recio; *La historia de la educación en Cuba* (1998), de Enrique Sosa y Alejandrina Penabad; *Predominio de las formas no escolares de la educación en Cuba* (2004), de Manuel Curbelo y un colectivo de autores— que profundizan en los albores de la educación desde las culturas aborígenes y durante los tres primeros siglos coloniales; sin embargo, de los acontecimientos que en el presente trabajo se recogen, poco se ha sistematizado, lo cual hace que se merezca tener un aparte. Este artículo pretende recrear el desarrollo de la formación de maestros en los primeros años de la Revolución revelando la complejidad de la época y las respuestas de un país en unidad ante las emergencias del momento en favor del desarrollo de la educación. El abordaje del tema se inició con dos entrevistas a protagonistas de esta etapa y se profundizó tras

el análisis de documentos de la época y de otros estudios asociados al tema de la educación en el período posterior a 1959 hasta 1977.

El escenario educativo de Cuba al inicio del triunfo de la Revolución

El triunfo de la Revolución cubana provocó rápidas transformaciones en todas las esferas de la vida económica, política y social y, particularmente, en la esfera educacional.

Las primeras décadas de la Revolución (1959-1976) se caracterizan por una atención priorizada a la formación de maestros y profesores y la progresiva consolidación de un currículo que garantizara la calidad de la formación, urgida de atender a una masa cada vez mayor de personas, no solo de niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Todo este empeño se produce unido a las complejidades de la realidad social heredadas de la republica neocolonial, tales como: el analfabetismo, la discriminación de la mujer, el éxodo de los pocos profesionales hacia los Estados Unidos, la escasez de docentes, y otros que asomaban en el escenario de 1959 y requerían de medidas que con inmediatez aliviaran tales situaciones.

En la estructura de las tres Universidades que existían en el país (La Habana, Las Villas y Oriente), Cuba contaba con escuelas dedicadas a la Pedagogía, una en cada universidad, donde se formaban, como doctores en Pedagogía, los egresados de las escuelas normales que existían. La primera escuela para la formación de maestros se fundó por idea de Enrique José Varona, en la Universidad de San Gerónimo de La Habana y por orden del Gobernador Militar de Cuba Leonardo Wood. El colegio abrió sus puertas en el curso 1900-1901, anexada a la Facultad de Letras por orden militar No. 266.

Por otro lado, en cada una de las seis provincias, había una Escuela Normal para Maestros (que trabajarían en la enseñanza primaria); una escuela para maestros de Kindergarten, (actualmente preescolar) y una Escuela del Hogar donde se formaban maestros de artes manuales que también trabajarían en las escuelas primarias.

En las Escuelas Normales para maestros y en las escuelas de Pedagogía de las Universidades, la tendencia que definía la formación en este período era el pragmatismo de William James[1] y el instrumentalismo de John Dewey[2] sustentada en la idea idealista subjetiva lo verdadero es lo útil.

---

1 William James (1842 – 1910). Filósofo y psicólogo estadounidense. Representante del movimiento del pragmatismo y el funcionalismo.

2 John Dewey (1859 – 1952). Pedagogo, psicólogo y filósofo idealista estadounidense. Uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo. Pedagogo progresista influyente en Estado Unidos, fundador de la escuela de Chicago.

La tendencia que prevalecía era la de una enseñanza anticientífica, formalista y autoritaria, expresada en los planes de estudios y programas de las asignaturas. Estos últimos eran modificados a criterio de los profesores. Otras características generalizadas eran el antagonismo profesor-estudiante, como dos fuerzas contrarias a la manera obrero-patrón y la ausencia de la orientación vocacional y profesional. Sobre las concepciones educativas prevalecía la influencia de las corrientes predominantes en Estados Unidos, como expresión del sometimiento y la dependencia característicos de la época neocolonial.

Los planes de estudio de las Escuelas Normales se elaboraban centralmente por las autoridades del Ministerio de Educación. En el caso de las universidades, existía la autonomía universitaria, por lo que eran elaborados independientemente en cada una de ellas. Como tendencia los planes de estudio se reducían a un listado de asignaturas y sus frecuencias semanales, desvinculadas de los avances científicos. Tampoco se buscaban vínculos entre las asignaturas; cuando se producían, eran por lo general espontáneos.

En el año 1959 una de las primeras medidas que se tomó por el Ministerio de Educación fue la integración de las Escuelas Normales de maestros, las de formación de maestros para el Kindergarten y las del Hogar. Entre otras razones, porque estas tres diferentes escuelas formadoras de maestros representaban las clases sociales de la época. Los más desfavorecidos económicamente iban a las escuelas del Hogar; los de mejor posición económica iban a las escuelas de Kindergarten y, finalmente, a las Normales, los de clase media con sus diferentes estratos.

En el *Mensaje educacional al pueblo de Cuba*, que fue el anuncio y argumentación de la reforma educacional de 1960, se resalta lo siguiente: Desde un punto de vista pedagógico, por otra parte, resulta conveniente formar maestros capaces de atender integralmente la enseñanza en la escuela primaria.

De la integración de estas tres escuelas formadoras de maestros, surgieron las Escuelas de Maestros Primarios cuya última graduación se produjo en 1962. Como parte de las medidas de la naciente Revolución, el 6 de junio de 1961 se dicta la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, en la que se decreta la desaparición de la privatización de la educación y se establece que es el Estado el encargado de la enseñanza. Se precisa que esta debe ser orientada mediante la integración de un sistema único que dé respuesta a las necesidades culturales, técnicas y sociales del país, en condición de gratuidad sin distinciones ni privilegios.

Uno de los retos de la educación cubana luego de 1959 fue hacer de la escuela un instrumento de perpetuación y engrandecimiento de la cultura, para ello había que tener maestros preparados. Los centros escolares estaban garantizados al convertirse los cuarteles militares y muchas de las grandes mansiones o residencias en escuelas, pero la cifra de maestros no alcanzaba para tales demandas.

Para cumplir estos propósitos se fundamentan ideas pedagógicas que a lo largo de estos años se han enriquecido y profundizado desde las prácticas de los maestros y las investigaciones educativas. Así se plantea que el maestro debe guiarse en su trabajo por la originalidad del educando y fundar sus raíces en el medio social cultural en que él crece. Se expresa en el *Mensaje educacional al pueblo de Cuba*, lo siguiente: Al hombre libre hay que capacitarlo con una sólida formación cultural, mediante instrumentos y medios adecuados. Libertad es posibilidad de acción en el medio vital, pero el hombre no podrá actuar en su medio si no lo conoce, y no lo conocerá si no se le ha formado en él y para él. Así pues, cuando de actividades y planes de estudios se trate, cuando intentemos determinar la técnica escolar del maestro y hayamos de señalar las metas de los niveles de enseñanza, habremos de partir de la síntesis cultural de nuestro tiempo, de los instrumentos de nuestra cultura, del desarrollo de la personalidad de los individuos y de las posibilidades de su expresión.

En el ámbito no escolar, desde 1959 en que las masas salen a las calles a celebrar el triunfo de la Revolución, el proceso de educación democrática se había puesto de manifiesto a través de la participación del pueblo en las grandes tareas educativas que de manera progresiva fueron planteadas por la dirección revolucionaria, tales como la alfabetización, la batalla por el sexto grado, las facultades obrero-campesinas, la capacitación de los obreros en los centros de trabajo y otras tareas refrendadas por leyes e importantes decisiones estatales, como manifestación de la democracia directa característica de la Revolución cubana.

Estos primeros años exigían resolver uno de los problemas más complejos del país: el analfabetismo. Ante esta situación, la dirección de la Revolución requirió de la incorporación de jóvenes como maestros voluntarios organizados a principios del año 1960. Estos acudieron a formarse como maestros en localidades de la Sierra Maestra para ocuparse de la enseñanza en las zonas más intrincadas del país.

En 1961 estos maestros voluntarios se integraron a la Campaña Nacional de la Alfabetización, que se constituyó en la mayor movilización de masas hasta ese momento histórico en el país, en la que participaron

todos aquellos hombres, mujeres, jóvenes y hasta niños que supieran leer y escribir y estuviesen dispuestos a enseñar a otra persona analfabeta. Así se crearon las brigadas Conrado Benítez, en honor al maestro voluntario asesinado en el Escambray e integradas por jóvenes estudiantes; las brigadas Patria o Muerte, formadas por trabajadores y obreros y las Brigadas Populares a las que se integraban todos los que estaban en disposición de alfabetizar.

Paralelamente a estas medidas educacionales, la dirección de la Revolución se propuso resolver otras problemáticas de carácter social. Una de ellas, es la provocada por el número de domésticas que quedaron sin empleo con el éxodo de las familias de clase media y alta de la sociedad habanera para las que trabajaban; el sector de los trabajadores bancarios que siempre representó una élite entre los demás empleados, (antes del 1959 los empleados de banco y las operadoras telefónicas eran trabajadores de cuello blanco), sufrió bajas al abandonar muchos de ellos el país. Surge entonces, como medida emergente en 1959, un plan de superación para preparar a aquellas domésticas sin empleo como trabajadoras de banco, cajeras de comercios y dependientas.

En poco tiempo este plan se amplió al traer a La Habana campesinas que, en un año, aprenderían corte y costura y regresarían luego a sus lugares de origen. Las medidas de emergencia se extendieron e incluyeron la preparación para el empleo de las mujeres que así lo quisiesen, independientemente de la situación económica, racial o de la ocupación antes del año 1959. Así surgió el llamado Plan de Superación de la Mujer, dirigido por la Federación de Mujeres Cubanas, recién constituida en 1960, que tuvo en Elena Gil su principal dirigente.

Ella fue una trabajadora de banco, militante del Partido Socialista Popular y muy cercana a la dirección del proceso revolucionario, que se convirtió en una figura relevante por lo alcanzado en este plan, en los primeros años de la Revolución.

Primeros planes de formación de maestros; la emergencia como alternativa

En 1961, al concluir la Campaña Nacional de Alfabetización, se convocó a las muchachas de todo el país que habían sido brigadistas Conrado Benítez, a estudiar magisterio en el Instituto Pedagógico Antón S. Makarenko, recién creado para ese fin en los edificios de la antigua Universidad de Villanueva (privada). Allí se formaron alrededor de mil nuevas maestras que se graduaron en 1964 y todas ingresaron para continuar estudios en carreras de la Universidad de La Habana.

El plan de campesinas continuó creciendo con la participación de las Makarenkas como maestras y con las cuales compartían las residencias en el plan de becas en La Habana.

En la tarea de selección y seguimiento con el vínculo con la familia campesina, se contó con el apoyo decisivo de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), en particular de su presidente José Pepe Ramírez.

El primer grupo de campesinas regresó a sus hogares llevando consigo, como estímulo para el trabajo, una máquina de coser. En el transcurso de este proyecto, se les propuso a aquellas campesinas que si lo querían podían continuar sus estudios en la propia escuela, en la capital, en la zona residencial de Miramar. Fue así que se constituyó la Escuela para Campesinas Ana Betancourt. Allí se les garantizaba la continuidad de estudios primarios y secundarios y, a partir de 1973, las que sentían vocación por el magisterio estudiaban la profesión en la Escuela de Maestros Primarios que llevaba el mismo nombre del plan.

El proyecto Superación para la mujer, dirigido por Elena Gil, incorporó en poco tiempo otras tareas educativas, como la atención a los niños sin amparo filial y para garantizar su formación integral se crearon internados de primarias en distintas áreas de la capital, algunas de las cuales habían sido fincas de recreo de la burguesía habanera.

En los años setenta se ampliaron los internados de primaria con niños procedentes de la zona oriental fundamentalmente. Recibieron el nombre de Mayitos, porque fue un primero de mayo cuando surgió la idea de atender en escuelas de la capital a niños campesinos.

Todos estos planes emergentes hicieron que el proyecto inicial cambiara su nombre por Planes Especiales, todos bajo la dirección de Elena Gil.

Paralelamente a estos planes de superación de mujeres, campesinas y niños, se trataba de enrumbar la formación de maestros. Para el país era un reto formar suficientes maestros para garantizar la realización de uno de sus principios esenciales: garantizar la enseñanza a todos y todas. La década de los años sesenta significó una complejidad para tales propósitos; se produjeron las graduaciones de las escuelas de maestros primarios y se convocó a la formación de maestros emergentes; así surgió a finales de la década de los años sesenta un movimiento para la formación de maestros llamado Frank País, el cual fue un plan nacional. Por otra parte, se concibió desde 1963 la formación regular de maestros por la vía Minas del Frío (Oriente)-Topes de Collantes (Las Villas)-Tarará (La Habana).

Al llegar a Tarará, sus profesores fueron también las Makarenkas que habían concluido sus estudios de magisterio y estudiaban en la Universidad.

Por estos años se produjo una explosión de la matrícula en la enseñanza primaria, que promovió la urgencia de maestros para esa enseñanza. De este modo, un ejército de jóvenes maestros formados sobre la base de los principios de la naciente Revolución, fueron cubriendo las aulas de primaria y garantizaron el tránsito por este nivel escolar de las nuevas generaciones, resultado de la explosión de la natalidad en los años sesenta.

En esta misma década, en la Universidad de La Habana se gestaba la Reforma Universitaria (1962). Esta reforma de la enseñanza superior en Cuba, se pensó, planificó y legisló con un profundo sentido contextual y proyectivo de la Universidad que necesitaba la nueva sociedad que se pretendía forjar y la cual requería de una Educación Superior comprometida y militante.

Con la Reforma Universitaria, aprobada el 10 de enero de 1962, se inicia un importante proceso de transformación que rectoraría el trabajo de la década del sesenta en las universidades del país, caracterizada por la necesidad de hacer compatible la formación universitaria con la ideología de la naciente Revolución, las ciencias, y las necesidades del país en la producción y los servicios. Entre las principales transformaciones se relacionan la creación de nuevas especialidades, se modificaron los currículos, se creó el plan de becas[3], se inició un trabajo dirigido a vincular la Universidad con la producción y los servicios y la incorporación paulatina de la investigación científica al trabajo de formación.

La formación de maestros en el contexto de la universidad en Revolución

En esta efervescencia de cambios y transformaciones se crea en 1964, adscrito a la Universidad de La Habana, el Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Este estuvo estructurado por dos niveles, el básico que formaba maestros con perfiles doble para la enseñanza secundaria y la sección superior, en la que se formaban maestros con perfil único para el nivel medio superior.

En la etapa de 1964 al 1977 solo funcionó el Varona en La Habana. Después se crearon los Institutos Pedagógicos de Villa Clara y el de

3 El 22 de diciembre de 1961, al concluir la Campaña de Alfabetización, cerca de 40 mil hijos de obreros y campesinos, todos brigadistas alfabetizadores, integraron el primer contingente de becarios. De ellos alrededor de 6 mil optaron por la carrera de maestros primarios. Ver *Informe al Primer Congreso del PCC.*

Santiago de Cuba. Solo unas pocas carreras tenían carácter nacional como, por ejemplo: Defectología.

En Cuba, por primera vez, el tránsito de un nivel escolar a otro dejaba de ser exclusivo de unos pocos; fue así que las generaciones que pusieron en alerta la educación primaria por su elevada cifra, se asomaba con la misma masividad a las puertas del nivel secundario.

Surgía así la necesidad de otro llamado como emergencia de la educación, convocatoria que se realizó primero con el plan Julio Antonio Mella, destinado a la formación emergente de profesores para la enseñanza media, en captación realizada por las organizaciones de masas, entre fines de los sesenta e inicios de los setenta y en el Segundo Congreso de la UJC el 4 de abril de 1972. En ambos casos Fidel Castro, ante la necesidad urgente, acudió al llamado popular y particularmente al compromiso de los jóvenes graduados de décimo grado, los que pasarían un curso intensivo para su formación emergente como profesores de secundaria básica, integrados en lo que se denominó Primer Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech.

La formación estuvo planificada para cuatro años, con la aplicación del principio de vinculación del estudio con el trabajo. Los estudiantes trabajaban en las escuelas secundarias básicas en el campo en una sesión y, en la sesión contraria, asistían a sus estudios pedagógicos. trabajaban una disciplina docente en las escuelas y egresaban como profesores de esa disciplina para la secundaria básica.

La primera graduación se realizó en el año 1976, un año antes de la conversión del Instituto Pedagógico en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Los egresados del destacamento cursaban posteriormente dos años en la universidad para alcanzar la formación superior.

Al primer destacamento le han continuado otros muchos, hasta la actualidad en que cada nuevo ingreso a las carreras pedagógicas hace su ingreso al destacamento pedagógico correspondiente, el día 26 de noviembre en que se conmemora el aniversario del asesinato del brigadista Conrado Benítez.

Esta organización también ha cumplido misiones en otros países. Se incorporaron jóvenes impulsados por el deber de colaborar con la alfabetización en otros países que así lo necesitaban. Entre sus miembros se creó el Destacamento Pedagógico Internacionalista Che Guevara, que colaboró con la educación en tierras angolanas durante varios años después de obtenida la independencia.

En 1972 se inaugura en la capital la Escuela Formadora de Maestros Primarios Presidente Salvador Allende, con capacidad de matrícula de

4000 alumnos y posteriormente otra similar, aunque de capacidad algo menor, en Cojímar. EI nivel de escolaridad exigido inicialmente era de sexto grado, elevado posteriormente a noveno. En el año 1973 se inicia un nuevo plan de estudios para la formación de maestros primarios en las escuelas pedagógicas que se extendió a todas las provincias del país. También bajo el principio del estudio-trabajo se formaron estos maestros primarios que realizaban su práctica docente en escuelas primarias de la provincia donde estaba enclavada la escuela pedagógica.

Esta experiencia fue muy alentadora y solo cesó cuando se crearon las carreras universitarias para la formación de los maestros primarios en los institutos superiores pedagógicos. En esta carrera, además, se incorpora la formación de maestros para la educación especial y para el preescolar.

Con el surgimiento del Ministerio de Educación Superior en 1976, los institutos superiores pedagógicos se guiaron metodológicamente por él. Se introdujo el trabajo metodológico que involucraba a todos los docentes y que articulaba los diferentes niveles de dirección y organización de la institución de Educación Superior. También se introdujo en los niveles macro, meso y micro de la educación escolarizada, la orientación, ejecución y control del proceso pedagógico para así propiciar el logro de los objetivos educacionales en todos los rincones de Cuba.

La pedagogía cubana fue conformando los fundamentos teóricos de esta concepción para la formación de maestros, en estrecha unidad con las urgentes demandas de la práctica escolar, atendiendo tanto las particularidades de cada nivel y tipo de enseñanza como los aspectos generales de todo el sistema.

La revolución educacional que a partir del 1959 se desarrolló y aún se desarrolla, tiene desde entonces el compromiso político y pedagógico de revelar las mejores y más avanzadas experiencias educacionales del pasado, como fundamento de nuestra educación revolucionaria actual.

Conclusiones

La formación de maestros en Cuba en el período de 1959 a 1976, no solo se ha desarrollado en un país con una revolución social, sino que en su concepción está presente el carácter transformador de la ciencia y su estrecho vínculo con la realidad educacional, lo que le ha permitido enriquecerse teniendo la práctica como punto de partida y esencia de su realización.

Parte del conocimiento de la realidad educacional y de las necesidades del pueblo expresadas en La historia me absolverá (1953) sirvieron de acicate para revivir lo mejor de la Pedagogía cubana precedente y proyec-

tar, desde el punto de vista pedagógico, filosófico y sociológico, la política educacional cubana. Uno de los primeros documentos donde cristalizan estas primeras ideas revolucionarias sobre la educación fue el *Mensaje educacional al pueblo de Cuba* (1960).

Estas condiciones permitieron que todo el pueblo se convirtiera en objeto y sujeto de su propia educación y que se hiciera realidad la educación de todos y para todos, a través de las vías escolares y no escolares.

El tema abordado no ha sido suficientemente tratado por la historiografía. Sistematizar secuencialmente y establecer relaciones se hace muy complejo, condicionado por el hecho de que muchos de sus participantes ya no están, y la información aún está muy dispersa. Por todo lo anterior, se asume que el presente trabajo resulta una primera aproximación al tema que abre espacios para otras necesarias miradas.

Referencias bibliográficas

Buenavilla, R. (1995). *La lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1995). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Curbelo, M. (Comp.) (2004). *Predominio de las formas no escolares de educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp. 3-36.

García, G.J. (1978). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martí, J. (1976). *Las fiestas de graduados en Estados Unidos. Escritos sobre educación*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, p. 196.

Sosa, E. y Penabad, A. (1998). *La historia de la educación en Cuba*.

Notas

I La primera fundada en 1900 en la Universidad de La Habana.

II La división administrativa contaba entonces con seis provincias Pinar del Río, La Habana, Matanzas, Las Villas, Camagüey y Oriente. Esta división administrativa se mantuvo hasta 1976.

III A inicios de 1840, el gobierno colonial empezó a mostrar algún interés en la educación, por lo que se establecieron Escuelas Normales para formar maestros, y la enseñanza primaria se puso bajo la responsabilidad de los municipios.

IV República de Cuba, Gobierno Revolucionario, Ministerio de Educación (1960). *Mensaje educacional al pueblo de Cuba*. La Habana: Cultural S.A., p. 95.

v Idem, p.35.

vi Idem, p.51.

vii Estas makarencas, además de maestras en las aulas, velaban por la formación integral en las becas.

viii Fundado el 21 de enero de 1977; los antiguos departamentos se convirtieron en facultades con un decano al frente y vicedecanos en correspondencia con el número de estudiantes y la complejidad de cada facultad. La función principal del instituto era formar el profesorado de las escuelas secundarias básicas, el de los institutos preuniversitarios y el de las materias relacionadas con la enseñanza técnica y profesional.

Políticas educativas: ¿reproductoras o transformadoras de desigualdades? Una mirada al caso cubano entre 2008 y 2018

Geydis Elena Fundora Nevot

Introducción

La educación es un poderoso instrumento que los Estados modernos han utilizado para la reproducción del estatus quo. Este incluye una estructura socio-clasista garante de privilegios exclusivos para las clases dominantes: la apropiación del trabajo de otros, el control de recursos, la ampliación del capital económico, simbólico, cultural y político, etc. No por gusto, Althusser (2005) la incluye dentro de los aparatos ideológicos del Estado. El ingreso meritocrático a instituciones educativas, la mercantilización de la educación, el currículum oculto, etc. son algunas de las concepciones y prácticas que han creado y reproducido desigualdades.

Pero la educación también ha sido un poderoso instrumento para la emancipación humana, la organización de movimientos sociales, la rebelión de las clases oprimidas, la transformación de sistemas de dominación, la movilidad social ascendente, entre otras.

La educación se materializa en diversos ámbitos de la vida cotidiana, que determinan la socialización de las personas: medios de comunicación, iglesias, familias, agencias, organismos internacionales y ONG. Cada uno de estos espacios, a través de normas, costumbres, tradiciones o políticas institucionales, despliega recursos para formar a los individuos según sus intereses.

En el caso del Estado, esta regulación se realiza mediante políticas sociales, que en el ámbito educativo se circunscriben a procesos de decisión (relaciones de poder) en torno a los mecanismos de formulación, ejecución, coordinación, control y evaluación de las acciones y servicios educativos. Estos procesos tienen lugar en el marco de una endoestructura (relaciones políticas entre los agentes encargados de proveer servicios y acciones educativas reguladas por el Estado) y una exoestructura (relaciones establecidas con las organizaciones de la sociedad civil, tales como las cámaras empresariales, los sindicatos, las organizaciones sociales y la iglesia que, sin pertenecer directamente al sistema educativo, hacen valer sus decisiones por diferentes canales). Dichas estructuras están permeadas por las tendencias de los sistemas político, económico y cultural (Ver Abrego y Unrein, 2018).

Como también refiere Capella (s.a), son directrices, criterios, orientaciones que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, de cada aspecto del sistema educativo, en el marco constitucional, de reforma educativa o de planes de desarrollo. Comprende aspectos complejos como la orientación política del sistema educativo, la socialización política mediante la educación, las ideologías educativas, entre otros.

Las políticas educativas dentro de un mismo Estado pueden diferenciarse en respuesta a agendas locales, definidas en la lucha de clases, en luchas feministas, étnicas, etc. Con la globalización y la creación de organismos interestatales, también se han definido agendas internacionales en torno al ámbito educativo, donde destacan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030).

La diversidad de sistemas sociales también se refleja en los objetivos, contenidos, instrumentos y otros componentes que forman las políticas educativas. Por ello, en el caso de la Revolución cubana y su concepción del Estado para la transición socialista, las características de dichas políticas deben analizarse desde otro prisma.

Un conjunto de ideas pedagógicas constituyen la base de las políticas sociales sobre educación: 1) papel de la educación como vía para la liberación y desarrollo máximos de los individuos; 2) formación de un ciudadano consciente de los complejos problemas que afectan la propia existencia de la especie humana y del mundo en que vivimos y de su preservación; 3) concepto de la ética martiana y del pensamiento pedagógico cubano de servicio al desarrollo de la nación y la identidad nacional, desde una posición humanista, de integración solidaria y crítica de la realidad social; 4) sólida identidad nacional y de defensa del socialismo, con elevados niveles de su espiritualidad y de la comprensión de las necesidades sociales; 5) Dominio de los fundamentos de la ciencia y la técnica y del pensamiento dialéctico materialista que le garanticen una acción creativa y transformadora (MINED, 2017).

Existen políticas sociales que son transversales en la concepción de la educación de la Revolución cubana. Entre ellas destacan la solución de los problemas de la calidad de la educación sin renunciar a la educación masiva con equidad de todos los ciudadanos, la materialización en la práctica de la relación entre la unidad del sistema educacional y la diversidad mediante la cual este se manifiesta en la práctica escolar; la adecuada relación entre la centralización y la descentralización adminis-

trativa en todo el sistema educacional; la extensión gratuita de los servicios educativos desde la primera infancia; la atención a la diversidad y el enfoque de género en la educación; la coeducación; la creación de los recursos humanos y la infraestructura para extender la educación a todos los rincones del país y garantizar la formación con calidad de los profesionales para el desarrollo económico y social perspectivo; la garantía de la continuidad de los estudios al concluir el nivel básico; la extensión y universalización del principio de la combinación del estudio con el trabajo; el papel de la escuela como institución para aprender por excelencia, abierta a la comunidad y como vía para involucrar a la familia y a la sociedad en las gestiones educativas e instructivas; la intensificación del trabajo preventivo por parte de la escuela y todos los agentes comunitarios (organizaciones sociales, padres, familias, dirección de educación) para atender a niños procedentes de familias disfuncionales o con trastornos en su conducta.

Otras políticas que han trascendido diferentes períodos históricos son la elevación de la preparación cultural de la familia y la sociedad dirigida a lograr una mejor educación para la vida de sus hijos, ante la complejidad de los retos sociales actuales y perspectivos; el perfeccionamiento de la educación ambiental desde la premisa de desarrollo sostenible; el uso de los medios de difusión masiva para dar unidad y fortaleza a la labor educativa; la creación de un movimiento científico en todo el magisterio cubano y la formación de maestros y profesores de calidad de forma masiva y buscando su acceso a los centros de educación de más alto nivel (MINED, 2017).

No es pretensión de este trabajo indagar en cada etapa de las políticas educativas en Cuba. El objetivo principal es analizar aquellas transformaciones que se introdujeron con el proceso de actualización del modelo de desarrollo cubano[4] y sus efectos en el cierre o apertura de brechas de equidad[5]. Ello se deriva de una sistematización de más de 300 estudios cubanos

4 La actualización refiere el conjunto de reformas oficialmente aprobadas en el año 2011, con los *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*; pero le anteceden cambios importantes como la entrega de tierras en usufructo (2009) y la ampliación del sector privado (2010).

5 La equidad, por los diversos ámbitos en los que interactúa, transversaliza la vida de grupos humanos en esferas tan disímiles como cultura, educación, economía (trabajo / ingresos / consumo), participación ciudadana, vivienda y hábitat, servicios sociales y amparos, lo jurídico, entre otros; los que articulados con su comportamiento en grupos específicos destaca diferentes dimensiones de la equidad: género, clase, generacional, racial, territorial. En ellas se involucran toda una serie de problemáticas

entre 2008 y 2018, en el marco del proyecto Políticas sociales participativas: claves para la equidad y la sostenibilidad, perteneciente al Programa Nacional de Ciencia y Técnica Sociedad Cubana. En dicha sistematización, las políticas educativas aparecen como el segundo tipo de cambio que más ha influido en el comportamiento de las desigualdades (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Cantidad de investigaciones, según tipos de políticas analizadas en relación a la equidad

La estrategia metodológica constó de varias etapas: 1) taller de discusión teórica sobre desigualdades en sus diferentes dimensiones; 2) identificación de instituciones con resultados de investigación sobre desigualdades, políticas públicas y otros temas afines; 3) selección y recopilación de documentos (libros, tesis, informes de investigación, artículos, etc.); 4) elaboración de una base de datos con los documentos seleccionados, atendiendo a diferentes dimensiones; 5) análisis de contenido; 6) consulta y análisis de estadísticas oficiales en torno a indicadores de educación; 7) procesamiento y síntesis de las principales tendencias en las brechas de equidad, a partir de su relación con las políticas públicas; 8) taller de presentación y discusión de resultados.

relativas a la posición de paridad o disparidad en que se encuentran los sujetos con respecto a una dimensión determinada. En su abordaje se incluyen entonces aspectos relacionados con las desigualdades, disparidades o brechas de equidad; discriminaciones y exclusiones injustas (Zabala, et. al., 2018: 95).

Cambios en las políticas de educación. Decenio 2008-2018

Como se mencionó anteriormente, las políticas educativas siempre han estado entre las prioridades del Estado cubano desde 1959. Principios como cobertura universal, gratuidad a todos los niveles de enseñanza, y atención especializada a grupos sociales específicos continúan vigentes. Ello no significa la ausencia de cambios importantes en este sector, ya que el desarrollo de capacidades es un proceso de permanente actualización. A continuación, se describen aquellas políticas que las investigaciones han tenido en cuenta para explicar el comportamiento de las brechas de equidad.

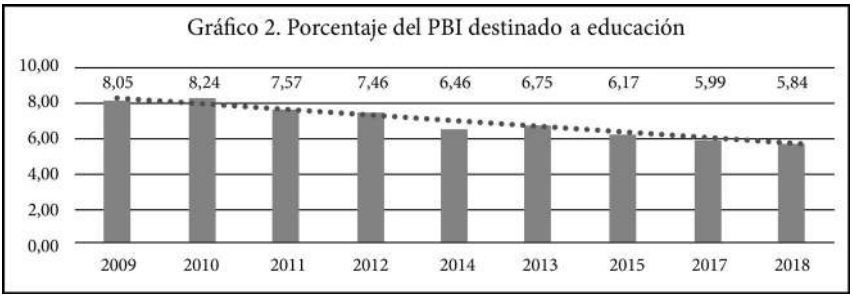
Como antecedentes importantes en la década 2008-2018, las investigaciones destacan el Programa de Atención a la Primera Infancia con los Círculos Infantiles y el Programa Educa a tu hijo (en complemento a los servicios institucionalizados); la ampliación y construcción de nuevas escuelas; la atención a los niños y adolescentes en educación primaria y secundaria mediante la reducción a 20 y 15 alumnos por aula, respectivamente; el Programa de Atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales (incorporación escolar y ubicación laboral de los egresados en correspondencia con sus posibilidades); el Programa de Maestros Generales Integrales y el Programa de Maestros Emergentes.

También subrayan, en relación a las tendencias de la equidad social, la introducción de la computación y programas audiovisuales en todos los niveles de enseñanza y la garantía de su soporte tecnológico; la formación de Trabajadores sociales para todas las comunidades y las escuelas; la ampliación del programa de los Joven Club de Computación y Electrónica a todas las localidades para contribuir a la cultura informática de la comunidad, con prioridad para niños y jóvenes; la ampliación de bibliotecas escolares (Programa Editorial Libertad) y familiares; la formación de instructores de arte para las escuelas y comunidades; la creación de dos nuevos canales televisivos de corte educativo y la introducción de programas con cursos especializados de diferentes materias, incluyendo idiomas extranjeros (Universidad para Todos); la creación de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor; así como los Cursos de Superación Integral para jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, con remuneración y con posibilidades de continuar estudios en la Educación Superior, entre otros.

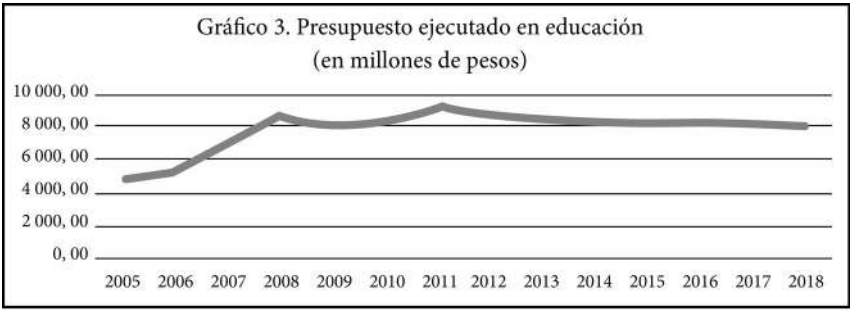
En el caso de la enseñanza universitaria se destaca la creación de la Universidad de Ciencias Informáticas (23 de septiembre de 2002) y el proceso de universalización con el surgimiento de un centenar de Sedes

Universitarias Municipales (SUM) y filiales de instituciones de Educación Superior en localidades (urbanas y rurales).

En el período 2008-2018 hay un decrecimiento del % del PIB destinado a la educación, aunque en términos de presupuesto ejecutado (en millones de pesos) se evidencia un aumento respecto a los años anteriores a la actualización del modelo de desarrollo (ver gráfico 2 y 3).



Fuente: ONEI. Panorama económico y social de Cuba. Años seleccionados.

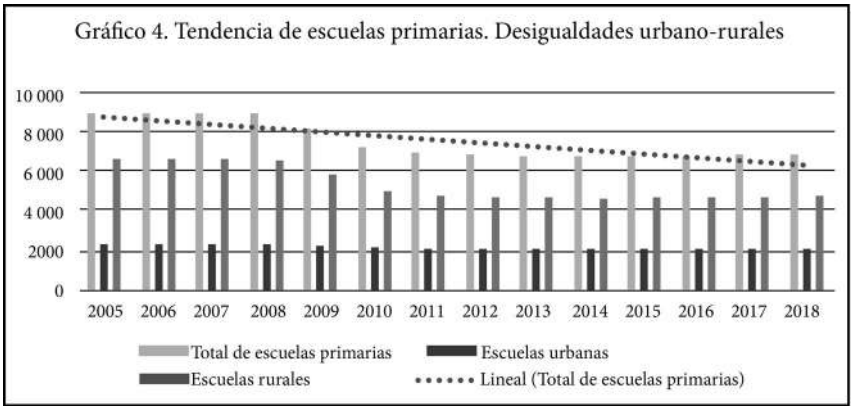


Fuente: ONEI. Panorama económico y social de Cuba. Años seleccionados.

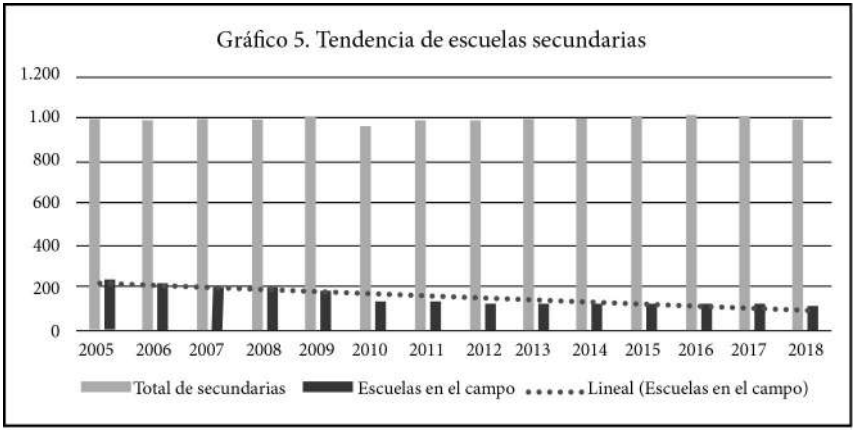
De forma general, para el período se señalan como aspectos en experimentación la adopción de un estilo democrático y participativo de dirección; la transformación de la labor educativa con la familia y la comunidad; una concepción curricular integral, flexible y contextualizada; un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y el trabajo en redes de las instituciones educativas (MINED, 2017).

Un cambio significativo señalado por los estudios sobre desigualdades territoriales y etario-generacionales es la disminución de las escuelas primarias, secundarias básicas y preuniversitarias en el campo; así como la reducción de maestros, profesores y programas audiovisuales. (2011) (Ver gráficos 4, 5, 6, 7 y 8). Una medida fue el otorgamiento de licencias para el ejercicio del trabajo por cuenta propia a profesores in-

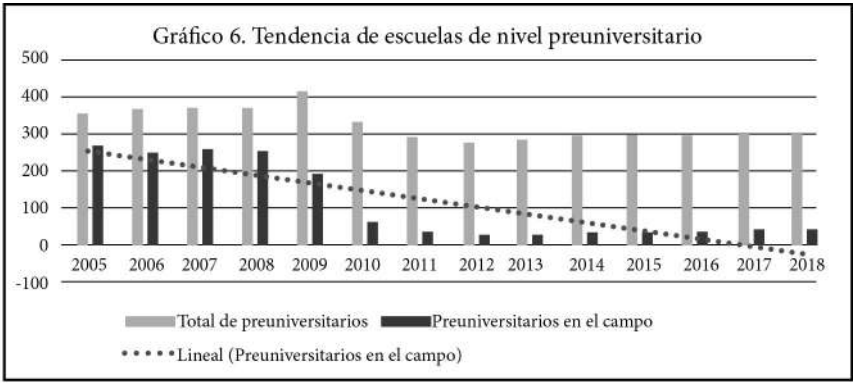
activos en el sistema escolar para apoyar la formación de capacidades (repasadores) (2010).



Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.

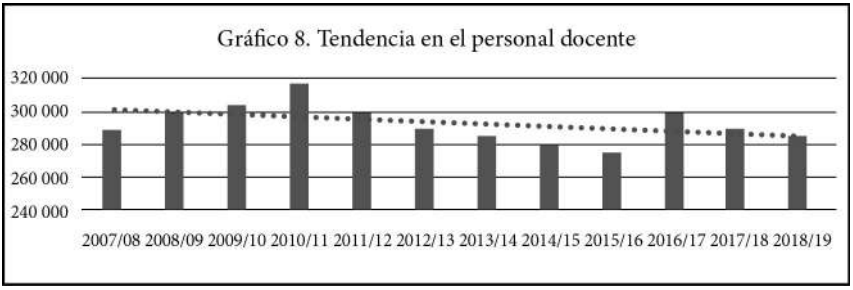


Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.



Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.

Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.



Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.

En el nivel de enseñanza medio superior y superior es donde más se concentran los análisis de políticas para el período 2008-2018. Las transformaciones que se destacan son la reducción de profesores e instituciones educativas bajo un criterio de eficiencia económica y las reformas en la enseñanza técnico-profesional.

Entre los cambios más citados en la enseñanza media superior se encuentran la redefinición de la política de superación, donde el Estado limita su responsabilidad a la garantía de cobertura escolar hasta el noveno grado (PCC, 2011); las modificaciones en torno a los programas de continuidad de estudios al concluir la enseñanza obligatoria, en correspondencia con la demanda necesaria de fuerza de trabajo calificada establecida por el Ministerio de Economía y Planificación. (Resolución Ministerial No. 306/2009); el incremento de la oferta para la enseñanza técnico-profesional y de oficios, respecto a la enseñanza preuniversitaria. (2010-2011) y la regulación del ingreso a los Seminternados e Internados (Resolución No. 5/2017 del Ministerio de Educación).

Otras transformaciones son la creación de la estructura de especialidades de nivel medio superior con ingreso en noveno grado como la metalurgia, la refrigeración, la artesanía, el diseño artístico (2009-2010);

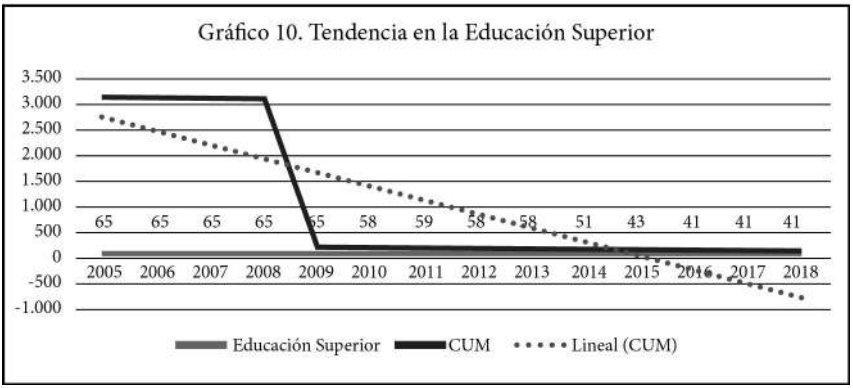
la aprobación de nuevos planes de estudio para la formación de obreros calificados, con nivel medio básico profesional, para los alumnos que ingresan con noveno grado a los institutos politécnicos del país. (Resolución Ministerial No. 111/09) y el incremento de la formación de obreros calificados, con 20 especialidades diferentes: moldeador-fundidor, mecánico de refrigeración, operario de actividades portuarias, electricista de mantenimiento industrial, jardinería y mecánica y operación de equipos agrícolas, etc. Para el técnico de nivel medio se proponen 49 especialidades, entre ellas: alojamiento hotelero, de nueva creación y cuyos graduados prestarán varios servicios en las instalaciones turísticas (2013-2014).

Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.

Entre los elementos más significativos de la enseñanza superior se encuentra la contracción de la educación universitaria. Ello se evidencia en la reducción y compactación de las Sedes Universitarias Municipales (SUM), y una nueva denominación de Centros Universitarios Municipales (CUM) que agrupan a los cuatro organismos formadores: Ministerio de Educación (MINED), Ministerio de Educación Superior (MES), Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER) y Ministerio de Salud Pública (MINSAP). También destaca la disminución de docentes. (2010-2011). (Ver gráfico 10)

Otras políticas con efectos en la equidad, aplicadas en este nivel de enseñanza han sido el cambio en la estructura de las carreras y el tipo de grado terminado —en relación con la cantidad de años cursados—, el que se limita a técnico medio, no bachiller, por lo que no permite directamente acceder a la Educación Superior. (Resolución 109/2009); el cambio en el sistema de ingreso a la Educación Superior, con la obligatoriedad de

aprobar los exámenes de ingreso para acceder a cualquier modalidad de estudio. (2009-2010); la priorización de carreras técnicas y agropecuarias en el plan de plazas para los adolescentes graduados de duodécimo grado. (2009-2010) y la reapertura de los Cursos por Encuentros y la Educación a Distancia (2015).



Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.

Políticas educativas y brechas sociales. Análisis de resultados de investigaciones entre 2008 y 2018

En las investigaciones sistematizadas se identificaron un total de 41 brechas educativas con cinco tipos de tendencia (ver gráfico 11). Los tipos de brechas que predominan son las clasistas y las territoriales (ver gráfico 12), que además aparecen interseccionadas con desigualdades de género, color de la piel y generacionales. (ver graficos 11 y 12)

El papel de las políticas educativas en la disminución y eliminación de brechas

Las políticas educativas han tenido algunos efectos positivos en las desigualdades de género. Echevarría y Lara (2012) refieren que las mujeres ocupadas con nivel superior y medio superior mantienen durante los últimos diez años una tendencia creciente que se enmarca ente el 70-80% del total de la fuerza laboral femenina; mientras los hombres se incrementan entre un 52-62%.

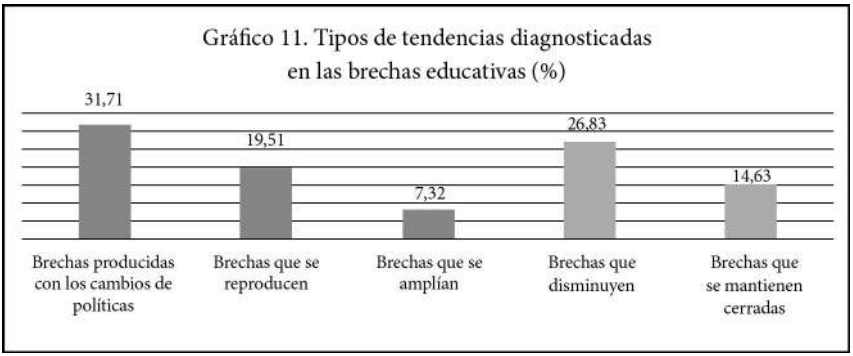
Ello está muy relacionado con la tendencia a la feminización de la educación media y superior[6], con un impacto en el alto nivel educativo de

6 Las mujeres jóvenes constituyen el 55% del estudiantado y entre las universitarias son casi seis puntos porcentuales más que sus pares hombres. Los totales de graduados para la educación media en el curso 2010-2011 fueron de 250 462 y para la superior 85 757; de ellos fueron mujeres 118 316 (47%) y 53 821 (62%) respectivamente (ONEI, 2012).

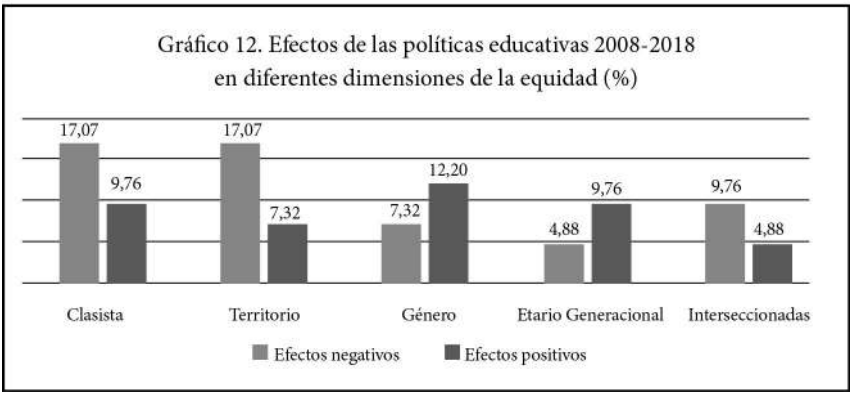
las mujeres ocupadas (ver Domínguez, Castilla y Rego, 2013; Ávila, 2010; Echevarría y Lara, 2012; Echevarría y Tejuca, 2015; Domínguez, 2016) y el aumento del número de mujeres en cursos de posgrados, maestrías, estudios que también incorporaron en sus contenidos la perspectiva de género, como las especialidades de Comunicación, Derecho, Sociología, Psicología (ver Fleitas, 2013; Castañeda, 2018).

También se resalta la ampliación de derechos de acceso al sistema de capacitación de personas transexuales y actores que toman decisiones y brindan servicios a esta población (ver Castro, 2014).

Por otra parte, desde un enfoque interseccional entre género y discapacidad, se mantiene la garantía de la preparación en la Educación Especial de las niñas con necesidades educativas especiales, en igualdad de condiciones con los niños, asegurándoles su continuidad de estudios, o de preparación para desempeñar un oficio (Ver Castañeda, 2018).



Fuente: Elaboración propia, a partir de base de datos con resultados de investigaciones sistematizadas.



Fuente: Elaboración propia, a partir de base de datos con resultados de investigaciones sistematizadas.

En la dimensión etario-generacional de la equidad, también ha habido efectos positivos. Diverso/as autore/as concluyen que los programas sociales[7] ampliaron la oportunidad de superación para jóvenes de diferentes sectores sociales que habían interrumpido sus trayectorias educativas o no habían accedido a la educación terciaria. Desde un enfoque interseccional se subraya que muchas de estas personas son de piel negra o mestiza, hijos/as de familias vulnerables, mujeres que interrumpieron su proceso de formación por maternidad y jóvenes rurales[8] (ver Bombino, 2015; 2015a; 2017; Espina, Núñez, Martín, Togores, Espina, Rodríguez, Ángel, 2009; Chávez, et. al., 2008; Domínguez, Castilla y Rego, 2013; Zabala, 2009; 2010; 2010a; 2012; Domínguez, 2016; Gómez, 2011; Estévez y Abadie, 2014). Igualmente se sostiene una mayor incorporación de jóvenes a centros de trabajo y estudio, mediante el trabajo educativo y preventivo de actores locales (Gómez, 2011).

Fonseca (2010) refiere que se han mantenido las oportunidades de atención focalizada para niños/as que no van al círculo infantil; así como para niños/as y adolescentes con problemas de conductas y sus familias.[9] Centrándose en otro grupo etario, Abreu (2016) y Rodríguez (2018) aluden a la focalización en adultos mayores, con el desarrollo de instituciones y programas socio-educativos especializados en este segmento poblacional, tanto en zonas rurales como urbanas.

Desde una perspectiva clasista y socio-económica se señala el alto grado de inclusión social en actividades de estudio (ver Domínguez, Castilla y Rego, 2013; Obama, 2011; Vallellano, 2017; Espina, 2008; Espina, 2008a; Espina, 2010, Espina, 2015; Echevarría y Tejuca, 2015; Domínguez, 2016; Muñoz, 2014; Peña, 2009). Se argumenta desde algunos indicadores una tasa de escolarización primaria de 99,2%, una

7 Universalización de la Enseñanza Superior: Plan de Formación de Maestros y Enfermeros Emergentes, Trabajadores Sociales, Programa Educacional Álvaro Reynoso y el Plan de Superación Integral para Jóvenes

8 En el curso 2007-2008 se alcanzó la mayor matrícula universitaria con 743 979 estudiantes superando cinco veces la matrícula del 2001-2002. (Ver Bombino, 2015; Bombino, 2017)

9 Un ejemplo referenciado en una investigación apunta que en el barrio San Isidro (Habana Vieja), en 2010, existían 387 niños son atendidos por el Programa Educa a tu Hijo, de ellos, 385 procedentes de familias con problemas de salud y sociales. Los niños que no asisten a Educa a tu Hijo habían sido atendidos y controlados por los encargados de este mismo programa. Por otra parte, El MINED (Ministerio de Educación) y el MININT (Ministerio del Interior) habían materializan un proyecto denominado Estrategia de Detección Temprana que inicia la captación de riesgo desde el embarazo y así potenciar la capacitación de los factores. (Ver Fonseca, 2010)

retención escolar en secundaria básica de 98% (ONEI, 2012) y garantías de continuidad de estudio[10].

Otras autoras refieren la modificación de la composición social del estudiantado universitario, extendiendo las oportunidades educativas[11] a sectores más amplios de la sociedad, en particular a jóvenes procedentes de grupos sociales con menores ventajas, evitando la elitización de los profesionales. (Domínguez, 2008; Ávila, 2010; Pérez, 2011; Echevarría y Tejuca, 2015; Zabala, 2012; Domínguez, 2016; Curbelo, 2016; García, 2016).

Más específicamente, Voghon (2015) y Zabala (2012) apuntan que las familias pobres han logrado aprovechar las oportunidades educativas y de superación, alcanzando niveles educativos medios o con alguna especialización. Aquellos núcleos con intermitencias dentro de la pobreza se destacaron por un incremento más significativo en los niveles de escolaridad, donde ha influido el aprovechamiento de políticas educativas alternativas y fuera del contexto familiar (sistema de becas en secundaria y preuniversitario)[12].

---

10 Datos brindados por la prensa al cierre del pasado curso escolar, indicaban que los 125 702 estudiantes de Secundaria Básica que culminaban el noveno grado tenían garantizada la continuidad de estudios en la enseñanza Media Superior (*Juventud Rebelde*, 2011/22-6). Cuba ocupa el lugar 16 según el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos. (Juventud Rebelde, 2012: 17/10 citado por Domínguez, Castilla y Rego, 2013)

11 Se redujeron desigualdades históricas relacionadas con los cambios que se introdujeron en el sistema de educación a partir de los años ochenta, donde la contracción de las matrículas y la introducción de requisitos de ingreso, crearon disparidades entre jóvenes con acceso y jóvenes sin éxito, donde predominaban negros y mestizos, del sexo masculino y procedentes de familias de escasos ingresos y con bajo nivel educativo. En ello influyeron los nuevos programas sociales e iniciativas de formación técnico profesional, donde se ampliaron numéricamente las ofertas de carreras universitarias, aumentado los matriculados y graduados. El curso 2000-2001 inició con una matrícula de 128 403, lo cual significó un aumento moderado respecto al anterior. Para los cursos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008 las cifras habían aumentado notablemente, estas se comportaron de la siguiente manera: 487 539, 658 134 y 743 979 respectivamente (ONE, 2010). Como evidencia la socióloga Niuva Ávila (2010), las políticas educativas diseñadas a partir de este período, garantizaron la oferta de una plaza universitaria a cada graduado universitario.

12 Las sedes universitarias alcanzaron su matrícula máxima en el curso 2007-2008 con 609 383 estudiantes, cifra que representó 82 % de la matrícula total de la Educación Superior cubana del mencionado curso y que superó cinco veces la del 2001-2002 (Ministerio de Educación Superior, 2015). Los datos de matrícula del curso 2008-2009 en la Universidad de La Habana permiten constatar la significación de esta modalidad de estudio en el orden cuantitativo. Considerados todos los tipos de cursos –regular diurno, por encuentros, vespertino nocturno, a distancia y continuidad de estudios–, estos últimos representaban el 5 % de la matrícula de esa institución docente, con un total de 23 536 estudiantes, de ellos el 63, 8% mujeres (www.uh.cu/sitios/ekoweb, 2010). (Zabala, 2012)

En cuanto a la reducción de desigualdades territoriales, las investigaciones llaman la atención sobre el acercamiento físico de las filiales universitarias a las localidades (urbanas y rurales), lo cual reforzó la masificación de la educación terciaria[13]. (Bombino, 2017; Domínguez, 2008; Espina, Núñez, Martín, Togores, Espina, Rodríguez, Ángel, 2009; Chávez, et. al., 2008; Domínguez, Castilla y Rego, 2013). En espacios más específicos, Plasencia (2017) subraya el aumento del desarrollo profesional en territorios donde se aplicaron programas sociales tras la reconversión azucarera.

El papel de las políticas educativas en la producción y reproducción de desigualdades

En los primeros años de vida, se identifica la desventaja de hogares excluidos de las posibilidades de círculo infantil, con impedimentos en las opciones de cuidado en el sector privado, fenómeno que se agrava en comunidades periféricas y vulnerables (Gómez, E. et. al., 2017; Esquenazi y Rosales, 2017). En este tipo de territorio, además, se da otro fenómeno. Los espacios de servicios sociales no dan abasto en algunas comunidades con altas tasas de inmigración, lo que genera procesos de exclusión social[14] (Chávez, et. al., 2008; Soler, 2013; Gómez, et. al., 2017).

Respecto a los niveles primario y secundario se describen tres tendencias complejas:

-Precarización de servicios educativos en territorios periféricos[15] (Gómez, E. et. al., 2017; Proenza, 2014).

---

13 Con las sedes universitarias municipales, en solo cinco años, la matrícula de nivel superior haya crecido dos veces y media, la mayor cifra alcanzada en la historia del país (Domínguez, 2008) La matrícula en la enseñanza superior creció 4,7 veces entre el curso 2000/2001 y el curso 2009/2010 como resultado de los programas sociales antes señalados (ONE, 2005: XVI.19; ONEI, 2010:18.19), aunque en los dos últimos cursos ha disminuido en 1,7 veces, como resultado de la reducción de las Sedes Municipales y la prioridad a la enseñanza técnica y profesional. (Domínguez, Castilla y Rego, 2013)

14 El ingreso al círculo infantil, al requerir de residencia legal en la provincia y de un trabajo oficialmente reconocido, les está negado. (Gómez, E. et. al., 2017)

15 Ineficacias de programas educacionales en contextos de marginalidad, donde más necesaria es la educación para romper el ciclo de reproducción de las condiciones desventajosas en que se desarrollan los miembros más jóvenes de estos grupos: Los docentes no asisten a las viviendas y los tutores solo acuden a la escuela en el espacio reglamentado de las reuniones de padres. De acuerdo a lo referido por las familias, en ninguno de los casos el alumnado recibe una atención diferenciada por parte de la escuela. En la comunidad de Indaya no se conocía de la existencia del Programa Educa a tu Hijo. (Gómez, E. et. al., 2017)

-Exclusión de niños, niñas y adolescentes de hogares en comunidades periféricas respecto a los servicios educativos que brindan instituciones estatales como las casas de cultura, bibliotecas populares, joven clubs de computación, áreas deportivas, u otros que se ofrecen en el sector privado, como vías para enriquecer su educación (Gómez, E. et. al., 2017).

-Urbanización de los espacios educativos[16] (Hernández y Martínez, 2017; López, Herrera y Agüero, 2017).

Esta última está muy relacionada con las políticas de territorialización y compactación de algunos servicios educativos, buscando una mayor eficiencia económica de la política social. Sin embargo, las tendencias en la matrícula y la retención escolar demuestran las contradicciones entre un enfoque centrado en la optimización de recursos y la búsqueda de la eficacia política en términos de cobertura y equidad en el acceso y los resultados. (Ver tabla 1 en la página siguiente).

La feminización de la educación es señalada como un efecto positivo, pero también es controversial. Persisten otros tipos de desigualdades de género en la selección de carreras que repercute en las futuras trayectorias laborales. Como bien señala Ávila:

> El crecimiento de la matrícula femenina aunque no significa el logro de la equidad de género, sí constituye un avance importante. Las diferencias aún se evidencian en que siguen seleccionando determinados grupos de carreras según criterio de género, lo que limita las potencialidades de cada sexo de experimentar otras trayectorias profesionales y aunque se ha alcanzado una ganancia, en este sentido aún las mujeres solo representan el 38,8% de los estudiantes de las Ciencias Técnicas, contra el 71% en las Ciencias Sociales y Humanísticas (ONE, 2009 citado por Ávila, 2010)

Otra autora llama la atención sobre la otra cara de la moneda. Desde un enfoque de las masculinidades, es preocupante la tendencia decreciente de los hombres jóvenes en la participación de la educación universitaria:

> La intensa feminización de la Educación Superior, y con esta de los sectores profesionales, si bien es uno de los grandes logros sociales en el sentido de favorecer una mayor inclusión e igualdad de las mujeres,

16 En los servicios de educación los datos de Crucecitas muestran más afectación debido a la disminución de las escuelas primarias, disminución de las secundarias básicas; así como la disminución de maestros, profesores y programas audiovisuales. (López, Herrera y Agüero, 2017)

obliga a considerar políticas que también estimulen el interés de los jóvenes hombres en la formación universitaria y garanticen las posibilidades reales de acceder a esta y completarla con éxito. (Domínguez, 2016)

Tabla 1. Tendencias en la matrícula y la retención escolar

		2009/2010	2012/2013	2015/2016	2017/2018	2018/2019
matrícula	Primaria	811 598	732 683	685 139	696 288	709 934
retención			99,2%	99,2%	99,7%	
matrícula	Secundaria básica	404 148	405 535	379 829	351 242	328 554
retención			95,1%	93,5%	93,6%	
matrícula	Pre-universitario	198 061	154 809	149 894	143 894	140 670
retención			80,0%	82,3%	83,4%	
matrícula	Técnica-profesional	264 458	209 390	197 581	192 086	191 431
retención			71,3 %	81,3 %	79,6 %	
matrícula	Obrero calificado	30 033	94 893	78 095	58 067	49 755
retención			79,1%	78,1%	78,8%	
matrícula	Educación Superior	606 863	261 468	165 926	224 944	240 813

Leyenda: (máximo valor); (mínimo valor)

Fuente: ONEI. Anuario estadístico de Cuba. Años seleccionados.

La poca correspondencia entre la oferta educativa de la enseñanza técnica y las motivaciones y expectativas de las mujeres jóvenes, las coloca en desventaja para insertarse y graduarse, lo que ha dado lugar a una disminución de la matrícula de mujeres y de las graduadas en este nivel de enseñanza. También ha habido un decrecimiento de la proporción de mujeres en la matrícula de enseñanza media (Echevarría y Tejuca, 2015;

Domínguez, 2016). Como se constata en el análisis de estas autoras, en el curso 2007-2008 matricularon 18 699 mujeres menos y 21 570 hombres más que en el curso 2002-2003 (ONEI, 2004 y 2008). En este tipo de educación, los hombres constituyen la mayoría de los matriculados y de los graduados. Por su parte, la retención escolar aumentó de 63,5% (en el curso 2002-2003) a 82,9% (en el curso 2007-2008) (ONEI, 2008). De forma general, ha habido un incremento de estudiantes desvinculados que no continúan estudios por la no coincidencia entre aspiraciones de jóvenes y la oferta educativa habilitada por la política en función de necesidades laborales del país.[17] (Estévez y Abadie, 2014; Curbelo, 2016; García, 2016)

La contracción de la educación media superior y superior, y la reubicación territorial de centros educacionales, han sido señaladas como factores graves en el aumento de las brechas educativas. Ello ha repercutido en desigualdades de acceso entre cohortes generacionales[18] (Tejuca, et.al., 2017; Domínguez, 2016; Estévez y Abadie, 2014; Curbelo, 2016; García, 2016); así como entre diferentes comunidades[19] (Estévez y Abadie, 2014; Gómez, E. et. al., 2017; García, 2016).

---

17 En los últimos tres cursos suman 2 341 jóvenes los que quedaron desvinculados de secundaria básica, lo que representa 3,1 veces más que los que lo hacían en los cinco cursos anteriores a la aplicación de las modificaciones en la estrategia de continuidad de estudios más centrada en la enseñanza técnico-profesional y la reducción de centros educativos preuniversitarios. (MINED, 2013 citado por Estévez y Abadie, 2014)

18 Tejuca, et.al. (2017) refiere que, a partir del curso 2010-2011, la relación plazas/graduados de IPU se ha mantenido entre 0,71 y 0,78. Estas relaciones pudieran considerarse bajas si se considera la misión de la enseñanza preuniversitaria de formar y graduar bachilleres para que continúen estudios superiores. Desde una investigación del Centro de Estudios sobre la Juventud se profundiza en este fenómeno con un enfoque cualitativo: La prioridad otorgada a la Educación Técnico Profesional ha generado polémica en el seno familiar y estudiantil. En primer lugar, la subvaloración social sobre la enseñanza politécnica, constituye una barrera para el mejor curso de las transformaciones. Este nivel educacional se percibe, aún, como la esfera donde estudian los adolescentes de más bajos rendimientos docentes y provenientes de familias desfavorecidas y/o disfuncionales. Se ha caracterizado, además, por contar con los centros de mayor deterioro constructivo, exigua base material de estudio, con la falta de personal docente e insuficiente preparación de los que allí permanecían (Estévez y Abadie, 2014).

19 Una investigación realizada en La Habana por el grupo de estructura social del CIPS describe la siguiente situación: En la comunidad de Indaya se describió una situación crítica en la secundaria básica (ESBU): faltan profesores, los estudiantes no reciben clases de asignaturas básicas durante todo el curso, prácticas fraudulentas como el cobro de exámenes, realización de juegos por dinero en la propia escuela e indisciplinas como fumar en las instalaciones docentes por parte de estudiantes y profesores. En Libertad se consideró que la educación estaba en retroceso. Se argumentó que los profesores cobran los repasos y los estudiantes compran las pruebas; también consideraron que había desinterés por parte

Una docena de investigaciones concluyen que dicha contracción también ha influido en la recomposición del patrón socioclasista de acceso a la enseñanza superior con afectación para grupos con menores posibilidades históricas de acceso: personas de origen obrero y campesino, población no blanca, territorios rurales y de menor grado de desarrollo[20] (Espina, 2015; Domínguez, 2016; Bombino, 2017; 2015a; Domínguez, Castilla y Rego, 2013; Gómez et. al., 2017; Vallellano, 2017; Almeida, 2011 citada por Campoalegre, 2018; Tejuca, et.al, 2015; Tejuca, et. al., 2017; Curbelo, 2016; García, 2016).

A partir de un análisis de los datos del curso 2014-2015, Tejuca, et. al. (2017) demuestra que se ha producido un incremento de 10,1 unidades porcentuales de estudiantes blancos que accedieron a la Educación Superior. Como bien reflejan estos autores, en el estrato etario de 18 años, los blancos representaron el 62,4%; en los estudiantes de preuniversitario, el 68,9%, en los que optaron por carrera universitaria, el 69,8%; y en los que accedieron, el 72,5%.

Del mismo modo, la política de distribución de plazas para el estudio de carreras universitarias reproduce patrones de estructura socio-ocupacional por territorio, obstaculizando la movilidad social[21] (Tejuca, et. al,

---

de los alumnos. En Toledo y Plaza Marianao se refirieron a las condiciones materiales de las instalaciones educativas. En el primer caso señalaron problema de hacinamiento en las aulas, dificultades con el agua y carencia de áreas deportivas. También la construcción de la vía férrea Mariel-Habana interrumpió el paso de los niños de una comunidad aledaña a su escuela primaria. En el segundo, la presencia de aguas albañales y de hierbazales en los alrededores de la secundaria (Gómez, E. et. al., 2017).

20 Con la reducción y compactación de los Centros Universitarios Municipales (CUM), el personal docente se redujo a una cuarta parte, la matrícula se redujo en 3.5 veces, los graduados en 1.6 veces y los becarios en 2.7 veces. Desciende la tasa bruta de matriculación en el curso 2014-2015 a 16,2%, con una brecha entre mujeres y hombres con tasas de 19,5% y 13,1% (Domínguez, 2016 citada por Bombino, 2017).

Estudios revelaron que existe una correlación altamente significativa entre el nivel socioeconómico alto y medio-alto de la familia y la expectativa de ingresar a la Universidad: el 67,3 % de los/as estudiantes que declaran un nivel socioeconómico alto desea ingresar, proporción que disminuye a medida que desciende el nivel. Mientras, los que quieren estudiar y trabajar simultáneamente para sustentarse son el 35,6 % de los/as que declaran un nivel socioeconómico bajo (Bueno, 2014, citado en Almeyda et al., 2015).

21 En el curso 2013-2014 el 25% de los aspirantes potenciales de los graduados de IPU, no tenían la posibilidad real de acceder a estudios universitarios. La mencionada relación no fue homogénea en todas las provincias, se movió desde territorios con relaciones más favorables, donde el valor más alto corresponde a Camagüey (1,01), hasta provincias con relaciones más desventajosas, como Artemisa, que mostró la relación más baja (0,55). En particular, la provincia de La Habana alcanzó el valor de 0,66 (Tejuca, Gutiérrez, Hernández, García, 2015).

2015; García, 2016). De ahí que persista la tendencia de una población con menores niveles de educación y calificación en zonas rurales y en comunidades urbanas periféricas o con vulnerabilidad socio-económica. (Elías, 2017; Bombino, 2017; 2015; 2015a; Gómez, et. al., 2017; Beltrán y Serrano, 2010). Al respecto se analiza que, en el 2012, el 16,9% de los jóvenes urbanos asistían a la Educación Superior frente a un 5,5% de los rurales (Bombino, 2015; 2017). En el caso de la periferia urbana, un ejemplo elocuente lo ofrece Gómez, E. et. al. (2017): en la comunidad insalubre de Indaya, con una población más joven, ningún joven ha ingresado en la universidad.

También se señala la autorreproducción de las clases de dirigentes y profesionales, a partir del capital cultural. (Tejuca; et. al., 2015; Tejuca, et. al. 2017; Tejuca, Gutiérrez, García, 2015; Domínguez, 2016; Curbelo, 2016; García, 2016). Sus descendientes acaparan las oportunidades de acceso a la Educación Superior; activo que, combinado con otros, media en los procesos de movilidad social ascendente. Un ejemplo ilustrativo es que en el curso 2013-2014, los hijos de madre profesional o dirigente que accedieron en relación a los que optaron fueron de 70,6%. El segundo grupo de importancia, fueron los hijos de amas de casa con un 23,6%, y en tercer lugar estuvieron los hijos de madre obrera con un 15,6% (Tejuca, et.al., 2017; Tejuca, et.al., 2015). Dos investigaciones (Gómez, E. et. al., 2017; García, 2016) apuntan que el nivel escolar de las madres igualmente repercute en la distribución desigual por tipo de enseñanza entre los jóvenes que cursan el ciclo medio superior.

Por otro lado, en los sectores vulnerables, hay un decrecimiento de la oportunidad de optar por la modalidad de continuidad de estudios, dado el aumento de requisitos y los bajos rendimientos por déficits acumulados en las trayectorias educativas[22] (Zabala, 2012; Estévez y Abadie, 2014; García, 2016; Curbelo, 2016). Pero estas no son las únicas causas. Otras investigaciones complementan este análisis con otros factores.

Varias investigaciones aluden a las desigualdades entre familias que pueden pagar repasadores o profesores para aprobar las pruebas de ingreso y obtener la carrera deseada y familias que no (ante la insuficiencia en

22 Las nuevas exigencias que se han incorporado a esta modalidad desde el curso 2010-2011 –aprobación de exámenes de ingreso, adecuaciones del reglamento docente que limitan las anteriores posibilidades docentes de los estudiantes, entre otras– con vistas a incrementar la calidad de los egresados, podrían limitar la permanencia de los jóvenes ya incorporados a esta modalidad de estudios y restringir el acceso de segmentos de la población juvenil a la Educación Superior. (Zabala, 2012)

la preparación por parte de las instituciones formales)[23] (Estévez y Abadie, 2014; Gómez, E. et. al., 2017; Domínguez, 2016; García, 2016).

Se adicionan las ventajas o desventajas que pueden tener los núcleos familiares por su capacidad financiera para respaldar gastos colaterales en el proceso educativo en diferentes niveles de enseñanza como ropa, calzado, alimentos, transporte, etc. (Estévez y Abadie, 2014; Gómez, E. et. al., 2017; Domínguez, 2016; García, 2016). En los niveles previos de enseñanza, un estudio en barrios periféricos arrojó las dificultades para cubrir gastos en ropa, calzado, mochila, transporte, (Gómez, et. al., 2017). Otra investigación sobre Educación Superior hizo alusión al aumento del gasto educativo en los presupuestos familiares, lo cual es problemático solo cuando empieza a afectar los niveles de equidad:

> Constatamos en el día a día el laberinto que significa para familias y estudiantes solventar el dinero necesario para los almuerzos en la calle; o los tan socorridos 20 CUP diarios para el transporte en almendrón en aras de la puntualidad; los cientos de CUP para fotocopias, escaneos e impresiones que se ofrecen en las emergentes copisterías por cuenta propia; o por último, los conceptos mucho más gravosos que tienen que afrontar quienes vienen de otras provincias, como un alquiler particular que reúna las condiciones básicas para un mejor aprovechamiento escolar. Se atisba entonces que, en el abanico de gastos derivados de la opción de cursar estudios superiores, tienen una parte importante los productos ofrecidos por el sector no estatal a precios de oferta y demanda. (García, 2016)

Estos fenómenos se reflejan en trayectorias educativas diferenciadas, a partir de las desigualdades entre los espacios educativos tradiciona-

23 Según datos de la IV Encuesta Nacional de Juventud más de la décima parte de los jóvenes consideró que la escuela no les da la base suficiente para transitar por los diferentes niveles de enseñanza, ello permite explicar que en su interés por suplir las insuficiencias de formación, recurran a otras alternativas fuera de los marcos institucionales (Estévez y Abadie, 2014).
A partir de la información publicada en el diario *Granma*, se conoce que ya en 2013 se habían inscrito 1023 repasadores. A nivel empírico se conoce que el precio promedio en La Habana estaría en torno a 5 CUC (125 CUP) por un repaso de dos horas. Haciendo un cálculo básico, un estudiante que se prepare con una anticipación de seis meses para tres pruebas de ingreso, a razón de un repaso semanal de cada asignatura, tendría que disponer de 360 CUC (9 000 CUP), cantidad que equivale a 15,4 salarios medios vigentes para el sector estatal en 2014 (ONEI, 2015), y aproximadamente un 2% del gasto per cápita que el gobierno destina a la Educación Superior (García, 2016).

les de los cursos regulares y los nuevos espacios emergentes (Domínguez, Castilla y Rego, 2013; Zabala, 2012; Domínguez, 2016; Echevarría y Tejuca, 2015).

> Una investigación realizada con el propósito de valorar el impacto social de las Sedes Universitarias Municipales adscritas al Ministerio de Educación Superior en los municipios Marianao y La Lisa (Almaguer, 2008), particularizando en dos fuentes de ingreso –Trabajadores Sociales y Curso de Superación Integral para Jóvenes Desvinculados–, constató la significación que para estos jóvenes representaban los conocimientos adquiridos en su cultura general integral, vida social y familiar, por la influencia de los mismos en la mejor preparación para realizar su trabajo, en sus relaciones interpersonales, sociales y familiares; asimismo la repercusión que tiene para ellos convertirse en estudiantes universitarios; sin embargo, al propio tiempo identificaban como barreras la insuficiente preparación del claustro, el poco conocimiento del perfil de las carreras y el cambio frecuente de tutores (Zabala, 2012).
> Los programas docentes fueron los mismos, pero las SUM contaron con una mayor flexibilidad en las exigencias docentes. La preparación del estudiantado que accedió a las aulas universitarias sin evaluaciones previas, llevaban tiempo desvinculados de la actividad de estudio, y esto limitó en muchos casos el aprovechamiento adecuado de esas oportunidades (Domínguez, Castillo y Rego, 2013).

Este panorama plantea varios desafíos para repensar el futuro de las políticas educacionales y de otras políticas sociales, garantes de condiciones claves para el éxito de un proceso educativo. A continuación, se comparten algunas propuestas que aparecen en la agenda gubernamental y otras discutidas en comunidades académicas.

El enfoque de equidad en el futuro de las políticas educativas cubanas

En las proyecciones de trabajo del MINED, se focalizan aspectos a los que debe dirigirse la transformación de las instituciones escolares. Dos de ellos pueden influir positivamente en la desestratificación de los niveles de enseñanza media y superior, por su centralidad en las condiciones de partida de los estudiantes y sus trayectorias: Elevar la eficiencia del diagnóstico integral para asegurar el tránsito eficiente de los alumnos por cada grado en que se encuentren, sobre la base de una educación potenciadora del desarrollo y de atención a la diversidad. y

Desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje tomando en cuenta las vivencias y experiencias de los alumnos, desde una visión interdisciplinaria, adecuados a los niveles de desarrollo real y potencial de los alumnos (MINED, 2017).

Otras proyecciones pueden contribuir a disminuir brechas de equidad causadas por el adultocentrismo, el sexismo, la concentración de poder, y la reproducción intergeneracional de la pobreza y la marginalidad. En este sentido destacan el perfeccionamiento de las acciones comunitarias y el trabajo educativo preventivo, tomando a la escuela como el centro cultural más importante; la participación real de cada estudiante y de los colectivos estudiantiles y pedagógicos en la gestión de su propia educación; y el fortalecimiento de la actividad laboral, la cultura, el enfoque de desarrollo sostenible, la formación de una conducta sexual responsable, entre otros (MINED, 2017).

En función de elevar el papel de la educación en la eliminación de desigualdades, es vital que las políticas educativas amplíen sus objetivos. Pueden incluirse propósitos como sensibilizar y crear capacidades en actores que influyen en la reproducción o ruptura de la desventaja social; contribuir a la autonomía y el empoderamiento de sectores vulnerables, para un mejor aprovechamiento de la estructura de oportunidades disponible; y modificar algunas causas socioculturales de la desigualdad (acceso a espacios educativos, permanencia en ellos y resultados positivos; capital cultural; prácticas y estilos de vida precarios).

El repertorio de acciones que pueden desplegarse para cerrar las brechas que se han abierto o que se reproducen desde las actuales políticas educativas es amplio. Incluye el mejor acceso a oportunidades de calificación y elevación del nivel educacional de la población pobre y vulnerable mediante la diversificación de la oferta educativa, la ampliación de plazas o su distribución más equitativa. Para atender las disparidades de acceso a instituciones educativas en la primera infancia, se puede promover la incursión del sector no estatal en el cuidado de niños, con el apoyo del Ministerio de Educación, para su capacitación y homologación a los esquemas estatales tradicionales.

Otras medidas son la creación de facilidades para el acceso y la permanencia de mujeres en cursos de pre y posgrado en horario laboral; el perfeccionamiento de las políticas públicas, dirigidas a la integración social de las personas transexuales en el ámbito educacional; el fortalecimiento de la equidad en los cursos por encuentro, atendiendo al color de la piel, el género, territorio, discapacidad, clase; el mejoramiento de la educación inclusiva para las personas con discapacidad;

la concepción de proyectos educativos para motivar la superación e inserción social de jóvenes desvinculados, teniendo en cuenta el rol del contexto barrial.

Las políticas educativas podrían ser más enfáticas en otros espacios —más allá de las instituciones tradicionales— con un potencial para cerrar brechas respecto al desarrollo de capacidades. Son necesarias estrategias de formación dirigidas a diversos grupos (estudiantes, profesorado, directivos, comunidades, teleaudiencia, trabajadores de empresas), tanto por vías formales como informales, para la incorporación del enfoque de género, etario, clasista, de discapacidad, de eliminación del racismo, u otros a las relaciones cotidianas.

También se puede incursionar en ofertas de capacitación y asesoría para encontrar o generar empleos, con especial atención a las clases y estratos en desventaja económica; acciones que permitan un cambio en la cultura y en las prácticas cotidianas de familias pobres; acciones dirigidas a los inmigrantes internos para el desarrollo de sus capacidades; acceso de los nuevos productores a la capacitación con un sistema de extensión agraria que promueva innovación social y tecnológica con enfoque de género; y la innovación curricular científica y creativa, que posibilite descubrir y potenciar el patrimonio comunitario y sus actores, con énfasis en territorios rurales deprimidos.

En la sociedad cubana existe un vasto tejido social para diseñar y gestionar políticas educativas con más incidencia en las desigualdades. Se cuentan con dos comisiones claves de la Asamblea Nacional del Poder Popular (Comisión de Atención a la Niñez, la Juventud y la Igualdad de Derechos de la Mujer y Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente), los Órganos de la Administración Central del Estado (Ministerio de Educación y Ministerio de Educación Superior) y sus direcciones territoriales; organizaciones representantes de grupos vulnerables y sectores estudiantiles que participan en el parlamento y/o en el Consejo de Estado[24]; asociaciones profesionales y ONG con experiencias en procesos de capacitación con enfoque de equidad.[25]

---

24 Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, Federación de Mujeres Cubanas, Asociación Cubana de Limitados Físico Motores, Asociación Nacional de Sordos de Cuba, Asociación Nacional de Ciegos y Débiles Visuales, Federación Estudiantil Universitaria, Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media, Organización de Pioneros José Martí.

25 Asociación Cubana de Producción Animal, Asociación Cubana de Técnicos Agrícolas y Forestales, Centro de Intercambio y Referencia Iniciativa Comunitaria, Centro Oscar Arnulfo Romero, Fundación Nicolás Guillén, Centro Félix Varela, Centro Memorial Martin Luther King, Asociación de Pedagogos de Cuba.

También se encuentran las instituciones académicas y técnicas especializadas en desarrollo social e inclusión[26]; así como otras instituciones de gestión del conocimiento (universidades, sedes y centros universitarios municipales, escuelas ramales, centros de capacitación, centros de superación, centros provinciales y municipales de Desarrollo Local). Son de vital importancia las redes y plataformas, donde se articulan diversos actores en función del intercambio metodológico y la formación: Red de Educadores y Educadoras Populares, Sistema de Innovación Agrícola Local, Red de Desarrollo Local, Red Gestión Universitaria del Conocimiento, la Innovación y el Desarrollo, Red de Política Social, Red Feminista Berta Cáceres, Red de Mapa Verde, Red Cultura de Paz, Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades, Plataforma Articulada para el Desarrollo Integral Territorial y la Plataforma Equidad, entre otros.

Estas propuestas para enriquecer las políticas educativas en función de la equidad pueden sostenerse con recursos ya existentes como los locales y equipamientos de universidades, de escuelas ramales, de ONG, etc., así como el talento humano de especialistas que ejercen como docentes y/o facilitadores de procesos de formación. En el soporte logístico de los procesos de formación, teniendo en cuenta las diversas escalas donde estos se pueden desarrollar, se pueden combinar fondos procedentes del presupuesto del Estado que gestionan las instituciones educativas; así como el destinado, por instituciones centrales y territoriales, a los procesos de superación; los fondos de los gobiernos locales destinados a la implementación de las Estrategias de Desarrollo Municipal, fundamentalmente los programas derivados de la línea estratégica Desarrollo de capacidades o Gestión del conocimiento; los fondos de la cooperación internacional, las contribuciones de asociaciones profesionales y organizaciones de masas y las finanzas solidarias, con el aporte de cooperativas, participantes de los cursos, grupos comunitarios, trabajadores por cuenta propia con responsabilidad social, entre otros.

Conclusiones

La educación tiene un papel fundamental en la subversión de desigualdades que se han construido en prácticas cotidianas de trabajo, cuidado, ocio, participación, protección, afecto, consumo alimentario y otros ám-

26 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Centro de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios sobre la Juventud, Centro de Estudios de la Economía Cubana, Centro Nacional de Educación Sexual, Cátedras de la Mujer, Cátedras de la Discapacidad.

bitos de la vida humana. Pero ella misma ha servido de instrumento para la producción y reproducción de brechas de equidad.

Por esta razón, el terreno educativo tiene un carácter estratégico en cualquier proceso de transformación social. No por gusto, el Estado cubano le ha dado la máxima prioridad a nivel político y presupuestario. En el decenio 2008-2018, con la actualización del modelo de desarrollo cubano, han tenido lugar un conjunto de reformas en las políticas educativas. Según las investigaciones realizadas en este mismo período, se han hallado efectos positivos en el cierre de algunas brechas y en el mantenimiento de importantes derechos sociales. A la vez se han develado efectos negativos en el acceso, la trayectoria y el resultado de determinadas personas, que tienen en común la identidad de género, la cohorte generacional, el color de la piel, la clase social, la condición de discapacidad o la residencia en determinados territorios.

De ahí la necesidad de corregir algunas políticas públicas y ampliar otras desde un enfoque de equidad. Este cambio en el ámbito educativo es imprescindible para atender desigualdades que están reconfigurando una estructura socio-clasista divergente a cualquier proyecto emancipatorio.

Referencias bibliográficas

Abrego, L. y Ricardo, U. (2018). La política educativa como política de sentidos. Una propuesta de abordaje analítico. *Hologramatica*, año XIV, No. 27, pp. 120-131. Consultado en: www.hologramatica.com.ar el 12 de mayo de 2020.

Abreu, A. (2016). *Programa socioeducativo para estimular el envejecimiento activo en adultos mayores*. Tesis de Diploma en Psicología. Universidad de Las Villas.

Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan. Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación*. La Habana: Editorial Félix Varela, pp. 355-376.

Ávila, N. (2010). *Características sociodemográficas de los jóvenes que ingresaron a la Educación Superior en los cursos de 2003-2009*. Tesis de maestría en Sociología. Universidad de La Habana.

Beltrán, A. (2010). *Desvinculación juvenil: un diagnóstico comunitario en Buena Vista*. Tesis de diploma en Psicología. Universidad de La Habana.

Bombino, Y. (2015). *Oportunidades y desafíos del proceso de actualización para la inserción laboral de la juventud rural en Cuba. Los correlatos socioculturales del cambio económico*. La Habana: Ruth Casa Editorial, pp.179-197.

Bombino, Y. (2015a). La juventud rural en el contexto de reordenamiento del modelo socioeconómico cubano. Revista Estudios, No. 18, pp. 54-63.

Bombino, Y. (2017). *Educación Superior y transformaciones agrarias: diálogo de las políticas con las desigualdades sociales en el espacio rural. Cuba rural: transformaciones agrarias, dinámicas sociales e innovación local*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Campoalegre, R. (2018). Mujeres negras: resignificando la experiencia cubana. *Afrodescendencias: voces en resistencia*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 213-236.

Capella, J. (s.a). *Políticas educativas*. Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Castañeda, A. (2018). *¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en los municipios de Boyeros y Guanabacoa*. La Habana: CEPAL.

Castro, M. (2014). *Estrategia para la integración social de las personas transexuales en el contexto actual de la sociedad cubana*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociológicas. Universidad de La Habana.

Chávez, E., Durán, A., Valdés, Y., Gazmuri, P., Díaz,M., Padrón, S. y Perera, M., (2008). *Las familias cubanas en el parteaguas de dos siglos*. La Habana: CIPS.

Curbelo, L. (2016). Problemas en el ingreso: una señal sobre el panorama de la Educación Superior en Cuba. *La educación a debate*, No. 30, pp. 42-46.

Domínguez, M. (2008). La política social cubana: principales esferas y grupos específicos. *Temas*, No. 56, octubre diciembre, pp. 85-94.

Domínguez, M. (2016). Educación Superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas*, No. 44, Universidad Central de Colombia, pp. 85-103.

Domínguez, M., Castilla, C. y Rego, I. (2013). *Políticas públicas de juventud e inclusión social: El caso de Cuba*.

Echevarría, D. y Tejuca, M. (2015). Educación y empleo en Cuba 2000-2014: entre ajustes y desajustes. *Los correlatos socioculturales del cambio económico*. La Habana: Ruth Casa Editorial, pp. 57-91.

Echevarría, D. y Lara, T. (2012). Cambios recientes: ¿oportunidad para las mujeres? *Miradas a la economía cubana*. La Habana: Editorial Caminos.

Elías, A. (2017). Juventudes rurales en la Cuba contemporánea. *Estudios Latinoamericanos*, Nueva Época, No. 39, enero-junio, pp. 99-116.

Espina, M. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad*. La Habana: Editorial Acuario.

Espina, M. (2008a). Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social. *Nueva Sociedad*, No. 216, julio-agosto.

Espina, M. (2010). *Desarrollo, desigualdad y políticas sociales. Acercamiento desde una perspectiva compleja*. La Habana: Editorial Acuario.

Espina, M. (2012). Retos y cambios en la política social. *Miradas a la economía cubana. El proceso de actualización*. La Habana: Editorial Camino, pp. 157-175.

Espina, M. (2015). Reforma económica y política social de equidad en Cuba. *Los correlatos socioculturales del cambio económico*. La Habana: Ruth Casa Editorial, pp. 239-272.

Espina, M., et al. (2009). *El análisis de la movilidad social. Propuesta de una perspectiva metodológica integrada y caracterización del caso cubano. Informe de investigación*. La Habana: CIPS.

Esquenazi, A. y Rosales, S. (2017). Determinantes de la participación laboral en Cuba. Revista *Economía y Desarrollo*, No. 2, pp. 169-188.

Estévez, K. y Abadie, L. (2014). Continuidad de estudios. Realidades y desafíos. Revista *Estudios*, No. 16, enero-junio, pp. 4-14.

Fleitas, R. (2013). *Familias pobres y desigualdades de género en salud: el caso del barrio de San Isidro*. Buenos Aires: CLACSO.

Fonseca, E. (2010). *Análisis de las políticas sociales vinculadas al empleo, en el barrio de San Isidro; en el año 2010*. Tesis de diploma en Sociología. Universidad de La Habana.

García, R. (2016). Desigualdades en el acceso a la Educación Superior en función de los ingresos familiares. *La educación cubana a debate*, pp. 55-66.

Gómez, E., et al. (2017). *Política social y equidad a escala local comunitaria en el contexto de la actualización: un estudio de caso en el municipio Marianao*. Informe de investigación. La Habana: CIPS.

Gómez, L. (2011). La política cubana de juventud ante los desafíos de los nuevos tiempos. Revista *Estudios*, No. 10, pp. 44-54.

Hernández, A. y Martínez, A. (2017). La participación juvenil rural: proceso indispensable en el cambio socio-productivo de Villa Clara. *Cuba rural: transformaciones agrarias, dinámicas sociales e innovación local*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

López, Y., Herrera, Y. y Agüero, F. (2010). *Desplazamientos ocupacionales de jóvenes del sector agro productivo montañoso en Cienfuegos*.

Informe de investigación Universidad Central de Las Villas Marta Abreu.
MINED (2017). Conferencia *La educación en Cuba. Con todos y para el bien de todos*. La Habana: CIPS.
Muñoz, F. (2014). *El taller especial del municipio de Sancti Spíritus. Acceso y oportunidades para las personas con discapacidad*. Tesis de diploma en Estudios Socioculturales. Universidad de Santi Spíritus.
Obama, P. (2011). Superación de la pobreza en clave comunitaria. Aproximación a la contribución del TTIB de Cayo Hueso. Tesis de diploma en Sociología. Universidad de La Habana.
ONEI (2012). *Censo de Población y Vivienda*.
_____ (2010). *Panorama económico y social de Cuba*.
_____ (2013). *Panorama económico y social de Cuba*.
_____ (2016). *Panorama económico y social de Cuba*.
_____ (2019). *Panorama económico y social de Cuba*.
PCC (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*.
Peña, A. (2013). *La reproducción de la pobreza en territorios periféricos de La Habana. Lecturas desde la óptica de los regímenes de bienestar en el contexto cubano actual*. La Habana: Editorial UH.
Pérez, M. (2011). La política social de la Oficina del Historiador de la ciudad de La Habana a favor de los niños, adolescentes y jóvenes. Revista *Estudios*, No. 10, pp. 55-61.
Plasencia, A. (2017). *Entre la reconversión azucarera y la reinvención de la vida cotidiana, la identidad y el modelo de desarrollo de los jobabenses*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociológicas. UAM-CIERIC.
Proenza, D. (2014). Dinámicas locales de gestión gubernamental: reflexiones sobre el tratamiento de la pobreza rural desde un estudio de caso. *Algunas claves para pensar la pobreza en cuba desde la mirada de jóvenes investigadores*. La Habana: Publicaciones Acuario
Rodríguez, Y. (2018). *Los servicios de asistencia social dirigidos al adulto mayor en el municipio La Palma en el período 2011 al 2017*. Un estudio de caso. Tesis de diploma en Sociología. Universidad de La Habana.
Soler, C. (2013). *Procesos de exclusión e integración social en la pobreza. Un estudio en el Consejo Popular Luyanó Moderno del municipio San Miguel del Padrón*. Tesis de diploma en Sociología. Universidad de La Habana.
Tejuca, M., et al. (2015). El acceso a la Educación Superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 3, septiembre-diciembre, pp. 42-61.

Tejuca, M., et al. (2017). Análisis del acceso a la Educación Superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015. *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 1, enero-abril, pp. 166-188.

Vallellano, A. F. (2017). *Algunas desigualdades sociales en la juventud del municipio Plaza de la Revolución, en los ámbitos de educación y empleo*. Tesis de maestría en desarrollo social. FLACSO-Cuba.

Voghon, R. (2015). *La reproducción familiar de la pobreza desde una perspectiva generacional*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociológicas. Universidad de La Habana

Zabala, M., et. al. (2018). Referentes teóricos para el estudio de las desigualdades sociales en Cuba: reflexiones sobre su pertinencia. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*.

Zabala, M. (2009). *Jefatura femenina de hogar, pobreza urbana y exclusión social: una perspectiva desde la subjetividad en el contexto cubano*. Buenos Aires: CLACSO.

Zabala, M. (2010). *Familia y pobreza en Cuba. Estudio de casos*. La Habana: Editorial Acuario.

Zabala, M. (2012). Los jóvenes en el contexto de la universalización de la Educación Superior. Revista *Estudios*, enero – junio, pp. 38-51.

Esta es la nueva escuela, esta es la nueva casa…

Dayron Roque Lazo

Casa y escuela nuevas como cuna de nueva raza, una de las conocidas metáforas que da cuenta de las profundas transformaciones que se propuso y realizó la Revolución cubana a partir de 1959. Los caminos, a la vuelta de sesenta años, han sido más difíciles de lo pensado entonces y la casa y escuela nuevas han pasado por sucesivos huracanes y terremotos que llaman la atención sobre la necesidad de cambiar los muebles, mas no los cimientos.

Una de las grandes banderas de la Revolución ha sido, sin lugar a dudas, la educación. Cuba entendió muy pronto que, en un país que había hecho la primera revolución socialista de liberación nacional en América Latina y el Caribe a contrapelo de la economía y la geopolítica, la batalla cultural, la formación de una nueva hegemonía, sería decisiva en la producción y reproducción ampliada del nuevo orden. Tal concepción ha estado en el centro del discurso político revolucionario y ha sido, más de una vez, medular en las acciones de la dirección revolucionaria. En el imaginario político cubano, el año 1961 no puede ser explicado sin Playa Girón, pero tampoco sin la Campaña de Alfabetización. Más cercano en el tiempo, el año 1999, en ese mismo imaginario, la Batalla de Ideas no puede ser recordada sin mencionar a Elián González, pero no puede desasociarse de ella la formación emergente de maestros y profesores y la municipalización de la universidad. Casa y escuelas nuevas corrieron, por tanto, desde el primer día, la misma suerte. No parece que haya cambiado mucho hoy.

Transcurridas dos décadas del siglo XXI, el socialismo cubano protagoniza una mudanza de sus fundamentos y sus manifestaciones más visibles: la actualización del modelo económico y social propone la visión de una sociedad soberana, independiente, socialista, democrática, próspera y sostenible, lo cual incluye un delicado equilibrio entre el mercado y el Estado y la definición de un nuevo pacto social; condensado en la nueva Constitución de la República, proclamada el 10 de abril de 2019 que reconoce a Cuba como un Estado socialista de derecho. La educación no queda, como es lógico, ajena a la actualización y tiene ante sí retos inéditos, en unas condiciones que ya no son, para casi nada, parecidas a las existentes en 1959, 1989 o, incluso 2009.

En un contexto en el que las relaciones mercantiles, el imaginario del mercado y del capitalismo, han ampliado su presencia en el escenario cu-

bano, cabría preguntarse si el fenómeno educativo es mera reproducción en la superestructura de lo que sucede en la base económica; si tiene vida y dinámica propias que la conducen por un camino donde la hegemonía que reproduce no es ya la del socialismo, sino otra, distinta y peligrosa; o, en otro caso, si no produce una esquizofrenia entre el discurso y la práctica.

La nueva escuela: los caminos de la educación en Cuba en la transición socialista

El primer gran discurso de Fidel Castro, tras el triunfo revolucionario, se produjo en la noche del 8 de enero de 1959, en la culminación de una mítica Caravana de la Libertad que había recorrido el país durante casi una semana. El escenario fue la ciudad militar de Columbia, al oeste de la capital cubana, sede real del poder político-militar de la tiranía descabezada. Esa noche el líder revolucionario no durmió allí, tampoco lo haría por mucho más tiempo el Ejército Rebelde: Columbia fue el primer cuartel convertido en escuela por la Revolución, y entregado como tal, de manera oficial, al ministerio de Educación en septiembre de 1959. Era la metáfora de los nuevos tiempos.

El panorama de la educación cubana, en 1959, descrito más de una vez, era la expresión de la crisis sistémica de la sociedad prerrevolucionaria.

Aunque algunos han leído el cambio educativo en Cuba como un imperativo del desarrollo económico y social y un nuevo concepto de las relaciones entre el hombre y la mujer y con los medios de producción; es decir como una ideología del desarrollo que fue, en lo fundamental, alterada; nuestra lectura se inclina por entender la educación como un instrumento de la nueva hegemonía revolucionaria, parte del bloque histórico en construcción desde 1959. Desde esta última perspectiva, las claves del cambio educativo operado en Cuba entre 1959 y 1989 y cuyas líneas gruesas continuaron, en esencia, hasta 2006 —y quizás hasta 2010; pudieran encontrarse en:

-La intensa y consciente movilización popular hacia la tarea educativa y la expansión a gran escala de la educación; ello implicaba una profunda reforma en la ideología que sustentaba el sistema educativo, reformas fundamentales en todos los niveles de enseñanza, expansión de la red escolar, formación masiva del magisterio y profesorado necesario para tales fines.

-Los cambios de esencia en el contenido y los métodos formativos de la educación en correspondencia con los desenvolvimientos en la estrategia de desarrollo económico del país, expresado en las transformaciones

operadas en la educación técnica y profesional, los programas de escuelas al campo y en el campo, la educación vocacional y la reforma universitaria.

Bajo el influjo revolucionario, el país fue sacado del analfabetismo masivo —diciembre de 1961—, y se constituyó una vasta red escolar que incluyó lo mismo grandes centros educacionales —como las ciudades escolares Camilo Cienfuegos en la Sierra Maestra o Ciudad Libertad, en la capital— que pequeñas aulas en plena serranía. El panorama urbano vio cómo las antiguas casas de la oligarquía eran reconvertidas en escuelas y todo el país se sumó al esfuerzo masivo por la educación. Al mismo tiempo, se impulsó un programa de construcción de nuevas escuelas que cambiaron la vista rural a partir de los años setenta del siglo XX.

Los elementos esenciales que conformaron el gran cambio cultural en la educación, dirigido hacia la configuración de una nueva hegemonía, de carácter socialista, fueron:

- El carácter masivo e inclusivo de la educación, expresado en la idea de que la educación era una tarea de toda la sociedad, en su conjunto, y en la cual estaban llamados a tomar parte, con una responsabilidad común, compartida y diferenciada, la escuela, la familia y la sociedad.

- El Estado —a través del gobierno revolucionario, aunque fuera difícil distinguir los límites— sería garante del cumplimiento del derecho a la educación, a la vez que las familias y la sociedad serían copartícipes del esfuerzo.

La responsabilidad social de la educación fue leída en términos de que todo el pueblo podía desarrollar el descomunal esfuerzo que implicaba la nueva educación, lo que cada cual lo haría de maneras distintas, en correspondencia con sus propias habilidades. Por ejemplo, durante la Campaña de Alfabetización de 1961, cualquier adolescente o joven con sexto grado de educación podía dar clases a un iletrado —aunque no pudiera enseñarle física o química—, cualquier ama de casa que supiera leer, escribir y contar podía hacer el censo de analfabetos y cualquier campesino o trabajador en general que entendiera la importancia revolucionaria de estar alfabetizado, podía ayudar a reclutar a sus compañeros para la campaña.

La importancia de la socialización de la tarea educativa puede evidenciarse en el papel asignado, por ejemplo, a los círculos infantiles. En apariencia, el primer objetivo de los mismos fue contribuir a la emancipación de la mujer en la misma medida en que le permitía desempeñar otras tareas laborales; pero, al mismo tiempo, contribuyeron a combatir el machismo latino y plantearon un desafío a las funciones tradicionales de la familia que le daba una fuerte preponderancia al papel de las madres

y abuelas en el cuidado de los niños pequeños. La enorme transformación cultural que significaron estas instituciones queda evidenciada en la creciente demanda de los mismos nunca satisfecha hasta el día de hoy y que motivó, en su día, la creación del programa de educación no formal Educa a tu hijo.

- La profunda transformación de los contenidos de la educación; desde el mensaje educacional se había planteado el asunto; por lo que sucesivas reformas fueron cambiando, de manera radical y a una velocidad vertiginosa los sistemas de conocimientos, con énfasis en el carácter ideológico de la educación. Ya desde la Campaña de Alfabetización, la utilización de frases relacionadas con la Revolución, la OEA —justo las primeras letras que se aprendían del abecedario—, o la Reforma Agraria iban en este sentido. A partir de 1962 se produjo la introducción masiva del marxismo-leninismo —deseo subrayar el guion entre ambos cuerpos de pensamiento— y con ello una cosmovisión totalizante hasta entonces desconocida. Como mismo sucedió con el resto de las prácticas prerrevolucionarias, la educación y los contenidos anteriores a 1959 fueron sumidas en un profundo desprecio y se llamó a revisión todo el aparato conceptual objeto de enseñanza.

- El nuevo sistema de relaciones que se introdujo con la masificación de la enseñanza y la extensión de la red escolar por todo el país. A partir de 1970, el paisaje rural se llenó, en todo el país, de escuelas becadas con capacidad para 400-500 estudiantes, por las cuales pasó muy buena parte de toda la adolescencia y juventud cubana por casi cuarenta años. Aquellas escuelas —que debían combinar el principio de estudio-trabajo, en su raíz martiana, y su traducción marxista, según la original interpretación cubana—, absorbieron la matrícula que ascendía por la pirámide poblacional, del baby boom de los años sesenta e hicieron una contribución a los esfuerzos de desarrollo agrícola del país. En esos espacios se produjo una auténtica revolución cultural: por vez primera, las adolescentes y jóvenes tuvieron su menstruación fuera de casa y caminaron descalzas; se practicaron a hurtadillas las primeras relaciones sexuales; se bañaron con agua fría; se enfermaron y recuperaron de neumonías y resfriados; tuvieron acceso a agua fría para beber y buenos colchones y a un cuidado de su salud personal que —en términos generales— resultaba mejor que la que recibían en escuelas urbanas y, ¡sobre todo!, se impuso la igualdad —incluyendo una insuficiente, pero encaminada igualdad entre géneros— como un valor fundamental de la convivencia —todos los estudiantes tendrían el mismo atuendo y zapatos, igual acceso a una alimentación generosamente repartida en varias tandas de comidas al día,

similares niveles de instrucción, entre otros aspectos—. En el imaginario popular se instaló la idea de lo correcto, incluso de lo necesario, de aquellas escuelas para la preparación de las nuevas generaciones, en tanto se constituyeron en semilleros de la nueva sociedad, como rezaba Silvio Rodríguez en su canción La nueva escuela.

- La asunción explícita y dirigida a la educación en nuevos valores revolucionarios: ahora, desde la escuela, cobró una importancia capital conceptos tales como antiimperialismo, internacionalismo, socialismo, comunismo, laboriosidad, compañerismo, entre otros ismos; al tiempo que valores tradicionales tenían una resignificación revolucionaria —por ejemplo, el humanismo, pasó a ser comprendido como humanismo proletario, en contraste con el humanismo burgués— y otros, sencillamente, fueron sumidos en el olvido y el desprecio —la caridad fue sustituida por la solidaridad, por ejemplo—. Este corpus venía a configurar un hombre nuevo, cuyo paradigma más claro fue Che y que ahora tenía expresión en el lema pioneril Pioneros por el comunismo… ¡Seremos como el Che!.

- La nueva educación tenía como contexto la ideología revolucionaria cubana —entre los vaivenes y las discusiones sobre el carácter y filiación de la misma que caracterizó los años sesenta y que fue oficializada en términos del marxismo-leninismo a partir de los años setenta—. Esta ideología era ahora distinta a la filosofía capitalista prerrevolucionaria y caló, en sus principios esenciales, de manera profunda en una población que, masivamente, ascendió por todo el sistema educacional.

-Los cambios tuvieron no poco de experimental y de encadenamiento, cada uno creaba condiciones para nuevas reformas subsecuentes: por ejemplo; la Campaña de Alfabetización fue decisiva para el futuro de la educación de adultos; la experiencia de las escuelas al campo, durante un número de semanas al año, devino en la masificación posterior de las escuelas en el campo; el abandono escolar en primaria por razones diversas, motivó la creación de escuelas —de educación especial— para atender a los niños que dejaban los estudios. Aunque siempre tuvo una brújula muy clara en los objetivos, fue un proceso que tuvo no poco de ensayo y error en la búsqueda de nuevas formas de educación que estuvieran en correspondencia con los profundos cambios económicos y sociales que estaban teniendo lugar en el país.

- La resignificación de la relación entre la escuela y el trabajo. En un escenario social de profundos cambios en el mundo del trabajo la relación de la escuela con el mismo también cambió. En ese sentido, las escuelas devendrían talleres y en otros casos unidades productivas directamente relacionadas con la producción de determinados insumos. La socializa-

ción ocurrida en la nueva escuela promovía —y esto es, quizás, el cambio cultural más significativo— el desprenderse de motivaciones individuales y ponerlas en función del trabajo y el interés colectivos.

Esta nueva relación entre la escuela y el trabajo era un sistema que atravesaba todos los niveles educacionales y tuvo su origen en la propia Campaña de Alfabetización de 1961 —cada alfabetizador alternaba, en el campo, su labor como maestro, con las propias que desempeñaba la población en la que se insertaba, campesina en su gran parte—. En esa línea, en los niveles inferiores surgieron los círculos de interés que fomentaron el amor por el trabajo y las profesiones y las nuevas escuelas fueron dislocadas a áreas rurales o semirrurales, en algunos casos como unidades productivas del Instituto Nacional de Reforma Agraria, primero, o del Ministerio de la Agricultura y sus entidades subordinadas, después.

En la Educación Superior, la transformación se expresó en la orientación de la universidad, tras la Reforma del 1962, a la práctica profesional directa; los estudiantes comenzaban a moverse de sus aulas de clase hacia sus escenarios de trabajo: así, los estudiantes de medicina comenzaban a laborar en hospitales desde el comienzo del tercer año académico, los de carreras de humanidades desarrollaban planes de trabajo social en los programas de desarrollo agrícola y los estudiantes de ingeniería civil y similares eran enviados a las montañas a combinar sus estudios con la producción en la zona.

El vínculo entre el estudio y el trabajo en la Educación Superior no es una novedad del sistema educativo socialista cubano, desde la perspectiva que es muy común en los países capitalistas —tanto desarrollados como subdesarrollados— que los estudiantes universitarios trabajen, al mismo tiempo que estudian; la distinción en aquel caso tiene que ver con la necesidad económica individual —o familiar en no pocos casos— que impulsa a los universitarios a trabajar para costear sus estudios o su sobrevivencia. El caso cubano proponía, en cambio, un vínculo que pusiera en sintonía el papel de la universidad con el desarrollo económico-social del país y, sobre todo, fomentara una consciencia de productores más que de consumidores, con un fuerte incentivo moral; de tal suerte se convirtieron en paradigmáticas las etapas de las escuelas al campo —aun en las universidades— y las Brigadas Estudiantiles de Trabajo (BET), surgidas en 1977, que tuvieron un giro más social en la primera parte de la década de los años 2000 con la Brigadas Universitarias de Trabajo Social (BUTS). Resulta sintomático que en el medio de la actualización… —en un escenario en el que se llamaba a la máxima eficiencia económica y estas habrían resultado en un desfavorable correlación gastos-aporte— hayan desaparecido en

2011 esas experiencias de vinculación del estudio con el trabajo, en favor de otras más tecnocráticas —las prácticas de producción de las carreras—. Al mismo tiempo se ha incrementado el número de estudiantes universitarios que se encuentran trabajando, en lo fundamental en el sector privado, en un ambiente que prefigura mayor parecido al de países capitalistas que al promovido y defendido por el socialismo cubano históricamente.

- La determinación de las carreras universitarias y estudios técnicos de nivel medio superior estarían en correspondencia con una visión de sociedad que, sin abandonar la base agrícola, ahora se planteaba la industrialización y el desarrollo. Ello explicaría la florida diversidad de carreras técnicas y sus múltiples especializaciones y la tupida red de institutos tecnológicos que cubrió el país en relativamente poco tiempo. Habría, a su vez, una cosmovisión social que llamaba a priorizar los intereses sociales por encima de los individuales y ello tendría su expresión en el tipo de carreras a seleccionar y la compulsión social a hacerlo por una u otra.

- El maestro y el profesor, en tanto intelectuales orgánicos del nuevo bloque histórico del socialismo, devenían depositarios de una misión social de enormes proporciones en la cual se le exigía una probidad que rayaba en el sacerdocio —a decir verdad, en el imaginario cubano, tales metas provenían de una tradición más propia de Rousseau, Pestalozzi, Luz y Caballero y Varela que de Marx, Lenin o Gramsci—.

Para tener los maestros y profesores necesarios se crearon sucesivos y relativamente masivos planes de formación. Una vez concluida la Alfabetización, surgió el Instituto Makarenko y su plan Minas-Topes-Tarará; en 1972 nació el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce para enfrentar el déficit en la secundaria básica; a partir de 1977 se regularizó la formación de maestros primarios de nivel medio en las escuelas pedagógicas; y a la altura de 1990 se planteó la idea de la formación, de manera exclusiva, en el nivel universitario en los institutos superiores pedagógicos. Lo cierto es que, a pesar del alto número de personas formadas en la carrera magisterial, la escasez de maestros y profesores no pudo ser superada hasta el día de hoy.

Ha de apuntarse que el cuerpo magisterial y profesoral ha sido la clave más notable del sistema educativo cubano. Su dedicación y compromiso con la profesión, aun en las más difíciles condiciones permitió obtener los resultados que ubicaron a Cuba como una referencia en esta materia en los años noventa.

La crisis abierta en 1990 removió los cimientos de la sociedad cubana, de manera multidimensional, pero a velocidades distintas. Si bien la economía en apenas tres años pudo reconfigurar sus escenarios esenciales y

detener la monstruosa caída del PIB; en el sistema educacional la crisis se vivió en algunos niveles de manera súbita —la desaparición de la base económica de la que dependía todo el abastecimiento técnico material y que incluía desde los lápices y libretas hasta el mantenimiento constructivo de las instalaciones— y en otros como una crisis en cámara lenta —el progresivo vaciamiento de la fuerza de trabajo calificada, la crisis en que entró el sistema de ascenso escolar—. El gasto real en educación sufrió un recorte del 38% entre 1989-1997, el cual trajo aparejado la escasez de libros, lápices, papel, tizas, y un innumerable grupo de insumos escolares —en un momento en que comenzaba una nueva temporada del Perfeccionamiento continuo del sistema nacional de educación y se habían elaborado nuevos textos para todos los niveles de enseñanza—; adicionado a ello el deterioro de la infraestructura escolar y el equipamiento de las escuelas, institutos y universidades; la disminución de la matrícula universitaria en un 46% entre 1989 y 2001 —con dramáticos destaques para las carreras pedagógicas que se vieron reducidas en un 78% y las agrícolas en un 55%— y de la población matriculada en la enseñanza superior desde 23% en 1988 hasta un 12% en 1997; los problemas en la alimentación y transportación en las escuelas internas y seminternas; así como un significativo éxodo de maestros y profesores hacia sectores mejor remunerados.

La disminución de matrícula y graduaciones en el nivel medio puede ser explicado por varias razones, entre ellas las que apuntan a un desestímulo para continuar estudios en la universidad; y, a su vez, en esta última enseñanza por la dificultad para, una vez graduados, obtener un empleo —en el sector estatal, único que, según las regulaciones del trabajo privado, pueden ejercer en su perfil los graduados universitarios— que garantice los ingresos necesarios para su vida personal y familiar.

El más importante objetivo y logro del Estado cubano durante la crisis de los años noventa fue, como ha sido con justicia reconocido, impedir que se cerraran de manera masiva o notable las escuelas o que un solo niño o niña quedara sin asistir a la misma, en cualquier condición. Ello respondió a una voluntad política que impidió descargar más golpes sobre la población en un momento de recortes por todas partes. Significó, sin embargo, que se difirieran algunos de sus efectos como el deterioro de la infraestructura material y el propio éxodo de personal calificado. Como parte de la estrategia de enfrentamiento a la crisis fueron eliminadas algunas gratuidades como la del pago del seminternado en la educación primaria, en un contexto donde estos mismos centros y sus servicios fueron reducidos.

Como colofón de los esfuerzos de cuarenta años y en el propio enfrentamiento a la crisis, en 1998 el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación reconoció que Cuba estaba a la cabeza de la región en resultados de matemáticas y lengua materna en la educación primaria; resultado que repetiría para un segundo estudio en 2003.

Un estudio encargado y publicado por el Banco Mundial —nada sospechoso de simpatizar con el sistema político y económico cubano— del año 2000 situaba como los elementos de un sistema educacional exitoso, para referirse al cubano, los siguientes: altos niveles de inversión sostenida en educación; la política educacional que apoya la educación para todos; educación básica de calidad, que incluiría iniciativas de atención temprana a la niñez en materia de educación y salud; sistema de apoyo y complementación al sistema de educación formal; profesionales de la educación altamente capaces con excelente entrenamiento y alta calificación educacional; materiales educativos de bajo costo y alta calidad; la creatividad del profesorado en el desarrollo y adaptación de los recursos y materiales educativos; amplio sistema de evaluación; primacía de la solidaridad frente a la competencia; significativa presencia de la comunidad en el manejo de la escuela; esquemas compensatorios para la niñez rural y en otras situaciones de desventaja; claras conexiones entre la escuela y el trabajo y énfasis en la educación para la cohesión social.

Resulta, cuando menos, curioso observar que la analista del Banco Mundial habría dado en el clavo de las bases del sistema educacional cubano: una política de Estado que protegía la educación como derecho humano para todos por igual y un alto compromiso del magisterio —y la sociedad en general— con la faena educacional.

A la altura del año 2000, la dirección del país caracterizó la crisis que venía configurándose en el sistema educacional. Si se buscan los grandes temas de la política nacional entre 2000 y 2005, la educación ocupa un lugar privilegiado en el discurso público. En tal coyuntura, se produjo un nuevo cambio educativo, promovido, desde arriba, cuyas líneas esenciales serían:

- Incremento significativo del gasto social en educación, con el propósito de hacer viables los programas propuestos.

- La disminución del número de estudiantes por aula y grupo en la educación básica (1 cada 20 en la primaria, 1 cada 15 en la secundaria).

- La formación intensiva y masiva del magisterio y profesorado necesarios para tal transformación desde la perspectiva de la utilización intensiva de las tecnologías de la comunicación (TV, sobre todo) y la concentración del maestro o profesor en los aspectos educativos de la formación.

- Reparación, reconstrucción y ampliación de la red escolar de educación básica y media superior; así como su doble utilización como parte de la red de la Educación Superior en los municipios.

- Universalización de la Educación Superior, con la creación de sedes universitarias municipales y ampliación del acceso a la Educación Superior en dimensiones no vistas con anterioridad en la historia revolucionaria.

Los resultados de las anteriores transformaciones han sido discutidos y han suscitado controversia desde entonces; sobre todo cuando se intentaba comparar la efectividad de los mismos con los objetivos propuestos. No obstante, los errores que acompañaron su diseño y puesta y práctica, los programas de la Batalla de Ideas, impulsados por la dirección del país en la persona de Fidel Castro, tenían una clara orientación hacia la recreación de una hegemonía socialista, que se expresaba en:

- Resignificación del papel del magisterio y el profesorado, con énfasis en su reconocimiento social como intelectuales orgánicos.

- Pretensión por alcanzar la equidad en la enseñanza en todos los niveles educativos para todos los territorios del país, con independencia de su condición rural o urbana.

- Mejoramiento de las oportunidades de ascenso social, a través del sistema educacional, para los sectores más impactados por la crisis de los años noventa.

- Rescate de la concepción de la sociedad educadora, por ejemplo, desde la perspectiva de que los profesionales formados por la Revolución se pondrían al servicio de la formación de nuevos profesionales, en los territorios; y desde el involucramiento de la familia en las tareas de educación de la escuela.

En líneas gruesas pudiera leerse que el esfuerzo educativo de la Batalla de Ideas trató de recuperar las claves del éxito de la educación cubana, tal y como se había configurado desde el inicio del período revolucionario.

¿Se puede cambiar sin que se dañe la estructura? la actualización del modelo económico y la educación

En 2017 abrió las puertas en La Habana, el hotel Manzana Kempiski, todo un lujo que produjo, al mismo tiempo, admiración y escándalo. Menos notable, sin embargo, en la cobertura, ha sido el hecho de que el nuevo hospedaje ocupaba el lugar que durante mucho tiempo fue sede de varias escuelas e institutos educativos, ahora desplazados a otros sitios. ¿Nueva metáfora del cambio?

La sociedad cubana de la segunda década del siglo XXI es —en esencia— el resultado de la que ha venido configurándose desde mediados del

siglo anterior cuando el triunfo revolucionario de enero de 1959 supuso el más drástico cambio cultural en cinco siglos años de historia escrita y con ciudades en el país. Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre las características de Cuba en 2020 y apenas un decenio antes, incluso cinco años atrás. El trauma de la crisis de los años noventa ha dejado tres retos a la configuración de la sociedad cubana actual: lograr la sobrevivencia; conseguir la viabilidad económica; y dilucidar la naturaleza del régimen que ha ido emergiendo del trance. No hay dudas que, sesenta años después del triunfo revolucionario el primero de los retos ha sido superado; pero el análisis no es tan fácil en relación con los otros dos.

La actualización abrió las puertas a mayores relaciones de mercado —y a mayor presencia de relaciones capitalistas— en un escenario de disputa de sentidos que se agudiza de manera notable ante otros fenómenos concomitantes. La hoja de ruta que constituyen los Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, aprobados en 2011 y actualizados en 2016, así como la nueva Constitución de la República, aprobada en febrero de 2019, se proponen la continuidad e irreversibilidad de la construcción del socialismo en Cuba.

El proceso de reformas en curso es complejo, multidimensional y sistémico. Tiene un componente económico de indudable fuerza; pero destaca por su impacto en otras dimensiones de la realidad nacional, tal y como destaca la Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y las Bases del Plan nacional de desarrollo económico y social hasta 2030.

En el contexto creado por la actualización, la educación cubana comienza a revelar matices que parecen marchar en sentido distinto al del camino que le trajo hasta aquí, y, sobre todo, distinto al de las necesidades de una profundización en el socialismo cubano; expresado ello en:

- Reacomodo, hacia la reducción, de la red escolar en general y de la universitaria en particular —esta última se produce bajo el proceso de integración de las universidades, que han dejado dos universidades por provincia, una general, que incluye carreras técnicas, de ciencias exactas, naturales, de humanidades, pedagógicas, y de cultura física, y otra, la facultad correspondiente de ciencias médicas—.

- Reducción de la matrícula en el nivel universitario, que no puede ser explicada solo en términos de la transición demográfica que vive el país desde hace cuarenta años.

- Revisión del contenido de la educación —en la educación general se da bajo el proceso de Perfeccionamiento que ya transita por su etapa

de experimentación y generalización; y en la universidad bajo la nueva generación de planes de estudio, E—.

- Reducción de la duración de las carreras universitarias, con tendencia a una extensión estándar de cuatro años (excepto en la carrera de Medicina). La reducción del tiempo de duración de las carreras universitarias en el discurso público cubano ha tenido explicaciones diversas; sin embargo, resulta muy congruente con las políticas promovidas por organismos financieros internacionales para América Latina y el Caribe que sugieren que un año adicional de educación en los niveles más bajo del sistema produce un incremento mayor del ingreso que a los niveles más altos, lo que induce a creer —de manera apresurada— que la reducción del tiempo de estudios superiores redundará en incrementos más rápidos y notables del PIB en el mediano plazo.

- La inserción de Cuba en los sistemas internacionales de evaluación de la educación, en sus distintos niveles, ha hecho que se haya producido una apropiación —difícil de discernir en qué medida crítica— de un lenguaje y conceptos mercantiles, tales como: calidad, para referirse a las características del proceso y el producto de la educación; capital humano, en alusión al magisterio y profesorado, así como a quienes egresan, de modo particular, de las universidades e institutos tecnológicos; acreditación, excelencia, evaluación institucional, para referirse a procesos de calificación de carreras, programas de posgrados e instituciones universitarias, en correspondencia con el argot internacional en este campo y con el declarado propósito de homologar el estatus de las universidades cubanas con las extranjeras; publicaciones de impacto, según el nivel de visibilidad que asignan a publicaciones científicas bases de datos y buscadores internacionales; competencias profesionales y profesionales competentes, para referir la cualificación del magisterio, el profesorado o los egresados de los procesos formativos.

No hay evidencias claras que demuestren que los movimientos por la calidad de la educación básica o los estándares acreditativos en el nivel superior, más allá de los discursos, hayan conducido, de manera efectiva, al mejoramiento de los sistemas educacionales en ningún país de la región. Ha sido más evidente, sin embargo, que desde una definición muy específica y puntual de calidad de la educación, este movimiento ha producido, eso sí, modificaciones sustanciales en la formación del magisterio y el profesorado; en la importancia, cada vez mayor que se le atribuye a las pruebas y exámenes para la evaluación del aprendizaje, y en los mecanismos mismos de evaluación del sistema educativo. En otras palabras, ha resultado incompleta, cuando menos, la pretensión de crear un siste-

ma de evaluación de la educación que sea, en esencia, distinto, superior, al que proponen los organismos internacionales, de hálito neoliberal.

- Los cambios en la relación entre la educación y el mundo del trabajo y el empleo. La vinculación entre el estudio y el trabajo constituyó basamento de la política educacional cubana en una lectura tanto martiana como marxista del asunto. La misma tuvo indudables logros en el ámbito cultural, en la medida que fomentó una conciencia de productores más que de consumidores y tenía un desarrollo bien estructurado en todo el sistema desde el nivel prescolar hasta el universitario —entendido como un sistema de tareas educativas, escolares y extraescolares que contribuían a la educación laboral—; y sembró en el imaginario popular la idea de que para cada graduado de un nivel educativo habría siempre una plaza en el nivel educativo siguiente, coronado ello con la garantía de un empleo a cada graduado universitario en su perfil y/o profesión. Un logro no menor de esta política fue la de concebir la educación como un mecanismo de ascenso social, pero que no despreciaba, más bien parecía incluir, cierta unidad entre el trabajo manual y el intelectual, con independencia de la profesión y perfil elegido.

Esta relación contenía, sin embargo, diversas contradicciones: 1; por un lado, ha habido una oferta —incluso creciente en algunos momentos— de plazas para estudiar especialidades deficitarias y necesarias para el país, como las carreras pedagógicas y los técnicos medios, y por otro lado, una demanda nunca satisfecha de las mismas —en realidad, ni siquiera cabe el término demanda, ante carreras y especialidades técnicas que, de manera crónica, no son solicitadas por los estudiantes—; 2; el desbalance en la composición de la matrícula que daba preponderancia a las carreras de humanidades, en un contexto donde, de manera clara, no se podría emplear a todos los graduados en su especialidad; 3; la progresiva desaparición de oficios para los cuales el sistema educativo no proveía de reemplazo.

Los efectos de la crisis económica, las transformaciones culturales operadas durante casi veinte años y políticas concomitantes en materia educacional han influido en la crisis de esa relación y la necesidad de su reconfiguración.

Los cambios en relación con el sujeto pedagógico a educar; se debe tener en cuenta que hay, por lo menos, dos generaciones de cubanos que han nacido bajo el signo de la crisis económica, pero, lo que es más importante; bajo la creciente cosmovisión de las relaciones de mercado, más tímidas e incipientes en los noventa y luego, cada vez más acusadas. Ello no es un asunto menor pues revela un escenario cultural y un sujeto

pedagógico no pensado en la etapa anterior. En otras palabras: la educación cubana, el sistema educativo cubano tenía un contenido y prácticas que estaban diseñados en un contexto de relaciones culturales que ya no existe, y en el cual predominaban, como prácticas culturales, valores y nociones que hoy se encuentran en retroceso.

Por otra parte, a nivel social, y resultado de varios factores, incluyendo la larga crisis de los noventa y la propia dinámica de la actualización; se produce una percepción de deterioro del sistema educacional.

La hora de volver hacer el viaje a la semilla de José Martí: por una educación para el socialismo cubano

Para la solución de la actual crisis educacional cubana se perfilan —en medio de la intensa confrontación cultural que tiene lugar en el país— diversas salidas y cosmovisiones, no solo no coincidentes entre sí, sino, en algunos casos, diametralmente opuestas. En este campo, como en tantos otros, no es posible una salida falsa que hipoteque el futuro de la nación: ni un regreso a las políticas y prácticas, ya superadas por el tiempo, anteriores a la crisis de los noventa; ni la propuesta neoliberal —bajo nombres y denominaciones distintas— que amenaza hacer leña con todo, y la palma.

La experiencia de socialización de la educación como premisa de la socialización de la actividad material y espiritual de las personas y la intensa movilización del pueblo en las tareas educacionales; la consideración de la educación —y su práctica— como derecho humano básico; la responsabilidad asignada al Estado en su garantía; el rechazo y desprecio en que fue sumida la educación privatizada y sus nocivas prácticas —evidenciadas en el panorama de la región—; la noción de que la educación y sus logros se hacen no como resultado de, ni como inversión de nada, sino, muchas veces contra la economía —lo cual implica un elevado gasto público en educación—; son logros culturales a los que no se debería renunciar en la configuración del futuro en el sistema de Educación Superior en Cuba.

El proyecto socialista cubano tiene ante sí disímiles retos; uno de particular importancia es la recreación de una nueva hegemonía, de contenido socialista, que sea central en la conformación del nuevo bloque histórico cubano en el siglo XXI. En tal pretensión, la educación desempeña un papel central que pasa por las rutas críticas siguientes:

- Comprensión que el proceso de transformación en la educación no puede estar anclado al de la Actualización…, como meta en sí mismo;

sino que debe ser un eje de la transición socialista —lo cual es un asunto más complejo—.

- Orientación clara y precisa hacia el socialismo y la superación de todas las dominaciones. Ello implica pensar en una pedagogía para el socialismo cubano en la consideración de que los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos —aunque es preciso significar que no se puede aceptar la simpleza con que, en no pocas ocasiones, se presenta la naturaleza política de la educación en Cuba y sus significados—. Una opción por el socialismo, desde la educación, presupone la asunción de una pedagogía no autoritaria que impulse un socialismo no autoritario.

- Codificación del sistema educacional en una ley orgánica de educación, mandato existente desde… ¡el primer Congreso del PCC! en 1975, y aun no completado, aunque el calendario legislativo aprobado al amparo de la nueva Constitución lo vuelve a prever.

- Promoción de valores y prácticas socialistas; ello incluiría el rechazo a los valores y prácticas neoliberales.

- Se hace necesario la formulación de una (nueva) economía política de la educación, de contenido socialista, como ciencia de la educación y como instrumento práctico de la política educacional.

- Garantía del acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades, equidad y gratuidad incuestionable, para todas las cubanas y cubanos a todos los niveles educacionales.

- Preservación del carácter laico de la educación, en consonancia con la práctica internacional y las mejores experiencias cubanas; con la prohibición expresa de privatización de cualquier parte del sistema.

- Superación de la organización burocrática de la educación, que no implica el desprecio por las estructuras y necesaria organización del sistema educacional, en tanto implicaría caer en una especie de basismo improcedente.

- Democratización de la vida escolar y, en general, de la vida institucional de las escuelas en todos los niveles; incluye la práctica de elección de la dirección estudiantil y administrativa de los centros educativos, según las características y diferencias de los niveles educacionales, la rendición de cuentas, la participación efectiva de la sociedad en la toma de decisiones y el control; en otras palabras, la preparación para el ejercicio efectivo de la ciudadanía desde la escuela. Ello incluiría, como caso particular, repensar las condiciones y contenidos de la autonomía universitaria en los marcos de la sociedad en transición socialista.

- Control popular sobre la actividad educacional; expresado ello en la capacidad, de la sociedad de hacer demandas, proponer soluciones, ejercer funciones y controlar la gestión del sistema educacional.

- Prácticas inclusivas de educación, con independencia de lugar de residencia, ingresos económicos, origen territorial.

- Transformación del contenido de la educación.

- Transformación del proceso de formación del magisterio y el profesorado y aseguramiento del respaldo económico que dignifique la profesión.

- Adecuado equilibrio entre centralización y descentralización del sistema educativo; el Estado socialista, garante del derecho humano a la educación para todos y todas, determina los fines y objetivos generales, los contenidos gruesos de la educación y el proceso de ascenso social a través del sistema educacional; las escuelas y universidades construyen su propio currículo a partir de estos contenidos gruesos.

- Rearticulación de la relación entre sistema educacional —en tanto sistema formador— y el sistema de empleo y trabajo en general, en un contexto de diversificación de los empleos, pluriempleabilidad, y, en general, desfavorable a la cultura socialista del trabajo. No se puede, por una parte, anclarse en los mecanismos de planificación educativa y de fuerza de trabajo a mediano y largo plazos —no solo por haber sido superado por el tiempo, sino porque el contexto actual y el futuro previsible apunta a enigmas en el mundo del empleo cada vez mayores—; ni, por la otra, de entregarse a la orgía de la desplanificación neoliberal.

La nueva escuela era una prefiguración del camino que se planteaba la Revolución; vemos en estos muros un preludio del futuro, que los sueños de los años duros salvaron de ayer. Hoy la educación cubana está precisada a que los años duros de la crisis de los noventa y el nuevo siglo no sepulten ni hipotequen ese preludio del futuro que ha sido siempre.

Bibliografía

Gasperini, L. (2000). *The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas*. Washington: World Bank.

ONEI (2010-2015). *Anuario Estadístico de Cuba*. La Habana.

PCC (2017). *Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC*. La Habana.

_____ (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana.

World Bank (1979). Cuba: Economic Change and Education Reform 1955-1974. *World Bank Staff Working Paper*, No. 317. Washington.

Sitios web consultados

Cubadebate, contra el terrorismo mediático (http://www.cubadebate.cu)
Oficina Nacional de Información y Estadística (http://www.one.cu)
Sitio oficial de la UNESCO, en español (http://es.unesco.org)

La educación secundaria básica en Cuba. Nuevas perspectivas curriculares

Reynaldo Miguel Jiménez Guethón
Enrique Verdecia Carballo
Tania Caram León
Marcelino Roberto Almaguer Guerrero
Lino Borroto López
Yiglén Salazar Cisnero

El sistema nacional de educación cubano y su gobierno

La educación, como proceso indisolublemente ligado al desarrollo social del contexto cubano, siempre ha estado en la mesa de debate, no solo desde los ámbitos académicos sino también desde los más cotidianos, lo que acredita su nivel de relevancia para el Estado y el Gobierno desde el triunfo de la Revolución en 1959.

La situación política, económica y social antes de 1959 era sumamente compleja por cuanto dejaba al descubierto un país donde las diferencias de clases marcaban el acceso a servicios básicos como la educación, del que se encontraban excluidas más de un millón de personas.

El panorama educativo mostraba una educación secundaria básica prácticamente inexistente. Al triunfo de la Revolución, según cifras estimadas por la Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI), la cantidad de graduados en este nivel de enseñanza era 4 563 estudiantes, lo que representaba solo el 0,07% de la población censada en 1953 (ONEI, 2008: 58). El 23,6% de la población adulta era analfabeta, correspondiendo el 11% al sector urbano y el 41,7% al sector rural (MINED, 2002: 9). Entonces, alfabetizar no era solo una necesidad, sino al mismo tiempo el punto de partida para poder acometer las transformaciones que la sociedad reclamaba.

Pedagogos cubanos han establecido períodos históricos que permiten comprender el desarrollo del sistema educativo cubano desde que se inició el proceso revolucionario (Chávez y Deler, 2013: 3):

- Primer período (1959-1962). Primeras transformaciones revolucionarias de la educación y la escuela. Medidas y leyes que inciden en el sector.
- Segundo período (1962-1975). Tránsito hacia una educación, escuela y pedagogía socialistas.
    - Subperíodo (1962-1970). Continuidad de las transformaciones revolucionarias de la educación y la escuela.

- Subperíodo (1971-1975). Reestructuración y mejoramiento del sistema Nacional de Educación.

En enero de 1959 se creó un sistema nacional de la educación, con acceso universal y gratuito a todos los ciudadanos, sin discriminación por color de la piel, sexo o estrato social (ONEI, 2008: 6) y se promulgó la primera Reforma Integral de la Enseñanza, la cual dispuso adoptar una nueva organización y determinó el objetivo fundamental de la educación de acuerdo con los intereses de la Revolución: el pleno desarrollo del ser humano (MINED, 2002:7).

El gobierno cubano incorporó como una de las primeras prioridades en el desarrollo de políticas y programas, la superación de los obstáculos estructurales e institucionales al pleno disfrute de la educación en el país. Una de las primeras medidas fue la erradicación del analfabetismo y la creación de las condiciones para garantizar la educación universal y gratuita a todos los niveles de enseñanza, lo cual hoy es una realidad.

En 1961, con la Campaña de Alfabetización, comenzaba un proceso que permitió revertir en poco tiempo un panorama social muy desigual para las mayorías y que trajo consigo profundas transformaciones en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que hasta el momento imperaban en el país.

En el año 1975 se celebró el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), y se establecieron las Tesis y Resoluciones sobre la Política Educacional en las que se declaraba a la pedagogía socialista, marxista-leninista, como la que se aplicaría en el país, y sus vínculos con el pensamiento martiano; de igual forma se establece la escolaridad obligatoria hasta noveno grado (PCC, 1975: 21).

Por tanto, fue necesario precisar el fin de la educación dentro de la política educacional:

> Formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico; desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él, elevados sentimientos y gustos estéticos; convertir los principios ideopolíticos y morales comunistas en convicciones personales y hábitos de conducta diaria (PCC, 1975: 2-3).

Con la Revolución en el poder, la construcción de la sociedad socialista plantea como exigencia de primer orden, la formación de un hombre de profundas convicciones, con nueva moral, que participe activamente

en la edificación del comunismo (Labarrere y Valdivia, 2001: 5). El objetivo permanente de la política educativa cubana es la formación de personas solidarias y responsables, respetuosas de sus semejantes, amantes y defensores de la paz, de los derechos del ser humano y de la democracia.

La educación es reconocida por el Estado cubano como un derecho universal de cada cubana y cubano, sin distinción de género, raza, sexo, clase social o creencia religiosa.

Lo anterior queda refrendado en los artículos 73 y 74 de la Constitución de la República de Cuba de 2019, cuando expresan la responsabilidad que tiene el Estado cubano sobre la educación de sus ciudadanos y ciudadanas, a quienes se les ofrece la garantía de un servicio gratuito, asequible y de calidad desde los primeros años de vida, en los que se incluyen la enseñanza y práctica de la educación física y el deporte como parte de la formación integral de niños, niñas, adolescente y jóvenes (Ministerio de Justicia, 2019: 6).

Durante la década de los años ochenta del pasado siglo el sistema nacional de educación se consolida y enfoca sus esfuerzos en lograr la universalización del noveno grado en toda la población cubana, como medio para elevar sus niveles culturales y al mismo tiempo garantizar la continuidad de estudios a instancias superiores.

La administración pública en Cuba está dirigida por los ministerios y otros institutos, los que de conjunto constituyen los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE).

El Ministerio de Educación (MINED) es el organismo encargado de dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y el gobierno en la actividad educacional, excepto de la Educación Superior, la cual responde al Ministerio de la Educación Superior.

Las Direcciones Provinciales de Educación constituyen el eslabón intermedio entre el organismo central y la Dirección Municipal de Educación; son los órganos que dirigen, organizan, administran y supervisan los servicios educativos, excepto del nivel superior, en sus respectivas provincias. Se subordinan directamente en lo normativo-metodológico al MINED y en lo económico-administrativo a los Gobiernos provinciales e Intendencias municipales.

Las Direcciones Municipales de Educación son los órganos que dirigen, organizan, administran y supervisan los servicios educacionales, excepto del nivel superior, en su jurisdicción. Se subordinan directamente en lo normativo-metodológico a la Dirección Provincial de Educación y en lo económico-administrativo a la correspondiente Intendencia municipal.

El MINED tiene como misión esencial, dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y el Gobierno en la actividad educacional previa a la Educación Superior, mediante una estructura de dirección interna que parte de una ministra de educación, viceministros, directores generales y directores nacionales que atienden las diferentes áreas de interés. La estructura de dirección externa de la educación cubana se conforma a partir de direcciones provinciales y municipales, subordinadas a dicho ministerio, quienes a su vez orientan el trabajo a desarrollar por los docentes y directivos de cada centro escolar.

El sistema nacional de educación constituye una de las mayores conquistas del modelo social cubano. Entre las principales transformaciones sociales que a partir de 1959 se inician en Cuba se distingue la educación, y ya desde los años sesenta del siglo xx se trazan acciones que permiten que el analfabetismo como fenómeno social se erradicara en Cuba mediante la Campaña de Alfabetización y complementada con la universalización de la enseñanza primaria y los programas de sexto y noveno grados para los recién alfabetizados, mediante los cuales se ha logrado una escolaridad superior a los nueve grados de enseñanza general, como promedio, para toda la población adulta de Cuba.

Según el Anuario Estadístico de Cuba del año 2015, en su capítulo 18 dedicado especialmente a la Educación, el Sistema Nacional de Educación en Cuba está concebido como un conjunto articulado de niveles educativos y tipos de enseñanza, donde se encuentra la educación secundaria básica, articulada armónicamente con sus niveles precedentes y aquellos que le suceden (ONEI, 2016: 5-6):

- Educación preescolar: 1 año.
- Educación primaria: 6 años.
- Educación secundaria básica: 3 años.
- Educación preuniversitaria: 3 años.
- Educación técnica y profesional: 3 años.
- Educación de adultos: 3 años.
- Educación especial: 6 años.
- Educación Superior: de 4 a 6 años.

La continuidad de estudios para los estudiantes una vez aprobado el noveno grado transita hacia el subsistema de enseñanza media superior, en el que se encuentran la educación preuniversitaria y la educación técnica y profesional. Durante el curso 2018-2019, el 42% de los egresados en secundaria básica accedieron a los diversos tipos

de preuniversitario, mientras que el 58% pasaron a la educación técnica y profesional (ETP).

La educación preuniversitaria en Cuba en el curso escolar 1958-1959 contaba con 21 escuelas y una matrícula de 37 248 alumnos, 60 años después esta enseñanza cuenta con 302 centros distribuidos en 122 municipios de los 169 existentes en el país, con diferentes perfiles y una matrícula de más de 140 670 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años de edad. Esta enseñanza abarca del décimo al duodécimo grado y es el nivel donde los jóvenes amplían, profundizan y generalizan sus conocimientos y habilidades para continuar estudios superiores.

En este nivel existen escuelas con características especiales y objetivos diferentes, donde ingresan alumnos con condiciones, aptitudes y aspiraciones, los que son previamente seleccionados por sus características. Entre estas escuelas se encuentran los dieciséis Institutos Vocacionales de Ciencias Exactas, uno en cada provincia, con una matrícula de 11 014 alumnos en el curso 2018-2019, los que ingresan mediante un riguroso proceso selectivo y profundizan sus estudios en diversas ramas de las ciencias.

También la enseñanza preuniversitaria cuenta con las Escuelas de Perfeccionamiento Atlético, cuya selección tiene en cuenta, además de las aptitudes físicas, la vocación hacia las especialidades de Cultura Física o la Licenciatura en Deportes. En el curso escolar 2018-2019 la matrícula de estos centros era de 217 estudiantes.

Todos los jóvenes egresados de centros de nivel preuniversitario tienen garantizada la continuidad de estudios hacia niveles superiores, de acuerdo a las solicitudes de carreras realizadas por cada estudiante y a sus resultados alcanzados en los exámenes de ingreso (Matemática, Español e Historia) a la Educación Superior.

La educación técnica y profesional (ETP) contaba en el curso 1958-1959 con 40 centros y una matrícula de cerca de 15 mil alumnos, seis décadas después se encuentra constituido como un sistema organizado y masivo que tiene como objetivo formar trabajadores aptos para un ámbito laboral en continuo desarrollo.

En la ETP se incluye la educación artística (1 182 estudiantes matriculados); las escuelas vinculadas al Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (3 469 estudiantes matriculados); los centros que forman técnicos para el Ministerio de Salud Pública (3 471 estudiantes matriculados); las instituciones de Formación Pedagógica (11 013 estudiantes matriculados) y el resto de las especialidades de técnico de nivel medio y obrero calificado.

Esta enseñanza tuvo en el curso 2018-2019 más de 360 000 estudiantes matriculados en 106 especialidades, de estas, 54 de técnico de nivel medio y el resto de obrero calificado. Para los próximos cursos escolares se prevé la apertura de dos perfiles profesionales vinculados con las especialidades Logística y Derecho.

Análisis de indicadores

El desarrollo de la enseñanza Secundaria Básica cubana ha estado matizado en todo momento por el contexto político, económico y social que ha vivido el país en sus diferentes etapas históricas.

La década de los años noventa del pasado siglo fue un período bien convulso para la dinámica social cubana y fundamentalmente para la educación. El alto costo de la vida, los bajos salarios a docentes y la precarización de la infraestructura educativa de un país, que no solo debían resistir un férreo bloqueo estadounidense sino también la unipolaridad de un entorno internacional hostil, puso en jaque al sistema educativo cubano. En esa etapa comienza el mayor éxodo de profesores que se haya conocido en Cuba hacia puesto de trabajo mejor remunerados económicamente, vinculados al incipiente sector del turismo internacional y en su mayoría para nada relacionados con la formación profesional adquirida.

No obstante, la voluntad política del Estado y el gobierno cubano de mantener la educación como una de sus principales conquistas, se mantuvo intacta. Fue así como se continuaron construyendo centros de educación, se concertaron encuentros nacionales e internacionales entre reconocidos investigadores de la educación y se celebraron graduaciones de estudiantes extranjeros que cursaban estudios en Cuba mediante proyectos de colaboración con países amigos.

La década del 2000 inicia con un proceso de revolución social y cultural que se conoce oficialmente como la Batalla de Ideas, la que incluyó la reparación de escuelas y centros hospitalarios con la participación de la juventud cubana con o sin afiliación política; la formación de maestros emergentes e instructores de arte, los primeros con el objetivo de cubrir el déficit docente en las aulas y los segundos en ese empeño de promover la cultura cubana en las escuelas y en los barrios; la formación de trabajadores sociales, médicos del alma, como los calificara Fidel Castro en una oportunidad; la formación de tecnólogos de la salud y enfermeros emergentes que también apoyaron en misiones sociales promovidas por los gobiernos progresistas de la región en aquellos años; la conformación del Programa Editorial Libertad que consistía en entregar a cada cubano lo más selecto de la literatura cubana y universal en forma de tabloide;

la inauguración de dos canales educativos en la Televisión Cubana para promover la teleformación específica y general desde los estudiantes en las escuelas hasta las personas en sus casas.

La Batalla de Ideas fue una etapa donde la dirección de la Revolución cubana hizo énfasis en el valor de la formación permanente y continua de su pueblo como vía de acceso a un espectro cultural amplio. Esto se demuestra en el análisis de las tasas neta y bruta de escolarización durante los años 2000, 2010 y 2018, que se presenta a continuación.

Tabla 1. Tasa bruta y neta de la enseñanza secundaria básica en Cuba

Años	Población en edad escolar (U)	Tasa bruta de matrícula (%)	Tasa neta de matrícula (%)
2000	1 004 256	83,31	82,58
2010	845 348	94,38	90,65
2018	788 405	100,8	83,9

Fuente: Oficina Nacional de Estadísticas e Información.

El sistema de matrícula cubano para que sus estudiantes accedan a estudios secundarios es libre, gratuito y público. Por lo general las familias acompañan a los estudiantes en este proceso para así conocer el centro educativo, sus características, horarios y claustro de profesores. Al mismo tiempo los padres y las madres comienzan a involucrarse desde los primeros días con el embellecimiento de las aulas y el resto de los espacios, apoyan al centro en sus actividades extraescolares y en algunas cuestiones relacionadas con la infraestructura, de forma tal que durante todo el curso se establece un estrecho vínculo entre familia y escuela, materializado también en las sistemáticas reuniones de padres que se convocan desde las escuelas.

El grado de escolarización de la población que arriba a este tipo de enseñanza según su edad es alto, superando el 80%, lo que indica un favorable índice de asistencia a las escuelas. Al mismo tiempo, notable es la diferencia que existe entre la matrícula total y la establecida por el grupo etario puesto que son estudiantes que provienen de la enseñanza primaria con menos edad de la que gubernamentalmente se exige para el nivel, pero no se les limita en ninguno de los casos su acceso a los estudios para que estos no se vean interrumpidos bruscamente. De ahí que en el año 2010 se puede advertir una tasa de matrícula que supera el 100% de los estudiantes respecto a la población en la edad escolar establecida.

Las relaciones que se establecen entre la tasa bruta y neta de matrícula destacan una prevalencia de la primera sobre la segunda, lo que evidencia al ascenso constante de los niveles de escolarización de la población adolescente cubana, el compromiso de la familia con la formación de sus hijos e hijas y la pretensión política de un gobierno donde ninguno de sus niños y niñas queda marginado de su sistema de educación.

Los indicadores que a continuación se analizan (escuelas, matrícula, mujeres, hombres, egreso y profesores) mediante datos estadísticos, demuestran la dinámica social cubana vivida durante los años 2000, 2010 y 2018 que impactó directamente en los centros (Ver tabla 2).

La cantidad de centros educacionales registra un decrecimiento en la primera década analizada. Esto pudiera sugerir el cierre de instituciones educativas, sin embargo, es importante señalar que realmente lo que se produce durante este período es la conformación de centros mixtos de enseñanzas, es decir, escuelas que por su amplia infraestructura se convertían en centros que acogerían al nivel primario y secundario de enseñanza al mismo tiempo, con capacidad suficiente para recibir a estudiantes y profesores de ambos claustros. Al mismo tiempo se comienza a desarrollar todo un proceso de mantenimiento y reparación de centros educacionales que permitió aumentar la cobertura para el año 2018.

A pesar de que la tasa de escolarización supera el 90%, hay un decrecimiento paulatino de la cantidad de estudiantes que acceden a la educación secundaria básica durante estos años, lo que está asociado con los bajos niveles de fecundidad que experimentó la familia cubana a partir de una limitada situación económica, como una de las principales causas, y el alto nivel educacional alcanzado por las mujeres cubanas.

Tabla 2. Indicadores de la educación secundaria básica cubana

Indicadores	2000			
	Urbano	Rural	Total	Urbano
Escuelas	732	269	1 001	831
Matrícula	378 920	93 785	472 705	366 399
Mujeres	*	*	234 178	175 339
Hombres	*	*	238 527	181 036
Egreso	113 211	25 746	138 957	112 920
Profesores	31 730	9 217	40 947	40 039

* No se conocen los datos oficiales

Fuente: Oficina Nacional de Estadísticas e Información.

> En los municipios, las tasas de natalidad discretamente mayores corresponden a aquellos con condiciones de vida medianamente favorables o menos favorables. El tamaño deseado de la familia es pequeño. La frecuencia del aborto inducido descendió, pero las regulaciones menstruales aumentaron. El uso de conocimientos de la práctica de la anticoncepción es elevado. El comportamiento de la fecundidad se corresponde con los patrones culturales de reproducción actuales que incluyen tener pocos hijos a una mayor edad (Gran Álvarez, 2003: 1).

Lo anteriormente señalado constituyó un proceso demográfico que comenzó a tener presencia en Cuba a partir de 1990, motivado por la caída del campo socialista y la desaparición de la URSS, suceso que impactó directamente en la dinámica de la sociedad cubana.

Otro indicador interesante a analizar es el comportamiento de los matriculados y egresados de ambos sexos en la secundaria básica durante los años seleccionados, los que encuentran un ascenso gradual en las cifras de egresados. El acceso de las niñas y las mujeres a la educación se considera en Cuba un derecho elemental conquistado.

Como se ha mencionado, durante el año 2000 Cuba comenzó a vivir una especie de revolución social y cultural que incluyó diversas transformaciones en el sistema de educación, sobre todo en la formación de sus profesionales. Es así como aparece la figura del Profesor General Integral en secundaria básica, un proceso que comenzó con una fase experimental, posteriormente generalizado a todo el país, donde se tomaron a 100 jóvenes graduados de preuniversitario para que se formaran bajo esta modalidad.

2010		2018		
Rural	Total	Urbano	Rural	Total
130	961	886	110	996
40 078	403 477	295 525	22 545	318 070
19 038	194 377	145 081	10 750	155 831
21 040	202 076	160 928	11 795	172 723
12 337	125 257	110 874	8 790	119 664
5 729	45 768	32 065	3 891	35 956

> Se puede definir como un profesor revolucionario, sensible y comprometido con el mejoramiento humano, con la formación cultural e ideológica propia y de sus educandos, que tenga dominio del proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que pueda guiar la educación de los y las adolescentes, potenciándola a través de la instrucción, que dirija el proceso de aprendizaje de las asignaturas con un enfoque interdisciplinario y con el uso eficiente de los medios didácticos a su disposición. (Leyva, 2005: 12).

Se trataba de un profesor o profesora que impartía todas las asignaturas del currículo frente a un aula de 15 estudiantes, a los que debería atender de forma individualizada y así tener un conocimiento profundo de las características de cada uno, de sus resultados, de sus condiciones de vida y las relaciones con la familia (Leyva, 2005: 12). Estos docentes se apoyaban al mismo tiempo en el programa audiovisual que se generaba desde los canales educativos con programación diferida o con las grabaciones de estas mismas clases en formato de videocasetes que se encontraban almacenados en cada escuela.

Durante varios años la dirección del MINED estuvo enviando hacia la capital cubana un número considerable de jóvenes profesores formados bajo esta modalidad puesto que allí se encontraba la situación más compleja de necesidad docente. Los programas universitarios de formación pedagógica se ajustaron a estas exigencias.

Si bien este nuevo modelo respondía a necesidades políticas, económicas y sociales que vivía Cuba en los inicios del nuevo milenio, al mismo tiempo se dejaron ver sus limitaciones en cuanto a la concepción de una forma de enseñanza interdisciplinar frente a la estructuración de un currículo y libros de textos fragmentados por materias del conocimiento, por una parte, y por otra, la incorporación a las aulas de un grupo de profesores sin una formación académica sólida para asumir semejante reto.

> La cobertura docente durante estos años resultó un tanto inestable. Como se ha explicado, a partir de 1990 muchos profesores de los diferentes niveles educativos comenzaron a desplazarse hacia puestos de trabajos mejor remunerados y ubicados en otros sectores del país. Ello produjo una profunda crisis en la cobertura docente que no está resuelta, aun cuando de los casi 4 500 maestros que solicitaron baja, más de 2 200 volvieron a la docencia, como resultado del incremento salarial aprobado en junio de 2019. Por otra parte, de las 1 858 solicitudes de jubilación, 1 047 desean quedarse y han pedido su incorporación unos 6 191 desvinculados del sector (Infante, 2019: 1).

Presupuesto del Estado en Cuba destinado a la educación

Para el Estado cubano la inversión en educación es una prioridad insoslayable que redunda en la contribución al desarrollo político, económico y cultural de la sociedad cubana.

Bajo el principio de gratuidad de los servicios educativos en cada uno de sus niveles, cada año, desde el Producto Interno Bruto (PIB) del país, se erogan cifras millonarias que terminan siendo superadas a partir de sus constantes demandas al gobierno cubano. Así lo demuestra la siguiente tabla.

Tabla 3. Inversión en educación del Estado cubano

Años	PIB (millones de pesos)	Gasto público en educación (millones de pesos)	%	Consumo final (%)
2000	30 565,4	2 594,4	8,5	+ 1.8
2010	64 328	6 010	9.3	+ 2.5
2018	100 023	5 828	5.8	+ 2.3

Fuente: Oficina Nacional de Estadísticas e Información.

En la primera década del nuevo milenio el gobierno cubano destinó más del 10% de su PIB a la infraestructura de educación en el país y sus servicios, sobre todo por el amplio proceso de reparación, remozamiento, mantenimiento y ampliación de los centros escolares primarios y secundarios del país, cuando el MINED decidió reducir la cantidad de máxima de estudiantes por aula (de 45 a 15 o 20 alumnos), beneficiando al 66% de la matrícula y colocando a dos maestros en el 30,9% de aulas existentes. Durante estos años se construyeron en La Habana 32 nuevas escuelas y 2 616 aulas, con una cifra total de aulas de 4 553 en todo el país (MINED, 2002: 25).

En igual período se crea en la televisión un Canal Educativo, se comienza a implementar el Programa Audiovisual y se introduce en el currículo de estudio de la Computación desde la enseñanza primaria hasta el preuniversitario, lo que trae consigo la inversión, para cada aula de estos niveles de enseñanza en todo el país, en equipos de televisión, casetes y videocasetes, así como modernos laboratorios de cómputo que per-

mitieron utilizar las colecciones de software educativos producidas en los diferentes centros de elaboración de estos medios de enseñanza ubicados en las universidades de ciencias pedagógicas (MINED, 2002: 25).

Se lleva a cabo un extenso programa de formación emergente de maestros que abarcaba a todas las provincias del país dada la necesidad de docentes en las escuelas cubanas. Se incorporaron 10 400 nuevos maestros de primaria y 12 643 de Computación (MINED, 2002: 25).

Las bibliotecas escolares de todo el país también fueron beneficiadas. Se desarrolló el Programa Editorial Libertad, resultado de un empeño cultural del Estado cubano para el desarrollo de una cultura general e integral de los jóvenes (Ecured, 2010: 1). Este programa tuvo como propósito dotar a las Bibliotecas escolares y Centros de documentación en las diferentes unidades docentes de la literatura indispensable para elevar y ampliar su nivel cultural de manera integral, con énfasis en diccionarios, enciclopedias, libros y atlas (Ecured, 2010: 1). Las escuelas tuvieron acceso a más de una docena de nuevos textos nacionales e internacionales, incluyendo una Biblioteca familiar que contenía clásicos de la literatura cubana y universal.

También se refuerza el programa alimentario de los estudiantes en las escuelas, manteniendo el sistema de almuerzo en los centros seminternados primarios e incluyendo la merienda escolar en las escuelas secundarias con doble sesión de clases (MINED, 2002:25).

Todas estas acciones de alcance nacional se desarrollaron a la par de mantener el salario de los trabajadores docentes y no docentes en las escuelas, así como los servicios educativos tradicionales que garantizan la marcha del proceso de enseñanza y sus soportes logísticos en cada centro.

Durante estos años el Estado cubano alcanzó un nivel de fortalezas en el sistema nacional de educación y sus centros, por lo que la inversión realizada a finales de la segunda década fue menor, aun cuando su consumo final la vuelve a acercar a cifras similares del año 2000. Este análisis permite reafirmar la idea de que la educación en Cuba, lejos de ser un gasto para el Estado y el Gobierno, es una inversión que permite asegurar el futuro del país mediante la formación de sus niños y niñas, adolescentes y jóvenes.

Caracterización de la escuela secundaria básica cubana y sus etapas de perfeccionamientos

La educación secundaria básica agrupa a los alumnos comprendidos entre los 12 y 14 años de edad, formando parte, junto con la educación primaria, de la educación básica obligatoria. En este nivel se

sistematiza la enseñanza de las distintas asignaturas y comprende de séptimo a noveno grados, lo cual garantiza que los alumnos reciban los conocimientos necesarios del nivel básico común, para continuar la educación general media superior (preuniversitario o estudios técnico-profesionales). En estrecho vínculo con las asignaturas también se abordan cuestiones vinculadas con la educación estética, física, técnica y productiva.

El fin de la educación secundaria básica cubana establece:

El logro del desarrollo y la formación integral de la personalidad del educando desde los 12 hasta los 15 años, con un nivel superior de afianzamiento en la sistematización y ampliación de los contenidos, con un pensamiento científico investigativo, en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en sus formas de sentir, pensar, actuar, de acuerdo con sus particularidades individuales, intereses, aspiraciones, necesidades sociales y formas superiores de independencia y de regulación en la participación activa ante las tareas estudiantiles, que le permita asumir una concepción científica del mundo (ICCP (a), 2016: 17).

En los objetivos generales de la educación secundaria básica cubana se declara (ICCP (a), 2016: 17-19):

1- Demostrar actitudes patrióticas, revolucionarias y antimperialistas, al defender la identidad nacional, expresadas en la admiración, respeto y firmeza a los símbolos y atributos nacionales, a los héroes, mártires, combatientes y líderes de la dirección histórica de la Revolución y su comportamiento acorde con los valores humanistas del socialismo.

2- Demostrar en su actuación, de manera autorregulada, el cumplimiento de las reglas de convivencia, normas y metas establecidas en su contexto familiar, en el grupo escolar, en su institución y en la sociedad, rechazando todo tipo de discriminación, violencia y corrupción, sobre la base del dominio de sus deberes, derechos constitucionales y otros compromisos jurídicos y ciudadanos, al valorar los contenidos básicos de la Constitución de la República.

3- Demostrar una concepción científica del mundo a partir de la sistematización y ampliación de los contenidos en la solución de problemas sobre los hechos, fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza, con una actuación transformadora, responsable y voluntaria, apoyándose en métodos científicos y medios tecnológicos de la información y las comunicaciones como medio de aprendizaje, en correspondencia con su nivel de desarrollo y particularidades individuales.

4- Manifestar un estilo de vida saludable, expresado en una sexualidad responsable con equidad de género, en la que muestre amor, afecto y respeto en las relaciones interpersonales, en hábitos correctos de alimentación, en la prevención de accidentes, en la práctica sistemática de ejercicios físicos y deportivos, en la utilización de productos naturales para la prevención y tratamiento de enfermedades, así como en el rechazo a las adicciones.

5- Demostrar emoción, sensibilidad, creatividad, y originalidad en su interacción con el entorno, en el disfrute de las manifestaciones del arte y las restantes esferas de la cultura local, nacional, caribeña, latinoamericana y universal, con juicios en correspondencia con los valores de nuestra sociedad y sus particularidades individuales como bases de su comportamiento social.

6- Demostrar una cultura laboral, tecnológica y económica expresada en su responsabilidad y laboriosidad ante los proyectos socioproductivos, en hábitos de trabajo, en la decisión consciente de la continuidad de su formación para la adquisición de una profesión u oficio, de acuerdo con sus necesidades, intereses, potencialidades, capacidades personales y las prioridades sociales y territoriales.

7- Demostrar un nivel básico en la comunicación, con el empleo de diversos lenguajes (verbal, corporal, audiovisual, algorítmico, entre otros) de manera creativa, al escuchar, hablar, leer, escribir, manifestando especial interés por la lectura de diferentes tipos de textos, el disfrute, el gusto estético y el logro del nivel básico en una lengua extranjera desde una perspectiva intercultural, como medio de expresión de sus valoraciones, sentimientos, preferencias, motivaciones e intereses.

8- Manifestar un pensamiento crítico y una actitud responsable de manera integrada ante la conservación de la naturaleza, la preservación de la vida, el entorno y el patrimonio, desde la comprensión de la interdependencia de las dimensiones económica, político-social y ecológica del desarrollo sostenible en los ámbitos local, nacional y mundial.

9- Demostrar el nivel de desarrollo de la independencia, autorregulación y trabajo colaborativo alcanzado, para la planificación, ejecución y control valorativo de las actividades que realiza en diferentes contextos e ideas vinculadas con un proyecto de vida.

La formulación del fin y los objetivos generales de la educación evidencian que sus fundamentos se encuentran en la filosofía marxista, la pedagogía martiana y el enfoque histórico-cultural de Vygotski desde una dimensión psicológica del proceso educativo que potencia el aprendizaje a partir de la zona de desarrollo próximo; ellos constituyen tres pi-

lares cardinales sobre los cuales se sostiene la concepción de la enseñanza Secundaria Básica cubana.

La estructura organizativa de la secundaria básica se basa en los siguientes aspectos (MINED, 2017: 1):

- La escuela secundaria consta de tres grados de séptimo a noveno grado.
- La matrícula máxima por centro es de 630 estudiantes con grupos de hasta 35 estudiantes.
- El Consejo de Dirección está integrado por el director, el subdirector (según matrícula), tres jefes de grado, un psicopedagogo, el guía base y el subdirector económico.
- Cada grupo cuenta con un profesor guía y el colectivo de docentes de las asignaturas del grado.
- Cada laboratorio de ciencias tiene un técnico de laboratorio.
- El horario escolar transcurre desde las 8:00 am hasta las 4:00 pm.
- Las evaluaciones finales de noveno grado inician en el mes de mayo.

En sus bases funcionales se encuentra el trabajo metodológico como actividad planificada y dinámica que se caracteriza por su carácter colectivo en estrecha relación con el trabajo de cada uno de los profesores (Fuentes Sordo, Salcedo Estrada, y Basaco Jon, 2005: 40-41). Su diseño parte de los resultados del diagnóstico de las necesidades del colectivo pedagógico, los resultados derivados de la evaluación profesoral y las prioridades que se establecen en el banco de problemas de la enseñanza y la escuela.

En la secundaria básica se distinguen tres momentos del desarrollo de la labor educativa. En el séptimo grado comienza el tránsito de un nivel de enseñanza a otro, y por lo tanto una tarea principal del mismo es la familiarización con nuevas formas del trabajo docente. En octavo grado se ha tomado conciencia mayor de las responsabilidades en la secundaria, comienzan a hacerse más fuertes las contradicciones entre la toma de decisión de los futuros estudios y las aspiraciones individuales, familiares y sociales que se han de adoptar. Mientras que en noveno grado se deberá elevar la responsabilidad individual y la educación en la toma de decisiones de diversos tipos, por lo que aumentarán las labores independientes y la asignación de las tareas donde cada cual deba desplegar sus potencialidades y encauzarlas hacia su mejor empleo.

Dentro de los principios del trabajo escolar para la enseñanza secundaria básica se encuentran:

- El diagnóstico del alumno y de la comunidad como un elemento esencial de la labor educativa.

- El reconocimiento de la diversidad y la atención diferenciada de cada estudiante, creando las condiciones para que el desarrollo de la educación llegue a cada cual equitativamente.

- El proceso de entrega pedagógica como vía para garantizar la atención del estudiante en sus dificultades.

- La utilización de las múltiples fuentes y formas de obtención del conocimiento y un mayor uso de las tecnologías de la información.

- La integración del estudio con el trabajo.

Al terminar la secundaria básica, se diversifican los posibles caminos. La continuidad de estudios para quienes terminan el noveno grado está garantizada, pero la especialidad que puedan alcanzar dependerá de su índice académico durante esos tres años y de las opciones asignadas a la escuela o al municipio donde estudian. Una parte de la matrícula total ingresará en los diversos modelos de preuniversitario y el resto lo hará en la Enseñanza Técnica Profesional. Algunas de las variantes más atractivas, como los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas, exigen exámenes de ingreso, cuyas notas se promedian con el índice académico para conformar un escalafón municipal. En el curso escolar 2018-2019 ingresaron a los preuniversitarios del país 88796 estudiantes, de ellos accedieron a los preuniversitarios de Ciencias Exactas 6856 estudiantes (ONEI, 2019: 15).

El éxito de este modelo radica en la articulación armónica que se produce entre la estructura administrativa, la estructura docente, el consejo de padres y la organización pioneril que representa los intereses de los y las estudiantes, para la construcción consensuada del currículo institucional y grupal.

La evolución del currículo de la enseñanza secundaria básica cubana ha estado matizado por las profundas transformaciones económicas, políticas y sociales, así como por las influencias de un escenario internacional cada vez más globalizado.

En 1976 comenzó una etapa conocida como el Primer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación que se extendió hasta 1985. Esto significó un cambio en la estructura de los subsistemas que conformaban el sistema nacional de educación, y de los contenidos de los planes y programas de estudio, así como la elaboración de los libros y demás materiales escolares (Chávez y Deler, 2013: 7). En este mismo período se aprobó la Constitución de la República, en la que se precisó el tipo de personas que se deseaba formar y el papel que debía jugar la educación en la sociedad cubana. Asimismo, se reafirmaron los principios de la Tesis y Resoluciones sobre Política Educacional en el Segundo Congreso del Partido.

La ideología marxista iba configurando el día a día de la sociedad cubana y sus relaciones económicas comerciales con el campo socialista. Habían transcurrido casi 20 años de un proyecto social construido con mucho esfuerzo que generaba un contexto dinámico, en constante transformación; por tanto, su plataforma educativa no podía ser estática en ningún momento puesto que desde el plano político también se trabajaba por alcanzar la formación de un hombre nuevo.

Desde 1986 a 1990 se plantea un Segundo Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación:

> en el que se proyectaron los cambios necesarios para modernizar y flexibilizar los planes y programas de estudio. Se celebró el primer Congreso Internacional Pedagogía 86, que se convirtió en un laboratorio muy importante para conocer la situación educacional de América Latina y para discutir en un ambiente de comprensión y de fraternidad las problemáticas educacionales y las soluciones que cada país le daba (Chávez y Deler, 2013: 7).

Cuba, a la par de mantener importantes vínculos científicos y de investigación con el campo socialista, comenzó a propiciar un espacio de intercambio de experiencias y aprendizajes entre los países de la región, partiendo de que en su propia área geográfica se estaban proponiendo nuevas miradas a interesantes fenómenos educativos.

La década de los noventa del pasado siglo cambió los acentos de una geografía mundial que parecía estar destinada a debatirse entre comunistas y capitalistas; los partidarios de esta última resultaron mayoría y se impusieron; con ellos toda una serie de política económicas que permitieron expandir por todo el mundo ciertos experimentos generados desde las grandes universidades norteamericanas y algunos de ellos puestos en prácticas en países latinoamericanos cual verdaderos laboratorios de ensayo. El neoliberalismo propuso despojar al Estado de todo aquello que realmente no era importante para la sociedad y dentro de ello consideraron a la educación como una inversión pública que generaba más gastos que dividendos, por tanto, privatizarla fue un modelo que también cobró mayor fuerza por aquellos tiempos.

El mercado de bienes, el desarrollo de una sociedad de consumo y los grandes avances tecnológicos en materia de información y comunicaciones que desde finales de los años 80 se avizoraban, comenzaron a transfigurar el imaginario de las personas y sus comportamientos sociales. Era evidente, el siglo XXI sería el comienzo de una era diferente en todos los sentidos.

La sociedad cubana no estuvo exenta de todas esas transformaciones y su primer impacto se pudo apreciar justamente en la ralentización de los procesos sociales y productivos que pudieran mantener el rumbo hacia una sociedad desarrollada. El llamado Período Especial no era más que una profunda crisis económica y social que prácticamente detenía al país y obligaba a su dirección política a sortear obstáculos internos y externos para mantener la vitalidad de las conquistas alcanzadas. Mientras el mundo, con indudable e incalculable costo para las mayorías desfavorecidas, avanzaba vertiginosamente en una ruta sin retorno signada por el desarrollo de las TIC. Cuba, a casi cinco años de las puertas del milenio, comenzaba a encontrar espacios de mercados internacionales donde posicionar sus nuevos atributos comerciales, que necesariamente debían desplazar a la azúcar como principal rubro de exportación.

Los servicios médicos y educacionales, las remesas familiares, la biotecnología, el tabaco, el ron y el turismo se fueron convirtiendo en las principales fuentes de inyección de capital para un país cuyas industrias, en su gran mayoría, se encontraban descapitalizadas. El sistema educativo cubano, aun cuando logró mantener su acceso libre, abierto y gratuito en todos sus niveles, fue ampliamente afectado en cuanto a la adquisición de insumos para el trabajo escolar en cualquiera de sus niveles.

En 1992 se retoma el fin de la educación para superar el planteado en 1976: La formación de las nuevas generaciones de revolucionarios educados en el trabajo y para el trabajo, con capacidad técnica y cultura adecuada y con profundas convicciones patrióticas y políticas (ISPEJV, 2001: 4).

Durante veinticuatro años los procesos formativos primarios, secundarios y preuniversitarios se mantuvieron utilizando los mismos libros de textos, planes y programas de estudios, muchos de ellos haciendo referencia a sucesos tan lejanos en el tiempo que, aun cuando constituían hechos históricos cruciales para comprender la historia de la humanidad, los estudiantes los encontraban desconectados de sus dinámicas cotidianas.

A partir del año 2014 se comienza el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, que se venía proyectando desde los primeros años del nuevo siglo. El propio contexto nacional estaba planteando un escenario de cambios profundos. Desde lo social se podían advertir:

- Indicadores económicos diferentes desde 1990
- Crecimiento acelerado del conocimiento
- Mayor índice de envejecimiento poblacional
- Sostenida emigración de jóvenes

- Bajo ingreso a las carreras de Educación Superior

Al interior del sistema de educación existía:

- Sobrecarga en los programas de las asignaturas
- Insuficiente tiempo de consolidación y sistematización de los contenidos
- Rigidez en el horario docente
- Bajo protagonismo de los estudiantes, la familia y la comunidad en los procesos escolares
- Escaso tiempo destinado a la preparación del profesional de la educación
- Obsolescencia de los planes y programas de estudio, así como sus libros de textos
- Insuficiente autonomía escolar

A partir del año 2010 hasta el 2013 el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) hizo un diagnóstico de la realidad del sistema educativo que sirvió para saber cómo se trabajaría el Tercer Perfeccionamiento del sistema nacional de educación (Redonda, 2017: 1), cuyo contenido se sustenta en los resultados obtenidos durante los dos perfeccionamientos anteriores y tiene como soporte los Lineamientos del Sexto y Séptimo Congresos del Partido Comunista de Cuba, los objetivos de la Primera Conferencia y la Resolución Ministerial sobre las adecuaciones a la organización escolar presentada cursos atrás (Redonda, 2017: 1).

La propuesta de un Tercer Perfeccionamiento del sistema nacional de educación es el resultado, no solo desde las posiciones de diversos investigadores de las ciencias pedagógicas en Cuba, sino también desde el reclamo de los propios profesionales de la educación que se encontraban frente a las aulas. La optimización de los procesos educativos surge por la necesidad de actualizar libros, planes, programas y orientaciones metodológicas a partir del propio desarrollo de la ciencia, las exigencias sociales, los cambios operados en la sociedad, la necesidad de poner a la escuela a la altura de los tiempos (Redonda, 2017: 1).

Era imposible negar que el desarrollo social que se estaba produciendo a nivel internacional y el que se proponía alcanzar Cuba, obligaban a replantear cuestiones teóricas y metodológicas de la educación cubana sin renunciar a la formación de un hombre más pleno, más libre, más auto realizado y auto determinado; contribuyendo a que el pueblo, como parte de la sociedad, se sienta más implicado en sus necesarias transformaciones (ICCP (a), 2016: 3).

Una vez más se reformula el fin de la educación cubana para acercar la formación del ser humano a los tiempos que vive:

El logro del desarrollo y la formación integral de la personalidad del educando en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, expresados en las formas de sentir, pensar, actuar, de acuerdo con sus particularidades individuales, intereses y necesidades sociales que le permita asumir una concepción científica del mundo y prepararse para la vida (ICCP (a), 2016: 5).

Los principales cambios que caracterizan al Tercer Perfeccionamiento del sistema nacional de educación son los siguientes:

- El trabajo en los centros con el proyecto educativo institucional y los proyectos de grupo que posibilitan un estilo de dirección más flexible y contextualizado, que permite la participación en la conformación de la vida de la escuela (ICCP (a), 2016: 4):

La práctica educativa en las escuelas no puede resultar un proceso arbitrario, improvisado, todo lo contrario, debe partir de un currículo que sea integral, flexible, contextualizado y participativo, y donde los objetivos de trabajo estén correctamente definidos y establecidos en correspondencia con el proyecto educativo institucional.

El proyecto educativo institucional es la estrategia general que traza la institución educativa para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel, y concretados en una secuencia gradual y coherente por grados y años, para desarrollar la función que le encarga la sociedad. Se concreta en el sistema de documentos establecidos para la planificación y ejecución del trabajo de la institución. Modela los procedimientos a utilizar por la institución educativa; integra todas sus aspiraciones en cuanto a la educación de los educandos y las actividades para lograrlas. Posibilita en su consecución un clima democrático, por su carácter participativo y articulador de todas las potencialidades de las redes de las instituciones para la organización y ejecución de la labor educativa en la comunidad. Se elabora por el colectivo de docentes y no docentes, educandos, familia y otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria y el estímulo del Consejo de Dirección, de los Consejos de Escuela y de círculos infantiles, así como de las organizaciones pioneriles y estudiantiles (ICCP (b), 2016: 5).

Este proyecto constituye una brújula de trabajo importante para la institución escolar donde todos y todas se deben sentir incluidos. Es un espacio de participación de los agentes educativos que orienta y articula las direcciones de trabajo que se propone la escuela y quiénes necesitan de ella; en él se declaran acciones, que, respondiendo al diagnóstico,

permiten resolver los problemas principales en función de concretar el currículo institucional (ICCP (b), 2016: 5).

El proyecto educativo de grupo es una expresión particularizada del proyecto educativo institucional, ambos se conciben de conjunto aprovechando las mejores experiencias ya establecidas en la propia institución educativa.

- Los cambios en la concepción curricular que se asume, la que se caracteriza por ser flexible, integral, contextualizada y participativa, compuesta por un currículo general que garantiza la unidad del sistema y un currículo institucional que construye el centro docente (ICCP (a), 2016: 4).

Flexible, porque el currículo debe ser capaz de reflejar la dinámica social, económica, cultural y política en la que se desenvuelven sus actores. Es crucial no darles la espalda a los resultados de investigaciones que tienen lugar en la práctica educativa, puesto que estos pueden ser promotores de transformaciones sustanciales en los métodos y estilos de enseñanza, los que deben favorecer la interdisciplinariedad e intersectorialidad.

Para lograr la flexibilización y atención a la diversidad se hace necesario entonces: cambios en la organización escolar de las instituciones y modalidades educativas, crear nuevos espacios curriculares, la reorganización de los horarios docentes y el régimen del día para la atención diferenciada a los educandos y educadores, la implementación de agrupamientos flexibles, programas complementarios, y las adaptaciones curriculares. Además de la atención diferenciada e individual y otras actividades educativas, académicas, culturales, deportivas y recreativas que enriquecen el currículo (ICCP (b), 2016: 1).

Integral, porque alude al ser humano en todas sus dimensiones de realización personal y social de acuerdo a las particularidades de su personalidad, teniendo en cuenta también la diversidad de cada educando por sus experiencias y vivencias, aspiraciones y motivaciones, lo que debe considerarse en la selección y organización del contenido en las diferentes formas de organización de la educación. Los contenidos habrán de incluir aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde esta óptica desarrolladora (ICCP (b), 2016: 1).

Contextualizado, porque la práctica educativa colegiada de los diferentes actores que intervienen en los procesos formativos no puede pretender desconocer el contexto donde tiene lugar. La propia diversidad cultural que existe en las diferentes localidades del país debe ser aprovechada en función de enriquecer el currículo escolar, sus metas y aspiraciones.

Visto así, la principal característica de un currículo contextualizado es el vínculo con la vida, con la comunidad y la sociedad en general,

consideradas también como factores vivos, con los cuales alumnos y maestros, desde sus individualidades continuamente interactúan, y donde el propio contenido a aprender por los estudiantes adquiere su mayor riqueza en la conformación de sus valores, normas, sentimientos, desarrollo del pensamiento, actitudes y otras cualidades de la personalidad, a través de la inclusión de lo local en cada contenido, los círculos de interés, los proyectos sociales y técnicos y otras actividades socio-educativas (ICCP (c), 2016: 3).

Participativo, porque la construcción del nuevo ser humano al que sigue aspirando la sociedad cubana no depende solo de una persona o una institución. La educación en cualquiera de sus expresiones es un proceso en el que influyen diversos actores de forma consciente o inconsciente, de ahí que sea sumamente importante que aquellos que lo hacen de forma intencionada se sientan incluidos, en igualdad de responsabilidades, de realizar propuestas, de emitir criterios y opiniones, de discrepar o aceptar, de reflexionar y participar tanto en la concepción, como en el desarrollo y evaluación del currículo.

Esto permitirá recoger las necesidades y demandas sociales a nivel general y local de sectores tradicionalmente poco involucrados en el quehacer educativo, haciendo que asuman un compromiso con la transformación curricular en correspondencia con esas demandas (ICCP (b), 2016: 2).

Estas características del nuevo currículo que se propone les otorgan a las instituciones la capacidad de construir un proyecto educativo institucional y de grupo a la medida, respetando sus diversidades, condiciones y experiencias.

Las interrelaciones entre el currículo general, el institucional y el proyecto educativo, la determinación de los problemas generales y locales, la consideración de todos los agentes y agencias que intervienen en el acto educativo en la determinación de los problemas generales y locales (docentes, directivos, educandos, familia y comunidad, constituyen elementos distintivos del proceso de construcción del currículo institucional) (ICCP (d), 2016: 32).

El currículo institucional, contiene el sistema de actividades y de relaciones consideradas por las instituciones y modalidades educativas para contribuir a la formación integral básica que debe tener un egresado de cada nivel. Concreta y contextualiza el currículo general, atendiendo a las condiciones educativas particulares y las potencialidades de la comunidad. Es conformado por la institución educativa a partir de la consulta con todos los factores que influyen en la formación de los educandos (ICCP (b), 2016: 2).

De esta forma resulta más armónico concebir un verdadero sistema que contribuya a la formación de un ser humano que, al mismo tiempo de crecer espiritualmente, siente que crece profesionalmente porque son tomadas en cuentas sus necesidades, aspiraciones e intereses, que pudieran tener un vínculo estrecho con su origen social y sus pretensiones futuras de aportar al desarrollo de su localidad como expresión de arraigo, identidad y sentido de pertenencia.

- El trabajo en red tiene como elemento esencial la determinación de los recursos humanos y materiales que permitan racionalizar el trabajo metodológico y otros tipos de actividades en grupos de centros que estén relativamente cerca (ICCP (a), 2016: 4).

Este enfoque de trabajo en red es un elemento que le aporta operatividad al sistema de educación cubano y que pudiera ser entendido también como aquellos niveles de autonomía que necesita un centro escolar para tomar determinadas decisiones vitales en aras de su funcionamiento.

El trabajo en redes deberá favorecer que las instituciones educativas se conviertan en el centro cultural más importante de la comunidad; la consolidación de la continuidad y la articulación entre los niveles educativos; la coordinación intraeducacional, intereducacional, interinstitucional, intersectorial y comunitaria para la labor educativa (ICCP (c), 2016: 6).

El trabajo en red a su vez permitiría mantener un constante flujo de información valioso para las instituciones y sus recursos humanos: intercambio de conocimientos, encuentros de experiencias en las prácticas educativas y la resolución de conflictos pedagógicos, minimización de limitaciones en los recursos, entre otros.

- Los cambios en el trabajo metodológico para permitir una mejor formación continua de los profesores, asumiendo los resultados de las visitas a clases y los resultados en la formación de los educandos como guía para proyectar el mismo (ICCP (a), 2016: 4).

Todo proceso de cambios y transformaciones es al mismo tiempo un impulso a la superación del capital humano, siempre y cuando las condiciones para ello sean creadas.

La introducción y ejecución de los resultados de las investigaciones, experiencias de avanzadas y buenas prácticas en la labor educativa, se proyecta en la preparación de las asignaturas desde la perspectiva de red, a partir de la implementación de cursos, la capacitación a docentes para realizar de forma efectiva el proceso de tránsito, continuidad, articulación y el proceso de entrega pedagógica (ICCP (b), 2016: 13).

El principal espacio de realización profesional de un docente es su aula, son sus estudiantes, por tanto, es allí donde deben analizarse y va-

lorarse sus principales debilidades y fortalezas para conocer en primera instancia cuáles son sus necesidades de superación. Pero esto debe ser visto de igual forma por evaluadores y evaluados. Ambos deben perseguir un objetivo común: el perfeccionamiento profesional del claustro y con ello la elevación de los índices de aprendizaje de sus estudiantes y la calidad del proceso pedagógico. La nueva visión del trabajo metodológico también debe centrarse en el intercambio de experiencias profesionales.

- La inclusión al interior de los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio de aquellos vinculados con los componentes de la formación integral y programas directores (ICCP (a), 2016: 4).

Partir de reconocer el carácter integral, multidisciplinar y transdisciplinar de diversos resultados que hoy exhibe la ciencia a nivel nacional e internacional conduce a un análisis más certero y profundo de los diferentes fenómenos que hoy tienen lugar en el desarrollo social de cualquier país.

Desde la escuela cubana siempre se ha trabajado en función de la formación de especialidades sin dejar de tener en cuenta el carácter integral inherente a la formación de la personalidad del ser humano. No es el resultado de partes dispersas del conocimiento, sino que la formación y la expresión son el resultado de un todo armónico que se entremezcla en las diferentes direcciones y estrategias que se plantean desde los programas de las asignaturas o materias que integran el currículo escolar.

> Jiménez considera que no basta con reconocer a la educación como la vía posible por la cual se contribuirá al bienestar, la equidad y la justicia social, es imprescindible el compromiso de los educadores y de todos los implicados en el proceso educativo por llevar adelante una educación con altos niveles de eficiencia, donde se destaque la formación de los recursos humanos (Jiménez, 2015: 4).

Es por ello que la formación del capital humano en la escuela cubana sigue siendo altamente valorada a nivel internacional, precisamente por esa potencialidad de articular la ciencia, la cultura, el deporte, la educación, la economía, etc., como parte de una visión integral del mundo en que vivimos.

- La posibilidad de realizar los cambios de forma asincrónica de acuerdo a los tiempos, necesidades y recursos disponibles (ICCP (a), 2016: 4).

Este último elemento que caracteriza el Tercer Perfeccionamiento del sistema de educación cubano redunda en la autonomía de las institucio-

nes escolares para manejar sus tiempos sin que esto afecte el cumplimiento de su proyecto educativo.

Los saberes de la enseñanza secundaria básica cubana se encuentran organizados por materias que abarcan diferentes ramas del conocimiento científico, distribuidas en 4320 horas clases durante tres años, con una frecuencia semanal de 40 horas clases, como se muestra en la siguiente tabla (ICCP (d), 2016: 34):

Tabla 4. Grada curricular de la enseñanza secundaria básica cubana

Grados	Séptimo		Octavo		Noveno	
Asignaturas	Horas clases	Frecuencia semanal	Horas clases	Frecuencia semanal	Horas clases	Frecuencia semanal
Matemática	167	4/5	167	4/5	153	4/5
Español-Literatura	148	4	148	4	136	4
Historia	74	2	111	3		
Historia de Cuba					136	4
Biología	74	2	74	2	68	2
Química			74	2	68	2
Geografía	74	2	74	2		
Física			74	2	102	3
Informática	74	2	74	2	34	2/0
Geografía de Cuba					68	2
Idioma extranjero	74	2	74	2	102	3
Educación Cívica	56	2/1	56	2/1	34	1
Educación Laboral	74	2	74	2	34	0/2
Educación Física	74	2	74	2	68	2
Educación Artística	74	2				
Carga docente	963	26	1074	29	1003	29/30
Actividades complementarias	517	14	406	11	357	11/10
Total de horas	1480	40	1480	40	1360	40

Fuente: ICCP, 2016.

Dentro de la grada curricular se consideran un grupo de horas clases dedicadas a las actividades complementarias que se articulan con el

proyecto educativo institucional y grupal. Ellas son: culturales, deportivas, patrióticas, laborales, lectura en la biblioteca escolar, los espacios correspondientes al Movimiento de Pioneros Exploradores, las asambleas de los pioneros, otras propias de la Organización de Pioneros José Martí (OPJM), repasos, apreciación artística, tiempo de máquina, entre otras (ICCP (d), 2016: 33).

Cada centro escolar pertenece a un contexto singular, con determinadas características y al mismo tiempo durante el desarrollo del curso escolar puede verse afectado por diferentes situaciones que influirán necesariamente en la marcha del proceso pedagógico. Esto hace que exista cierta asincronía entre las instituciones y sus procesos que, en esencia, persiguen un mismo fin.

Problemas y análisis sobre género-sexualidades en el nivel medio

En Cuba existe un compromiso para garantizar el acceso de hombres y mujeres al proceso de desarrollo. Desde el inicio de las transformaciones revolucionarias se ha llevado a cabo un modelo de desarrollo económico, político, ideológico, jurídico, educacional, cultural y social donde se ha priorizado la inclusión de todas las personas quienes han tenido los mismos deberes y derechos, y los aspectos sociales han estado en el centro de los objetivos, estimulando la participación de las personas y particularmente, de las mujeres.

El Estado y gobierno cubanos ha concedido gran importancia al tema de las mujeres, al trabajo dirigido a la defensa de sus derechos humanos y al ejercicio de la igualdad. La Federación de Mujeres Cubanas (FMC) ha sido la promotora de iniciativas, propuestas y materialización de leyes en beneficio de las mujeres y ha contribuido, aun cuando no existía el concepto de género como categoría, a avanzar en la emancipación de las mujeres y desde el principio muchas de las leyes promulgadas ya contenían una perspectiva de género.

Las políticas sociales han logrado una igualdad social sin precedentes en el país, lo cual se puede constatar en los indicadores sociales. Sin embargo, cuando se realizan miradas más profundas se percibe que las mayores inequidades están relacionadas con las diferencias de género, porque aún persisten concepciones y estereotipos sexistas, tanto en el ámbito social como familiar, que limitan el desarrollo.

Desde la infancia los niños y las niñas están recibiendo patrones socioculturales de conducta sexista dentro de la familia, la comunidad y la escuela. Se ha evidenciado que para revertir esta situación son necesarios procesos de formación con perspectiva de género en todos los espacios

de la vida social, principalmente en todos los niveles de enseñanza y especialmente en los primeros años de formación, así como en la formación el personal pedagógico como transmisores de valores y conocimientos. En este sentido el MINED tiene como misión esencial, dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y el gobierno en la actividad educacional, excepto en la Educación Superior.

En 1962 la FMC convocó a algunos especialistas de salud pública e inició los programas de educación sexual, planificación familiar y salud reproductiva, que incluyó además acciones en la comunidad a fin de eliminar estereotipos y tabúes así como incrementar la información y orientación sobre salud con un enfoque científico integral.

En el II Congreso Nacional de la Federación de Mujeres Cubanas en 1974 se propició la implementación de una estrategia educativa que daba respuesta a las demandas de las mujeres sobre la necesidad de educación sexual para sus hijas e hijos. En uno de sus acuerdos recomendó elaborar, junto a los ministerios de Salud Pública (MINSAP) y Educación (MINED), materiales y planes que contribuyeran a satisfacer tal demanda (FMC, 1975: resolución Papel de la familia en el socialismo). En este espacio se establecieron los términos relacionados con la igualdad de oportunidades. En 1996, por un acuerdo entre el MINED y el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX) y con apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), se extendió la educación sexual a todos los niveles del sistema nacional de educación (SNE) por medio del proyecto Por una educación sexual responsable y feliz, con énfasis en la enseñanza media y el enfoque de género como eje transversal.

El perfeccionamiento continuo del sistema nacional de educación condujo a considerar necesaria la inclusión de diferentes temáticas relativas a la educación sexual desde los primeros grados, tanto en lo concerniente a aspectos biológicos como ético-sociales, que parten del estudio de la naturaleza y del organismo humano. De esta forma tuvo lugar en 1977 la creación del Grupo Nacional de Trabajo de Educación Sexual (GNTES), que en 1989 se convirtió en el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX). Se constituyó el Grupo de Estudio sobre la Familia donde desempeña un papel rector la FMC con la participación del Centro de Estudios de la Juventud, el CENESEX, la Comisión de Atención y Prevención Social, el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), el Ministerio de Justicia (MINJUS), la Universidad de La Habana y el Ministerio de Educación.

Por esta razón en la Resolución Ministerial No. 139 de 2011 titulada Programa de educación de la sexualidad con enfoque de género y derechos sexuales en el sistema nacional de educación, el MINED ha propuesto en su objetivo general: Promover el desarrollo de un comportamiento sexual sano, pleno y responsable en niñas y niños, adolescentes y jóvenes a partir de la formación y desarrollo de conocimientos, habilidades psicosociales, valores y actitudes que favorezcan los modos de conducta y las relaciones humanas sustentadas en el ejercicio de los derechos sexuales y la igualdad de género.

Esta resolución ministerial vigente que estableció el programa de educación de la sexualidad se encuentra en constante revisión de sus contenidos y el proceder pedagógico. En tal sentido, la Ministra del ramo Dra. Ena Elsa Velázquez Cobiella, en numerosas ocasiones ha enfatizado en la necesidad de la capacitación de docentes en formación y en ejercicio, perfeccionar los currículos en todos los niveles y tipos de educación, mejorar la cobertura de textos sobre educación de la sexualidad, género y diversidad sexual, y salud sexual y reproductiva como propósitos estratégicos del MINED.

Sin embargo, a pesar de la voluntad política resulta paradójico todavía constatar el desconocimiento generalizado de la teoría feminista y sus concepciones sobre género en todos los ámbitos en una sociedad que ha roto en la práctica con tantas ataduras, por lo cual es necesario realizar una mirada de género en el diseño de todos los proyectos, programas y políticas. La puesta en práctica de políticas específicas educativas con perspectiva de género aprobadas en el país podría contribuir a eliminar progresivamente las inequidades de género presentes en sociedad cubana, y la escuela cubana es una de los pilares fundamentales para lograr modificar las formas sexistas de pensar, sentir y actuar.

Retos y perspectivas de la educación secundaria cubana

El Tercer Perfeccionamiento del sistema de educación cubano le plantea a la escuela, la familia y la comunidad nuevos desafíos que mantienen el centro de atención en la formación de las nuevas generaciones, haciendo énfasis en un concepto de educación para la vida desde una perspectiva dialéctica de lo global y lo particular. Pero este no es el único, la Dra. C. Lesvia Cánovas invita a reflexionar en torno a otras problemáticas interesantes (Rivero, 2018: 5):

- Contradicción entre la masividad expresada en la amplitud y extensión de los servicios brindados, la calidad de los resultados del aprendizaje y la formación propuesta a alcanzar en todos y cada uno de los educandos.

- La diversidad donde transcurre el proceso de dirección educativa en todos los ámbitos.

- Necesidad de una estrategia que vincule dialécticamente la centralización y descentralización en la dirección del sistema educativo para todos sus niveles y estructuras, y facilite, por una parte, preservar la unidad del sistema en la búsqueda de la elevación de su calidad, y, por otra, la adecuación de la dirección educacional, el currículo y el proceso educativo en general a las necesidades de cada contexto social, grupal e individual.

A estos elementos se le puede agregar otros relacionados con:

- La necesidad de desarrollar un programa sistemático de mantenimiento y reparación en las infraestructuras escolares que le permitan a estudiantes y profesores disfrutar de mejores condiciones materiales e higiénicas para desarrollar el proceso de aprendizaje.

- Fortalecer las casas de estudio, las atenciones a las diferencias individuales de los estudiantes y la superación de los profesionales de la educación.

- La expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones y su impacto en los valores morales de la sociedad, lo que despierta el interés de la comunidad académica que no cesa de reconocer al educando en su diversidad, con sus potencialidades y formando parte activa de un proceso pedagógico integrador que necesita impulsar el desarrollo social y cultural de cualquier nación de acuerdo a sus intereses, sin dejar de lado el contexto internacional.

Se necesita de una escuela con métodos renovados, realmente desarrolladores, donde los protagonistas sean todos y todos se sientan incluidos y participando en igualdad de condiciones. Se necesita de una escuela diferente, una escuela donde el estudiante aprenda a aprender, a pensar, a crear, a reflexionar, a debatir, a discernir, a apropiarse y a construir un nuevo conocimiento, cercano a su tiempo y a sus intereses, sin dejar de lado los colectivos.

Referencias bibliográficas

Caram, T. (2014). Oportunidades y posibilidades para el empoderamiento. Revista *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2(3).

Castro, M. (2011). La educación sexual como política de Estado en Cuba, desde 1959. Revista *Sexología y Sociedad*, No. 45.

Chávez, J., y Deler, G. (2013). *Antología del pensamiento educacional de la Revolución cubana*. La Habana: Educación Cubana.

Cubadebate (13 de julio de 2019). ¿Qué destino tuvo el presupuesto estatal en Cuba durante 2018?. Obtenido de *Cubadebate*: http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/07/13/que-destino-tuvo-el-presupuesto-estatal-de-2018-en-cuba-infografias/#.XcJnN9V7nIU

Diario Granma (11 de marzo de 2014). El derecho a la educación. Obtenido de *Granma*: http://www.granma.cu/granmad/secciones/cdh61/educac/a01.html

_____ (11 de marzo de 2014). Granma. Obtenido de *Granma*: http://www.granma.cu/granmad/secciones/cdh61/educac/a01.html

Ecured (10 de febrero de 2010). Enciclopedia cubana en la red. Obtenido de *Programa Editorial Libertad*: https://www.ecured.cu/Programa_Editorial_Libertad

_____ (10 de mayo de 2010). Organización de Pioneros José Martí. Obtenido de *Enciclopedia cubana en la red*: https://www.ecured.cu/Organización_de_Pioneros_José_Martí

_____ (26 de enero de 2011). Período Especial. Obtenido de *Enciclopedia cubana en la red*: http://www.ecured.cu/Período_especial

Fuentes Sordo, O., Salcedo Estrada, I., y Basaco Jon, L. (3 de febrero de 2005). Organización escolar y supervisión educativa; necesidades de la dirección educacional. Obtenido de *Cubaeduca*: http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4752.pdf

Gran Álvarez, M. A. (2003). El descenso de la natalidad en Cuba. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(2), pp. 132-138. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662003000200008

ICCP (a). (2016). *Fin y objetivos de la educación y de los niveles educativos. Perfiles de egreso*. La Habana: MINED.

ICCP (b). (2016). *Ideas preliminares para la construcción del currículo institucional en el marco del perfeccionamiento de los niveles educativos del Ministerio de Educación*. La Habana: MINED.

ICCP (c). (2016). *Propuesta de concepción curricular para la educación general, politécnica y laboral*. La Habana: MINED.

ICCP (d). (2016). *Plan de estudio de la educación secundaria básica. La Habana: MINED*. Recuperado el 7 de julio de 2019

Infante, L. (2 de septiembre de 2019). Se inició en toda Cuba curso escolar 2019-2020. Obtenido de *Juventud Rebelde*: http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2019-09-02/inicio-en-toda-cuba-curso-escolar-2019-2020-post-tuits-fotos-y-video

ISPEJV (2001). *La política educacional cubana y su materialización en la práctica educacional*. La Habana: ISPEJV.

Jiménez, R. (2015). Educación y participación social: vías para el desarrollo y la transformación del ser humano. Revista *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1).

Labarrere, G. y Valdivia, G. (2001). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Leyva, L. G. (3 de febrero de 2005). La formación de Profesores Generales Integrales: un reto para la educación cubana. Recuperado de *Cubaeduca*: http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5150.pdf

Lezcano, M. (4 de enero de 2019). Nueva carta magna refrenda el derecho a una educación de calidad. Obtenido de *Juventud Rebelde*: http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2019-01-03/nueva-carta-magna-refrenda-el-derecho-a-una-educacion-de-calidad

MINED (2002). *Educación en Cuba*. La Habana: MINED.

_____ (12 de septiembre de 2017). Sitio oficial del Ministerio de Educación de la República de Cuba. Obtenido de: https://www.MINED.gob.cu/secundaria-basica/secundaria-basica/

Ministerio de Justicia (2019). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana, Cuba: Mayor General Ignacio Agramonte y Loynaz.

ONEI (2008). *Educación en la Revolución*. La Habana: Oficina Nacional de Estadísticas e Información.

_____ (2010). *Educación: resumen del curso escolar 2009/2010 e inicio del curso escolar 2010/2011*. La Habana: Oficina Nacional de Estadísticas e Información.

_____ (2016). *Anuario Estadístico de Cuba 2015*. La Habana: Oficina Nacional de Información y Estadísticas.

_____ (2016). *Educación: resumen del curso escolar 2014/2015 e inicio del curso escolar 2015/2016*. La Habana: Oficina Nacional de Información y Estadísticas.

_____ (2019). *Anuario estadístico de Cuba 2018*. La Habana: Oficina Nacional de Estadísticas e Información.

ONU (2011). *Informes periódicos séptimo y octavo combinados de los Estados partes, Cuba*. La Habana: ONU.

PCC (22 de diciembre de 1975). Tesis y Resoluciones sobre Política Educacional. Obtenido de *Granma*: http://www.granma.cu/file/pdf/PCC/1congreso/Tesis-y-Resoluciones/I-Congreso-del-PCC.Tesis-y-Resoluciones-sobre-política-educacional.pdf

Rivero, Y. (2018). *Miradas sociológicas de la educación en Cuba*. La Habana: ICIC Juan Marinello.

Rodríguez, F. (27 de junio de 2018). Cuba perfecciona educación integral de la sexualidad en programas escolares. Obtenido de: http://www.trabajadores.cu/20180627/cuba-perfecciona-educacion-integral-de-la-sexualidad-en-programas-escolares/

Verdecia, E. (octubre de 2003). La educación en valores y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática: dos aristas de un mismo problema. *Pedagogía Profesional* (1).

Estado actual de la cobertura de profesores instructores de arte y otros recursos humanos asociados a la educación artística de niños(as) y adolescentes en La Habana

Antonio Herrada Hidalgo
Luisa Íñiguez Rojas

Introducción

En la contemporaneidad, en los sistemas educativos el arte ha sido reconocido como imprescindible en la formación de las personas, por su facultad de favorecer la calidad de vida de individuos y comunidades, y es considerada una herramienta para impulsar el desarrollo emocional e intelectual. En nuestras sociedades todas las personas, pero en particular niños y jóvenes, viven, se forman e interactúan inmersas en procesos de simultaneidad-instantaneidad, pluralidad, receptividad-emotividad, hipertextualidad, conocimiento en red, virtualidad, medios y lenguajes múltiples. Este es el ambiente educativo que nos propone el entorno cotidiano (Muiños, 2011).

La trayectoria de la educación artística en Cuba evidencia la prioridad otorgada a partir del triunfo de la Revolución a este empeño, como ha sido argumentado en la monografía La educación artística en Cuba; antecedentes y actualidad de la Dra. Paula M. Sánchez Ortega (Sánchez, 2013). Algunos de sus temas más actuales, como el relativamente reciente interés por la investigación y la importancia que desde las instituciones educativas y culturales se le ha otorgado, muestran el persistente interés por el desarrollo de esta dirección de la formación cultural de los educandos.

La educación artística es un proceso que no se circunscribe al ámbito de las escuelas, ya que en él participan además múltiples instituciones culturales que interactúan en las comunidades, así como las familias y otros actores que van desde iglesias, trabajadores no estatales, sociedades fraternales y proyectos comunitarios, entre otros. No obstante, las escuelas y las instituciones culturales concentran las acciones que desde los Estados y mediante diversas políticas se desarrollan para lograr la formación cultural de la población.

Para lograr estos propósitos es imprescindible contar con recursos humanos preparados y comprometidos con las tareas para las que han sido formados. En Cuba, desde el triunfo de la Revolución en 1959 han existido diversos programas de formación de profesores instructores de arte,

profesionales que han asumido la educación artística desde las instituciones educativas y culturales con loables resultados. En los últimos años, a pesar del incremento de las opciones de formación, la carencia de instructores de arte se ha evidenciado a lo largo de todo el país, poniendo en riesgo el logro de los objetivos planteados en las políticas educativas y culturales, agravado por un deterioro general de los hábitos culturales de la población. Por otra parte, debilidades en la formación cultural en nuestra sociedad se han incorporado al debate cotidiano de múltiples especialistas y de la máxima dirección del país.

La importancia de los instructores de arte y otros actores es evidente, ellos se sitúan en la base de nuestro sistema educativo y cultural, por su incidencia directa en la formación de públicos y en la atención a las comunidades. El trabajo de estos profesionales cristaliza lo más genuino de las aspiraciones del sistema social cubano, en el acceso a propuestas de calidad para toda la población, y en la oportunidad de integrar el Movimiento de Artistas Aficionados que tanta fuerza ha tenido en el país, y que da vida a la cultura en muchas comunidades.

Según los antecedentes planteados, el objetivo de este artículo es analizar la situación actual respecto a la cobertura de instructores de arte y otros recursos humanos asociados a la educación artística en La Habana, y determinar algunas de las causas de su estado. Para ello fueron utilizados los métodos hipotético-deductivo, histórico-lógico y analítico-sintético, y diversas técnicas de investigación como análisis documental, estadística descriptiva, observación no participante, y entrevistas a expertos e informantes claves.

La formación cultural de públicos en Cuba: el caso de los instructores de arte

El proyecto de formación de profesores instructores de arte, importantes actores del sector educativo y cultural en Cuba, fue implementado en 1961 y se extendió por tres años. Se estima que egresaron más de 6000 instructores, de los cuales se mantenían laborando en Casas de Cultura unos 2400 hacia el año 2000. En 1973 se abre la Escuela Formadora de Instructores de Arte en las provincias de La Habana y Santiago, que trabajó por dos años (Estévez, Fajardo y Velázquez 2013, y Fernández, Fernández y Celia, 2012).

En septiembre del 2000 se retomó la formación de este profesional en el país, ante la necesidad de docentes, ya que los formados en las décadas de los sesenta y los setenta del siglo XX habían migrado a otros sectores en busca de mejor remuneración económica durante la cri-

sis económica que azotó al país en la década del noventa. En el marco de la recuperación e inserto en lo que fue llamado Batalla de Ideas, se elaboró el proyecto que previó la graduación de unos 30000 nuevos instructores para que laborasen en escuelas y Casas de Cultura, con el propósito de potenciar el desarrollo de la cultura general integral, mediante la formación de públicos sensibles, receptivos y críticos ante el hecho cultural. Se crearon 15 escuelas, una por provincia, para formar unos 4000 bachilleres cada año. Hasta el 2012 se habían graduado unos 25000, y se mantenían estudiando unos 3000, en las especialidades de Música, Artes Plásticas, Danza y Teatro, llegando a más de 9000 instituciones educativas del país. Así mismo surgió en las universidades la carrera Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, para garantizar la continuidad de estudios. Ya en el curso 2004-2005 se incorporaron los primeros graduados a las escuelas (Estévez, Fajardo y Velázquez 2013; Fernández, Fernández y Celia, 2012).

Se estableció que, aunque los instructores laborasen en las escuelas, fueran atendidos metodológicamente por las Casas de Cultura. De esta forma hasta el presente, ambas instituciones tienen responsabilidades con los instructores, las que están fijadas mediante un Acuerdo de Trabajo entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura. Los instructores de arte están comprometidos a trabajar en una institución educativa durante ocho años, luego de los cuales pueden decidir su destino profesional y laboral. El programa de formación de los instructores de arte también enfrenta numerosos retos: su mantenimiento es caro, mucho más para un país en desarrollo como Cuba, a lo que se une la vocación de los instructores y su permanencia en el sistema, ya que múltiples variables económicas y sociales estimulan su salida (Estévez, Fajardo y Velázquez 2013; Fernández, Fernández y Celia, 2012).

Los resultados de este programa de formación no han sido los esperados en muchos aspectos y las carencias de estos profesionales, como en la situación anterior, se debe en lo esencial a la migración hacia otros sectores, incluyendo trabajo privado que favorece ingresos superiores.

Para contrarrestar los déficits de profesionales en la educación artística en el país, en septiembre de 2015 varias universidades pedagógicas reabrieron las carreras de Licenciatura en Educación: Educación Artística, con perfil en Música, Artes Plásticas, Danza y Teatro, por curso diurno, cerradas en 2008, dada la determinación de que los Profesores Generales Integrales (PGI) asumieran todas las asignaturas, y la creación de las Escuelas de Instructores de Arte. Estos se formarían para trabajar en la

enseñanza media y media superior. A la vez se mantuvo en la modalidad de cursos por encuentros la especialidad de Licenciado en Educación: Instructor de Arte (Alma Mater, 2016).

En mayo de 2018 la vicepresidenta del Consejo Nacional de Casas de Cultura (CNCC) Margarita Mejuto Fornos, planteó en entrevista concedida al periódico Granma, que se está orientando un cambio de estilo en el trabajo desde las Casas de Cultura para volcarse más hacia los problemas de las comunidades, sobre todo para resaltar los valores de la cultura cubana, cambio que debe comenzar por el propio instructor de arte, que está llamado a modificar su forma de pensar y mirar más al barrio. La funcionaria argumenta que uno de los problemas principales es la falta de instructores.

De las 337 Casas de Cultura que hoy funcionan en el país, hay más de cien que solo cuentan con dos o tres instructores, y donde ocurre eso, según sus palabras está desprotegida la comunidad, lo que provoca que los procesos culturales no se desarrollen cabalmente con la eficiencia y calidad necesarias (Alonso, 2018).

De los 28000 instructores con que contó el país en años anteriores, solo laboraban 12371 en 2018, apenas el 44%. Ante esta realidad se ha apostado por la doble contratación de los propios instructores, y la contratación de artistas profesionales en las manifestaciones de música, teatro, danza, artes visuales y literatura, esta última la más deprimida de todas (Alonso, 2018).

Más recientemente, en el curso escolar 2018-2019 comenzaron nuevas ofertas para estudiantes de noveno grado, para lo cual se ofertaron 800 plazas en todas las provincias del país. Las especialidades convocadas son: Educación Musical y Plástica para primaria; y Educación Musical y Danzaria, y Visual teatral para secundaria. Estas cuatro especialidades contribuirán a contar con más y mejor preparada fuerza técnica para la actividad. Además, esto apoyará la formación pedagógica de los graduados, aspecto que resultó una de las principales deficiencias del programa de formación de instructores de arte implementado durante la Batalla de Ideas. Dentro del Tercer Perfeccionamiento del sistema educacional en Cuba se confiere a estas asignaturas gran relevancia, por su importancia en la formación integral de los niños(as) (Barrios, 2018).

Las nuevas medidas para incrementar la formación de especialistas son loables, pero como ya ha ocurrido, no garantiza la permanencia de esta fuerza laboral, lo cual se argumenta por los bajos niveles de retención laboral.

Instructores de arte y otros recursos humanos relacionados con la educación artística en La Habana

La Habana, capital del país, es la provincia con las mayores matrículas de estudiantes de todas las enseñanzas. Concentra además una gran cantidad de instituciones culturales, el mayor número de Casas de Cultura, numerosos valores patrimoniales, así como un elevado número de iniciativas culturales, muchas de las cuales son de importancia nacional. Posee la mayor cantidad de municipios del país (15) y numerosos barrios, repartos y núcleos poblacionales (415).

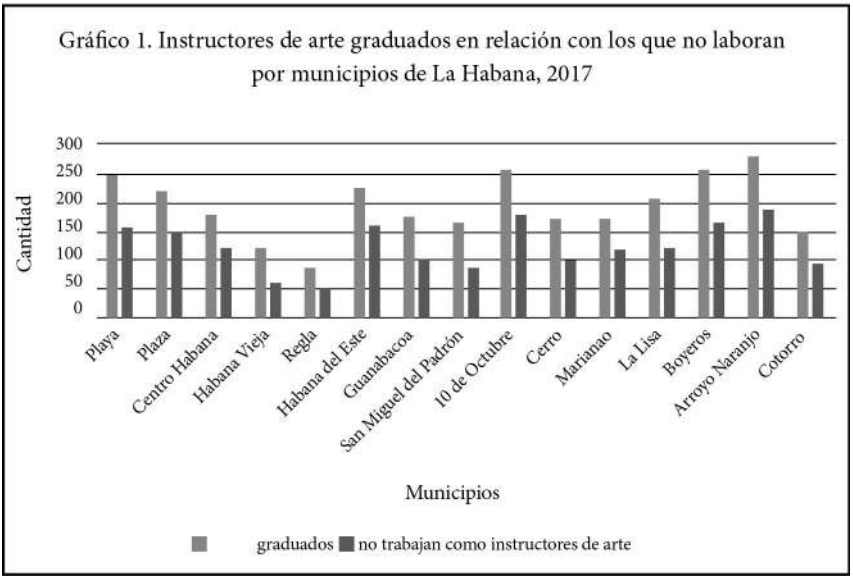
Su población considerada totalmente urbana (2.129.553 habitantes, ONEI, 2017), tiene una distribución muy heterogénea y en numerosas investigaciones se han documentado los múltiples procesos urbanos por la que ha transitado, los efectos de los actuales procesos de transformación, y el incremento de las desigualdades territoriales. Todo ello hace más complejo el trabajo para la gestión de recursos humanos asociados a la educación artística de niños(as).

En documento elaborado en 2015 por la Dirección Provincial de Cultura de La Habana, llamado Principales preocupaciones con la política cultural en espacios públicos, se señalaron problemáticas del sector cultural en la ciudad, tales como el deterioro de la imagen institucional del sistema de la cultura por la identidad gráfica, la calidad de los servicios que se ofertan y el estado técnico-constructivo de las instalaciones culturales; déficit de profesores-instructores de arte en escuelas y Casas de Cultura; deficiente trabajo con el Movimiento de Artistas Aficionados de centros laborales y escuelas, así como el desbalance existente entre la programación cultural de los consejos populares más céntricos y aquellos más distantes (DPCLH, 2015).

Según el Programa de Desarrollo Cultural 2015-2020, de la misma entidad, uno de los principales problemas que enfrentaban era la falta de recursos humanos para asumir la educación artística, tanto desde el sector de Educación como desde el sector de Cultura (DPCLH, 2015).

La movilidad de esta fuerza de trabajo incide de forma directa en la efectividad del programa de formación. Según estadísticas de la Brigada de Instructores de Arte para el año 2017, de las 11 graduaciones efectuadas del 2004 al 2014, solo se mantenían laborando el 36,6% de los instructores de arte graduados en la provincia. Ello refleja los serios problemas de retención laboral de estos profesionales, a poco más de 15 años de creado el programa de formación. Por municipios de la provincia donde se localiza la capital del país, resulta evidente la gravedad de la situación. El municipio Habana Vieja muestra los mayores valores de retención,

aunque apenas mantenía al 50% de los graduados laborando, mientras Habana del Este y Centro Habana mantenían las más bajas cifras, de alrededor del 30% (gráfico 1).



Fuente: Elaborado por los autores a partir de Estadísticas de la BJM, 2017.

La cobertura de instructores de arte en centros educativos de La Habana muestra diferencias notables; en los de formación Técnico-Profesional el 98% del total no cuentan con instructores, seguida de la enseñanza especial con un 39%, y la enseñanza primaria con un 18%. En relación con las matrículas, en el indicador de instructores por cada 1000 estudiantes, se reitera que la enseñanza técnico-profesional cuenta con las menores coberturas, seguida de la enseñanza primaria.

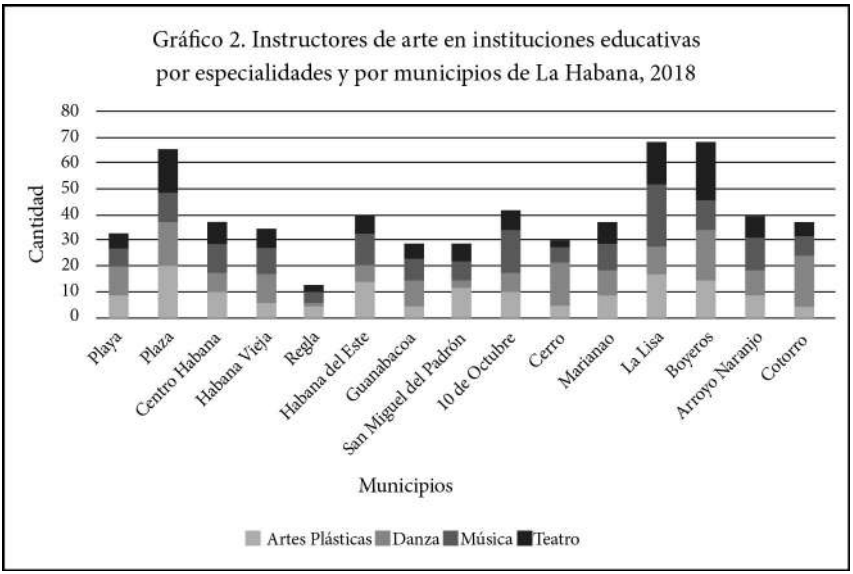
Tabla 1. Cobertura de instructores de arte en centros educativos de La Habana, 2018

Nivel de enseñanza	Total de centros	Matrícula total	Instructores	Centros sin instructores	Porciento de centros sin instructores	Instructores/ 1000 estudiantes
Primaria	458	112074	145	18	3,93	1,29
Secundaria Básica	180	59004	218	7	3,89	3,69
IPU	34	24517	55	6	17,65	2,24

Técnico-Profesional	53	28543	1	52	98,11	0,04
Especial	59	6607	31	23	38,98	4,69

Fuente: Elaborado por los autores a partir de *Balance de la Educación Artística en La Habana,* DPELH, 2018.

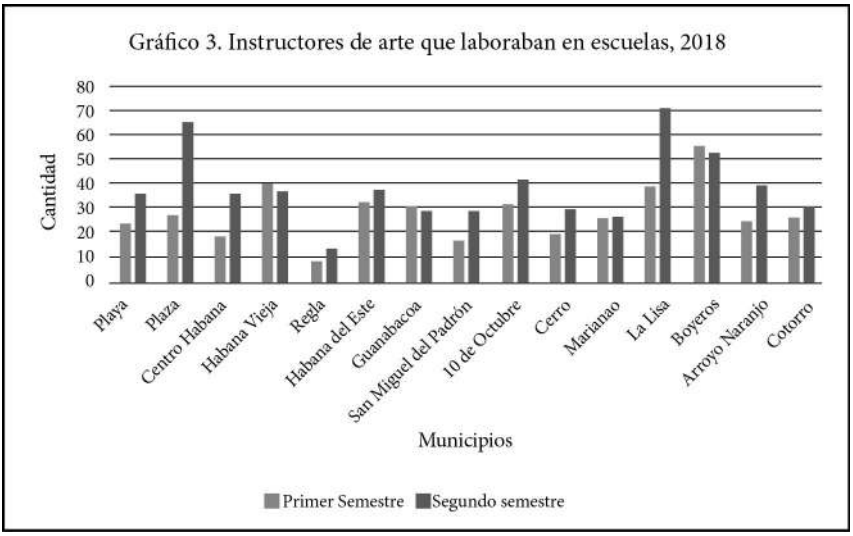
Si se desglosa esta cifra por especialidades y municipios, podemos percatarnos de las diferencias interterritoriales en La Habana. Los municipios La Lisa y Plaza de la Revolución cuentan con las mayores cifras, en el caso del primero con mayor presencia en la música, y menor en la danza, y en el caso del segundo con mayor presencia en las artes plásticas y menor en música. Los municipios con menores cantidades son Regla (demográficamente el más pequeño de la ciudad), Guanabacoa y San Miguel del Padrón, con parte de su territorio en la periferia de la ciudad. Llama la atención que los municipios más poblados, Arroyo Naranjo y Diez de Octubre, no están entre los tres municipios con más instructores, lo que da una idea de lo delicado de su situación (Gráfico 2).



Fuente: Elaborado por los autores a partir de *Balance de la Educación Artística en La Habana*, DPELH, 2018.

La fluctuación de esta fuerza de trabajo por semestres, en el año 2018, muestra que, en 12 de los 15 municipios de la ciudad, en el segundo semestre laboraban en las escuelas más instructores que en el primero, con

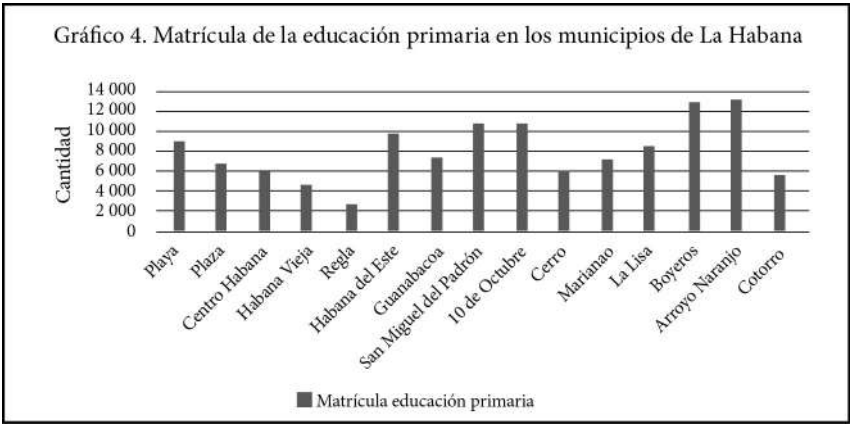
excepción de Habana Vieja, Guanabacoa y Boyeros, lo que pudiera traducirse en mejores resultados al cierre del año. Esto pudiera explicarse por los esfuerzos que se realizan al inicio del curso escolar en septiembre para completar las plantillas, que coincide temporalmente con el segundo semestre del año. Los municipios con mayor cobertura fueron La Lisa y Plaza, ambos para el segundo semestre, y Boyeros para el primer semestre. Regla presenta las menores cifras, al igual que Marianao y San Miguel del Padrón (Gráfico 3).



Fuente: Elaborado por los autores a partir de modelo estadístico de la DPCCLH, 2018.

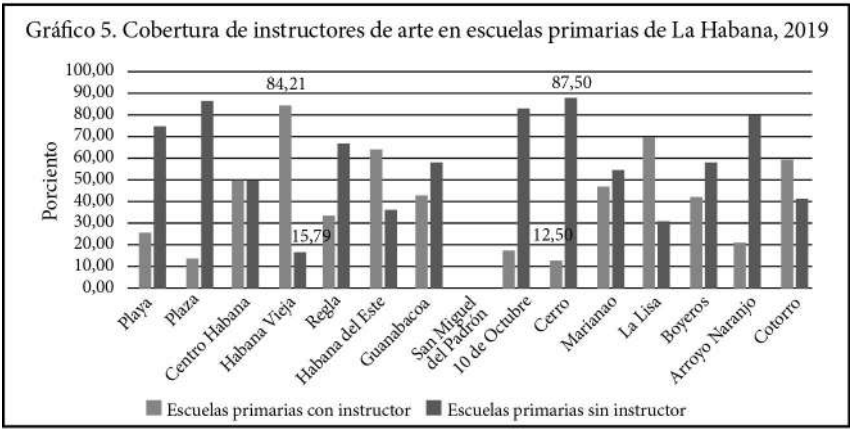
Tomando como ejemplo a la enseñanza primaria, la segunda menos cubierta, se evidencia que al inicio del curso escolar 2018-2019, La Habana poseía la mayor matrícula del país, con 120 866 alumnos, y ocupaba el tercer lugar en la cantidad de escuelas primarias, con 459. Los municipios de Arroyo Naranjo y Boyeros contaban con las mayores cifras de estudiantes, mientras Regla y Habana Vieja con las menores, lo que coincide con su proporción demográfica. (Ver Gráfico 4)

Las diferencias en la matrícula de la enseñanza primaria por municipios es elevada, de más de 10000 niños (as) a poco más de 2000, lo cual evidencia que los esfuerzos por mejorar la cobertura de instructores de arte tienen amplias diferencias territoriales (DPELH, 2019). A esto se suma que, según la cifra reportada por la Dirección Provincial de Educación de La Habana, al cierre de 2018 solo el 29% de los graduados en los últimos años se encontraba laborando.



Fuente: Elaborado por los autores a partir de DPELH, 2018.

En números absolutos la situación más desfavorable la presentan los municipios de Arroyo Naranjo y Diez de Octubre, en nueve municipios menos de la mitad de las escuelas poseen instructores de arte. Según frecuencias relativas solo cuatro municipios (Boyeros, La Lisa, Habana del Este y Habana Vieja), superan el 50% de escuelas con uno o más instructores. Las cifras varían entre un 13% y un 84% de cobertura (en los municipios de Cerro y Plaza de la Revolución, los de menos cobertura, y el municipio Habana Vieja, el más cubierto) (Gráfico 5). Estas cifras muestran las carencias de este profesional, lo que se agrava si se toma en cuenta que según el Acuerdo entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación las escuelas primarias debían contar con cuatro instructores de las manifestaciones de danza, música, teatro y artes plásticas.



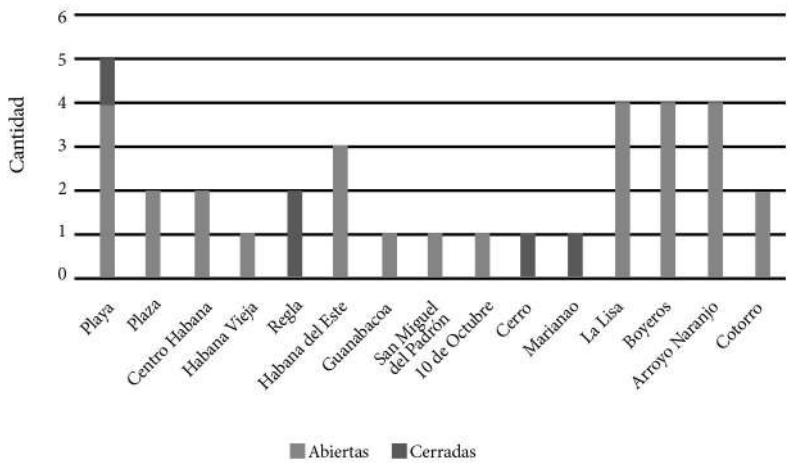
Fuente: Elaborado por los autores a partir de DPELH, 2019.

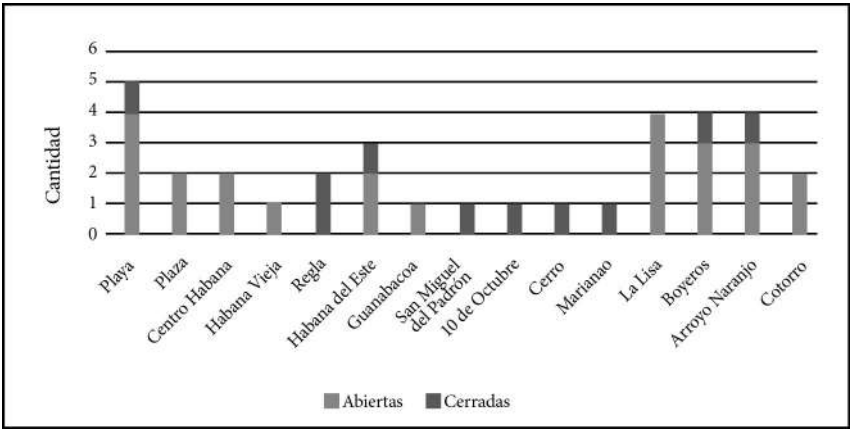
Las Casas de Cultura en la educación artística

Al análisis de las coberturas de instructores en centros educacionales antes expuesta, puede incorporarse el análisis de las Casas de Cultura, que han sido instituciones claves en el trabajo cultural con la población de barrios y asentamientos humanos. Según las Indicaciones Metodológicas para el Sistema de Casas de Cultura, vigentes desde 2010, el objetivo estratégico del Sistema de Casas de Cultura es contribuir al crecimiento espiritual y a la elevación de la calidad de vida de la población cubana mediante la atención a los aficionados al arte y a la literatura, la formación de públicos, la atención al Movimiento de Artistas Aficionados y la salvaguarda de la Cultura Popular Tradicional (CNCC, 2010).

En la entrevista a la vicepresidenta del Consejo Nacional de Casas de Cultura de mayo de 2018 antes mencionada, en cuanto al estado constructivo y la reparación de las Casas de Cultura, La Habana se cita entre las dos provincias más atrasadas, lo cual sin duda contribuye a la inestabilidad de la fuerza de trabajo en estas instituciones. En datos del año 2018 la provincia contaba con 34 Casas de Cultura, distribuidas en sus 15 municipios y estaban cerradas por diferentes causas cinco en el primer semestre y diez en el segundo semestre de ese año. La situación más desfavorable se presentaba en el municipio Regla con sus dos Casas de Cultura cerradas, Diez de Octubre y San Miguel del Padrón con las casas cerradas y sin director (Gráfico. 6).

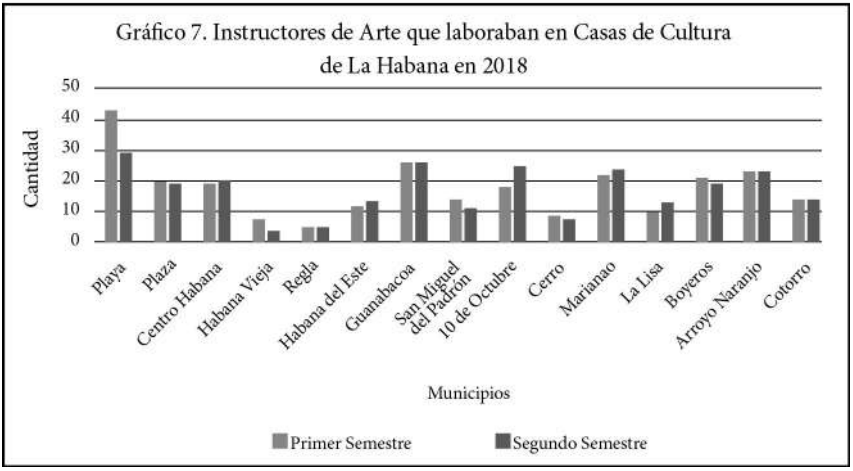
Gráfico 6. Casas de Cultura abiertas y cerradas en el primer semestre (a) y segundo semestre (b) de 2018. La Habana





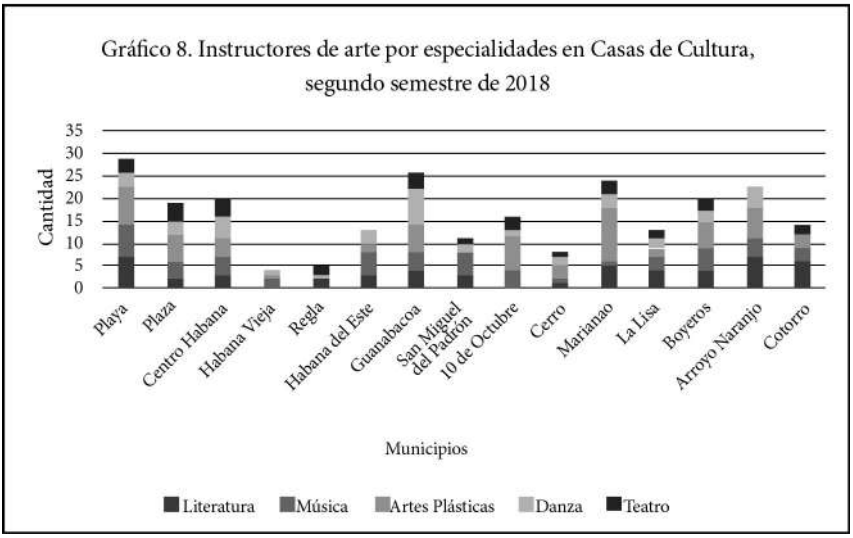
Fuente: Elaborado por los autores a partir del Modelo estadístico del segundo semestre, DPCCLH, 2018.

Las cifras de instructores de arte que laboraban en Casas de Cultura por municipios en La Habana muestra que en seis de los 15 municipios la cifra decrece, mientras en cuatro se mantiene estable. En los restantes cinco municipios el año 2018 cerró con más instructores en el segundo semestre. El municipio Playa, aunque con una notable disminución para el segundo semestre, es a su vez el municipio con más Casas de Cultura, con cinco, y el que más instructores poseía laborando en ellas. Llama la atención las bajas cifras de Habana Vieja y El Cerro, mientras Guanabacoa, Diez de Octubre, Marianao y Arroyo Naranjo son los municipios más cubiertos después de Playa (Gráfico 7).



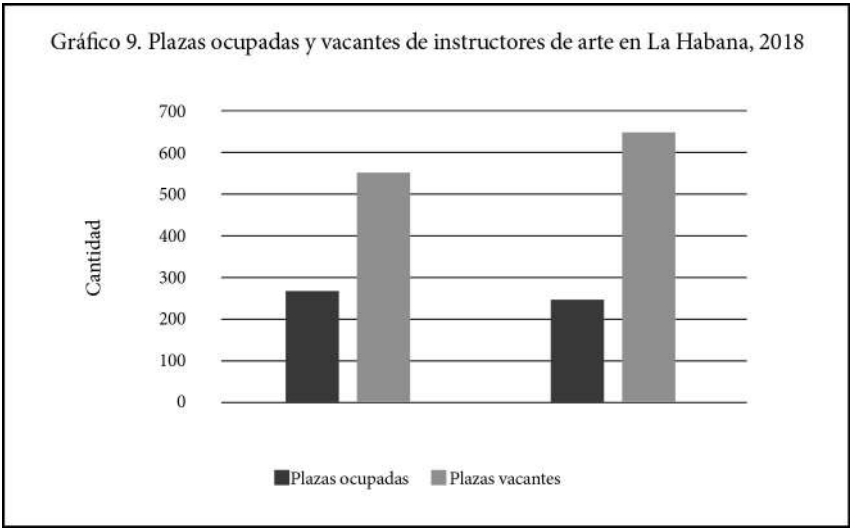
Fuente: Elaborado por los autores a partir de Modelo estadístico de la DPCCLH, 2018.

La cobertura por especialidades muestra amplias variaciones intermunicipales. Por lo general la música y las artes plásticas están más representadas, y en algunos municipios la danza, como en Guanabacoa. No cuentan con las especialidades de Teatro tres municipios, y de Literatura y Artes Plásticas dos. Las cifras más elevadas la poseen los municipios de Playa, Guanabacoa y Marianao y las más bajas los municipios Habana Vieja y Regla, coincidiendo con su proporción demográfica. Ambos solo poseen instructores de tres especialidades cada uno, con totales inferiores o sobre los cinco especialistas, lo que sin dudas representa una debilidad en el trabajo cultural desde estas instituciones, dada la ausencia de profesionales de estas especialidades y el poco personal con que cuentan. A esto se antepone el ejemplo del municipio Cotorro, pequeño demográficamente, con dos Casas de Cultura, pero en situación similar a municipios con mucha mayor población, como Diez de Octubre (Gráfico 8).



Fuente: Elaborado por los autores a partir de Modelo Estadístico de la DPCCLH, 2018.

La presencia de instructores de arte en instituciones educativas y culturales, también se asocia a las plazas aprobadas y cubiertas. En La Habana estaban habilitadas 815 plazas de instructor de arte para el primer semestre de 2018, y se elevaban a 894 en el segundo. En el primer semestre (enero-julio), apenas el 32% de esas plazas estaban cubiertas, mientras que para el segundo semestre la cifra disminuía al 27%. Es en las instituciones educativas donde más instructores permanecen, y se conoce que perciben salarios superiores (Gráfico 9).



Fuente: Elaborado por los autores a partir de Modelo estadístico de la DPCCLH, 2018.

Aunque los instructores de arte son la fuerza fundamental en cuanto a número e impacto de su trabajo en el Sistema de Casas de Cultura, no son los únicos especialistas que laboran en ellas. Se conoce la situación de estos recursos humanos, pero no se tiene una idea relativa en cuanto a otras categorías laborales que confluyen en estas instituciones, y su grado de cobertura.

Para 2018, además de los instructores de arte, confluían otras cinco categorías de especialistas en las Casas de Cultura (gestor de comunicación, programador, metodólogo de creación, metodólogo de cultura popular tradicional CPT y metodólogo de socioculturales). De ellos, en el caso del metodólogo de creación, casi el 80% de las plazas estaban cubiertas, seguido del metodólogo CPT con poco menos del 75%, el de socioculturales con poco menos del 70%, y el gestor de comunicación sobre el 60% de las plazas cubiertas. Las restantes categorías se encontraban por debajo del 50% de las plazas cubiertas. Las plazas de instructor de arte de Literatura se encontraban cubiertas al 45%, mientras que las plazas de programador, una de las columnas vertebrales del trabajo cultural, apenas superaban el 40%. Por debajo de esta cifra se encontraban las restantes plazas de instructores de arte de las otras especialidades. Las plazas de Artes plásticas estaban cubiertas por debajo del 35%, mientras las de música, danza y teatro no superaban el 30%. Esta última es la especialidad menos cubierta de todas las analizadas, con una cifra del 15% de las plazas ofrecidas (Gráfico 10).

Fuente: Elaborado por los autores a partir de Modelo estadístico de la DPCCLH, 2018.

Informaciones adicionales a las trabajadas, muestran que, en ocasiones, las coberturas más bajas de instructores o Casas de Cultura en funcionamiento, son a su vez las que menos proyectos culturales poseen y las que menos acceso tienen a instituciones culturales, que en el caso de la ciudad están muy concentradas en áreas centrales de los municipios Habana Vieja, Plaza de la Revolución y Playa (DPCLH, 2015). Es muy necesario conocer el estado de las periferias urbanas y las periferias culturales, donde el esfuerzo por formar a nuestros niños(as) y adolescentes debe ser mayor.

Habrá que estudiar también el impacto del reciente aumento salarial en el sector presupuestado (mediados de 2019), que en algunos casos casi triplicaron los salarios anteriores, y que tuvo un impacto significativo en ambos sectores. A esto se suma el relativo estancamiento del desarrollo turístico, provocado por las recientes medidas de la administración Trump relacionadas con la restricción de viajes, lo que ha limitado las opciones de trabajo que tanta atracción provocaban, haciendo que mucha fuerza laboral de sectores poco remunerados optara por emplearse en esas actividades. No obstante, muchas causas subjetivas y de organización siguen limitando el trabajo de los especialistas en la educación artística como parte de la más amplia formación cultural de las nuevas generaciones.

Reflexiones finales

La educación artística desde edades tempranas, tanto en las escuelas como en las Casas de Cultura, contribuyen a la formación de públicos

activos y preparados para enfrentar la avalancha de seudocultura que ha impuesto la globalización.

El déficit de instructores en las escuelas, concretamente en la provincia La Habana, es resultado de varios factores, entre los que se pudieron determinar:

- Carencias en la formación pedagógica de estos profesionales.
- El proceso de traspaso de muchos instructores de Casas de Cultura a las escuelas con aumento salarial, pero que conllevó a cumplir un horario de ocho horas, en algunos casos la exigencia de cumplir funciones ajenas a su formación, e incluso subvaloración de su trabajo por directivos de las escuelas.
- Imposición de trabas para la superación y la preparación metodológica.
- Evaluación de aspectos docentes no relacionados con el trabajo del instructor.
- Poca valoración del trabajo comunitario y de los talleres de apreciación y creación.
- Limitaciones para seguir una carrera artística, identificado como uno de los motivos para ingresar en el programa de formación de estos profesionales.
- Deterioro de las instalaciones educativas y culturales.

Subordinación a tres mandatos (Educación, Brigada de Instructores de Arte José Martí BJM, y Casas de Cultura).

- Falta de insumos para el desarrollo del trabajo (materiales de artes plásticas, maquillaje, escenografía, instrumentos musicales) a lo cual se integran dificultades para la reparación de equipos de audio y grabadoras.
- Escaso apoyo familiar a las actividades de los niños (as) y adolescentes.
- Incremento de opciones de mayor remuneración monetaria en el sector turístico y en actividades privadas, que desde el 2010 ha experimentado un auge considerable, y que en el caso de La Habana como capital del país presenta mayores incentivos.

Contrarrestar causas objetivas y subjetivas que reducen la disponibilidad de recursos humanos para este segmento del trabajo cultural debe ser prioridad para el sector educativo y cultural en Cuba. Atender las limitaciones que hoy afronta la educación artística de las nuevas generaciones, es objetivo primario para los que construimos la sociedad del futuro.

Referencias bibliográficas

Alma Mater. (diciembre de 2016). Educación artística: reapertura por la espiritualidad. *Alma Mater*. Recuperado el 11 de junio de 2018,

de http://www.almamater.cu/revista/educacion-artistica-reapertura-por-la-espiritualidad

Alonso, R. (18 de mayo de 2018). Las Casas de Cultura se tienen que volcar más hacia las comunidades. *Granma*, pág. s/p. Recuperado el 18 de diciembre de 2018, de www.granma.cu/Las Casas de Cultura se tienen que volcar más hacia las comunidades.htm

Barrios, M. (26 de agosto de 2018). Septiembre abre las puertas del saber. *Juventud Rebelde*, pág. 3. Recuperado el 26 de agosto de 2018

BJM (Brigada de Instructores de Arte José Martí). (2017). *Estadísticas de la Brigada de Instructores de Arte José Martí*. Documento de trabajo. La Habana.

CNCC (Consejo Nacional de Casas de Cultura). (2010). *Indicaciones Metodológicas para el Sistema de Casas de Cultura*. Documento de trabajo. La Habana.

DPCCLH (Dirección Provincial de Casas de Cultura La Habana). (2018). *Modelo estadístico primer y segundo semestre*. Documento de trabajo. La Habana.

DPCLH (Dirección Provincial de Cultura de La Habana). (2015). *Principales preocupaciones con la política cultural en espacios públicos*. La Habana.

DPCLH (Dirección Provincial de Cultura de La Habana). (2015). *Programa de Desarrollo Cultural 2015-2020*. Documento de trabajo. La Habana.

DPELH (Dirección Provincial de Educación La Habana). (2018). *Carpeta del Metodólgo provincial 2018-2019*. Documento de trabajo. La Habana.

DPELH (Dirección Provincial de Educación La Habana). (2018). *Balance de la educación artística*. Documento de trabajo. La Habana.

DPELH (Dirección Provincial de Educación de La Habana). (2019). *Análisis de cobertura de instructores de arte en escuelas de La Habana*. Documento de trabajo. La Habana.

Estévez, P., Fajardo, I., y Velázquez, V. (2013). *Experiencias de los instructores de arte en las instituciones educativas cubanas*. La Habana: Educación Cubana. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%2030.pdf

Fernández, H., Fernández, O., y Célia, M. (enero-junio de 2012). Formación, desarrollo profesional y función socioeducativa de los profesores-instructores de arte en Cuba. *ComuniCações*, 19(1), 37-55. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/.../970

Muiñoz, S. M. (2011). La educación artística en la cultura contemporánea. *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctic*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI, pp. 9-20. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de https://www.oei.es/historico/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf

ONEI (Oficina Nacional de Estadísticas e Información). (2017). *Población al cierre de 2017.*

Sánchez, P. (2013). La educación artística en Cuba; antecedentes y actualidad. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 22(2), 1-51. Recuperado el 2 de mayo de 2018, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048958001

Vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia en Cuba: oportunidades y retos de los espacios educativos y comunitarios para su atención

Ileana Nuñez Morales

Introducción

Durante los últimos treinta años, la sociedad cubana ha experimentado un incremento de las desigualdades sociales, en lo cual han incidido fundamentalmente la fuerte crisis de los años noventa del siglo xx y las reformas económicas asociadas a esta, el recrudecimiento del bloqueo económico impuesto por Estados Unidos a Cuba y las numerosas incidencias de los fenómenos climatológicos. A esto se suman las características específicas de las personas o grupos sociales que los hacen más sensibles en situaciones de riesgo de pobreza, como son la edad, color de la piel, el territorio o el género, así como sus capacidades para desarrollar estrategias que les permitan aprovechar las oportunidades existentes en el logro de su bienestar (Zabala, 2010). De esta manera, fueron evidenciados en algunos estudios realizados a finales de los noventa y principios de los 2000 por las investigadoras Espina y Zabala, la existencia de los fenómenos de pobreza y exclusión social, asociados con los procesos de diferenciación socioeconómica, reestratificación y ensanchamiento de las desigualdades (Zabala Arguelles, Echevarría León, Muñoz Campos, y Fundora Nevot, 2015).

A partir del año 2011, con la aprobación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (PCC, 2011), Cuba comienza a transitar por un período de reordenamiento de sus políticas económicas y sociales, que se visualizan, entre otras cosas, por cambios sustanciales en el mercado laboral, la reducción de subsidios a productos, así como de los servicios sociales. Todo ello ha contribuido, según la socióloga Ángela Peña, a que el modelo de desarrollo cubano otorgue mayores responsabilidades a las familias y los activos que están desigualmente distribuidos en la sociedad (Peña, 2017). Esto representa una mayor sobrecarga en la responsabilidad individual de los hogares, ante lo cual se hace necesario el desarrollo de políticas locales focalizadas, que tengan en cuenta las características específicas de cada grupo social en cuanto a acceso a oportunidades y derechos, y se despojen de concepciones asistencialistas, priorizando la participación ciudadana y el empoderamiento de los individuos y comunidades para transformar su propia realidad.

La educación, entendida como un proceso que contribuye a la formación y el avance individual y social de las personas, es considerada un elemento crucial para el desarrollo. En este sentido, debe contribuir a la toma de conciencia sobre las desigualdades, entendiendo el desarrollo desde una visión sostenible, justa e inclusiva; establecer vínculos entre los contenidos académicos y la formación personal; preparar al individuo para la sociedad, favoreciendo mejorar su bienestar y el acceso a oportunidades; así como crear capacidades para el empoderamiento y la toma de decisiones (UNESCO, 2016). Para ello, no solamente es imprescindible garantizar una cobertura educacional gratuita y universal, sino también que estos servicios sean de calidad y respondan al carácter heterogéneo de los contextos sociales, culturales y familiares en el que se desenvuelve cada persona.

Por otra parte, el espacio comunitario se va configurando cada vez más como agente activo del desarrollo social y especialmente del desarrollo educativo de los individuos. En el trabajo comunitario integrado se priorizan los elementos endógenos —valores, actitudes, capacidades, recursos, etc— para satisfacer las demandas locales, lo que permite una participación ciudadana más real en la que los diferentes actores sociales se involucran activamente en el proceso de transformación social.

En este artículo se muestran algunos retos y oportunidades de los espacios educativos y comunitarios para la atención a niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad social, que fueron identificados como resultado de una investigación realizada en el municipio Cárdenas, específicamente el Consejo Popular Los Repartos durante los años 2017-2019.

Para la investigación se seleccionó una muestra de 30 niños entre 8 y 13 años, provenientes de tres escuelas primarias y una secundaria básica del municipio (escuela primaria Marcelino Herrera, escuela primaria Armando Mestre, escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes y escuela secundaria básica Guillermo Geilín), que pertenecen al proyecto sociocultural educativo Escalando la Esperanza, coordinado por la Fundación Nicolás Guillén. Como parte del estudio se aplicaron entrevistas y cuestionarios a 29 familiares, de ellos 38 mujeres y un hombre, cuyas edades oscilan entre los 25 y los 82 años. Además, se realizaron dos talleres participativos que involucraron a los niños y adolescentes de la muestra, se aplicaron entrevistas y cuestionarios a profesoras, bibliotecarias, psicopedagogas, instructoras de arte, auxiliares y directoras de las escuelas; se entrevistaron a diez actores comunitarios y se realizó un grupo focal con cinco miembros del proyecto sociocultural educativo *Escalando la Esperanza* y del proyecto *Educar para transformar*.

Enfoque de vulnerabilidad social en el estudio de las desigualdades

A partir de los años noventa del pasado siglo, comienza a difundirse el enfoque de vulnerabilidad social en un convulso contexto latinoamericano profundamente marcado por el impacto negativo de las políticas neoliberales para el desarrollo social, reflejado en el recrudecimiento sostenido de las desigualdades sociales, articuladas en múltiples ejes relacionados entre sí: color de la piel, etnia, género, edad, discapacidad, territorio, etc. Este se desarrolla en medio de una reflexión crítica sobre las limitaciones de los estudios sobre pobreza y distribución de los ingresos, así como sobre los limitados alcances que habían logrado hasta el momento las políticas sociales para su disminución en los países del área.

Su marco conceptual permite abordar el fenómeno de las desigualdades en su dinamismo y heterogeneidad, pues busca comprender los factores que afectan a los grupos pobres y definen sus oportunidades para el alcance del estado de bienestar, así como busca identificar aquellos recursos que poseen y que pueden movilizar para salir de su situación de riesgo. Es decir, que el concepto propone no solo identificar aquellas condiciones de inseguridad o riesgo de las personas y hogares, sino también explicar el manejo de los recursos y estrategias para enfrentar dichas situaciones (Pizarro, 2001).

La definición general de vulnerabilidad social está asociada con una condición de riesgo, pues se entiende como la probabilidad de experimentar afectaciones por determinadas situaciones provocadas por los cambios del contexto o de los capitales humanos, sociales y/o culturales y las capacidades de las personas. Siguiendo esta línea, Gustavo Busso la define como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas (Busso, 2001). En este carácter multidimensional también se incluye el hecho de que un mismo individuo, hogar o comunidad pueda experimentar diversas formas e intensidades del proceso.

El enfoque Activos, Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades (AVEO) desarrollado por Rubén Kaztman entiende la vulnerabilidad social como la incapacidad de una persona u hogar para aprovechar sus oportunidades disponibles en función de mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. Se refiere al carácter de las estructuras e instituciones económico-sociales y al impacto que estas provocan en comunidades, familias y personas en distintas dimensiones de la vida en sociedad (Kaztman, 1999), que generan mayor riesgo a experimentar una movilidad descendente. De esta forma propone que su análisis vincule los

niveles micro (atributos individuales y familiares) y macro (estructura de oportunidades). Este propone tres conceptos fundamentales:

Activos: conjunto de recursos, materiales e inmateriales, sobre los cuales los individuos y los hogares poseen control, y cuya movilización permite mejorar su situación de bienestar, evitar el deterioro de sus condiciones de vida o disminuir su vulnerabilidad (Kaztman, 2000, p. 299).

Estrategias de usos de los activos: aluden a las formas particulares de articulación de recursos para el logro de una meta… se traducen en comportamientos observables de individuos y hogares, en prácticas que se definen en la acción (Kaztman, 1999). En este caso se incluyen tanto las estrategias para promover condiciones de bienestar, como las de adaptación que buscan mantener las condiciones de bienestar ante situaciones de crisis.

Estructura de oportunidades: se refiere a las probabilidades de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares, ya sea porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen recursos nuevos (Kaztman, 1999). Dichas oportunidades pueden estar generadas tanto por el Estado, como por el mercado y la misma sociedad y se analizan como una estructura debido a que, el acceso a una oportunidad puede garantizar o propiciar el acceso a otras.

La infancia y la adolescencia, si bien se expresan como etapas diferentes en el ciclo de vida, están caracterizadas por la dependencia de los menores de 18 años respecto a los padres y/o familiares, por lo que sus niveles de bienestar están asociados en un alto por ciento a sus familias de origen, a los activos que estas posean y a las capacidades para transmitirlos de manera eficiente a las nuevas generaciones. Dicha dependencia, unido a otros factores, hace que este grupo etario sea mucho más susceptible a sufrir las transformaciones que están teniendo lugar en tres escenarios fundamentales: las familias, el entorno comunitario y los espacios educacionales.

Teniendo en cuenta estos elementos, Kaztman y Filgueira proponen un esquema de análisis de la vulnerabilidad social integrado por: activos sociales, estructura de oportunidades y familia. En él, la familia constituye la principal estructura de oportunidades de los niños, debido a que es ella quien capta los activos de la estructura de oportunidades (estado, mercado, comunidad) y se los transmite, por lo cual tiene definida como funciones fundamentales: la acumulación y transmisión de activos y la socialización. No obstante, los menores también pueden captar activos directamente de la estructura de oportunidades, tales como la educación

gratuita y obligatoria y la buena infraestructura comunitaria (Kaztman y Filgueira, 2001).

Dentro de este análisis, los autores antes mencionados señalan las diferentes funciones que pueden tener los tipos de activos en la socialización y bienestar de los niños y adolescentes. De esta manera, los activos físicos pueden garantizarles mayor calidad en el acceso a determinados bienes y servicios y los activos humanos pueden incrementar su capital educativo. En este sentido, el capital cultural de las familias juega un papel importante, debido a su incidencia directa en los resultados académicos, en la definición de sus proyectos de vida y en su formación profesional o universitaria.

Además de tener un adecuado portafolio de recursos, para garantizar una correcta transmisión de estos a los menores y protegerlos de los pasivos, la familia necesita desarrollar capacidades y estrategias eficaces. En ello, los estudios confirman que determinadas estructuras y dinámicas internas de los hogares funcionan como factores de riesgo y colocan a los menores en condiciones desventajosas para su desempeño educativo, lo cual influye en su posicionamiento social y en el aprovechamiento de las oportunidades que le ofrece el sistema.

Infancia y adolescencia vulnerable en el contexto socioeconómico del municipio Cárdenas

Cárdenas tiene aproximadamente 33 876 niños y adolescentes, lo que representa el 21,9% del total de la población del municipio; de ellos 17 129 son de sexo masculino y 16 717 son de sexo femenino (ONEI, 2018). Es el quinto municipio con porcentaje más bajo de niños y adolescentes residiendo en zonas rurales (7,48%), por lo que más de 20000 se encuentran ubicados en zonas urbanas (Íñiguez, Figueroa, y Rojas, 2017). El Consejo Popular Los Repartos cuenta con 2719 niños y adolescentes entre 5 y 18 años y se caracteriza por ser fundamentalmente industrial, con bajo nivel de oportunidades para la recreación sana y ser receptor de la población de zonas marginales del municipio debido a la construcción y dotación de nuevas viviendas en ambos repartos.

En la muestra estudiada se pudieron identificar determinados rasgos generales que contribuyen a generar condiciones y escenarios de vulnerabilidad social en niños y adolescentes. De ahí que pudiera determinarse un patrón en el que prevalecen las familias extensas con un tamaño promedio superior al registrado en el país, una relativa sobrerrepresentación de negros y mestizos, con jefatura de hogar femenina, ingresos bajos o medios, con adultos mayores dependientes, y estudiantes con

bajo rendimiento académico, limitada participación en las actividades escolares y comunitarias y con presencia de algún tipo de discapacidad. Aplicando una mirada interseccional se revela el reforzamiento de la vulnerabilidad social en aquellos sujetos donde confluyen los ejes de diferencia: género, discapacidad, situación económica y color de la piel, casos en los cuales se advierte una mayor complejidad a la hora de desarrollar capacidades y movilizar activos. Esto no solo representa un desafío para las políticas sociales a nivel local, sino también para la práctica educativa y el diseño curricular inclusivo de las escuelas, así como para las acciones que se impulsan a través del trabajo comunitario integrado.

En el caso de los niños y adolescentes que presentan algún tipo de discapacidad (33,3% del total de la muestra), en los que predomina la discapacidad intelectual, estos han experimentado discriminación en diferentes escenarios, ya sea en el ámbito familiar o comunitario por sus conductas agresivas y su bajo rendimiento académico, por sus compañeros de aula que lo ven como bruto o atrasado, o por los mismos maestros que lo consideran una carga al tener que dedicarle más tiempo y creatividad en el proceso de aprendizaje. Estos son elementos importantes a tener en cuenta para trabajar con este grupo poblacional, conociendo que son factores que influyen y condicionan negativamente los procesos educativos, y dificultan el camino para acceder luego a niveles educativos superiores o a fuentes de trabajo mejor remuneradas.

En cuanto al rendimiento escolar de los niños y adolescentes estudiados, la balanza se inclina hacia el valor de malo en un 63,3%, seguido por el regular en un 26,6%. Los profesores y psicopedagos consideran que estos resultados son producto de la despreocupación de las familias por el cumplimiento de las tareas académicas, la ausencia de un espacio en el hogar para el estudio y la concentración, la desestimulación del estudiante ante los contenidos y las prácticas académicas, el contexto desfavorable del hogar y la comunidad, el acoso escolar o bulling y, en algunos, su condición de discapacidad intelectual. Los casos en los que el rendimiento educativo es más malo, coinciden con ser hogares de bajos ingresos, algunos con familias extensas que viven en hacinamiento y otros con familiares en conflicto con la ley penal o con situaciones de violencia intrafamiliar y de género.

El análisis del portafolio de activos de las familias estudiadas, permite identificar determinados recursos y oportunidades que influyen directa o indirectamente en el desarrollo socioeducativo de niños, niñas y adolescentes:

Capital humano

Todas las familias tienen acceso a los servicios de educación, salud e información gratuitos. Específicamente en el caso de las escuelas estudiadas, cuentan con una práctica educativa sensible e innovadora. Por lo general, se trata de personas con buenas capacidades físicas en las que predomina como nivel educativo el superior y el medio superior (duodécimo grado), lo cual les facilita la ubicación laboral y el acceso a sectores mejor remunerados en el municipio como el turismo y la producción de petróleo, aunque para acceder a estos puestos de trabajo también requieran de otras condiciones, entre ellas un capital social importante. En este sentido, también es relevante destacar cómo este tipo de activos puede contribuir a la creación de un clima educativo favorable en el hogar, incorporando la superación académica como elemento de movilización ascendente para los niños y adolescentes.

Muchas de estas personas también han desarrollado capacidades para la gestión de negocios informales, el cuidado de personas dependientes y la limpieza de casas, lo cual hace posible el desarrollo del autoempleo remunerado, según las demandas que ofrezca el territorio (venta de artículos, servicios de cuidado y limpieza en hogares, etc.). Otras, por sus capacidades pedagógicas, tienen acceso a empleos informales, ofreciendo servicio de repasadores particulares.

Capital físico

Todas las familias habitan viviendas legalizadas, aunque en algunos casos los familiares directos del menor (padre y madre) no son propietarios ni titulares. La mayor parte de ellas tiene un buen servicio de acceso al agua potable, gas y electricidad, aunque esto varía entre los edificios de apartamentos y las casas independientes o multifamiliares; estas últimas son más propensas a sufrir problemas en el acceso al agua potable por tuberías, por la deficiente calidad de las instalaciones.

En pocos casos el hogar cuenta con medios de transporte (carro o motorina), los cuales son utilizados en función del empleo (taxi, mensajería) y para uso particular. La mayor parte de los hogares cuenta con equipos electrodomésticos variados. En algunos casos obtenidos por el plan energético nacional, y en otros por recursos propios.

Capital financiero

Solo una de las familias ha accedido a créditos y subsidios por parte del Estado para la reparación y equipamiento de su vivienda, seis declaran recibir pensiones y una sola de ellas admite recibir remesas de sus familiares en el extranjero. Por otra parte, 23 reciben ingresos por salarios, de los cuales ocho provienen del trabajo por cuenta propia.

Capital social

En general, las personas entrevistadas manifestaron tener buenas relaciones con los vecinos y demostraron interés por fomentar el apoyo y la colaboración para resolver algunas problemáticas de sus barrios. Estas relaciones entre vecinos son especialmente importantes en hogares con mujeres o padres solos con hijos o adultos mayores, pues funcionan como respaldo para el cuidado en situaciones específicas y para garantizar un mejor funcionamiento doméstico (carga de cubos de agua, arreglos de plomería o pintura, apoyo con la realización de deberes escolares, etc.).

El conjunto de oportunidades proveniente del Estado, el mercado y la comunidad, del cual las familias pueden captar activos o estos pueden ser transferidos directamente a niños y adolescentes, contribuye en buena medida al desarrollo del bienestar de este grupo etario, en cuanto pone a su disposición:

- Un sistema educacional gratuito y obligatorio hasta noveno grado.
- Un sistema de salud de atención primaria al alcance de la comunidad (consultorio médico de la familia) y otro de atención especializada, entre los que se encuentra el conocido Centro de Neurodesarrollo de Cárdenas.
- El acceso a líneas de crédito que permiten obtener financiamiento para la mejora de los bienes o la adquisición de nuevos.
- El sistema de subsidios para adquirir materiales de construcción.
- Un sistema de información y promoción local a través de la radio (Radio Ciudad Bandera).
- Casa de estudio con apoyo de padres y maestros;
- Bibliotecas comunitarias con acceso a tiempos de máquina para realizar investigaciones o trabajos de clase.
- Sistema de museos históricos del municipio.

Por otra parte, también se puede destacar el rol del Estado en la estructura de oportunidades si tenemos en cuenta acciones desarrolladas por el gobierno local que impactan directa o indirectamente en la mejora del bienestar, como es el caso del proyecto de reconstrucción del acueducto del municipio, el reforzamiento de la transportación de los trabajadores hasta la península de Hicacos donde se encuentra empleada un buen número de la población del territorio, el aumento de oportunidades de informatización de la sociedad, la reparación capital de lugares históricos y culturales y la construcción de viviendas.

No en todos los casos estudiados los hogares han sido capaces de desarrollar estrategias eficaces para aprovechar las oportunidades del sistema y movilizar sus activos, tanto para mejorar su bienestar como para

no empeorar en situaciones de crisis, lo cual puede analizarse también en relación al insuficiente impacto que tienen hoy las políticas locales en el desarrollo de las familias del municipio. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el poco aprovechamiento del sistema de subsidios, debido a que a veces las personas no saben cómo acceder a ellos o se encuentran con trabas burocráticas que los hacen desistir del proceso. Por esas mismas razones, también es insuficiente el acceso a créditos, oportunidad que además pueden aprovechar exclusivamente aquellas personas que cuenten con determinadas garantías de pagos para presentar al banco (propiedades, contratos laborales, etc.).

En ocasiones, las estrategias llevadas a cabo por las familias han puesto en riesgo el desarrollo y los derechos del menor, obligando a estos a incurrir en delitos como la venta ilegal de productos (pescado, detergente, ropa, etc.) en el barrio y en la propia escuela; o han contribuido al desarrollo de la prostitución en mujeres jóvenes.

Entre los pasivos identificados que frenan el aprovechamiento de las oportunidades de las familias y los niños y adolescentes se encuentran:

- La discapacidad intelectual: condición que genera procesos de exclusión social que influyen significativamente en los logros educativos, así como dificulta el acceso a fuentes de empleo en el territorio o al desarrollo de capacidades para promover iniciativas por cuenta propia. Funciona también como una barrera para la participación y el desarrollo de resiliencias no solo en los niños y adolescentes, sino también en los padres que presentan esta característica.

- El color de la piel: Se evidencian estereotipos discriminatorios sobre las personas negras y mestizas, manifestados en el discurso de docentes y estudiantes (asocian a estas personas a la marginalidad y a la mala apariencia física por el estilo del pelo en las niñas); dificultan el acceso a empleos en el sector del turismo, sobre todo a puestos de dirección o a otros relacionados directamente con el público; fomentan la folklorización de la cultura afrodescendiente y su poco reconocimiento entre la población del municipio; e impiden el reconocimiento y promoción del quehacer de personalidades históricas y literarias, negras y mestizas, en los espacios de instrucción.

- El género: Las mujeres siguen teniendo la responsabilidad de la gestión doméstica y el cuidado de las personas dependientes (trabajo no remunerado), lo que las pone en desventaja respecto a los hombres para superarse y acceder a empleos remunerados. Cuando están empleadas, tienen sobrecarga de trabajo por sus roles dentro del hogar, lo que provoca una disminución de su calidad de vida física y emocional

y hace que perciban el salario en un menor porciento que sus compañeros masculinos.

- La falta de afecto: Elementos que atentan contra el desempeño educativo de niños y adolescentes, pues no favorece su concentración y desarrolla en ellos problemas conductuales que los marginan y excluyen.

- La composición familiar: La composición familiar extensa, con más de cinco personas, entre ellas niños y adultos dependientes, dificulta el uso de los activos del hogar y exige más capital financiero para lograr el bienestar de todos sus miembros. En estos casos se identificó que este tipo de composición generaba condiciones y factores de riesgo que colocan a los menores en posición desventajosa para el desempeño educativo, como las malas relaciones de convivencia, el hacinamiento y la promiscuidad.

- Violencia: Este elemento en todas sus manifestaciones, desde las más sutiles e invisibles a nivel social hasta las más peligrosas, dañan y laceran al ser humano psicológica y físicamente, lo que impide en este el desarrollo de capacidades, limita su desarrollo cognitivo y por lo tanto coloca a los sujetos en desventaja respecto al resto para acceder a las oportunidades. En esta investigación se identificó un predominio de la violencia hacia el menor en forma verbal, psicológica y física. La violencia de género fue reconocida solo en algunos casos, sin embargo, la observación participante permitió identificar que al menos en más del 90% de los hogares ha estado presente alguna vez e incluso ha tenido consecuencias legales como la emisión de orden de alejamiento del padre.

- Alcoholismo: Problema que atenta contra la economía de los hogares y sus capacidades para generar estrategias de movilización de activos. A su vez, potencia el desarrollo de otros pasivos como la violencia intrafamiliar y la falta de afecto.

Oportunidades y retos de los espacios educativos y comunitarios para la atención a la vulnerabilidad social

El sistema educativo cubano fue valorado en el 2015 como el único sistema de América Latina y el Caribe que logró cumplir los objetivos globales de la educación para todos (UNESCO, 2015), lo que demuestra su carácter inclusivo y universal, al menos en los niveles primarios y secundarios, pero lo cierto es que no es suficiente con garantizar el acceso a la escuela, sino que también debe garantizarse una trayectoria escolar satisfactoria para cada uno de los estudiantes hasta la culminación de sus estudios básicos; y en este trayecto entran en juego factores sociales, culturales y económicos que favorecen o dificultan el desenvolvimiento del individuo. La política educacional cubana reconoce que, para lograr

eso, es necesario ajustar el currículo escolar para los niños y adolescentes que viven en hogares con condiciones socioeconómicas desfavorables, de ahí que el Tercer Perfeccionamiento educativo apueste por la inclusión social, teniendo en cuenta que todos los seres humanos son diferentes y que por lo tanto demandan atención diferenciada para el alcance de los objetivos socioeducativos. Para ello se ha propuesto en la actualidad ajustar el modelo de escuela, que incluya profesores más capaces y mejor preparados, padres más sensibilizados y capacitados para participar en la formación de los hijos y una relación activa y participativa con la comunidad. Estas modificaciones han estado influidas por estudios y programas de intervención desarrollados bajo el amparo del Ministerio de Educación en la década de los noventa y del Instituto de Cubano de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

A pesar de que estas concepciones y metodologías se están expandiendo a la mayor parte de las escuelas del país, aún queda mucho por hacer en este sentido, pues todavía las prácticas educativas no alcanzan el nivel de diversidad y sensibilización deseado, no en todos los centros existe un adecuado tratamiento en la relación con los padres y las familias, en la mayoría de los casos la familia no conoce sus derechos para incidir y participar en el diseño del currículo de las escuelas, y en muchos otros los actores comunitarios no se implican ni movilizan recursos para apoyar y complementar el trabajo de la institución educativa.

En su estudio, Vulnerabilidad y exclusión en América Latina, Alberto Minujin plantea que la educación es una herramienta esencial para proporcionar a la infancia los conocimientos y habilidades básicas que les permita no solamente aumentar su productividad y romper con el círculo de la pobreza, sino también adquirir valores de equidad, tolerancia, solidaridad y ciudadanía (Minujin, 1998). Para ello, el currículo de las instituciones educativas debe ser capaz de adecuarse a las necesidades específicas del contexto, ser participativos e inclusivos desde su diseño hasta su puesta en práctica y permitir la necesaria flexibilización para adaptarse a los cambios que puedan ocurrir en el tiempo. Esto de alguna manera obliga a identificar y analizar en las dimensiones escuela-familia-comunidad, los factores socioeconómicos, culturales y territoriales que influyen en la vulnerabilidad de los diferentes grupos sociales, de manera que con los resultados se puedan diseñar y desarrollar acciones integrales que compensen las limitaciones de las familias y a su vez transformen las propias desigualdades generadas por la misma escuela y el territorio.

Para estos fines, los profesores cuentan hoy con determinadas herramientas que les permiten conocer y caracterizar la comunidad estudiantil

con la que trabajan, entre ellas está la caracterización del alumno que se archiva y actualiza cada año en su expediente. Los elementos y la metodología de esta caracterización varían de un centro a otro, pues en algunos se acerca más al perfil descriptivo de la composición del hogar del estudiante, de su conducta en la escuela y del rendimiento académico; mientras que en otros se ahonda un poco más en una caracterización psicopedagógica y social de los tres ámbitos en el que este se desenvuelve. A pesar de que los profesores cuentan con un instrumento que contiene determinados indicadores a analizar en los diferentes ámbitos, no siempre las caracterizaciones cuentan con este nivel de información, muchas veces por falta de investigación o de trabajo de campo y otras por desconocimiento y falta de preparación de los maestros.

Luego de realizar y actualizar los diagnósticos, las escuelas cuentan con algunas estrategias para trabajar con estudiantes y familias en condición de vulnerabilidad social. En las escuelas primarias estudiadas se pudieron evidenciar tres: las estrategias de trabajo educativo, los talleres o escuelas de padres y el trabajo preventivo. La primera de ellas parte de las necesidades educativas específicas de cada estudiante, ante las cuales proponen un conjunto de actividades con su fecha de ejecución y personal responsable. Los talleres o escuelas de padres son espacios donde, además de socializar información básica sobre el desarrollo del curso escolar y el funcionamiento de la escuela y del grupo, se motiva a los familiares a reflexionar sobre algunas problemáticas que afectan a los estudiantes, así como también se les transmiten alternativas y procedimientos para complementar y enriquecer el trabajo de la escuela. Por último, está el trabajo preventivo, amparado por la Resolución No. 111/2017 del Ministerio de Educación que, en las experiencias estudiadas los grupos están formados por los directores, los jefes de ciclo, psicopedagogos, bibliotecarios, instructores de arte y especialistas de Educación Física, dan seguimiento a los casos de estudiantes ausentistas, realizando visitas a los hogares y centros de trabajo de los representantes legales. Estas acciones están respaldadas por los oficiales de menores del territorio y la Fiscalía, para dar seguimiento y garantizar los derechos de cada uno de los niños y adolescentes.

El cuadro de actores que tienen un rol fundamental en el espacio educativo para la atención a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social está compuesto por: director, jefes de ciclo, psicopedagogos, logopedas, bibliotecarias, instructor de arte y de Educación Física. Entre ellos se destaca el rol del psicopedagogo, pues son los responsables de diseñar tratamientos específicos según las diversas necesidades educativas

y afectivas de los estudiantes, que estimulen a estos a salir adelante. Son, además del maestro, quienes trabajan directamente con las familias y disponen de más tiempo para profundizar en los diagnósticos y en el estudio de las causas de las principales problemáticas identificadas.

De manera general y tomando como referencia la información obtenida por los instrumentos aplicados a estudiantes y profesores durante la investigación, la autora considera que dentro de los espacios educativos persisten determinados obstáculos para atender la vulnerabilidad social, entre ellos:

- Ausencia de rigor en el análisis y concepción del fenómeno de vulnerabilidad social en la niñez y la adolescencia.
- Insuficiente capacitación de profesores y psicopedagos para ofrecer una atención diferenciada y creativa en correspondencia con las situaciones particulares de estos estudiantes.
- Poco dominio de la concepción curricular propuesta por el Tercer Perfeccionamiento.
- Insuficientes metodologías para la recogida y análisis de la información que nutre los diagnósticos y caracterizaciones de los niños y adolescentes.
- Malas prácticas educativas en el aula que conducen a procesos de exclusión y acoso escolar.
- Sobrecarga de trabajo del maestro, tanto en el contexto escolar como en el extraescolar.
- Insuficiente conexión con las estructuras de trabajo comunitario del Consejo Popular.
- Insuficiente participación de la familia en el diseño de las estrategias de atención a menores en condición de vulnerabilidad.

Existen iniciativas exitosas que apoyan y mejoran la práctica educativa en Cuba, es el caso, por ejemplo, del proyecto *Transformar para educar*, impulsado por la Asociación de Pedagogos de Cuba e implementado en 740 centros educativos de diferentes territorios del país, que con sus acciones, metodologías participativas y prácticas dialógicas ha favorecido el funcionamiento de los Consejos de Escuela. Para la identificación de los escenarios y condiciones de la vulnerabilidad social en niños y adolescentes, se destaca la influencia de esta metodología en la elevación de la calidad de los diagnósticos y caracterizaciones de la comunidad estudiantil, lo que ha permitido que los centros dispongan de valoraciones integrales del alumno y su medio que permita luego a los diferentes actores actuar en consecuencia con las particularidades del estudiante, su entorno y sus necesidades educativas.

Bajo los principios y metodologías de este proyecto surge *Escalando la Esperanza*, experiencia sociocultural educativa para la transformación social, cuya intervención comunitaria se ubica en el Consejo Popular Los Repartos; no ocurre lo mismo con los actores del desarrollo e instituciones que lo acompañan, pues muchos de estos se encuentran fuera de los límites del Consejo.

Dentro de los objetivos de este proyecto ha estado complementar el trabajo de los centros educativos y las familias en cuanto a la formación en valores y criterios de resistencia cultural ante la presencia de estereotipos raciales y de género que reproducen brechas de equidad social. Para ello se han propuesto en primer lugar transformar al maestro y luego promover espacios socioculturales diversos con la participación de la familia, la escuela y la comunidad.

Hasta el momento, entre sus logros más significativos está el acompañamiento a familias en condiciones de vulnerabilidad social, que incluye visitas domiciliarias de seguimiento y apoyo en la labor educativa, asesoría para la gestión de subsidios y créditos, gestión de alternativas para la incorporación de madres trabajadoras domésticas no remuneradas a puestos de trabajo que mejoren sus ingresos y su bienestar personal, y el asesoramiento para la atención médica o educativa especial en las instituciones competentes del municipio, etc. Además, ha desarrollado cursos de superación para bibliotecarias sobre el tratamiento de la temática racial en la obra de Nicolás Guillén, talleres sobre sexismo y violencia de género en las instituciones educativas, dirigido a todos los directores/as de las escuelas del municipio; ha puesto en práctica la guía metodológica *Romper el silencio* en el preuniversitario 13 de marzo, donde se ha creado una red de adolescentes por la no violencia contra las mujeres en el reparto; y ha realizado anualmente durante más de 10 años el concurso *Leer a Guillén*, en el que participan niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, personas con discapacidad, y diversos actores del desarrollo municipal (direcciones de cultura y educación, gobierno municipal, instituciones de salud y deporte, negocios por cuenta propia, cooperativas no agropecuarias, el Centro Cristiano de Reflexión y Diálogo de Cárdenas, entre otros).

Conclusiones

Como se ha demostrado, para la atención a la vulnerabilidad social es necesaria la articulación entre los ámbitos familiar, educativo y comunitario. Para ello deben enfrentarse importantes retos.

Lo primero que debe replantearse es un cambio en las percepciones sobre el fenómeno de la vulnerabilidad social, pasando de una concepción estática, estereotipada y asistencialista, a otra que tenga en cuenta la multidimensionalidad del fenómeno, sus causas y las alternativas para prevenirlo y/o atenderlo desde cada uno de estos ámbitos. Relacionado a esto, surge la necesidad de que, tanto los estudiantes como sus familias, comiencen a percibirse como actores del cambio y no como beneficiarios pasivos de todos los programas o estrategias. Ello implica que se produzca un cambio en las concepciones de la escuela sobre los roles de la familia y la comunidad en el mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (potenciando el desarrollo de capacidades, la movilización y la gestión de redes y recursos comunitarios y educativos).

La escuela y la comunidad son espacios que deben ser repensados y revalorizados antes esta nueva mirada, estableciendo entre ellos una relación de complementación real que garantice la protección y el desarrollo educativo integral de los niños, niñas y adolescentes.

No obstante, el desafío más importante es lograr transformar al maestro en una figura líder, capaz de impulsar y conducir procesos participativos e inclusivos involucrando a los diferentes actores: estudiantes, familiares y miembros de la comunidad.

Bibliografía

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo. *Las diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CELADE.

ICCP (2016). *Propuesta de concepción curricular para la Educación General, Politécnica y Laboral*. La Habana: ICCP.

Íñiguez, L., Figueroa, E., y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Vivienda del 2012*. La Habana: Editorial UH.

Kaztman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.* Montevideo, Uruguay: PNUD-Uruguay y CEPAL-Oficina de Montevideo.

Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Uruguay: Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay.

ONEI (2018). *Anuario Estadístico de Cárdenas 2017*. La Habana.

PCC (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana.

Peña, Á. (2017). Regímenes de bienestar en Cuba. Notas para una discusión. *Debates actuales sobre política social. Cuba en el contexto de América Latina y el Caribe*. FLACSO-Cuba.

UNESCO (2015). *Informe Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos*. Consultado en https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015

_____ (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*. Santiago de Chile: UNESCO.

Zabala, M. C. (2010). Un análisis sobre pobreza y vulnerabilidad en la sociedad cubana actual. *Socialism and Democracy*, 24(1).

Zabala, M. C., Echevarría, D., Muñoz, M., y Fundora, G. (2015). *Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

La Educación Especial en Cuba

Marcelino Roberto Almaguer Guerrero

Introducción

Uno de los logros innegables del sistema de políticas públicas instaurados por la Revolución cubana a partir de 1959 es, sin dudas, el sistema nacional de educación.

Para 1959 la situación de la educación en Cuba era la siguiente:

- 9000 maestros desempleados.
- 57% de la población de Cuba era analfabeta.
- En 1953 la población no rebasaba los 4 376 529 habitantes y había 1 32 849 de analfabetos (23,6%).
- Gran diferencia entre zonas rurales y urbanas: el 50% de los niños de zonas rurales, aproximadamente 800000, no asistía a la escuela.
- Existían 17000 aulas, cuando debían ser 35000.
- Cada año aumentaba el ejército de adultos analfabetos.
- En los años de 1959 y 1960, la matrícula de las escuelas municipales era de 582 198 alumnos.
- En solo un año (de 1960 a 1961), se habían creado 15000 nuevas aulas en zonas rurales y la matrícula en escuelas elementales había aumentado hasta 1 118 942 alumnos.
- Al iniciarse la Campaña de Alfabetización, había un total de 844 centros con 2832 maestros y 19075 alumnos[27].

La Reforma Integral de la Enseñanza en Cuba,[28] declarada en 1959, determinó que el objetivo primordial de la educación era el pleno desarrollo del ser humano. Para la misma fecha se constituyó el Contingente de Maestros Voluntarios con 3000 adolescentes y jóvenes que partieron a educar a los campesinos que vivían en lugares remotos.

Hacia diciembre de 1959 se construyeron aproximadamente 10000 nuevas aulas y la escolarización se elevó a casi el 90% en las edades de 6 a 12 años. El nuevo gobierno revolucionario transformó

27 *Cuba en cifras antes y después del triunfo de la Revolución*, en http://www.radiorebelde.cu/50-revolucion/estadisticas.html . Consultado 12 de mayo de 2020.

28 La Reforma Integral de la Enseñanza en Cuba de 1959 estableció el carácter integral, laico, democrático y gratuito de la educación; su condición de proceso continuo en todos sus niveles, y el acceso a ella de todos los ciudadanos sin discriminaciones de ningún tipo.

en escuelas 69 instalaciones militares con una capacidad de 40000 alumnos[29].

Antes del triunfo de la Revolución, la Educación Especial (EE) como parte de la educación general en Cuba era prácticamente inexistente. Existían aproximadamente 14 instituciones para darles atención a 134 niños con deficiencias intelectuales, auditivas, visuales, trastornos del lenguaje. La mayoría de estas instituciones eran mantenidas de forma privada o financiadas por patronatos. No existía uniformidad de criterios teóricos y metodológicos en relación con este subsistema de educación, sino que cada centro era regido por criterios pedagógicos personales de quienes lo dirigían[30].

La práctica educativa en EE en Cuba acumula ya más de 50 años de experiencia en la atención a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales e implementa en su quehacer cotidiano las investigaciones cubanas de avanzada, además de aplicar de forma creadora los mejores enfoques y modelos educativos a nivel internacional.

La EE constituye una de las áreas de la educación que más se ha desarrollado en los últimos años a escala mundial. Se ha pasado de un contexto de estudio centrado en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, al examen de la propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en educación especial[31].

Estructura del sistema nacional de enseñanza en Cuba

La enseñanza cubana se organiza mediante el sistema nacional de educación, en un conjunto de subsistemas articulados de forma orgánica. La educación primaria y la secundaria básica son obligatorias. Este sistema se estructura de la siguiente forma:

Educación Preescolar: a los círculos infantiles ingresan los niños desde su primer año de vida y continúan hasta que cumplen cinco años de edad. Posteriormente ingresan al preescolar, el que puede ser cursado en

29 *Cuba en cifras antes y después del triunfo de la Revolución*, en http://www.radiorebelde.cu/50-revolucion/estadisticas.html. Consultado 12 de mayo de 2020.

30 *Bosquejo de la Educación Especial en Cuba*, en https://www.monografias.com/trabajos13/bosquedu/bosquedu.shtml. Consultado 15 de mayo de 2020.

31 *La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro*, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000100002. Consultado 15 de mayo de 2020.

el propio círculo infantil o una escuela primaria, según la disponibilidad de la instalación física para su impartición.

Primaria: esta enseñanza comprende los grados de primero a sexto. En primero y segundo grado se les imparten las asignaturas Matemática, Español, Informática, El Mundo en que Vivimos, Educación Física y Educación Artística. En tercer grado se incorpora la enseñanza del idioma inglés. Ya en sexto grado al currículo se le suprime el Mundo en que Vivimos y se le incorporan Educación Cívica, Historia de Cuba, Geografía de Cuba, Ciencias Naturales y Educación Laboral.

Secundaria básica: en esta enseñanza se imparten séptimo, octavo y noveno grados. El séptimo grado da inicio a la nueva enseñanza, da conocimientos previos para las posteriores enseñanzas y profundiza en los contenidos de primaria. En los otros dos grados se estudian nuevas asignaturas y se prepara a los estudiantes para el preuniversitario o para el técnico profesional. Concluido el noveno grado los estudiantes solicitan las carreras que se ofertan según su preferencia y a partir de las necesidades de cada territorio. Los estudiantes se enumeran en un escalafón a nivel municipal según los resultados obtenidos durante los tres grados y en ese orden de prioridad ingresan al preuniversitario o técnico profesional según lo solicitado previamente.

Preuniversitaria: este nivel educativo, conocido también como bachillerato, prepara a los estudiantes para su posterior ingreso a la enseñanza universitaria. En los dos primeros años, décimo y onceno grados, se imparte formación básica. Ya en duodécimo grado se intensifican los contenidos y se dividen en cuatro ramas de estudio, una de las cuales debe elegir el alumno de acuerdo a su preferencia:

- Ciencias Médicas, Agropecuarias, Biológicas y Cultura Física.
- Ciencias Técnicas, Naturales y Matemática.
- Ciencias Sociales, Humanísticas y Económicas.
- Ciencias Pedagógicas.

En la enseñanza preuniversitaria se imparten las siguientes asignaturas: Matemática, Física, Química, Biología, Español-Literatura, Informática, Historia contemporánea, Historia de Cuba, Geografía, Inglés, Cultura Política, Encuentro con la Historia de mi Patria, Educación Física y Preparación para la Defensa (PPD).

Educación Técnica Profesional: es la otra opción, además del preuniversitario, a la que pueden acceder los estudiantes concluida la secundaria básica. La misma prepara a obreros calificados con un nivel medio básico profesional que equivale a duodécimo grado y técnicos medios con un nivel de medio superior profesional.

Universidad: es la última fase de enseñanza y de ella egresan profesionales preparados para incorporarse a la vida laboral y contribuir al desarrollo de la sociedad. En Cuba existen diferentes modalidades para cursar la enseñanza universitaria.

Educación Especial (EE): el subsistema de Educación Especial de Cuba atiende a escolares con diferentes tipos de discapacidades. Actualmente funcionan 421 escuelas especiales en todo el país, que se diferencian en dos grupos: las transitorias y las específicas. Todas estas instituciones se guían por el cumplimiento de la prevención, el carácter transitorio, la función de apoyo y la integración[32].

La EE tiene como objetivo lograr el desarrollo psíquico adecuado y la preparación, tanto desde el punto de vista escolar como laboral, de los niños, adolescentes y jóvenes que presentan deficiencias físicas, mentales o trastornos de la conducta.

Este subsistema de educación en Cuba atiende a los niños desde que se detectan sus deficiencias, insuficiencias o desviaciones en el desarrollo a través de la educación temprana y escolar.

La EE cuenta con diferentes tipos de centros de acuerdo con las deficiencias o insuficiencias del niño:

- Escuela de ciegos.
- Escuela de débiles de visión.
- Escuela de estrábicos y ambliopes.
- Escuela de sordos.
- Escuela de hipoacúsicos.
- Escuela de retrasados mentales.
- Escuela de retardo en el desarrollo psíquico.
- Escuela de trastorno de la conducta.
- Escuela de trastorno del lenguaje.
- Escuela de impedidos físicos-motores[33].

Antes de ingresar un niño en un centro de este tipo, primero ha sido atendido en los diferentes Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO)

---

32 *Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959*, en https://www.researchgate.net/publication/41019730_Desarrollo_de_la_Educacion_en_Cuba_despues_del_ano_1959. Consultado 18 de mayo de 2020.

33 *Bosquejo de la Educación Especial en Cuba*, en https://www.monografias.com/trabajos13/bosquedu/bosquedu.shtml. Consultado 15 de mayo de 2020.

del país por especialistas capacitados, encargados de detectar la deficiencia. Los planes de estudios de estas escuelas, además de dar cumplimiento a los aspectos docentes y educativos, contribuyen a la reducción o compensación del defecto.

La EE se vincula con el resto de los subsistemas de educación, ya que existen escolares que, después de recibir una atención especializada, se encuentran en condiciones de incorporarse a estudios en escuelas regulares en los niveles correspondientes.

En la actualidad, esta modalidad tiene una matrícula que supera los 56000 estudiantes y 500 instituciones, las cuales son de una alta prioridad para el Estado cubano y, en particular, para el Ministerio de Educación. La enseñanza se nutre también de 35 hogares de niños sin amparo familiar; 11 aulas hospitalarias; 202 centros de diagnóstico y orientación; 367 círculos infantiles especiales y 608 maestros ambulantes, quienes atienden una población de 1651 escolares[34].

La EE está orientada hacia la solución de aquellos problemas que emanan de las necesidades sociales, y para tal empeño cuenta con más de 15000 profesores, de ellos 5500 han sido graduados en el nivel superior (Licenciados en Defectología), más de 500 máster y más de 120 doctores en Ciencias Pedagógicas, cifra que avala los avances en este campo. También dispone de más 370 escuelas especiales con un personal docente que rebasa la cifra de 15700[35].

El modelo de escuela especial en Cuba parte de su ubicación dentro de la red escolar del Ministerio de Educación (MINED) y con una proyección hacia todo el sistema nacional de educación. Se trata, en todos los casos, de escuelas estatales, de un alto reconocimiento social y prioridad en su atención, que aseguran el acceso y gratuidad para todos.

La actual EE cumple ya 51 años de intenso trabajo y entre las principales acciones que se han desarrollado por etapas se encuentran[36]:

---

34 *Educación Especial en Cuba: inclusiva e integradora*, en http://www.trabajadores.cu/20191216/educacion-especial-en-cuba-inclusiva-e-integradora/ . Consultado 14 de mayo de 2020.

35 *Los logros de Cuba en Educación Especial son cada vez mayores*, en http://www.cubadebate.cu/noticias/2017/12/30/logros-de-cuba-en-educacion-especial-son-cada-vez-mayores/#.XsVjnVHB-vE . Consultado 20 de mayo de 2020

36 *Educación Especial en Cuba*, en https://www.ecured.cu/Educaci%C3%B3n_Especial_en_Cuba**.** Consultado 14 mayo de 2020.

Década del sesenta

- En enero de 1962 se crea el Departamento de Enseñanza Diferenciada con el objetivo de recuperar los pocos medios que poseían las instituciones existentes.
- Comienza la capacitación al personal especializado y la formación de cuadros dirigentes.
- Se desarrollan importantes tareas, tales como la elaboración de planes y programas de estudios y la creación de más de 50 escuelas especiales en todo el país.
- Se inicia la organización de las escuelas de padres para la debida orientación a los mismos.
- Se crean los Centros de Diagnóstico y Orientación con la finalidad de evaluar y ubicar posteriormente a los menores que supuestamente requieren de los servicios de la Educación Especial.
- En 1967 se crea el Departamento de Enseñanza Especializada y la Escuela de Defectología.

Década del setenta

- Se constituye la Dirección de Educación Especial.
- Se amplían a más de 4000 las capacidades para la escolarización.
- Se inicia la formación de licenciados en las diferentes ramas de la Defectología en la ex Unión Soviética.
- Entre los años 1976 y 1980, se crean más de 140 nuevas escuelas y la matrícula aumenta a más de 33 000 alumnos.
- En el Curso Escolar 1977-1978 se inicia el Plan de Perfeccionamiento de la Educación Especial.
- En esta etapa se establecen las bases teóricas y metodológicas para la extensión de los servicios de esta educación.

Década del ochenta

- Cuba se incorpora a las Olimpiadas Especiales.
- Se comienza un programa de construcción de escuelas especiales y se llega a la cifra de 48 nuevos centros.
- Se desarrollan producciones nacionales de equipos electrónicos y de tecnología de avanzada de cardinal importancia para la Educación Especial tales como el video-voz, Medicid y amplificadores del sonido para sordos.

Década del noventa

- Se descentralizan los Centros de Diagnóstico y Orientación y se amplían sus servicios a todos los municipios del país.

- Se comienza a prestar mayor importancia a la labor preventiva.

- Se crea el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).

- Se crean círculos infantiles especiales, así como salones especiales integrados en círculos infantiles para niños normales y aulas integradas a las escuelas primarias.

- Se comienza con la atención educativa domiciliaria y hospitalaria.

- Se comienza un proceso de perfeccionamiento de la concepción de cada una de las entidades diagnósticas.

- Se elaboran nuevos planes de estudio y programas.

- Comienza la producción de libros de texto y cuadernos de trabajo ajustados a las características de estos escolares, dentro de los que se destacan los elaborados para el aprendizaje de la computación para alumnos ciegos e impedidos físicos.

- Se prioriza la producción del equipamiento técnico que requieren las distintas especialidades.

Actualidad

A la luz de estos tiempos la Educación Especial en Cuba es el resultado directo de más de cinco décadas de incesante labor. Está concebida como un sistema de escuelas, modalidades de atención, recursos, ayudas, servicios de orientación y capacitación, puestos a disposición de los alumnos, en grupos de riesgo con necesidades educativas especiales y puestos además a la disposición de sus familiares, educadores y entorno en general.

Un eslabón muy importante en la EE lo constituyen los Centros de Diagnóstico y Orientación, con dos funciones de claridad meridiana: la orientación y el diagnóstico. Los mismos contribuyen al perfeccionamiento de las tareas que realizan los centros educacionales en función de la labor preventiva dentro del proceso docente y educativo, con particular énfasis en la clase, materializado en acciones específicas de perfeccionamiento continuo de conjunto con las enseñanzas, equipos técnicos multidisciplinarios de los municipios en temas relacionados con la detección, evaluación, diagnóstico y posterior seguimiento.

Principio rector de la Educación Especial en Cuba

El concepto inclusión en Cuba reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo.

También propicia la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.

Más que asegurarle la educación a quienes poseen algunas deficiencias, reconocidos aún como los que tienen necesidades educativas especiales, el objetivo de la Educación Especial en Cuba tiene un mayor alcance: la incorporación a la vida socio-laboral y estar preparados para contribuir a su transformación[37].

Subordinación administrativa y metodológica de la Educación Especial en Cuba

La administración pública en Cuba está dirigida por los ministerios e institutos, los que de conjunto constituyen los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE).

La Educación Especial es un subsistema del Sistema de Educación en Cuba y está comprendida en su estructura.

El MINED es el organismo encargado de dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y el Gobierno en la actividad educacional, excepto de la Educación Superior, la cual responde al Ministerio de la Educación Superior.

Las Direcciones Provinciales de Educación constituyen el eslabón intermedio entre el organismo central y la Dirección Municipal de Educación; son los órganos que dirigen, organizan, administran y supervisan los servicios educativos, excepto del nivel superior, en sus respectivas provincias. Se subordinan directamente en lo normativo-metodológico al MINED y en lo económico-administrativo a los Gobiernos provinciales e Intendencias municipales.

Las Direcciones Municipales de Educación son los órganos que dirigen, organizan, administran y supervisan los servicios educacionales, excepto del nivel superior, en su jurisdicción. Se subordinan directamente en lo normativo-metodológico a la Dirección Provincial de Educación y en lo económico-administrativo a la correspondiente Intendencia municipal[38.]

---

37 *Los logros de Cuba en Educación Especial son cada vez mayores*, en http://www.cubadebate.cu/noticias/2017/12/30/logros-de-cuba-en-educacion-especial-son-cada-vez-mayores/#.XsVjnVHB-vE . Consultado 20 de mayo de 2020

38 - Jiménez, R; Verdecia, E; Almaguer, R; Caram, T; Borroto, L; Salazar, Y (2021*). La educación secundaria básica en Cuba. Nuevas perspectivas curriculares.*

Presupuesto para la Educación Especial

El presupuesto destinado a la EE en Cuba está contenido en el presupuesto que se asigna a la educación en general.

Según reciente intervención de Nersy Bolaños, Ministra de Finanzas y Precios de Cuba en la Asamblea Nacional del Poder Popular Dentro de los gastos corrientes de la actividad presupuestada, que ascenderán para 2020 a 46.328 millones de pesos (alrededor de 1.930 millones de dólares) se respalda al sector de educación con 11 000 millones de pesos (459 millones de dólares) lo que representa el 24% de estos gastos, garantizando las matrículas en todos los niveles de enseñanza.[39].

En su informe anual 2009-2013 el Banco Mundial subraya que Cuba es una referencia mundial en educación y la clasifica en el primer puesto en cuanto a la inversión en el sistema educativo para igual período. Con cerca del 13% (12,9%) del PIB invertido en este sector, ningún otro país del mundo, incluidos los más desarrollados, iguala a la Isla del Caribe, que ha hecho de su política social un modelo para las naciones en vía de desarrollo.

Según el mencionado informe detrás de Cuba se ubican Timor Leste y Dinamarca con un 11,3% y un 8,7% del PIB, respectivamente, dedicado a la educación. A modo de comparación, Estados Unidos invierte apenas un 5,4%, o sea dos veces menos que Cuba, y Canadá un 5,5%. En Europa, Francia dedica un 5,9% de su presupuesto nacional a la educación, Alemania un 5,1%, Reino Unido un 6,2%, Italia un 4,5% y España un 5%. En cuanto a América Latina, Bolivia ocupa el segundo puesto detrás de Cuba con un 7,6%. Brasil atribuye un 5,8% de su PIB a este sector, mientras que México y Argentina le destinan respectivamente un 5,2% y un 5,8%[40].

Mientras Cuba destina más de 13% de su Producto Interno Bruto (PIB) al área de educación el promedio en las naciones ricas es del 3,6%; el mundial solo alcanza el 4,6%; y en América Latina, el 5,1%, según Mariano Jabonero Blanco, secretario general de la Organización de Estados

---

39 *Cuba prioriza educación y salud pública en su presupuesto estatal para el 2020*, en (https://mundo.sputniknews.com/america-latina/201912201089713850-cuba-prioriza-educacion-y-salud-publica-en-su-presupuesto-estatal-para-el-2020/ . Consultado 20 de mayo de 2020.

40 *Según el Banco Mundial Cuba es el país del mundo que invierte más en educación*, en http://www.cubadebate.cu/noticias/2015/03/15/segun-el-banco-mundial-cuba-es-el-pais-del-mundo-que-invierte-mas-en-educacion/. Consultado 18 de mayo de 2020.

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el contexto del Congreso Pedagogía 2019[41].

Retos actuales para la Educación Especial en Cuba

Aun cuando los resultados de la Educación Especial en Cuba son evidentemente positivos y la misma goza de prestigio a nivel internacional existen cuestiones que sin lugar a dudas pueden ser perfeccionadas. Según la Viceministra cubana de Educación, Margarita McPherson entre ellas se encuentran[42]:

- En primer orden se impone el logro de una cultura de la diversidad, que favorezca el desarrollo de todos los alumnos con necesidades educativas especiales y su plena inclusión en la sociedad; cultura que debe estar definida por el reconocimiento de la diversidad como condición real del ser humano.

- Es imprescindible establecer mejores prácticas relacionadas con la preparación de los recursos humanos, su desempeño profesional y la formación laboral.

- Es de vital importancia mejorar la organización escolar y el rol de la familia en el proceso educativo.

- Cuando la tecnología que se dispone, a todas luces, no es la más moderna es crucial mejorar la utilización de la existente.

-Contemplar las innovaciones educativas y las transformaciones en la práctica pedagógica, en función siempre de las necesidades particulares de cada educando.

Son grandes retos los que tiene que vencer el desarrollo de la Educación Especial en Cuba, pero no hay dudas que existen voluntad y recursos humanos preparados para alcanzar las metas trazadas a corto y largo plazo.

Conclusiones

Es innegable el nivel alcanzado por la Educación Especial cubana a lo largo de sus 51 años de existencia. Si antes de 1959 la misma era prácti-

---

41 *Cuba dedica a la educación el triple del PIB que invierte la media de los países ricos*, en (http://www.granma.cu/cuba/2019-02-06/cuba-dedica-a-la-educacion-el-triple-del-pib-que-invierte-la-media-de-los-paises-ricos-06-02-2019-22-02-15 Consultado 14 de mayo de 2020.

42 *Por la inclusión educativa y la participación social en Cuba*, en http://www.radiorebelde.cu/noticia/por-una-inclusion-educativa-participacion-social-cuba-20170621/. Consultado 14 de mayo de 2020.

camente inexistente, en la actualidad sus logros son evidentes y esto en un elevado por ciento gracias a que durante las últimas cinco décadas el Estado cubano ha prestado especial atención al desarrollo del Sistema Educativo en general y en particular a la Educación Especial.

Aun con retos a mediano y largo plazos, existe la voluntad expresa por parte de los recursos humanos involucrados en la Educación Especial desde el municipio hasta la nación para su superación.

Se puede afirmar que hoy en Cuba existen las condiciones necesarias para la formación de los alumnos con diferentes tipos de discapacidad y por tanto con necesidades educativas especiales.

El objetivo rector de la Educación Especial cubana continúa siendo la atención a la diversidad con el objetivo de la formación plena e integral de sus educandos y su incorporación a la vida social y laboral con igualdad de derechos.

Bibliografía

Fuentes, S. (2016). *El acceso a los servicios de salud y la capacidad de enfrentamiento familiar ante situaciones de quebrantamiento de la salud. ¿Un lugar desde el cual pensar la reproducción de desigualdades en la Cuba actual?* Tesis en opción al título académico de Máster en Desarrollo Social. La Habana: FLACSO-Cuba.

Imbert, J.C. (2019). *Cuidados en el adulto mayor: experiencias para la actualización del modelo económico y social cubano.* Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Desarrollo Social. La Habana: FLACSO-Cuba.

Mederos, A. (2012). *Las percepciones de las desigualdades sociales de los actores locales del desarrollo.* Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Desarrollo Social. La Habana: FLACSO-Cuba.

Experiencias del Centro Universitario Municipal de Banes, Holguín, en la formación integral del educando desde la integración de la enseñanza basada en proyectos, la educación popular y la orientación educativa

Juan Carlos Osorio Remedios
Ana Ivis Ricardo Fernández

Introducción

A nivel internacional, los procesos de enseñanza aprendizaje en las universidades y otros niveles de enseñanza han experimentado una transformación en consecuencia con la acelerada evolución científico-técnica y los cambios sociales. En el caso de Cuba, la formación de un egresado implica la obtención de resultados de elevada calidad científica, con preparación profesional para desempeñar cualquier tarea en el marco de su especialidad, a tono con los fundamentos del Perfeccionamiento Educacional, en correspondencia con las estrategias para el desarrollo local sostenible.

El desarrollo científico-técnico constituye uno de los aspectos que tiene en consideración la escuela superior al conformar el currículum de cada una de las carreras profesionales que dan salida a las necesidades de la sociedad, ya que esto impone la meta de lograr la formación de egresados con habilidades y capacidades para aplicar creadoramente los conocimientos adquiridos en su desempeño social.

Una vía importante para el cumplimiento de este fin lo constituye el estímulo hacia un aprendizaje en el que prime la orientación hacia la investigación científica y el desarrollo de potencialidades como enseñanza consciente que permite el desarrollo del pensamiento lógico y el crecimiento individual. Estas condiciones de acelerado impulso del conocimiento hacen que los planes de estudio, a partir de los cuales se diseñan las características del proceso docente educativo, propongan programas de disciplinas flexibles, que permitan ser adaptados a los escenarios y necesidades de cada territorio, según las exigencias y demandas sociales. De ahí que ningún programa de estudio es invariable o inmodificable.

Considerando lo planteado y la tendencia a la integración de los procesos de la Enseñanza Superior, con una mirada multidimensional desde la inter y transdisciplinariedad, se implementan procedimientos que inciden sobre el proceso docente educativo, propiciadores de su democratización y eficiencia, a saber:

- La enseñanza por objetivos, que tiene como premisa la democratización del proceso docente educativo sobre la base de un enfoque participativo, que constituye su esencia (Ruiz, 2011).

- La enseñanza estratégica que persigue enseñar al alumno a estudiar de manera autónoma y estratégica (Durán, 2015).

- La enseñanza por proyectos, también denominada aprendizaje basado en proyectos, que, según nuestro criterio, integra las dos anteriores, y constituye un sendero viable que garantiza un modelo de profesional que se ajusta a las necesidades del entorno donde se forma, proceso que lo convierte en un producto más eficiente en el orden económico-social, político-ideológico y cultural (Mergendoller, 2013; North, 2006).

- La Educación Popular, como alternativa metodológica que centraliza el diálogo de saberes y el desaprendizaje en la praxis educativa (Osorio y Ricardo, 2014; Osorio, et al., 2017).

En correspondencia con ello, y a partir de la necesidad de dar cumplimiento al egresado objeto de estudio, el presente trabajo tiene como objetivo elaborar una concepción pedagógica desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), integrado con principios de la Educación Popular (EP) y la Orientación Educativa (OE), que tribute, al desarrollo del pensamiento científico y humanista de los egresados que contribuya a mejorar su calidad de vida.

Proceso investigativo

Para alcanzar ese propósito, durante el proceso de investigación se utilizó una metodología integradora, que, al acercar los niveles de análisis, facilitó aproximaciones a vivencias, emociones, sentimientos y expectativas, así como la hermenéutica antropológica (Geertz, 2003), para el análisis multidimensional, lo cual propicia realizar interpretaciones densas de textos y contextos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva desde los referentes culturales de los involucrados, ampliando la concepción de las verdades a las que tratamos de acceder, combinados con métodos investigativos como el histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción-deducción, estudio documental, modelación y observación, que permitieron determinar la concepción pedagógica para el tratamiento de las personalidades y acontecimientos históricos del territorio.

La perspectiva integradora del estudio es congruente con un enfoque sociológico, considerando la producción de autores (así como reformulaciones), que enmarcan estudios sociológicos de la cultura y su sistematización en diferentes ámbitos, con énfasis en aproximar los niveles de análisis (aunque se admite su carácter relativo), así como desdibujar

los límites entre lo objetivo y lo subjetivo en el análisis del comportamiento de los actores, desde un enfoque multidimensional (Alexander, 1992; Bourdieu, 2003; Corcuff, 2003; Osorio, 2001, 2012, 2016; Osorio y Ricardo, 2014).

Se trabajó con un universo de 124 estudiantes y una muestra de 36 y se utilizaron técnicas para la observación de clases y actividades metodológicas, encuestas y entrevistas a los involucrados a partir del modelo de experiencia interactiva de Falk y Dierking (1992), entre otras. La aplicación del método crítico reflexivo, propio de la dialéctica materialista, resultó de suma importancia para someter a juicios las opiniones, expectativas y sugerencias, resultantes del estudio sociológico de los involucrados, así como profundizaciones en el estudio y la evolución histórica del objeto-campo, con lecturas críticas, exploratorias y de diagnóstico para actualizar el conocimiento acerca del tema estudiado y fundamentar su pertinencia en el espacio escogido del contexto universitario banense, contrastadas con los resultados de entrevistas en profundidad a expertos.

Desarrollo

La dinámica del desarrollo científico-técnico constituye uno de los aspectos esenciales que tiene en consideración la educación al conformar las estrategias de perfeccionamiento en las diferentes enseñanzas que dan salida a las necesidades de la sociedad, ya que esto impone la meta de lograr la formación de un egresado con habilidades y capacidad para aplicar creadoramente los conocimientos adquiridos en su praxis social-laboral.

Según la metodología vigoskyana del enfoque socio-histórico-cultural, existe una estrecha relación entre educación y desarrollo, en la que la enseñanza como técnica social del conocimiento, antecede al desarrollo mediante un proceso de subjetivación-objetivación, que puede ser denominado también como interiorización o asimilación, a partir del cual lo que se aprende no es una copia, sino que como proceso ideal cambia su estructura, sus formas de aplicación y se personaliza, haciendo que el hombre sea el artífice de sí mismo.

Al adaptar la teoría al proceso docente educativo, esta convierte al estudiante en un componente dinámico y actor principal de su aprendizaje, sin negar el papel de la mediación social, lo cual convierte al proceso de formación de los profesionales en modo de organizar la actividad y comunicación, para que propicien el aprendizaje y el desarrollo como procesos interactivos de construcción social e individual del conocimiento, donde el conflicto cognitivo y el aprendizaje significativo son condiciones necesarias y la motivación es fuerza motriz del aprendizaje y condición

interna de su efectividad. El diseño constituye la reorientación de la función docente al invalidar la ejecución reproductiva previamente determinada de un modelo, para ser el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, en la que el docente orienta, dirige y controla, en tanto el alumno produce y crea a partir de las necesidades personales y de la sociedad en su conjunto.

Para lograr la formación integral a través del proceso docente educativo es necesario la implementación de diferentes acciones cognoscitivas y esencialmente, de orientación educativa, para propiciar el desarrollo de potencialidades individuales y colectivas, que contribuyan a la ampliación del horizonte cultural de los estudiantes, potencie sus relaciones afectivas, permita el establecimiento de normas éticas, de forma coherente, para lograr en ellos una participación socialmente compartida y flexible en los diferentes contextos de actuación. Lo planteado constituye un reto para el desarrollo de los procesos inherentes al perfeccionamiento educacional en el territorio.

La universidad en su vinculación con otros niveles de enseñanza, políticas de relacionamiento, compromiso y políticas relacionadas con el desarrollo de los territorios, debe responder a estos retos. Las vías podrían ser:

- La formación y perfeccionamiento de los recursos humanos mediante la gestión del conocimiento y experiencias donde estén y situarlas en las carreras pedagógicas que propicien la mejor formación del profesional de la educación en beneficio de la solución de los problemas inherentes al perfeccionamiento educacional en sus escenarios laborales.

- El acompañamiento a las instituciones educativas participantes, asesorando y participando en la elaboración y praxis de los proyectos institucionales y de grupo, así como el trabajo de formación vocacional y la reafirmación de intereses profesionales, otras actividades educativas y el trabajo en Red a través del currículo institucional.

- El acompañamiento de los factores políticos, de gobierno y de masas en las tareas del perfeccionamiento educacional.

Las clases deben convertirse en un espacio permanente para el cultivo de la sensibilidad humana, para fomentar el amor a la patria, a sus héroes y mártires, para contribuir a la formación de educandos comprometidos, dispuestos a cumplir con elevada entrega al deber de un individuo formado con las convicciones que deben identificarlo. Un camino para lograrlo es la enseñanza por proyectos, ya que estos orientan a los alumnos a la reflexión, a la toma de decisiones con responsabilidad, a la valoración de actitudes y a formas de pensar propias.

De acuerdo con La Cueva (1998), se plantean tres posibles tipos de proyectos de aula:

1. Proyectos científicos. En estos, los estudiantes realizan investigaciones similares hasta donde las condiciones lo permiten, mientras que los científicos adultos desarrollan indagaciones descriptivas o explicativas sobre fenómenos naturales.

2. Proyectos tecnológicos. En estos los estudiantes desarrollan o evalúan un proceso o un producto de utilidad práctica, imitando así la labor de los tecnólogos.

3. Proyectos ciudadanos. En estos los estudiantes actúan como ciudadanos inquietos y críticos, que solidariamente consideran los problemas que los afectan, se informan, proponen soluciones y, de ser posible, las ponen en práctica o las difunden, así sea en pequeña escala.

Esto presupone que el proceso docente aplica a la enseñanza el debate abierto, propiciador del diálogo de saberes y el desaprendizaje, propios de la Educación Popular, y no la actividad de transmisión que lleva aparejada la copia de apuntes por parte de los estudiantes. Por ello, el profesor debe problematizar los contenidos y demás componentes del proceso (objetivos, métodos, formas); propiciar la utilización de métodos activos como la resolución de problemas, experimentación, trabajo grupal; y provocar la reflexión y toma de postura crítica ante cualquier fenómeno o hecho, para estimular la investigación y la cultura del debate. Nótese la correspondencia con los proyectos educativos institucionales y de grupo inherentes a las etapas del perfeccionamiento educacional la EBP y la EP (Osorio y Ricardo, 2014; Osorio, 2012, 2017; Robas, 2005).

En relación con la enseñanza de la asignatura tiene entre sus objetivos la formación en los estudiantes de convicciones revolucionarias y humanistas sustentadas en la necesidad de conservar la memoria histórica, fundamento de la identidad nacional. Así, los educadores cubanos tienen el reto de dar continuidad a la labor formativa desde una nueva concepción que favorece el desarrollo de actitudes, valores y principios con un enfoque humanista. El ejercicio de la misión del egresado y la influencia cultural que tiene este graduado hacia cada ciudadano se convierte en misionero y en agente importante de cambio social, por lo que demanda la mejor y más amplia preparación, sensibilidad y convicciones humanas.

He aquí la contribución que nos corresponde: lograr insertar estos propósitos, como se demuestra en el quehacer exitoso de los docentes en los años que lleva la implementación de la disciplina. Esto se alcanza

mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, ameno y motivador, que cuenta con el protagonismo estudiantil, el cual deriva en más conocimientos, habilidades y valores conscientemente formados.

Estos tipos de proyectos facilitan a los estudiantes el desarrollo creativo de conocimientos y habilidades, y tienen en común que todas las actividades involucradas son investigativas.

Sistematización de la alternativa pedagógica de la enseñanza por proyectos

Se comienza a aplicar la experiencia de la enseñanza por proyectos en los grupos de la preparatoria para las pruebas de ingresos, en la asignatura Español básico y se extiende a los de primer año de la carrera de Contabilidad, dirigida en esta ocasión al desarrollo de la inteligencia y la creatividad, como acción del proyecto de creatividad del Centro Universitario Municipal de Banes, provincia de Holguín. Esta acción fue el resultado de la resistencia que en los primeros momentos mostraron algunos alumnos y profesores ante la implementación de la disciplina.

Durante ese curso escolar se estimuló a los estudiantes a realizar trabajos de investigación que se vincularon con el pensamiento revolucionario, relacionándolo con hechos de la localidad y su aplicación práctica en la contemporaneidad, que llegaron a ser presentados en eventos a nivel de base, municipales y provinciales. Dentro de las temáticas investigadas se destacaron las referidas a la práctica del baile en el territorio, las expresiones pictóricas y las actividades de Julio Antonio Mella durante su visita a Banes en 1925, las personas que se vincularon con estos hechos, que consta en la historiografía y la memoria colectiva. .

En los cursos siguientes, 2017-2018 y 2018-2019, se toma un grupo experimental para perfeccionar la propuesta de trabajo por proyecto, determinando como línea de investigación la Historia de la localidad en su vinculación con la oralidad como expresión de la Lengua materna, ello permitió dirigir la investigación a un espectro mucho más amplio y definir las categorías de los estudiantes investigadores atendiendo a la trayectoria de los cursos precedentes. Se definen dos grupos, los que realizarán revisiones bibliográficas, integrados por aquellos estudiantes que presentan dificultades en el dominio de las técnicas investigativas, el segundo grupo, constituido por los que han demostrado habilidades en el proceso de investigación.

Los resultados del experimento demostraron responder a los objetivos, al lograr los involucrados, una mayor independencia y solidez de los conocimientos, se compila importante información sobre hechos his-

tóricos de la localidad, este nuevo conocimiento histórico sirvió como componente en la continuidad del proceso docente en otras disciplinas.

En el curso 2016-2017, el colectivo de la carrera de Finanzas y Contabilidad, del Centro Universitario Municipal, decide implementar la experiencia en segundo año, adecuando las líneas investigativas, redefiniéndolas de la siguiente forma:

Primer semestre de segundo año:

1. Revisión de bibliografía de hechos históricos de la localidad.
2. Revisión de bibliografía de biografías e historias de vidas vinculados a los hechos de la localidad.

Segundo semestre segundo año:

1. Investigación sobre personalidades de la localidad.
2. Investigación sobre la docencia en la localidad.
3. Investigación sobre instituciones públicas y su funcionamiento.
4. Investigación sobre especialidades de salud pública.

En los cursos siguientes se sistematiza en tercer y cuarto años de las carreras mencionadas y en el curso 2019-2020 se amplía en colaboración con las enseñanzas secundaria y primaria, en la ESBEC Batalla del Uvero y al EP Ciro Redondo con el asesoramiento en la elaboración de proyectos que responden a estos intereses y su puesta en práctica, lo que deviene en un proyecto sombrilla.

Se han realizado investigaciones con las siguientes líneas temáticas:

Presencia de Julio Antonio Mella en la localidad, vida y acción. Personalidades del magisterio local y del quehacer revolucionario. Instituciones culturales y educacionales. Historias de comunidades, historias de vidas y biografías.

Cada resultado deviene en la elaboración y praxis de un camino del saber, cuya inauguración se realiza con el segmento de público que lo demanda, previo un estudio sociológico que ponga de relieve sus gustos, tendencia, necesidades y demandas, constituyéndose en una oferta cultural y recreativa, que propicia una buena práctica del patrimonio que se maneje, contribuyendo al incremento y afianzamiento de su sentido de pertenencia y compromiso social. El resultado se entrega en forma de plegable a la institución en que inicia o concluye el recorrido y se convierte a partir de ahí en una oferta extensionista del Centro Universitario Municipal de Banes en colaboración con dicha institución.

En todos los casos, los estudiantes involucrados en las exposiciones orales, encuentros y eventos científicos utilizaron las posibilidades que

brinda la tecnología, tanto para el desarrollo de las investigaciones como para la presentación y defensa de los trabajos.

Se han obtenido reconocimientos a partir de la socialización de experiencias derivadas de los proyectos de aprendizaje manifestados en eventos como el Taller Martiano, donde se han expuesto cuatro resultados vinculados a personalidades del quehacer cultural y revolucionario; el Fórum a diferentes niveles, donde se han puesto de relieve las contribuciones al desarrollo social que responden a las estrategias de desarrollo sostenible con premios relevantes en 2017, 2018 y 2019.

En el evento de calidad de vida, proyectos y patrimonio y de Investigadores científicos de la Universidad de Holguín (UHo), donde se han presentado diversos resultados socioculturales, alcanzándose un premio de relevante con el título: El camino de la danza en Banes, por estudiantes de preparatoria, de prier y segundo año de la carrera de Contabilidad.

Se obtuvieron Premios de la Academia de Ciencia de Cuba (ACC): tres provinciales del CITMA (2016, 2017 y 2019) y el Nacional ACC 2019, en colaboración con la Universidad de Oriente, la Universidad Central de Las Villas, la de Granma y la de Guantánamo, como reconocimiento del trabajo para el desarrollo sociocultural comunitario durante 15 años, con la introducción, generalización y sistematización de los resultados en los museos de Banes, en la Universidad de Holguín y el Centro Universitario Municipal de Banes, en instituciones culturales en la Casa de Iberoamérica, en centros de enseñanza secundaria y primaria y en comunidades como la del Chorro de Maíta de Banes.

Desde enero de 2020 se está inserto en el proyecto de Fuentes Renovables de Energía como apoyo al desarrollo local, de la universidad minera de Moa, implementado por la Universidad José Martí de Sancti Spíritus y el PNUD, en dos comunidades rurales de Banes, en las cuales se realizó la investigación sociocultural.

Conclusiones

La enseñanza por proyectos implica ofrecer a los estudiantes una rica y variada gama de oportunidades educativas para su incorporación activa a la sociedad, al dotar a los participantes de destrezas para la construcción colectiva de propuestas, la comunicación horizontal y la puesta en práctica de modalidades participativas de intercambio de conocimientos y buenas prácticas que respondan a demandas locales de desarrollo.

Las prácticas educativas sustentadas en la investigación como componente esencial de la práctica laboral y la defensa de los principios benefician la formación integral de los egresados de los diferentes niveles, con

énfasis en el futuro profesional de los Centros Universitarios Municipales y universidades en general, que ayudan su desempeño social al propiciar el diseño de procesos educativos dialógicos, que incluyan concepciones teóricas y metodológicas favorecedoras del intercambio de experiencias.

La creación de un entorno territorial innovador facilita la formación de los actores locales, fomentando su creatividad en la búsqueda de soluciones que contribuyan con el perfeccionamiento educacional como parte esencial del desarrollo territorial, esto requiere de competencias precisas y descansa en el aprendizaje experiencial y/o la socialización de las mejores prácticas como guía para la acción.

Los resultados de las investigaciones devienen propuestas culturales y recreativas que responden a las demandas de los públicos, al facilitar el conocimiento de la historia local, deviniendo ofertas extensionistas.

Referencias bibliográficas

Alexander, J. (1992). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Editorial Paidós.

Corcuff, P. (2003). *Las nuevas sociologías. El libro universitario*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Durán, C. (2015). *Enseñanza estratégica*, en Prezi_files/a.htm. Falk, J.; Dierking, L. (1992). *The Museum experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.

Geertz, C. (2003). *Descripción densa, hacia una teoría interpretativa de la cultura. Antropología. Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.

La cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?

Mergendoller J. (2013). *Does Project Based Learning Teach Critical Thinking?* Disponible en http://bie.org/blog/does_pbl_teach_critical_thinking.

North, W. (2006). *Regional Educational Laboratory. Aprendizaje por proyectos*. Disponible en http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php.

Osorio, J. C. (2001). *Proyecto para el desarrollo sociocultural de la comunidad del Chorro de Maíta*. Tesis de maestría en Desarrollo sociocultural comunitario. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

_____ (2016). *Museo y públicos. El caso del museo Chorro de Maíta*. Tesis de Doctorado. Santiago de Cuba: Centro de Estudios Sociales

Cubanos y Caribeños, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente.

Osorio, J. C., et al (2012). *Proyecto para el desarrollo sociocultural de la comunidad universitaria Oscar Lucero Moya*. Memorias de la VI Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Disponible en CD.

_____ (2017). *Perfeccionamiento de la gestión cultural del Centro Universitario Municipal de Banes: papel en el desarrollo del territorio*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

Osorio, J.C., y Ricardo, A. (2014). *Caminos del saber banense: un proyecto inclusivo para la comunidad universitaria*. IX Congreso Iberoamericano de Pensamiento. Disponible en CD.

Robas, E. (2005). *Algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre el proyecto educativo de grupo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ruiz, J. M. (2011). *La gestión universitaria y el rol del profesor. La dirección estratégica y por objetivos*. La Habana: Editorial Félix Varela, pp. 63-69.

Enseñar y aprender a escribir ciencias sociales. Una ruta inconclusa en la Universidad de La Habana

Anette María Jiménez Marata

Somos lo que hemos publicado
Daniel Cassany

No se es científico sino en la medida
en que se es autor
Diana Prieto

A modo de introducción

Aprender a expresar el pensamiento de modo escrito constituye una competencia básica en el mundo contemporáneo, imprescindible no solo en la formación profesional de los individuos sino también en el vínculo e interpretación del sujeto con la sociedad que lo rodea.

Desde sus niveles más elementales, la escuela se ocupa de enseñar a leer y escribir, a saber: enseñar a decodificar y producir palabras, oraciones cortas, frases más extensas, párrafos y textos.

Cuando se arriba a duodécimo grado en Cuba, los alumnos han leído y escrito decenas y decenas de textos. Sin embargo, contrario a lo que podría pensarse, presentan muchas dificultades para expresar por escrito sus ideas, para concatenar un párrafo con otro, para argumentar, para lograr oraciones de desarrollo y de cierre en los textos, para organizar la información que desean exponer, para interpretar y deslindar lo que es importante de lo que no lo es.

Los que logran aprobar los tres exámenes de ingreso y alcanzan una carrera universitaria en la Isla, se inician en un complejo camino de formación profesional en el cual las competencias escriturales son esenciales para apropiarse, adentrarse, evaluarse y aprender en la nueva cultura académica que, a partir de entonces, definirá su vida.

Detengámonos por un momento en la prueba de ingreso de Español. ¿Qué contenidos y tipos de preguntas son los más frecuentes? Diversos profesores cubanos coinciden en que esta es una prueba que está midiendo conocimientos de noveno grado, por tanto, está por debajo del nivel de preparación que deberían tener los estudiantes que culminan el duodécimo grado. En general, en este examen aparecen una o dos preguntas de marcar (ya sea decir verdadero, falso o no se dice o marcar los enunciados que mejor expresan el contenido del texto), una pregunta de extraer y

clasificar elementos gramaticales, una de colocar las tildes en todas las palabras que las lleven en un párrafo dado, una de elegir el homófono correcto de acuerdo con el contexto en el que se ubica, una de análisis sintáctico de oración simple, una sobre oraciones compuestas y una pregunta de redacción, en la que la mayoría de las veces la consigna apunta a redactar un texto de más de un párrafo sobre un tema determinado.

Una vez aprobado este y los otros dos exámenes (Matemática e Historia de Cuba), al estudiante se le exigirá en la Educación Superior saber realizar resúmenes, hacer reportes de lectura, escribir informes, monografías, artículos, ensayos, entrar en discusión con referentes teóricos y metodológicos diversos, lograr colocar su voz en esta discusión y culminar su formación con la escritura de una tesis. En medio de este panorama, ¿quiénes, cómo y cuándo enseñaron a los estudiantes universitarios a hacer esto?

El propósito de este texto es analizar cómo ha sido enseñada la redacción científica en un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad de La Habana y cuáles son las valoraciones fundamentales que ellos poseen sobre esta materia. El estudio se basó en una metodología cualitativa a partir de la cual se analizaron los criterios, tanto positivos como negativos, en torno a cómo ha sido percibida la enseñanza de la redacción científica en las distintas carreras de los sujetos estudiados. La muestra estuvo integrada por 25 estudiantes de posgrado de la Universidad de La Habana, graduados entre 2015 y 2019, de las carreras de Psicología, Sociología, Historia, Geografía, Filosofía, Historia del Arte y Estudios Socioculturales. A ellos se les aplicó un cuestionario (con preguntas cerradas y abiertas) y se trabajó también a través de un grupo de discusión.

Aprender a escribir en la universidad. ¿Escribir para aprender?

La redacción científica, propiamente como materia, ocupa lugares muy periféricos y a veces inexistentes en la estructura curricular universitaria. Cuando se imparte es de modo fragmentado (no hay una propuesta que sistematice el contenido a lo largo de toda la carrera ni tampoco que lo enfoque al perfil profesional de cada grupo de estudiante). Ello ha conducido a que, por ejemplo, cuando un estudiante de Historia o Filosofía recibe las asignaturas de Gramática y Redacción se queje de que la materia carece de una utilidad práctica real para él dada por el enfoque demasiado generalista y descontextualizado de la asignatura y las exigencias escriturales diversas que se le hacen a un historiador o filósofo, para las cuales estos contenidos no los han preparado.

Esto es solo un ejemplo de lo que ha sido denominado la invisibilización de la escritura en la Educación Superior, toda vez que se piensa que las competencias en torno a la escritura ya se lograron en niveles precedentes, y el estudiante llega a la universidad supuestamente sabiendo leer y escribir, por tanto, de acuerdo con este mito, la universidad no es responsable de su enseñanza. Su verdadera responsabilidad es enseñar los contenidos claves de cada carrera, entre los cuales casi nunca aparece la redacción.

A juicio de Cassany (2009, p. 3):

> El aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos especializados de cada disciplina es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica, pues no ocurre de manera natural. El lugar donde se inicia este aprendizaje de manera formal es la universidad; sin embargo, no siempre se desarrolla de manera explícita y organizada, en cursos académicos destinados para tal fin; además, no todos los docentes —ni los propios estudiantes— son conscientes de la necesidad de iniciar, formalmente, la enseñanza-aprendizaje del discurso propio de cada disciplina.
>
> Puesto que solo llegan a la Educación Superior los estudiantes con mejor preparación, se puede asumir que todos saben leer y escribir de modo aceptable y que la universidad puede empezar a construir aprendizaje a partir de estas bases, sin tener que preocuparse por estas destrezas. Estas ideas se sustentan en un axioma bastante discutible, cuando no falso.

Ahora bien, ¿para qué sirve saber escribir ciencia?

Durante el trabajo con los 25 graduados universitarios de distintas disciplinas afloraron sus ideas acerca de la utilidad de la redacción científica para:

- Comunicar los resultados científicos a su grupo de homólogos.
- Comunicarse con el resto de la sociedad.
- Hacer visible un tema determinado.
- Posicionarse como autor en una revista especializada o de impacto.
- Darse a conocer en una línea de trabajo determinada.
- Ganar prestigio y reconocimiento en el tema que trabajan.

Como se evidencia, en la muestra primaron los juicios en torno a la dimensión comunicativa de la escritura. La inmensa mayoría de los sujetos encuestados identificaron el acto de escribir ciencia con una arista social, más que personal. Es decir, escribo cuando ya pensé,

cuando tengo algo definitivo y concluyente que aportarle a la hoja en blanco.

En muy raras ocasiones los estudiantes universitarios identifican la dimensión epistémica de la escritura, a saber, su valor para pensar, desarrollar las ideas del propio autor, contribuir a develar nuevos ángulos de un tema y transformar el propio conocimiento de quien escribe.

Sobre los valores asociados comúnmente a la escritura, subraya Elissetche (2012, p. 489):

> La escritura, concebida por lo general como medio de registro y transmisión de un conocimiento y no como instrumento que contribuye a formar el conocimiento, se erige a lo largo de las carreras universitarias como un medio de evaluación. Se evalúa a través de la escritura la capacidad del estudiante de reproducir un saber, pero en pocas ocasiones se le ofrecen los elementos necesarios para que, a través de la escritura, puedan construirlo.

Acerca de las particularidades de la redacción científica apunta Miranda (2018, p. 32):

> Es importante destacar que las ciencias sociales son problematizadas en función de la veracidad de datos y análisis desde el momento mismo de su concepción y formas de institucionalización histórica. Por tanto, el campo que reúne las etiquetas de social y humano, es revisitado y llevado una y otra vez a los entresijos de la dicotomía objetivo-subjetivo, cuando se quiere apelar al sentido científico o académico, y aunque parezca ser una antigua y desgastada dicotomía, aunque las discusiones metodológicas y el paradigma de ciencias propuesto por Boaventura (2008) detalle que las ciencias sociales acaban pareciéndose, cada vez más, al campo de la literatura, persiste la necesidad del límite, de la diferenciación, la necesidad de la prueba, un test de realidad.
>
> Cuando escribo un texto, que será albo de críticas en términos académicos tengo la impresión de estar construyendo un espejo que no posee la libertad de reflejar, sino que al mismo tiempo en que construyo el instrumento, que refleja, recorto el reflejo para hacerlo coincidir con los deseos del instrumento construido, por la amalgama teórica que antecede, la revisión bibliográfica asistida, por un poder anterior que define su viabilidad, autores en curso, autores en desuso, etc.
>
> ¿Una arista interpretativa de la temática debía ser tan valiosa como el resto de ellas? ¿O no? La pregunta sería ¿por qué no?, ¿qué formación instalada y coagulada de poder se agrede cuando la visión personal de

la experiencia subjetivada en formato artístico se levanta para competir con supuestos teóricos precedentes?

La metáfora del espejo, empleada por la socióloga e investigadora, proyecta muy bien en qué medida cada disciplina o campo del saber exige determinados modos de construir, discutir y socializar el conocimiento científico. De manera que el estudiante (de pregrado o posgrado) debe ser entrenado con sistematicidad para lograr insertarse con éxito en el discurso oficial de su área profesional y, además, erigir en ella una voz autoral propia.

Sobre el vínculo, muchas veces roto, entre las ciencias sociales y las bellas letras ha profundizado en sus textos Rafael Acosta de Arriba, investigador, crítico de arte y merecedor del Premio Nacional de Investigación Cultural.

Acosta (2018) critica que se elija un vocabulario ampuloso y hermético como paradigma de lo científico. El también docente denuncia que muchas veces, en el ámbito universitario, se toma esta redacción ampulosa y vacía como ejemplo de cómo deben escribir los estudiantes para que su escritura goce de legitimidad.

De Arriba utiliza la metáfora de caminar descalzo sobre arrecifes; con ella hace alusión a la lectura difícil, angustiante y dolorosa a la cual se enfrenta el lector de temas históricos cuando decide adentrarse en una redacción como esa. En opinión del ensayista para acceder al estatus de la ciencia, la historia ha cortado con frecuencia el lazo con las bellas letras. Los autores de textos de ciencias sociales deben aspirar a un lector alerta, crítico, tenso, pero no a un lector abrumado, descorazonado, aplastado por textos farragosos e incomprensibles.

La redacción científica en las carreras de ciencias sociales. ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?

Durante diversas sesiones de trabajo con el grupo de 25 graduados de la Universidad de La Habana durante los años 2015 y 2019, se pudieron constatar sus criterios y valoraciones en torno a cómo ellos han recibido los contenidos de redacción científica y qué aspectos consideran los más esenciales en su formación académica.

Cuando se les pidió que valoraran cómo había sido la enseñanza de la redacción desde el nivel primario hasta el preuniversitario, se observó una tendencia a calificarla como: mala/ fruto de una enseñanza reproductiva que no estimula el pensamiento crítico/ básica, poco profunda/ regular, está en dependencia del profesorado/ poco participativa/ deficiente, depende de quien la imparta/ por lo general hay poca exigencia/ no se potencia la redacción creativa.

Al indagar en qué asignaturas y qué años estos estudiantes de posgrado recibieron algún contenido de redacción científica, las respuestas reflejaron lo siguiente: no recuerdo ninguna. La más cercana fue metodología de la investigación en tercer año (graduado de Filosofía)/ recibí una optativa de comunicación en primer año y metodología de la investigación en segundo (graduados de Psicología)/ participamos en los talleres sociológicos desde el I al VII y recibimos metodología desde primer año(graduados de Sociología)/ no me dieron ninguna asignatura sobre redacción científica en la carrera (graduada de Geografía)/ nos dieron redacción y estilo I y II solo en primer año (graduados de Estudios Socioculturales)/ profundizamos en contenidos de metodología durante los talleres de tesis en la maestría (graduados de Psicología).

Sobre los contenidos que, a su juicio, son los más importantes de acuerdo con su perfil profesional, los encuestados refirieron:

- Aprender a organizar la información.
- Aprender los aspectos esenciales de la redacción científica.
- Conocer distintas normas de citación.
- Saber estructurar un texto y que sea funcional para distintos tipos de lectores.
- Lograr referenciar la bibliografía exitosamente.
- Saber emplear correctamente los conectores en el texto científico.
- Aprender a escribir ponencias y artículos científicos.
- Poder usar correctamente los elementos de coherencia y cohesión.
- Lograr exponer con claridad y fluidez las ideas.
- Lograr interrelacionar una idea con otra y un párrafo con otro.
- Saber preparar un texto para su publicación.
- Lograr transformar una tesis en un artículo o en un libro.
- Recordar algunas reglas ortográficas y los usos de los signos de puntuación.
- Saber ordenar la información para producir un artículo científico.

Una vez identificados los contenidos en los que ellos consideraron que necesitaban profundizar, se les pidió que detallaran los problemas más comunes que enfrentan los graduados universitarios cubanos cuando deben redactar o publicar un texto científico. En su opinión, estas dificultades son las siguientes:

- La falta de enseñanza de la redacción científica en cada una de las carreras.
- La exigencia de tener que escribir y publicar sin haber recibido preparación sistemática para ello.
- La escasa motivación en torno al acto de escribir.

- La demora de las publicaciones (muchas veces los datos aportados por los autores pierden actualidad).

- El desconocimiento de en qué revistas cubanas o extranjeras se puede publicar, y cuáles se ajustan mejor a los distintos temas.

- Falta de integración teórica y rechazo a los textos teóricos.

- Falta de preparación también de los profesores, que muchas veces fungen como modelos o paradigmas de escritura para sus alumnos.

- El desconocimiento de la estructura de los artículos científicos.

- La ignorancia de otros tipos de lenguaje que se distancien de lo tedioso y excesivamente hermético.

Falta de experiencia en la producción de textos que dialoguen con múltiples fuentes y referentes pero que, a la vez, no se conviertan en un conjunto de citas dispuestas acríticamente.

- El uso incorrecto de los signos de puntuación.

- El desconocimiento de lo que se considera un vocabulario científico.

- La inexistencia de una mirada multidisciplinaria sobre la redacción científica en la Educación Superior.

Como se evidencia, los encuestados evalúan de modo crítico las maneras en que se les ha enseñado la redacción en los niveles anteriores a la universidad, marcadas por un predominio de los textos literarios y en las cuales no siempre es una prioridad el entrenamiento de habilidades para la producción de textos extensos que potencien un pensamiento crítico, dialógico y cuestionador.

La asignatura que emergió con más frecuencia en las respuestas de los estudiantes fue metodología de la investigación. Esta es, a su juicio, la materia que más se acerca en la universidad a la redacción científica. No obstante, aunque existen puntos en común entre ambas, las dos tienen objetivos diferenciados y debieran tener, por separado, su espacio priorizado en los programas curriculares de cada carrera.

Existe una diversidad amplísima de contenidos de la redacción científica en la que los alumnos sienten la necesidad de iniciarse o profundizar, a partir de las demandas cognoscitivas que les hace cada disciplina por donde transitan.

Los entrevistados identificaron la importancia que tiene el factor motivacional en cualquier acción que intente potenciar la redacción científica en el ámbito universitario. Escribir no es solo una actividad cognoscitiva sino también afectiva, psicológica y motivacional, marcada por la relación que establece el docente con ella, por el vínculo que han mantenido los estudiantes desde niveles precedentes y por los usos y sentidos que le otorgue quien escribe.

Enfocando el tema desde dos experiencias concretas en la Universidad de La Habana

Durante el curso escolar 2018-2019 la autora realizó una serie de entrevistas a profesores de la Universidad de La Habana que impartieran algún curso sobre el tema en el nivel de posgrado. También fueron entrevistados otros profesionales vinculados con la temática en Cuba, desde otras aristas como la investigación y la edición.

Aunque son escasas y dispersas las acciones formativas existentes hoy sobre la redacción científica en la universidad, en este sentido pueden mencionarse dos iniciativas focalizadas en estudiantes de posgrado. La primera es un curso sobre comunicación científica, impartido por la profesora MSc. Mayra Delgado, en la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX). Se desarrolla desde el año 2016 y nació por la constatación de disímiles errores retóricos y de redacción en las tesis de maestría de ese centro docente.

Entre los temas fundamentales abordados en el curso están: características retóricas y lingüísticas de los textos científicos, principales transgresiones de esas características, rasgos propios del artículo científico y la ponencia, y requisitos de una presentación oral con el empleo del power point.

Para Delgado:

> En la FLEX todavía no hay conciencia suficiente de la necesidad de que los docentes perfeccionen su competencia comunicativa en lengua materna y, por esa razón, solo asisten al curso muy pocos colegas; por ejemplo: en la última edición tuve solamente 5 participantes de la Facultad.
>
> En muchos países del mundo la enseñanza de la lengua materna, desde la secundaria básica, incluye nociones de redacción científica. Por ejemplo: cómo se redacta una definición, una comparación, una ponencia.
>
> Lamentablemente en Cuba los alumnos solo escriben composiciones, a lo largo de la enseñanza básica y preuniversitaria; tipo de texto que no tiene ninguna funcionalidad más allá del ámbito de la escuela. Tampoco se familiarizan con otros textos auténticos que no sean los literarios. Así lo demostré en mi tesis de maestría en 2002.
>
> El sistema nacional de educación en Cuba debe tomar conciencia del problema que entraña que un egresado de preuniversitario no pueda producir y, a veces tampoco comprender, un texto científico.
>
> Partiendo de esa realidad, deberían modificarse, en primera instancia, los programas de lengua española. También los docentes de todas las asignaturas deberían recibir una formación básica relacionada con la redacción científica.

La segunda iniciativa se desarrolla en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Está dirigida a estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Comunicación y es coordinada por la profesora Dra. Lourdes Nápoles quien subraya que:

Se puede adiestrar a estudiantes de pregrado y de posgrado en el dominio de conocimientos y habilidades (teórico-prácticas) que le permitan redactar adecuadamente textos científicos, considerando las especificidades de cada campo en particular. Es usual encontrar referentes que aborden la redacción de textos científicos desde el campo de las Ciencias Médicas. Ciertamente, me he preguntado muchas veces por qué no desde nuestro campo en particular.

Los actores sociales responsables de esta formación deberían ser los profesores de las distintas disciplinas en toda la carrera. No es una problemática que corresponda exclusivamente al profesor que imparta en un momento dado estos contenidos en particular.

Por supuesto, el estudiante de pregrado o del posgrado debe ser consciente de sus dificultades en la redacción de textos (primero) para luego desarrollar habilidades en la redacción de textos científicos. Y no adquirirá esa conciencia solo, será vital la exigencia de los profesores.

Si de manera general no se trabaja este particular en el currículo propio u obligatorio de la universidad, los estudiantes seguirán egresando con muchísimas dificultades en este sentido.

La asignatura de Redacción que recibían en primer y segundo años y ahora solo en el primero con el plan E, no es suficiente para prepararlos en la temática que nos ocupa.

A modo de cierre

De acuerdo con los criterios y valoraciones de los 25 graduados de ciencias sociales y humanísticas con los cuales se trabajó, la redacción científica ha ocupado lugares periféricos y, muchas veces, nulos en su formación profesional. Ello no guarda relación con las altas expectativas de las comunidades académicas y la sociedad en general en torno a las capacidades profesionales que debe tener un graduado universitario, entre las que sobresalen sus competencias escriturales.

En el ámbito universitario la enseñanza de esta materia no debe quedar relegada solo al primer o quinto año, sino que debe ser fruto de una formación transversal e interdisciplinar, sostenida a lo largo de toda la carrera y pensada para que responda verdaderamente a las exigencias y demandas de cada perfil profesional.

Por tanto, las acciones formativas en este sentido deben trascender los contenidos de ortografía y gramática (en los que se quedan anclados en muchas ocasiones) para enfocarse en la interpretación y producción de textos que resulten funcionales para cada carrera.

El personal docente también necesita formación en estos temas, de manera que puedan ejercer su función orientadora de un modo más efectivo y logren también comunicar mejor los resultados científicos en los cuales trabajan, toda vez que también son evaluados por el nivel y la calidad de su producción científica.

Escribir ciencia constituye un acto complejo que involucra a muy diversos actores sociales. El investigador que escribe no lo hace solo para sí: debe partir de un conocimiento profundo del tema que estudia y luego debe saber comunicarlo a los distintos públicos meta que puede tener su texto.

Escribir no es un acto instantáneo, monológico, ni que se aprende solo de la noche a la mañana con leer dos o tres publicaciones. Es necesario enseñarlo de un modo explícito y contextualizado en las distintas disciplinas en las cuales han sido formados los estudiantes. Los caminos de las ciencias sociales cubanas de hoy están indisolublemente ligados a los modos en que estas se piensan y se escriben, y la universidad es un lugar privilegiado para esta labor.

Referencias bibliográficas

Acosta, R. (2018). *La historiografía y las bellas letras. Hacer y escribir ciencia. Problemas y desafíos en la escritura de ciencias sociales*. Conferencia llevada a cabo en el curso de posgrado del ICIC Juan Marinello. La Habana.

Cassany, D. (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Madrid: Editorial Paidós, pp. 109-128.

Elissetche, G. (2012). *La cátedra compartida como espacio de problematización de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Río Cuarto: Unirío Editora, pp. 489-492.

Miranda, M. (2018). La nostalgia del consenso. Tensiones entre arte y academia siguiendo la narrativa latinoamericana. *Perfiles de la cultura cubana*, no. 23, pp. 30-42.

La enseñanza del periodismo de José Martí. Desafíos, aciertos y perspectivas en la Universidad de La Habana

Randy Saborit Mora

Introducción

La figura de José Martí, como tema de estudio, acompaña a los alumnos cubanos desde los inicios de su vida escolar. El modo memorístico, repetitivo y doctrinario en el que muchas veces se enseña, ha provocado en los estudiantes un rechazo y una falsa conciencia de que ya conocen todo acerca del Apóstol.

Este dilema se agudiza en el ámbito universitario, especialmente, en la carrera de Periodismo, en la cual esta personalidad histórica constituye un paradigma. Enseñar los fundamentos de la praxis periodística, tomando como referente la obra martiana, representa un gran reto que implica, en primera instancia, enseñar a pensar, a debatir, a relacionar fuentes y a integrar el conocimiento.

¿Para qué podría servir una asignatura dedicada al análisis del periodismo de José Martí en el ámbito universitario? ¿Qué escoger de su fecunda obra para no pecar de reiterativo? ¿Por qué enseñar los fundamentos del periodismo tomando como referente a un periodista decimonónico? ¿Cómo concebir un programa atractivo para la enseñanza de Martí en el siglo XXI?

Estas, y otras preguntas, le sirvieron de guía al autor de este artículo para defender en 2008 una propuesta metodológica para la enseñanza del periodismo de José Martí en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Las interrogantes de entonces se han respondido de alguna manera luego de que en la mencionada institución académica se haya impartido Grandes Figuras del Periodismo (José Martí) como una asignatura optativa durante 12 cursos consecutivos en el segundo semestre del primer año de la carrera de Periodismo.

En una sesión de trabajo con colegas del Departamento de Periodismo en junio de 2008 se expusieron los objetivos, la dosificación de contenidos y la bibliografía básica de la asignatura Grandes Figuras del Periodismo (José Martí). A partir de las sugerencias que emanaron de aquel intercambio profesional se concibió el programa analítico de esa materia que comenzó a impartirse en febrero del 2009. Gracias al empeño

y creatividad de cinco profesores[43] y a las excelentes evaluaciones de los matriculados, esta materia se ha mantenido en los planes de estudios D (2008-2017) y E (2017-actualidad), aprobados por el Ministerio de Educación Superior (MES).

Hasta el curso 2008-2009 en la Facultad de Comunicación no existía una asignatura que centrara su análisis en la obra martiana, como sí la había en otras carreras de la Universidad de La Habana. Los estudiantes de Letras de la mencionada academia han cursado durante décadas el Seminario Martiano[44], impartido por personalidades de la cultura cubana como el poeta Roberto Fernández Retamar (1930-2019) y la profesora Ana Cairo Ballester (1949-2019). La Profesora Titular Francisca López Civeira afirma que a los alumnos de Historia también se les imparte desde hace años una asignatura que aborda la vida y obra del Apóstol de la independencia de Cuba.

Para ofrecer una visión panorámica del periodismo de José Martí se seleccionó un conjunto de notas informativas, semblanzas, comentarios, reportajes, reseñas, editoriales, columnas y crónicas que publicó el Maestro en periódicos de Cuba, España, México, Guatemala, Venezuela, Argentina y Estados Unidos entre 1869 y 1895. Aparte de los textos periodísticos, en el programa de estudios se insertaron cartas donde el comunicador definió y argumentó cuál debía ser la función de la prensa en la sociedad u otras en las cuales se demuestra de qué modo él dirigía, por ejemplo, el periódico *Patria* (1892-1895).

Se trata de un periodista atípico que escribió textos en la mayoría de los géneros periodísticos conocidos. Y por si esto fuera poco, llegó a ocuparse de la traducción, corrección, edición, gestión de contenidos e imágenes, inclusive de la configuración de la agenda mediática de las publicaciones que dirigió, como por ejemplo, la *Revista Venezolana*, *La América*, *La Edad de Oro* y *Patria*.

Huelga decir que un semestre tampoco es tiempo suficiente para abarcar todo el periodismo de Martí. Pero, sin duda alguna, en ese período sí se puede incentivar la investigación y análisis de aspectos esenciales de su obra.

---

43 María Grant, Diony Sanabia, Ramón Fernández Cala, Pedro Antonio García y Randy Saborit Mora han impartido, en distintos cursos, la asignatura Grandes Figuras del Periodismo (José Martí) en el período comprendido entre el 2009 y el 2020.

44 Después del fallecimiento de la profesora Ana Cairo Ballester en abril de 2019, el Seminario Martiano lo imparte la investigadora del Centro de Estudios Martianos, Lourdes Ocampo Andina.

Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la primera clase los educandos reciben una bibliografía básica que incluye las versiones digitales de los números de los periódicos La América y Patria, ambos dirigidos por Martí. Además, se les comparte los PDF de las obras completas y la Edición Crítica de las obras completas de José Martí.[45] Como bibliografía complementaria se les recomienda la lectura de *Martí, el Apóstol*, *Destinatario José Martí*, *El periodismo como misión* y *José Martí 1853-1895. Cronología*.

Esta bibliografía se acompaña de la película *José Martí: el ojo del canario*, la cual ha servido para hacer un debate fecundo a partir de una guía de preguntas relacionadas con el contexto donde Martí definió los rasgos esenciales de su carácter. Esa discusión sirve de preámbulo para analizar las particularidades éticas y estéticas de *El presidio político en Cuba*, publicado por primera vez en España en 1871, cuando el escritor tenía apenas 18 años de edad.

El presente artículo tiene como objetivo valorar los desafíos, aciertos y perspectivas de la enseñanza del periodismo de José Martí a partir de los resultados obtenidos en una experiencia docente e investigativa en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana con jóvenes de primer año de Periodismo[46].

Desafíos

Quien llega al nivel superior de educación en Cuba ha cursado asignaturas como Historia de Cuba, Lengua Española, Lectura, Español-Literatura; en las cuales se han tratado contenidos relacionados con el multifacético quehacer profesional de José Martí. Esto sin contar las actividades extraclase donde Martí resulta ser un tema recurrente.

Por tal motivo, lo primero que debe enfrentar un profesor universitario que quiera enseñar a Martí es el posible rechazo que pudiera manifes-

45 Uno de los objetivos de la asignatura consiste en familiarizar al estudiante con los resultados científicos del más ambicioso proyecto investigativo del Centro de Estudios Martianos que ha involucrado durante décadas a expertos cubanos y extranjeros en el propósito de conocer todo el tiempo y todo el hombre, según la concepción de Juan Marinello sobre lo que debería ser una verdadera edición crítica. Una edición crítica es el hombre y su tiempo —todo el tiempo y todo el hombre— o es un intento fallido, valoró Marinello en su prólogo a la edición de las Obras completas de la Editorial Nacional de Cuba, en 1963.

46 Este artículo se refiere a la experiencia docente e investigativa del profesor que suscribe este artículo con estudiantes matriculados en la optativa Grandes Figuras del Periodismo (José Martí) en los cursos 2008-2009, 2010-2011, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019.

tar un estudiante de 18 o 19 años por asociar la instrucción de contenidos martianos con el teque o lo mismo con lo mismo, según sus propias palabras. De ahí la importancia de proponer un programa que resulte atractivo y motivador.

Innovar, motivar y concientizar lo magistral de la enseñanza son acciones fundamentales que un docente debe poner en práctica si asume la responsabilidad de lidiar con los estereotipos, fuertemente arraigados en su imaginario social, con los cuales llega el estudiante de Periodismo a la universidad en Cuba.

Ninguna materia —y una enfocada en el análisis de la creación periodística de José Martí no constituye la excepción— puede obviar el contexto social y cultural que atraviesa la mirada de cualquier universitario. Esta premisa nos conduce a pensar en las condiciones de producción y socialización del conocimiento en el ámbito universitario, especialmente entre jóvenes estudiantes de primer año que arriban a la Educación Superior con una herencia cognosicitiva y cultural formada en niveles precedentes.

Quien imparta una asignatura como la descrita en estas páginas, debe convencer a sus alumnos de que no sería una pérdida de tiempo dedicar un semestre al (re)descubrimiento de un periodista paradigmático desde un enfoque comunicológico, cultural, ético e íntimo. ¿Por qué optar por Martí si en el segundo semestre del primer año de Periodismo se han ofertado durante los últimos 12 años otras optativas como Taller de Estilística Narrativa, Periodismo de Género, Fotografía o el periodismo de Pablo de la Torriente, por solo citar algunas? ¿En qué medida resultaría provechoso el estudio del periodismo decimonónico de José Martí en pleno siglo XXI donde la multimedialidad marca la pauta?

Como otro reto se ha identificado la necesidad de crear una identidad propia de la asignatura, más allá de la relación que guarda con materias afines. Debe entenderse que Grandes Figuras del Periodismo (José Martí) no consiste en una clase de Historia de Cuba, ni de Periodismo Impreso, ni de Ética. Aunque no se puede obviar que está estrechamente imbricada con ellas. La asignatura se centra en analizar la producción periodística de Martí como redactor, corresponsal, columnista y director de publicaciones periódicas en contextos sociales y mediáticos específicos.

Ha sido muy útil el aprovechamiento de los vasos comunicantes entre esta asignatura y Periodismo Impreso II y Recursos Gráficos del Periodismo. En ese sentido, se ha elaborado una guía de ejercicios integradores, enriquecida con los años de experiencia docente, para que los alumnos

apliquen los conocimientos teóricos asimilados en esas materias a la hora de examinar la labor editorial y periodística de Martí. Esas otras dos materias se imparten paralelamente en el segundo semestre de la carrera.

Como se sabe, Martí le prestó especial atención a la coherencia que debía existir entre la materia escrita y la gráfica cuando se desempeñó como director de publicaciones periódicas. En cartas suyas o en la circular de *La Edad de Oro*, que fue incluida en el reverso de la contraportada de aquella revista fundada en 1889, se evidencia que se preocupaba por la calidad de los textos y de las imágenes para garantizar una comunicación eficaz del mensaje.

Los ejercicios propuestos para los seminarios y talleres han propiciado que el estudiante de Periodismo desarrolle la argumentación, el pensamiento crítico y la apreciación ética y estética de una parte de la obra periodística martiana. Como una insatisfacción reiterada año tras año, algunos alumnos señalan que la asignatura debería tener más tiempo. A las materias optativas ofertadas en la Facultad de Comunicación, incluida la relacionada con el periodismo de José Martí, se le destinaron 45 horas presenciales a partir del año académico 2008-2009 hasta el 2016-2017. Esto se traducía en un turno presencial a la semana de tres horas clase. Sin embargo, a partir del 2017-2018 ese tiempo se redujo a dos horas clase a la semana, al entrar en vigencia el plan de estudios E.

Un total de 15 turnos, de 90 minutos presenciales cada uno, resulta insuficiente para explicar las particularidades del periodismo de José Martí en distintas etapas de su periodismo. Lamentablemente, no existe una continuidad de esta asignatura en años ulteriores de la carrera de Periodismo. Esto impide que los universitarios puedan profundizar en la obra martiana desde miradas más agudas e integradoras. Sus trabajos escritos y orales se enriquecerían si ellos pudieran aplicar los conocimientos asimilados en Comunicación y Sociedad, Teoría de la Comunicación, Ética y Deontología del Periodismo, Arte y Cultura; materias que reciben a partir del segundo año.

Un enfoque holístico del periodismo de José Martí no solo resultaría útil para los estudiantes de Periodismo, sino para muchos de los que se forman en carreras de ciencias sociales, humanísticas, pedagógicas y jurídicas en Cuba, por solo mencionar algunas. A partir de la selección de un grupo de textos literarios, periodísticos, epistolares, incluso discursos, se pueden concebir programas para enseñar de modo ameno y profundo aspectos poco investigados de la vasta creación martiana durante un semestre por lo menos.

El examen detallado de la producción estética y ética de Martí podría favorecer la formación de futuros historiadores, juristas, traductores, filósofos, comunicadores, sociólogos, filólogos, diseñadores, historiadores del arte, por solo citar a los estudiantes de la casa de altos estudios fundada en 1728. Pero valga decir que buena parte de los universitarios cubanos, podrían examinar la obra martiana con las herramientas metodológicas y teóricas que ofrecen sus respectivas especialidades.

Muchos son los ejemplos que pudieran citarse de cómo la producción intelectual de aquel poeta, y especialmente su periodismo, han servido de objeto de estudio a múltiples profesionales de las más diversas disciplinas. El análisis de sus textos periodísticos ha facilitado la interpretación de procesos históricos, políticos y sociales que han tenido resonancia en los siglos XX y XXI.

El currículo base de la carrera de Periodismo incluye contenidos relacionados con José Martí en Comunicación y Sociedad, Marxismo-Leninismo, Historia de Cuba y Economía Política Marxista, según lo establecido en el plan de estudios E. Periodismo se cursa en la Universidad de La Habana, la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, la Universidad Central de Las Villas Marta Abreu, la Universidad de Camagüey y la Universidad de Oriente.

Acerca de la cultura de la profesión, en el propio plan E se subraya que el periodismo cuenta con una historia significativa que se expresa en personalidades internacionales y cubanas como José Martí, John Reed, Ernest Hemingway, Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano y Ryzard Kapuscinski.

A continuación se recomienda que Cuba debe aprovechar su larga tradición periodística e intelectual encabezada por la obra del propio Apóstol, y con una continuidad dentro del siglo XX, donde destacan Pablo de la Torriente Brau, Raúl Roa, Enrique de la Osa, Jorge Mañach y Lino Novás Calvo, entre muchos otros. …El currículo docente favorece la cultura profesional, contribuyendo con asignaturas que abordan la vida y obra de grandes figuras del periodismo y momentos históricos de este, particularmente en Cuba, señala el plan E.

Aciertos

Aunque los matriculados en la asignatura son de primer año, la tendencia a través de los años ha sido que ellos hagan análisis o comentarios profundos y creativos tanto en seminarios, talleres como en trabajos de cursos.

Los semanarios y talleres, las modalidades de transmisión y evaluación del conocimiento más empleadas en la asignatura, se han convertido

en una oportunidad para que se aclare algo que no haya sido suficientemente explicado, para precisar algún aspecto de contexto que se haya obviado o se haya mencionado de soslayo durante la intervención de los integrantes del equipo.

Ese espacio de intercambio de ideas también ha servido para enriquecer la visión del profesor sobre los estudios martianos. Cuando se orienta cada seminario o taller se les pide a todos que investiguen en otras fuentes, aparte de las que forman parte de la bibliografía básica y complementaria de la asignatura. Siempre se les aclara que deben verificar la verosimilitud de lo que lean al respecto en determinados sitios de Internet. En esa red abundan los ejemplos de frases inventadas, mutiladas o tergiversadas que se le atribuyen al Apóstol de la independencia de Cuba.

Como premisa, se busca despertar en los estudiantes el interés investigativo para que analicen los textos periodísticos de José Martí en su contexto. No se trata, de traerlo a la fuerza al presente ni de citarlo indiscriminadamente, sino de estudiar su obra a fondo para comprender su dimensión múltiple como divulgador científico, periodista sociocultural o estratega político, por ejemplo.

De manera habitual, en la última clase se les pregunta a los alumnos si la asignatura ha cumplido sus expectativas y qué recomiendan para perfeccionarla. De esta retroalimentación han surgido ideas que han ayudado a repensar la materia. A continuación se enumeran las más reiteradas:

1- **Para analizar a Martí con otros ojos más allá de la superficie**. Afirmaron que fue muy provechoso analizar *La América* desde el punto de vista gráfico y textual. Reconocieron que el seminario sobre *La Edad de Oro* les ayudó a advertir cuestiones intrínsecas en poemas y textos que antes consideraban triviales o no habían comprendido del todo. Señalaron que el análisis del El terremoto de Charleston y La Exposición de París les permitió valorar la habilidad que tenía Martí para recrear un suceso a partir de lo que leía en otras fuentes periodísticas.

2- **Para tomarlo como referente de buen periodismo**. Manifestaron que la producción periodística de Martí les sirve de fuente para elaborar trabajos periodísticos de mayor calidad investigativa y literaria. Alegaron que la singular manera de describir y narrar de Martí constituye una guía para superarse. Les impresionó la habilidad que tenía para contar lo que no se veía a simple vista y para profundizar en asuntos de interés humano. Al respecto, mencionaron textos como Fiestas de la estatua de la Libertad, El 10 de abril, Una novela en el Central Park, El General Grant, Emerson, Walt Whitman, Oscar Wilde, Mariana Maceo y José de la Luz.

3- **Para comprenderlo como hombre de carne y hueso**. Aseguraron que la dimensión humana, sensible e íntima de Martí les permitió entender que su obra creadora no se puede reducir a un busto en la esquina de un aula ni a una estatua de mármol. En ese sentido, destacaron que la lectura de algunas de las cartas que envió a sus padres, amigos y enamoradas les ayudó a comprenderlo en su dimensión humana.

4- **Para conocer un método distinto de enseñarlo**. Expresaron que creían que la única manera de enseñar a Martí era desde el aburrimiento. Confesaron que no creían que fuera posible aplicar a Martí en la vida práctica. Algunos, en referencia a experiencias anteriores, calificaron de tortuoso e inútil el hecho de estudiar a Martí para aprobar un examen o por estar obligados a valorar su vigencia.

5- **Para concientizar que todo lo que fructifica implica esfuerzo**. Desde una perspectiva ética, dicen que acercarse a pasajes complejos de la biografía de Martí les enseña a que hay que trabajar duro para lograr lo que uno quiere. Algunos mencionaron que releer a Martí les ha permitido interiorizar la importancia de aprovechar cada instante al máximo.

6- **Para acercarse al Martí de Fernando Pérez**. Agradecieron que el director del filme *José Martí: el ojo del canario* conversara con ellos sobre el sentido de la vida, la importancia de la prensa como fuente documental y explicara cuál era su Martí. Los estudiantes le preguntaron sobre algunas interioridades de esa película y su experiencia cinematográfica de manera general. Dos estudiantes de la asignatura plasmaron en una crónica el espíritu del encuentro del 2019 con el cineasta (Anexo 1).

7- **Para sentirse escuchados.** Dijeron que en la medida que fueron escuchados y respetados por sus disímiles criterios acerca de la vida de Martí, se sintieron más confiados para desarrollar sus iniciativas en los seminarios, talleres y trabajos de curso.

Solo valdría añadir que los estudiantes han entrevistado a los profesores de la asignatura con el objetivo de elaborar reportajes escritos o audiovisuales acerca de algún tópico poco tratado de la vida y obra de aquel hombre de prensa para presentarlos en ejercicios de clase en Periodismo Impreso, Historia de Cuba, Ética y Deontología del Periodismo, Arte y Cultura o Comunicación y Sociedad.

Perspectivas

Si todo hubiera sido positivo durante estos años, nada se habría cambiado en esta materia. Sería ingenuo creer que por impartir una signatura sobre Martí —la inmensa mayoría de las veces en el último turno de clases de la tarde— se logra que los estudiantes opinen favorablemente.

Revelar lo menos conocido y las dudas de las personalidades despierta el interés humano, como han comprobado tantos educadores en cualquier época. El público universitario, tan exigente, necesita pensar con cabeza propia y enamorarse de lo que estudia. Pretender automatizar el pensamiento ajeno es una tarea sin sentido.

Y en aras de evitar la inmovilidad conformista que podrían generar los comentarios favorables sobre la asignatura, es necesario exponer algunas ideas de cuánto más podría aportar Martí en la formación del periodista de estos tiempos. ¿Cuán útil no serían asignaturas sobre técnicas narrativas, periodismo literario, investigación periodística o prensa y sociedad que tomen como referente a Martí?

Otra opción podría ser que el periodismo de José Martí se imparta con el propósito de incidir en una escuela primaria a partir del diseño de una estrategia para enseñar los contenidos martianos de un modo atractivo. Así los estudiantes universitarios se verían motivados a aprender, mientras enseñan a los demás.

El propósito general de esa iniciativa sería que los estudiantes de la asignatura Grandes Figuras del Periodismo (José Martí) indagaran acerca de los aciertos y deficiencias de la enseñanza de contenidos martianos en niños de sexto grado, por ejemplo. Se sugiere el quinto grado, pero esto podría variar a partir de una discusión colectiva.

Previa coordinación con el equipo de dirección de una escuela primaria se aplicarían encuestas y entrevistas a educandos, padres, directivos, bibliotecarios y profesores. Los resultados revelarían cómo se enseña a Martí en el primer ciclo de la educación primaria en Cuba a partir de un estudio de caso.

Las entrevistas y encuestas se aplicarían luego de revisar los textos de Lectura, Español y El mundo en que vivimos de primero a cuarto grados para ver qué contenidos relacionados con José Martí se repiten y qué preguntas y ejercicios se proponen para comprobar los conocimientos al respecto.

Además, se revisará la congruencia de los escritos de Martí que aparecen en los libros de textos de primero a cuarto grados con los seleccionados por el destacado intelectual Cintio Vitier (1921-2009), quien compiló en el Cuaderno Martiano I un conjunto de escritos de José Martí para que los maestros de primaria compartieran con sus estudiantes en las clases.

En dependencia del diagnóstico, se diseñaría una estrategia que tenga como objetivo que los estudiantes de Periodismo motiven a niños de quinto grado a releer con gusto los textos martianos. Para lograr tal propósito, se crearán productos audiovisuales, impresos o hipermediales

con estilo ameno para educar divirtiendo. Los estudiantes de Periodismo aportarían muchas más iniciativas para facilitar la comunicación con los escolares.

Para enriquecer este proyecto se podrían crear alianzas institucionales con el Centro de Estudios Martianos, la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, la Oficina del Programa Martiano, la Sociedad Cultural José Martí, el Instituto Cubano de Radio y Televisión o el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, por ejemplo. Las investigaciones de expertos en temas martianos y de infancia aportarían a enriquecer la estrategia comunicativa que se propondría desde la asignatura Grandes Figuras del Periodismo (José Martí).

Que esta asignatura se extienda más allá del marco universitario e incida sobre escolares de la comunidad es un proyecto que aún puede enriquecerse con la opinión de otros docentes y especialistas. Ojalá que una iniciativa educativa e investigativa como esta encuentre el respaldo de muchos. Seguramente que la frescura, el talento y la sensibilidad de los jóvenes universitarios le imprimirán un sello especial a la enseñanza de la vida y obra de José Martí en una escuela primaria de la Cuba actual.

Conclusiones

Proponer una asignatura centrada en el periodismo de José Martí ha sido un gran reto, sobre todo si se toman en cuentan las mediaciones en el ámbito de la educación, la cultura y la sociedad con las que arriban los estudiantes a su primer año de la universidad, a quienes les han enseñado más a venerar a Martí que a interpretarlo. Esta circunstancia específica les impide muchas veces lograr un diálogo fluido y creador con la obra de José Martí.

En base a lo experimentado en los años de docencia en la Facultad de Comunicación de La Universidad de La Habana, se constató que el joven universitario prefiere que las clases no se reduzcan a la mera trasmisión de hechos, fechas y datos, sino que sirvan para intercambiar documentos históricos, apuntes y cartas poco conocidas, que les ayude a demostrar, por ejemplo, las contradicciones que tuvo Martí con su padre, su madre, su esposa.

De esa manera se conmueve y se convence, como habrán comprobado tantos educadores a través del tiempo. Y Martí no se debería utilizar, bajo ningún pretexto, para robotizar a los otros sino para demostrarles que tienen derecho a discrepar y el deber de respetar el pensamiento ajeno.

Se puede afirmar que la enseñanza del periodismo de José Martí en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana ha servi-

do para que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico, se motive a redescubrir al Apóstol de Cuba como un hombre de carne y hueso, vea en Martí un referente de buen periodismo y sensibilidad poética, integre conocimientos teóricos de otras asignaturas y potencie su creatividad a partir del análisis de textos martianos, ejercicios integradores, talleres y seminarios.

Bibliografía

1. Centro de Estudios Martianos. (CEM, 2002). Edición digital de las Obras completas de José Martí. Segunda edición; 27 tomos. La Habana: CEM.
2. Centro de Estudios Martianos. (CEM 2010-2015). Obras completas de José Martí. Edición crítica. Tercera edición, 25 tomos. La Habana: CEM.
3. García, L. (1999). Destinatario José Martí. La Habana: Editora Abril.
4. Hidalgo, I. (1992). José Martí 1853-1895. Cronología. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Editorial de Ciencias Sociales.
5. Moro, S., et al (2005). Periódico Patria (14/03/1892-17/06/1895). Edición facsimilar en CD-ROM. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
6. Mañach, J. (2001). Martí, el Apóstol. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
7. Rodríguez, P. P., et al (2012). El periodismo como misión. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente Brau.

Anexo 1

A través de los ojos del cineasta Fernando Pérez

Por Karla Rodríguez Albert y Mercedes Muñoz Fernández

Llegó como quien tiene que llegar, con gesto desenfadado y sonrisa sincera. En una posición juvenil, quizás para acercarse a nosotros o porque la sencillez es una de sus cualidades más visibles, se sentó en la mesa ignorando la silla que yacía frente a él.

Esta visita había sido deseada por todos los estudiantes que, como nosotros, decidieron redescubrir a José Martí cada miércoles en el último turno de clases. Por eso, muchos nos sentíamos dichosos aquella tarde pues, tras ocho años de lejanía, volvía a la Facultad de Comunicación ese cineasta admirado e intrigante.

Con la bienvenida que sustituía la clásica e innecesaria presentación de nuestro invitado, comenzó la amena charla. Mientras los profesores rememoraban la visita anterior, algunos se dedicaban a tomar fotos como

paparazzis, y otros ni siquiera nos atrevíamos a sostenerle la mirada. Aunque nunca se mostró pretencioso, le precedían los méritos y popularidad de sus obras.

Un profesor, que había sido testigo como estudiante de la visita de Fernando a la Facultad de Comunicación en el 2011, aconsejaba aprovechar al máximo la experiencia. Entre felices recuerdos de aquella vez, auguraba la posibilidad de saciar nuestras dudas.

Pero ¿quién era ese realizador que tanto interés suscitaba en los amantes y estudiosos del Apóstol? A quedar prendados, aún más, de la mágica historia y personajes de la película *José Martí: el ojo del canario*, de 2011, nos convocaba aquella tarde Fernando Pérez.

El líder de los clandestinos dejó de esconderse detrás de la pared de las palabras y se presentó ante nosotros como lo que es: un martiano insumiso, que niega la perenne idealización del Maestro, que sigue al Martí de carne y hueso.

Nos vino a hablar específicamente de esa entrega cinematográfica, esa que es capaz de regalarnos una mirada diferente y novedosa del Martí que conocemos desde la primera enseñanza. Aunque el filme era el motivo de la charla, secretamente esperábamos más que un simple cine debate. Desentrañar las pasiones del autor era nuestro verdadero deseo.

Sin embargo, permanecen las ganas de redescubrir la etapa menos conocida del Apóstol: su infancia y juventud. El principal pretexto para hablar eran los sentimientos y convicciones que estuvieron presentes a la hora de rodar esta película más que de su guion, actuaciones, vestuarios o escenografía.

¿Por qué el joven Pepe?, nos preguntábamos todos en silencio. ¿Por qué no explorar en el filme la época que inmortalizó a Martí? Como si Fernando nos estuviera escuchando comentó emocionado que para él: la personalidad martiana es tan compleja que resulta imposible exponer toda su grandeza en una película. Su infancia y adolescencia son las etapas menos conocidas, y verdaderamente fueron las formadoras del germen de su verdad.

Un momento clave de la conversación fue cuando aclaró que no venía solo como un apasionado del séptimo arte, sino como el profundo martiano que es. Entonces todos comprendimos el valor humano y patriotismo de este cubano al ofrecer su visión del Maestro. Una imagen fundamentada en su concepto de que: Cada cubano tiene un Martí, y el que me acompaña lo hace por una razón más emotiva que histórica.

Nosotros mismos nos habíamos hecho esa pregunta varias veces. A varios los acompaña el Martí periodista, a otros el patriota. Pero algunos llevábamos en el pecho el mismo Apóstol que Fernando: el apasionado.

La mirada poética martiana nos llenaba más, tal vez, que otras dimensiones de su vida. Esa capacidad para no odiar, para mirar las cosas solamente con los ojos del corazón.

Aquella conversación, devenida entrevista y luego de nuevo íntima charla, fue de las más placenteras en nuestra corta vida en el Periodismo. Reafirmar que desacralizar a Martí no es un pecado, sino una bondad que nos regala al Apóstol en su inmensidad, fue, tal vez, la mayor enseñanza que guardamos.

Sembrando en nuestras mentes de jóvenes periodistas el ferviente deseo de investigar más sobre esa etapa de la vida martiana, terminaba Fernando Pérez su intervención entre chistes y secretos sobre la realización del filme. Una foto grupal y la promesa de un pronto regreso marcaron el adiós de nuestra conversación aquella tarde.

Asimilación: componente esencial en el aprendizaje de la Estadística del profesional cubano de Cultura Física

Taimi Castañeda Rodríguez
Abelardo López Domínguez
Ana María Morales Ferrer

Introducción

La sociedad actual es el resultado de un proceso de cambios continuos acompañados del desarrollo creciente de la ciencia y la tecnología. Durante todas las etapas de tránsito de la humanidad la Estadística ha jugado un papel fundamental, pues se debieron registrar grandes conjuntos de datos que posibilitaron realizar análisis, comparaciones e inferencias, y con ellas, arribar a resultados que contribuyeron al desarrollo actual. De seguro la proyección a futuro estará permeada por esta ciencia.

No obstante, entre algunas de las contradicciones que actualmente se afrontan en el orden social, está la creencia, en no pocas personas, que la Estadística es la ciencia que solo permite la representación de datos numéricos de forma ordenada, consecuente y sistemática. Concepción creada, a juicio de los autores, a partir de la interacción frecuente con los medios de difusión y los datos que aportan sobre los sucesos de la cotidianidad, ponderando así la rama descriptiva de la Estadística.

Sin embargo, su utilidad va más allá, y posee un rol determinante en los procesos de formación de los profesionales para su presente y futuro devenir como posibles investigadores de un campo determinado de la ciencia, avalado por su inserción en las mallas curriculares de la mayoría de las carreras universitarias del mundo. Por lo anterior se concuerda con la posición de Sánchez al enunciar:

Si alguien nos cuestionara acerca de por qué utilizar la Estadística, y lo que es más grave para un estudiante, por qué estudiar Estadística, nuestra respuesta sería convenientemente sencilla, quizá arbitraria, tal vez ambigua, pero obvia: desde que el hombre cuenta con la capacidad de raciocinio, todo lo que ha deseado, le ha rodeado y ha poseído, se constituyó en un dato ubicado en una colección de ellos. Su faceta de recolector de datos, embaucó al ser humano en una embrionaria gestación de los primeros rudimentos estadísticos (Sánchez, 2007, p. 17).

Por tales razones en el presente trabajo se reflexiona sobre las diferentes concepciones de asimilación y de estadística desde diversas aristas. Esto se hace con el objetivo particularizado en una rama del saber: la

Cultura Física, por la implicación que tienen estos temas en el desarrollo de la misma, con el fin de potenciar la asimilación de técnicas Estadísticas en la formación del profesional en Cultura Física.

Desarrollo

Cuando se realizan estudios que se adentran en campos específicos como pueden ser las ciencias sociales, la medicina, la Cultura Física o el Deporte por nombrar algunos; se comienza a percibir que la Estadística es algo más que un conjunto de datos numéricos que caracterizan algún suceso social.

Para Gutiérrez la Estadística es la ciencia que estudia cómo debe emplearse la información y como dar una guía de acción en situaciones prácticas que entrañan incertidumbre (Gutiérrez ,1994 p.23). Aspectos relevantes que a consideración de los autores ha sido elemento medular en las trasformaciones sociales y que ha generado disímiles soluciones desde el campo de la investigación.

Córdova plantea que: la Estadística es la ciencia que nos proporciona un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para recopilar, organizar (clasificar, agrupar), presentar y analizar datos con el fin de describirlos o de realizar generalizaciones válidas (Córdova, 2003, p.1). Elementos distintivos aporta este autor cuando reconoce a la Estadística como instrumento para la investigación que sienta las bases para realizar inferencias.

Por su parte, Maureira refiere que: la Estadística es una rama de las matemáticas que reúne y clasifica los datos numéricos para poder, a partir de ellos generar conclusiones e inferencias. (Maureira, 2015 p.23) En este caso se reconoce a esta ciencia como complemento de la matemática aplicada, que brinda las posibilidades de generalizar resultados a partir de mediciones que se realizan.

Las concepciones analizadas tienen varios puntos de congruencia, pues destacan a la Estadística, como portadora de métodos y procedimientos necesarios para la recopilación y el análisis de conjuntos de datos que describen algún suceso determinado, y su influencia en la toma de decisiones. Por ello se asumen elementos esenciales de estas concepciones que permiten a los investigadores, a partir de su experiencia, definirla como: la ciencia con carácter instrumental que se ocupa de los métodos y procedimientos para la presentación ordenada de un conjunto de datos que caracterizan alguna situación práctica; con el objetivo de organizarlos, analizarlos y evaluarlos, para arribar a conclusiones y realizar inferencias.

Autores como Guerra (1987), Batanero (2001), Egaña (2003), Mesa (2006), Sánchez (2007), Capote (2012) y Vega (2012), en su mayoría cubanos, se refieren a la Estadística como una herramienta auxiliar de trabajo que le permite al ser humano, interpretar los fenómenos del mundo que lo rodea, descubrir sus regularidades y características. Plantean que es indispensable su uso en el estudio de fenómenos complejos que se manifiestan en la sociedad, donde hay que recopilar datos, interpretarlos y analizarlos. Estos elementos se evidencian en sus obras, pues contribuyen a fomentar un razonamiento crítico basado en la valoración de la evidencia objetiva. Mayor significación adquieren estos puntos de vistas en una sociedad como la cubana, centrada en el bienestar social y la igualdad como eje para su desarrollo.

Influencia de la Estadística en la formación de los profesionales de Cultura Física en Cuba

La Estadística como ciencia tiene una influencia directa en los procesos sustantivos que desarrollan los profesionales de Cultura Física en Cuba, en sus cuatro perfiles de egreso: la Cultura Física, la Recreación, la Educación Física y el Deporte. Se precisa en todos ellos, la implementación de métodos y procedimientos que permitan realizar análisis de los procesos que se desarrollan de forma intrínseca en cada una de las ramas. Esto se hace con la intención de develar las potencialidades o dificultades de los estudiantes, deportistas y personas en general objetos de estudio, ya sea antes o después de la realización de alguna actividad física.

Como complemento a lo planteado se le agregaría el hecho de que la sociedad cubana esta permeada por procesos que involucran a los profesionales en cuestión. En su desempeño profesional transitan por la educación desde las primeras edades, donde se valora el desarrollo físico del niño en diferentes etapas. Por el sistema de salud, donde intervienen en los procesos de rehabilitación desde diferentes aristas. En el deporte de la base y hasta el de alta competencia, con la intencionalidad de formar a los futuros atletas. En las comunidades y centros recreativos, donde se presta especial atención a los adultos mayores y al esparcimiento sano de todos los seres humanos.

En cada uno de estos procesos la inserción de la Estadística es un elemento indispensable que permite, en un primer momento, caracterizar el estado real de las personas, y en proyecciones a futuro, estudiar su comportamiento y el proceso en que se desarrolla, ya sea en condiciones naturales o específicas.

En esta línea, Mesa expone:

> Los logros del deporte han estado determinados por diferentes factores, uno de ellos es la aplicación de la ciencia y la tecnología en esta esfera. Cada día se avanza más en abordar los problemas existentes con métodos de investigación científica (…). Hay una mayor comprensión de que no es suficiente conocer la realidad observable con vista a solucionar problemas prácticos de la actividad física y deportiva, sino describir, comprender, interpretar, explicar teóricamente o predecir para transformar esa realidad, lo que requiere de la utilización de métodos y medios especiales del conocimiento…. (Mesa, 2006 p.9)

Mesa hace referencia a que: el uso de la Estadística es de gran importancia en la investigación científica. Casi todas las investigaciones aplicadas requieren algún tipo de análisis estadístico para que sea posible evaluar los resultados(…). La elección de uno u otro tipo de análisis estadístico depende del problema que se plantee en el estudio, así como de la naturaleza de los datos. Desde este punto de vista, la Estadística constituye un instrumento de investigación y no un producto final de la misma. (Mesa, 2006, p.11)

Esta realidad exige que la formación del profesional de Cultura Física cubano esté dotada de técnicas que les permitan desarrollarse laboralmente acorde con las crecientes competencias de la sociedad moderna. En opinión de los autores, el dominio de la Estadística como una herramienta de trabajo, es una garantía de fortaleza como profesionales, para contribuir a las transformaciones constantes que exige cualquier sociedad y que generan, en este caso, desarrollo deportivo y calidad de vida.

Los autores de este artículo consideran que no debe quedarse en el discurso escrito lo importante de la Estadística para estos profesionales y la implicación que tiene su utilización en el desarrollo de la sociedad cubana. Inexorablemente tiene que ocurrir un proceso de asimilación, de manera que desde el proceso de formación se trabaje de manera intencionada para que los temas de esta ciencia formen parte de su conocimiento intrínseco.

La asimilación como componente psicológico y pedagógico para el aprendizaje de la Estadística en los profesionales de Cultura Física en Cuba

Para comprender con claridad el término de asimilación, en este caso, de la Estadística en los profesionales de Cultura Física en Cuba, se hace un análisis desde la óptica pedagógica de los investigadores, sobre la rela-

ción que se establece entre elementos de la pedagogía y la psicología, que influyen en los procesos de aprendizaje. Los autores consideran que son los estudiantes quienes deben ocupar una posición protagónica dada la necesidad de desarrollar el pensamiento lógico y enseñar a aprender, de definir formas de sistematización del conocimiento lógico, así como del carácter profundamente dialéctico del proceso de aprendizaje y el elevado grado de complejidad en la estructuración sistémica del conocimiento. (Oconor, 1998, p. 3)

Las confrontaciones en el campo pedagógico sobre el aprendizaje de la Estadística, se dirigen a un análisis crítico y de transformaciones, donde los aspectos psicológicos influyen de forma determinante en el resultado final que se obtiene, en la forma que se pueden desarrollar los procesos de aprendizaje y con ello la asimilación de estos contenidos. Es por ello que se asume que: Toda teoría pedagógica tiene necesariamente que poseer una fundamentación psicológica, que permita lograr que dicha ciencia llegue a la práctica educativa, pero no de una manera directa sino mediada por la reflexión pedagógica y didáctica. (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, p. 36)

Para comprender lo planteado se debe tener en cuenta la estrecha relación que existe entre la pedagogía y la psicología, o para ser más profundos entre esta última y la propia didáctica. Autores como Sánchez y González (2004), Pozo (1993) y Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez (2017) desde sus respectivas visiones de estas ciencias, destacan como elemento común entre las mismas, la de contribuir a la formación del hombre para la vida desde dos ópticas: una desde la escuela, donde se ayuda a las personas a aprender y desarrollarse; y la otra supone el estudio del cómo aprende y se desarrolla.

Son muchos los autores que han dedicado sus obras a este tema desde diferentes enfoques y disciplinas, todos con el objetivo de contribuir al perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje. Entre los que se pueden citar están: Morrish (1976), Vigotsky (1981, 1987, 1988, 1989), Piaget (1965, 1981, 1990), Ausubel, Novak y Hanesian (1983), Petrovski (1989), Castellanos (1998), Álvarez (1999), Santamaría (2004), Sánchez y González (2004), Bustingorry y Jaramillo (2008), Domínguez (2007), Gómez (2010), Chrobak (2012), Addine (1997, 2013), Saínz (2010), Del Monte (2016), Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez (2017) y García (2020).

Entre las obras más estudiadas internacionalmente donde se hace alusión al tema están las de Jean Piaget, destacado psicólogo suizo, al que se le reconoce como padre del constructivismo y representante de la escuela sociogenética. Vigotsky (como se citó en Barba, Cuenca y Gómez) plan-

teó que: La Psicología le debe aportes muy importantes a J. Piaget y no creemos que sea una exageración que su obra revolucionó el estudio del pensamiento y el lenguaje infantil. (Barba, Cuenca y Gómez, 2007 p.1)

Piaget en su extensa obra mostró particular preocupación por dar respuesta a la demanda social de desarrollar hombres inteligentes. Con ese fin, trató de explicar la naturaleza del conocimiento, y cómo este se construye durante el proceso de desarrollo del individuo desde edades muy tempranas. De ahí que su teoría entre lo biológico y lo social resulta de gran interés para comprender las relaciones que se dan entre la educación y el desarrollo.

Piaget propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, solo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. En este paradigma el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo. Postuló que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias, la asimilación y la acomodación. (Vielma y Salas, 2000)

Para analizar con claridad el desarrollo del proceso de aprendizaje de la Estadística se debe comprender la relación que existe entre estos dos mecanismos mencionados y que contribuyen a una construcción eficiente de la estructura cognitiva cuando se logra el equilibrio. Según Piaget (como se citó en Santamaría 2004): la asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, esquemas que no son otra cosa sino el armazón de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad. (Santamaría, 2004 p.2)

Para el profesional de Cultura Física en formación, la asimilación de técnicas estadísticas se entrelazan con la asimilación mental a la que hace referencia el autor citado. En este caso el estudiante incorpora a su sistema de conocimientos elementos de esta ciencia, que se relacionan con las formas de pensamiento existentes y con los esquemas de comportamiento que condiciona su vida profesional.

No pocos podrían pensar que el mecanismo de asimilación permite una incorporación desenfrenada de información que se traduce en conocimientos de esta ciencia o acciones a desarrollar. Lo cierto es que los estudiosos del tema no lo separan del segundo mecanismo mencionado con anterioridad: la acomodación. La interacción con este, contribuye a alcanzar el equilibrio en la estructura cognitiva y a la eliminación de los denominados conflictos. Pues: …en la acomodación, las estructuras mentales existentes se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del

mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real…. (Vielma y Salas, 2000, p. 33)

Por tales razones, los autores de este trabajo consideran de vital importancia este segundo mecanismo, ya que sugiere una modificación de la organización mental actual en respuesta a las demandas del medio y a la necesidad de poder coordinar los diversos esquemas de la asimilación. Para Santamaría, Milazzo y Quintana (1997), estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

El futuro profesional de Cultura Física lo pone en práctica cuando es capaz de aplicar, en situaciones reales, los conocimientos de técnicas estadísticas asimiladas a las disímiles proyecciones que propicia su desarrollo profesional en los cuatro perfiles de egreso. Con una primera acción encaminada al plano mental, en la conformación de los ya mencionados esquemas. La segunda va dirigida a la aplicación práctica del esquema concebido.

La asimilación y la acomodación generan la adquisición de un sistema de conocimientos estructurado y coherente durante la formación de estos profesionales en la ciencia en cuestión. Es por ello que se concuerda con la posición asumida por Gallardo y Camacho, cuando plantean que para lograr un sistema que le permita organizar y representar mentalmente, es necesario asimilar los datos de la experiencia, lo que implica: la aplicación de conocimientos adquiridos anteriormente a objetos nuevos, e interpretación de sucesos distintos o diferentes de los que antes había o tenía aprendido (…) y acomodar estos a las circunstancias cambiantes que derivan de una realidad concreta. (Gallardo y Camacho, 2008 p.33)

Después de analizado el mecanismo de asimilación desde una concepción psicológica y su proyección en la formación de los profesionales de Cultura Física en cuanto a la ciencia estadística, se considera necesario abordarlo desde las concepciones pedagógicas. Desde este punto, sería para algunos una pregunta retórica la hecha por Oconor (1998) cuando se refiere a:

¿Qué se entiende por asimilación en el campo de la pedagogía? Usualmente el término asimilación no se define en la literatura pedagógica; es decir, se trabaja con esta categoría sin establecer una definición de rigor. Sin embargo, se conocen diversos términos como modelos de asimilación, solidez de los conocimientos asimilados, niveles de asimilación y estrategias de asimilación; por lo que probablemente se considere

que es un concepto clásico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia se asume como ya asimilado por pedagogos, psicólogos y epistemólogos. (Oconor, 1998, p. 1)

En correspondencia con lo planteado se debe destacar que este mecanismo a quien la autora citada anteriomente se refiere como término, no está desligado de algunos de los componentes que conforman la concepción didáctica del aprendizaje. En muchos casos se asumen las teorías aportadas por algunos de los psicólogos nombrados con anterioridad, y se reconoce la estrecha relación que existe entre la pedagogía y la psicología en los temas referidos a la asimilación, y con ella a la forma en que ocurren los procesos de aprendizaje. Por tales motivos se coincide con la autora citada cuando plantea que usualmente el término asimilación no se define en la literatura pedagógica. Desde esta perspectiva la misma autora, define y enlaza un conjunto de ideas que permiten comprender el mecanismo desde una visión pedagógica.

Con total claridad Oconor (1998) describe un camino a seguir desde la simplicidad de la comprensión o entendimiento de un tema determinado, hasta la complejidad de los procesos que activan y orientan el aprendizaje. En él quedan involucrados las potencialidades de los estudiantes, las motivaciones, la solidez de los conocimientos antes y después del conflicto entre lo que se domina y la nueva información, en correspondencia con la realidad objetiva y sus posibilidades para la solución de tareas en la práctica.

Existen otros estudiosos que se refieren a este mecanismo desde la pedagogía entre los que se pueden citar Addine (1998, 2013), Añorga (1997, 1999, 2014), Barba, Cuenca, y Gómez (2007), entre otros. A juicio de los autores de este trabajo, los elementos fundamentales sobre asimilación en la pedagogía quedan recogidos en la concepción tratada por Oconor (1998), donde se centra el estudio y al estudiante como idea de orden en la estuctura concebida.

En tal sentido se debe resaltar que las teorías tratadas, adaptadas en el campo de la Estadística, se evidencian en la obra de Carmen Batanero, quien refiere: La asimilación es la incorporación (aceptación) por parte del sujeto de los datos nuevos. La acomodación es el cambio o reestructuración de los ya existentes. El aprendizaje se concibe como un proceso que progresa lentamente con puntos conflictivos que el alumno debe superar mediante el proceso. (Batanero, 2001, p.57)

Es conveniente destacar la implicación que tiene esta concepción dentro de la pedagogía, y particularmente en la formación de los profesionales de Cultutra Física, en temas referidos al proceso de asimilación de téc-

nicas Estadística. Los autores toman la visión de esta autora como punto de partida para replantearse la asimilación dentro de las ciencias estadísticas como: un mecanismo que permite al sujeto incorporar, relacionar, organizar, describir, acomodar y reproducir un sistema de conocimientos sobre la práctica de las acciones que realiza en su entorno social, donde este se adapta a la realidad objetiva conformando una estructura mental organizada como resultado del proceso docente educativo y que propicia el desarrollo cognitivo.

No pocos autores coinciden en afirmar que el maestro desempeña un rol fundamental en la activación del mecanismo de asimilación de los contenidos, aún más para estos profesionales que centran su atención en la actividad física. Para promover la adquisición de los conocimientos se concuerda con Domínguez, quien plantea: resulta fundamental la forma en que el maestro estructura el proceso de asimilación de los contenidos, orientándolo a despertar el interés del escolar y a desarrollar en él una actitud consciente hacia su propio proceso de asimilación, sobre la base de la utilidad de los conocimientos. (Domínguez, 2007, p. 89)

Asimismo, se considera de vital importancia el dominio de los componentes de la didáctica por parte del maestro. De igual forma debe conocer los niveles de asimilación de sus estudiantes en correspondencia con sus posibilidades y potencialidades, además de los tipos de acciones a desarrollar desde su campo para lograr el tránsito entre los mismos. De esta forma se despertaría lo que Domínguez (2007) llama interés escolar y actitud consciente hacia su propio proceso de asimilación.

Lo planteado anteriormente lleva a los autores a coincidir con la posición de Añorga (1997) al enunciar que: para poder dirigir acertadamente la actividad cognoscitiva de los alumnos, el profesor tiene que precisar el nivel de asimilación que deben lograr en el tratamiento de los contenidos establecidos en los programas, lo cual está estrechamente relacionado con la evaluación de los resultados del aprendizaje (Añorga, 1997, p. 44).

Por tales razones, estos quedan declarados desde la planificación de los objetivos de la clase. Cada uno de estos niveles lleva implícito cómo debe ser el grado de asimilación que se quiere alcanzar con las actividades planificadas para la clase de la asignatura donde se imparten los temas de Estadística. Deben responder a los conocimientos que van a asimilar los estudiantes en el desarrollo de la misma y en experiencias posteriores relacionadas con el tema.

En el desarrollo del proceso de formación del profesional de Cultura Física, la teoría genética de Jean Piaget, el aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría del origen sociocultural de Lev Vygotsky marcan

el estudio del cómo se pueden desarrollar los procesos de aprendizaje. La asimilación, como uno de los mecanismos fundamentales en el proceso de apropiación del conocimiento o de nuevas experiencias, sienta las bases para formar un individuo independiente, capaz de desarrollar aprendizajes a lo largo de su vida según sus necesidades y de manera particular, de las ciencias estadísticas durante su proceso de formación y en su futura vida laboral.

De los análisis realizados se deriva que la asimilación es un componente esencial en los procesos de aprendizaje de la Estadística. Tiene mucho que ver el tipo de aprendizaje que se logre desarrollar en los estudiantes, con los niveles de asimilación que estos puedan alcanzar. Los autores mencionados reflejan cómo se entrelazan los aspectos psicológicos y pedagógicos que caracterizan a la asimilación y que garantizan la aplicabilidad de los contenidos asimilados de esta ciencia por estos profesionales en escenarios sociales cambiante.

> Un sujeto podrá ser más individual cuanto más completa sea su asimilación de los conceptos sociales. Una sociedad es tanto más completa cuanta más originalidad produce en cada individuo. (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, p. 21)

Las estrategias de aprendizaje como un camino para la asimilación de técnicas estadísticas

Lograr un proceso de asimilación de técnicas estadísticas eficiente en la formación de profesionales de Cultura Física en Cuba sugiere, en un primer momento, entrelazar la teoría con la práctica y aprovechar la concepción de los esquemas mentales mencionados, en este caso, a mayor escala. Esta idea lleva a pensar en las estrategias de aprendizaje, como vía para lograr un plan diseñado con el objetivo de alcanzar una meta determinada.

Desde hace algunas décadas han sido varios los investigadores que han incursionado en el campo de las estrategias de aprendizaje, entre ellos cabe mencionar a: Beltrán (1993, 1995, 2003, 2013), Castellanos, Reinoso y García (2001), Pérez y Beltrán (2012, 2014), Flores y colaboradores (2017). Cada uno dejó evidencia de la influencia que tienen las estrategias en los procesos de aprendizaje. Beltrán las declaran como: … las grandes herramientas del pensamiento que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea.... (Beltrán, (2003 p.56)

Estas herramientas del pensamiento, como las nombró el autor citado, están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje y las vías que se seleccionan para la asimilación del contenido. Pérez y Beltrán

plantean que: Las estrategias de aprendizaje (…) no son otra cosa que las operaciones del pensamiento abordando la tarea de aprendizaje (…) puestas en marcha por el estudiante cuando este tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver un problema. Asimismo, Flores y colaboradores argumentan que: las estrategias de aprendizajes son utilizadas por el estudiante para reconocer, aprender y aplicar la información o contenido. En todos los casos se concuerda con los autores referenciados, quienes desde una u otra visión enlazan las estrategias con la selección de los estilos de aprendizaje que asumen los estudiantes.

En el caso de la asignatura en cuestión las estrategias de aprendizaje quedarán conformadas por aquellos conocimientos y procedimientos, que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, (…). Comprenden pues, todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para ayudarlos en su aprendizaje. (Castellanos, Reinoso y García 2001, p. 21)

El uso eficiente de estrategias de aprendizaje para la asimilación de técnicas estadísticas requiere que los estudiantes, de acuerdo a las tareas y objetivos que se enfrentan, posean de manera concreta:

1- Un nivel de desarrollo de determinados procesos psicológicos implicados en la actividad de aprendizaje.

2- Conocimientos previos en el área o materia en cuestión.

3- Un dominio básico de un sistema de hábitos y habilidades específicos (propios de la asignatura) y generales (lo que suele llamarse habilidades generales de pensamiento).

4- Procedimientos de apoyo al aprendizaje.

5- Conocimientos sobre sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje (metaconocimientos) y la posibilidad y disposición de controlarlos. (Castellanos, Reinoso y García 2001, p. 21)

Los autores consideran que las estrategias de aprendizaje son una herramienta importante para la asimilación, dentro de esta ciencia, durante la formación de los profesionales de Cultura Física. Se debe agregar que cobran especial significación cuando se propicia su implementación de forma sistemática, de manera tal que se potencie el autoaprendizaje. Esto le da la posibilidad de incursionar en otras técnicas estadísticas aplicables a su especialidad y que están fuera del programa de la asignatura. Es en este punto donde el estudiante de Cultura Física incursiona en situaciones prácticas propias de proyectos de investigación o de sus trabajos científicos investigativos que sugieren estudios de mayor profundidad lo que propicia el desarrollo del nivel de asimilación creativo.

Para que se produzca esa asimilación es necesario que las situaciones de instrucción estén convenientemente diseñadas, lo cual requiere que se conozca tanto la estructura lógica como la estructura psicológica de la disciplina (…). Cada disciplina o asignatura constituye un mapa conceptual jerárquicamente organizado. (Castellanos, Reinoso y García 2001, p. 46)

En correspondencia con lo planteado y apoyados en la experiencia pedagógica de los autores, se coincide con la idea de que es el profesor quien contribuye directamente en la formación de los estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. Es criterio de quienes suscriben, identificarlo como el encargado de dominar esta estructura lógica y psicológica de la disciplina y asignatura en cuestión, para potenciar la asimilación del contenido y desarrollar el sistema de habilidades identificadas en los programas. Es responsable de moldear su forma de aprender mediante las actividades, acciones y orientaciones que realiza para motivar al estudiante a poner en práctica estrategias de aprendizaje.

Existen diversas clasificaciones sobre estrategias de aprendizaje, autores como Castellanos, Reinoso y García (2001), Beltrán (2003), Pérez y Beltrán (2014) entre otros coinciden en clasificarlas como estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Estas a su vez están asociadas a la voluntad, a la capacidad y a la autonomía que tiene el estudiante, relacionado con los procesos de aprendizaje que desarrolla. Razones por las cuales, los autores las consideran representativas en el proceso de formación de los profesionales de Cultura Física, y de forma singular en la asimilación de las técnicas estadísticas.

Por su parte Pérez y Beltrán (2014) además de asumir estas clasificaciones se refiere a un segundo criterio de acuerdo con su función en los procesos a los que sirve: sensibilización, elaboración, personalización, metacognición. Para el desarrollo de este estudio se asumieron solo las clasificaciones dada por estos autores según su naturaleza y que quedan bien explicadas en la concepción desarrollada por Castellanos, Reinoso y García (2001) quienes señalan que:

Las estrategias cognitivas están dirigidas al procesamiento de la información: adquirir nueva información, analizarla, interpretarla y prepararla para su posterior recuperación.

Estas estrategias suelen dividirse en tres grandes grupos, de acuerdo con la naturaleza de los procesos intelectuales que se ponen en función y, por ende, el tipo de procesamiento que se lleva a cabo con el material de estudio:

a) Estrategias de repetición: se organizan en torno a lo que comúnmente llamamos repaso (…) y se desarrollan a través de acciones simples

como repetir, o un poco más complejas, como subrayar o destacar parte del material, copiarlas, etc.

b) Estrategias de elaboración: estas implican un nivel de transformación del material. Se trata de formar un contexto, o ciertas representaciones, que se relacionen con el nuevo material a aprender de manera de hacerlo más recuperable y resistente al olvido. Por ejemplo, el uso de palabras clave, de rimas, abreviaturas, de diferentes trucos o recursos mnemónicos para fijar el material. En su forma más compleja, que implica trabajar con el significado interno del contenido, la elaboración incluye generar metáforas y analogías o inventar textos para asegurar la fijación y el recuerdo posterior.

c) Estrategias de organización: son las que promueven una transformación cognitiva (a nivel de reorganización) y por ende, una comprensión profunda de la información. Posibilitan que el sujeto pueda seleccionar la información adecuada y establecer nexos esenciales entre los elementos de la información a aprender. Igualmente, facilitan que el/la estudiante pueda utilizar el contenido con vistas a inferir y generar nueva información.

En el caso de este tipo de estrategia Beltrán (2003) asume como su composición las estrategias de selección, de elaboración y de organización. En este caso difieren las estrategias de repetición y selección en uno y otro autor citado. Los investigadores asumen el término ofrecido por Castellanos, Reinoso y García (2001). Consideran que tiene implícito la estrategia de selección, pues no se puede poner en práctica una estrategia que propicie el nivel de asimilación reproductivo, como son las estrategias de repetición, sin haber seleccionado previamente los contenidos o información necesaria.

Estrategias metacognitivas: Garantizan la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control de las acciones de aprendizaje. Incluyen la orientación, planificación, supervisión y evaluación del proceso, así como su rectificación cuando es necesario.

Estrategias de apoyo al aprendizaje: Están constituidas por procedimientos auxiliares sin las cuales el aprendizaje pudiese fracasar. Incluyen el autocontrol emocional, el manejo del tiempo en cuanto a su organización y dosificación o repartición, el adecuado control de la búsqueda de ayuda externa, la creación y estructuración de ambientes propicios para estudiar y aprender de acuerdo a las condiciones con que se cuenta y las características individuales de las personas.

En opinión de los autores, todas las estrategias utilizadas de manera pertinente y oportuna resultan eficaces en el aprendizaje de la Estadística

en la formación de los profesionales de Cultura Física. Pero el profesor debe estimular especialmente, el desarrollo y uso de estrategias cognitivas basadas en la organización, pues permiten la comprensión profunda y con ella la asimilación del contenido o material que se aprende y las metacognitivas como componente esencial del aprendizaje autorregulado.

En este sentido se coincide con Beltrán, quien indica:

> La acentuación de la reflexión acerca de los procesos meta-cognitivos permitirá al estudiante aumentar progresivamente el control sobre su propio aprendizaje y romper las ataduras de dependencia que, al principio, ha tenido que establecer. Todos los demás objetivos son instrumentos o medios con los que se pretende lograr la autonomía del estudiante. Por otra parte, la vivencia de esta autonomía es automotivadora y contribuye eficazmente a la mejora de los aprendizajes en cualquiera de las áreas del currículo. Esto es lo que, hoy día, se denomina aprendizaje auto-regulado. (Beltrán, 2003 p. 64)

En síntesis, resulta de vital importancia potenciar el empleo de estrategias de aprendizaje para la asimilación de técnicas estadísticas en el proceso de formación de los profesionales de Cultura Física. Así como la acomodación de los nuevos conocimientos sujetos a la aplicación en un entorno social variable, de tal forma, que se construyan estructuras cognitivas en equilibrio desde el punto de vista didáctico, no solo desde la clase, sino en otros espacios necesarios para formar profesionales capaces y eficientes.

Todo este proceder implica una superación permanente de los profesores, con el objetivo de que contribuyan a ampliar los horizontes desde una concepción activa y creativa en su actuación pedagógica, que influyan directamente en la formación de un profesional consecuente con la época en que vive y se desarrolla, y además comprometido con las transformaciones a futuro.

Conclusiones

Es evidente que las condiciones cambiantes de la sociedad cubana junto al avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, exigen la implementación de procesos formativos que se ajusten a las necesidades actuales del país. Es decir, lograr egresados integrales, capaces de desarrollar aprendizajes a lo largo de su vida.

En la formación de los profesionales de Cultura Física tiene especial significación la asimilación de técnicas Estadísticas para su aplicación acertada durante su experiencia práctica y en la realización de los traba-

jos científicos investigativos y por consiguiente para su futura vida laboral en los cuatro perfiles de egreso.

La aplicación de estrategias de aprendizaje marca la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de forma particular en la asimilación de técnicas estadísticas en los diferentes niveles.

Referencias bibliográfícas

Addine, F., Ginoris, O., Armas, C., Martínez, B.N., Tabares, R.M. y Urbay, M. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ciudad de la Habana. Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). (Material en soporte digital).

Addine, F.(2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impactos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Añorga, J. A. (1997). *Pedagogía y estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1999). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Educación Avanzada*. La Habana: CENESEDA-ISPEJV.

_____ (2014). *La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano*. Varona (58), pp. 19-31. Recuperado de: http://www. Redalyc.org/articulo.oa?.id=360634165003.

Barba, M. N., Cuenca, M., y Gómez, A. R. (2007). Piaget y L S Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), pp. 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4312341

Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. Granada: Servicios reprográficos de la Facultad de Ciencias. Universidad de Granada.

Beltrán, J. A.(2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332(2003), pp. 55-73. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es

Castellanos, D., Reinoso, C., y García, C.(2001). Para promover un aprendizaje desarrollador. *El cambio educativo en la secundaria básica: realidad y perspectiva*. Ciudad de La Habana: Centro de Estudios Educacionales ISPEJV. (Material digital)

Chávez, J. A., Suárez, A., y Permuy, L. D. (2003). *Un acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana: ICCP.

Córdova, M. (2003). *Estadística descriptiva e inferencial. Aplicaciones*. Lima: Moshera S.R.L.

Domínguez, L. (2007). *Psicología del desarrollo: Problemas, principios y categorías*. La Habana: Editorial Felix Varela.

Flores, et al. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de Investigación. Dirección de docencia. Santiago de Chile: Universidad de Concepción.

Gallardo, P. y Camacho, J. M. (2008). *Teorías del aprendizaje y prácticas docentes*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S. L.

Gutiérrez, S. (1994). *Filosofía de la estadística*. Valencia: Universidad de Valencia.

Maureira, F. (2015). *Estadística básica para educación física. Estadística descriptiva e inferencial univariada*. Madrid: Editorial Académica Española. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273759116_Estadistica_basica_para_edu-cacion_fisica

Mesa, M. (2006). *Asesoría estadística en la investigación aplicada al deporte*. La Habana: Editorial José Martí.

Oconor, L. (1998). Pilares del proceso de enseñanza, la asimilación y la sistematización del aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3(1), pp. 1-5. Recuperado de http://cvi.mes.edu.cu

Pérez, L. y Beltrán, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y maestros*, (358), pp. 34-38.

Sánchez, J. C. (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid: CCS.

Santamaría, S. (2004). *Teorías de Piaget*. Monografías.com>Educación. Recuperado de: http://www.monografías.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml

Santamaría, S., Milazzo, L., y Quintana, M. (1997). *Teorias de Piaget*. Monografías.com. Recuperado de: http://www.monografías.com/

Vielma, E. y Salas, M.L. (2000). Aportes a las teorías de Vygotsky Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), pp. 30-37. Recuperado de http: www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907

Introducción del enfoque de género en las carreras de la Universidad de La Habana. El caso de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología

Tania Caram León
Mayra Tejuca Martínez
Niuva Ávila Vargas
Danay Díaz Pérez
Geydis Elena Fundora Nevot

Introducción

De acuerdo con Karl Mannheim, el proceso educativo moldea a las personas en una determinada colectividad, que debe ajustarse a los modelos predominantes de acción, y que se insertan en un orden social. Los fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación junto con las técnicas educativas dominantes (Albornoz, 1981). Se destaca así el papel que desempeña la educación como factor socializador y vehículo transmisor de la cultura.

Así mismo, Denomme y Roy se refieren a la tríada que forman los agentes: estudiantes, enseñanza y medio ambiente, enfatizando que merecen mucha atención porque constituyen una cierta manera de interconexión de pedagogía interactiva. Según este autor los estudiantes y la enseñanza no son seres abstractos, ellos son el continuo actuar de un mundo físico, social y cultural que posee su propia identidad (Denomme y Roy, 1998). Para Stromquist (1998) la educación se convierte en el instrumento esencial de transformación que implica el proceso de empoderamiento.

La sociología de la educación, según Perrenoud (1997) no cesa de mostrar evidencias sobre la distancia entre la cultura, de una parte y las diferencias específicas que imprimen las clases sociales, las familias y sus culturas específicas. Estas discrepancias exigen un carácter distintivo a la educación, que tiendan a disminuir las desigualdades que podrían existir en el contenido educativo. Este enfoque resulta revelador por la potencialidad de su significado como mecanismo de acción y proyección social futura, partiendo de cambios en las formas de comprensión y de la asimilación de conocimientos.

Las instituciones educativas son responsables, en conjunto con otros agentes de socialización, de formar saberes, capacidades, habilidades, valores, entre otros, que orienten a los sujetos a la producción y reproducción

de la sociedad. En este sentido, su rol en la historia de la humanidad ha tenido un doble rasero: 1) Como instituciones de control (Foucault), aparatos ideológicos del Estado (Althusser) al servicio del poder dominante, 2) Como medio de promoción del cambio y la emancipación. Ellas han tenido una responsabilidad preponderante en la creación y mantenimiento del sistema patriarcal2, en la construcción del sexismo, de identidades de género binarias, de la visión androcéntrica de la historia, de la heteronormatividad. Por ende, en las mismas, se encuentra una de las claves fundamentales para deconstruir este sistema de dominación que atenta contra el desarrollo de sociedades justas, equilibradas, inclusivas y armónicas.

Mención especial merece la Educación Superior. Las universidades no solo tienen la misión de la enseñanza. En el caso cubano, son tres sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Esto significa que su contribución a la permanencia o ruptura con la organización patriarcal, también se ubica en la producción de nuevos conocimientos científicos y su aplicación a diferentes esferas de la vida económica, social, política y cultural. De ahí la pertinencia de aplicar la perspectiva de género para analizar las prácticas tradicionales en el ámbito universitario y planificar los cambios pertinentes, si se pretenden sistemas educativos en pos del bienestar y desarrollo de toda la ciudadanía.

En la Agenda Mujeres publicada en Cuba (2017), espacio donde convergen saberes desde la academia, el activismo social y político, las redes, los medios de comunicación, etc.; la perspectiva de género se define como herramienta conceptual que permite analizar el impacto del género en las oportunidades, roles e interacciones sociales de las personas y transversalizar programas, políticas y organizaciones desde un enfoque de género. Cuestiona los estereotipos en que las personas son educadas desde la infancia y promueve la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación.

Desde el diseño de los currículos y en el propio currículo oculto se expresan múltiples desigualdades, entre ellas las de género. En esta investigación se realizó un análisis comparativo sobre el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología atendiendo a los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana, a través de revisión bibliográfica y entrevista en profundidad.

Metodología

Para la realización de la investigación se tomaron en cuenta los siguientes postulados:

Problema de investigación:

- ¿Cómo ha sido el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología atendiendo a los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana?

Objetivo general:

- Analizar comparativamente el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología atendiendo a los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana.

Objetivos específicos:

- Analizar el proceso de introducción del tema de género en la Universidad de La Habana.
- Caracterizar los planes de estudio D y E en cuanto al tratamiento de género en las carreras escogidas.
- Valorar las modificaciones que tuvo el plan E respecto al anterior plan D en materia de género, en las carreras estudiadas.
- Comparar la introducción del tema de género según carreras seleccionadas.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se realizó primero una revisión bibliográfica que contó con textos que reseñan precisamente la historia del tratamiento e introducción del tema de género en la Universidad y específicamente en las carreras de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología.

Los métodos y técnicas utilizadas fueron fundamentalmente dos: análisis de contenido a los planes de estudios D y E de las tres carreras seleccionadas y entrevistas a expertos.

Estos últimos fueron todas mujeres pertenecientes a: la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana, la presidenta de la Cátedra de la Mujer y una profesora del grupo de investigación: Género, Sexualidad y Familia, también de la propia Universidad de La Habana.

Variables e indicadores

Las dos variables que se midieron fueron a) proceso de introducción de la perspectiva de género y, b) planes de estudio D y E. Los indicadores que ayudaron a cumplir la primera medición fueron: Antecedentes de la introducción de la perspectiva de género en la Universidad de La Habana, Creación de la Cátedra de la Mujer, Incorporación del tema género en los planes de estudio y en las asignaturas electivas. Y para la segunda se tuvieron en cuenta: Características de los planes de estudio, sistema de conocimiento de las asignaturas, cantidad de asignaturas que abordan el tema de género y por tipo de currículo.

Resultados y discusión

Características de los planes de estudio

Para comprender cómo se ha introducido el enfoque de género en las carreras universitarias cubanas es importante conocer las características generales de los planes de estudio (MES, 2016).

El organismo rector de la enseñanza universitaria cubana es el Ministerio de Educación Superior (MES), creado en 1976.

Una de sus funciones principales es el perfeccionamiento continuo de los planes de estudio con vistas a garantizar el sostenido incremento de la calidad en el proceso de formación. Desde 1977 hasta 2016 se han aplicado cuatro generaciones de planes de estudio, los que se denominaron de forma consecutiva A, B, C y D. En el curso 2015-2016 se dieron las indicaciones para la elaboración e implementación de nuevos planes de estudio (E). Hoy estos nuevos planes están siendo aplicados en muchas carreras a lo largo del país.

En la Universidad de La Habana, en el curso escolar 2017-2018, en 21 de 38 carreras se había ya comenzado a implementar los nuevos planes de estudio. Entre ellas se encontraba la carrera de Psicología, mientras que la carrera de Sociología y la de Bioquímica y Biología Molecular comenzarán su puesta en práctica en el próximo curso escolar.

Los planes de estudio E, así como la generación anterior (los D) se caracterizan por la flexibilidad curricular que se manifiesta, fundamentalmente, por la existencia de tres tipos de contenidos curriculares que dan lugar a los currículos base, propio y optativo/electivo. Esta estructura permite la actualización permanente del plan de estudio de las carreras y su adaptación a las necesidades del país, del territorio, al desarrollo del claustro y a los intereses de los estudiantes. Las características de los tres tipos de contenidos curriculares son:

- Contenidos curriculares de carácter nacional (currículo base): se determinan centralmente por las Comisiones Nacionales de Carrera y son de obligatorio cumplimiento para todas las universidades en que se desarrolla la carrera. Aseguran el dominio de los modos de actuación del profesional. A partir del currículo base, y teniendo en cuenta los objetivos generales de la carrera, cada centro decide el modo de completar su plan de estudio particular, en correspondencia con sus características y las de su territorio, a través de los currículos propio y optativo/electivo.

- Contenidos curriculares propios (currículo propio): se deciden por cada universidad. Incluye contenidos dirigidos a satisfacer necesidades específicas del desarrollo regional. Son de obligatorio cumplimiento para

todos los estudiantes que cursan la carrera en dicho centro de Educación Superior.

- Contenidos curriculares optativos y electivos (currículo optativo/electivo): se ofertan por cada universidad, y son elegidos por los estudiantes. Sirven como complemento para su formación integral y dan respuesta a los intereses de desarrollo personal de cada estudiante. En la modalidad electiva pueden seleccionarse asignaturas que se imparten en otras carreras.

Por otro lado, uno de los desafíos de la Educación Superior cubana es lograr que la formación y desarrollo profesional se acompañe de responsabilidades ética, social y ambiental. Es decir, que el egresado no solo demuestre una alta calificación en su desempeño profesional, sino que posea cualidades personales que lo ayuden a conjugar sus intereses personales con los de la sociedad y participe activa, crítica y constructivamente en el desarrollo de esta.

Para lograr esto, en los contenidos propios de las carreras se integran estrategias curriculares. Estas estrategias se refieren a otros aspectos que brindan una formación más integral al estudiante en respuesta a exigencias científico técnicas y sociales. Tales estrategias deben ser insertadas a lo largo de la carrera teniendo en cuenta siempre las potencialidades que ofrecen los contenidos que se explican en las disciplinas y asignaturas propias de la especialidad.

En virtud de ello, el documento base para el diseño de los planes de estudio E orienta prestarle especial atención al uso de la lengua materna; de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la solución de tareas de aprendizaje; al uso del idioma inglés; a la realización de valoraciones económicas, ambientales, políticas, jurídicas y sociales; y a la inclusión, de forma coherente, de aspectos relacionados con la preparación para la defensa del país.

En cualquier caso, las estrategias curriculares son un componente flexible, en el sentido de que en cada carrera se instrumentan de manera particular y que, además, pueden ser enriquecidas con otras estrategias que las comisiones de carrera consideren importantes para las especialidades que dirigen.

Antecedentes

En Cuba el programa de Cátedras de la Mujer, creado y coordinado por la Federación de Mujeres Cubanas en 1989, tiene entre sus objetivos contribuir a borrar prejuicios y estereotipos desde la educación, así como formar el valor de la igualdad de oportunidades, posibilidades y derechos

entre mujeres y hombres (CEM, 2012). Es por ello que las cátedras han desarrollado diferentes estrategias para lograr la inserción del enfoque de género en la docencia universitaria. En la Universidad de La Habana la cátedra se fundó en 1991.

El trabajo de las cátedras es atendido desde 1997 por el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), que organiza talleres nacionales con cierta periodicidad para darle seguimiento a su cometido. Se destaca entre estos eventos el IX Taller Nacional de Cátedras de la Mujer Buenas prácticas en la introducción del enfoque de género en la Educación Superior, celebrado en octubre de 2012 (CEM, 2012).

En el mencionado taller, y con la presencia del ministro de Educación Superior, se llegó a consenso acerca de la importancia de incluir el enfoque de género en las estrategias curriculares de los planes de estudio universitarios. No obstante, en las estrategias curriculares propuestas en el documento base para el diseño de los planes de estudio E no se incluyó esta perspectiva (MES, 2016).

Sin embargo, durante la revisión de las disciplinas de formación general, comunes a todas las carreras, encontramos en las disciplinas Marxismo-Leninismo, e Historia de Cuba alusión a estos temas. En la primera de ellas, la lucha contra todas las formas de discriminación: racial, de género, étnica, territorial y otras, aparece entre los conocimientos esenciales por adquirir. Igualmente se menciona el enfoque de género entre las estrategias curriculares de la disciplina. En el caso de la disciplina Historia de Cuba aparece en sus documentos normativos la orientación de abordar los problemas de género que existían en el país en la etapa republicana, anterior al triunfo revolucionario.

De manera que, a través de estas disciplinas de formación general debe abordarse el enfoque de género en todas las carreras universitarias. Queda pendiente un análisis sobre cómo se materializan estas indicaciones en la práctica y si son suficientes estas aproximaciones al tema para lograr una conciencia de género en el estudiantado en carreras distantes de estas temáticas.

Por lo tanto, la decisión de incluir el enfoque de género en las disciplinas propias de las distintas especialidades corresponde a las comisiones de carrera. Es de esperar que solo aquellas en las que se imparten asignaturas directamente relacionadas con estos temas esté presente el enfoque de género.

Tratamiento del tema género en las carreras estudiadas

Carrera de Bioquímica y Biología Molecular

Para este estudio se escogió la carrera de Bioquímica y Biología Molecular como representante del grupo de las Ciencias Naturales y Mate-

mática de la Universidad de La Habana. Como anticipábamos, el enfoque de género solamente está presente en el plan de estudios E de la carrera en las disciplinas Marxismo-Leninismo e Historia de Cuba (MES, 2017). Como ya se había comentado, ambas son disciplinas de formación general, comunes a todas las carreras. Por tanto, podría decirse que más allá de lo que estas asignaturas puedan brindar en el tema de género, en esta carrera no existe un propósito, al menos declarado, de introducir el enfoque de género en la formación profesional.

Carrera de Psicología

Una de las carreras donde más se abordan las cuestiones de género es la de Psicología. En el plan D de esta se manifiesta que el profesional formado debe estar comprometido con los estudios de cuestiones sociales de interés estatal, entre ellos el cambio de la participación social de la mujer. De igual forma deberá dar explicaciones sobre los procesos de cambios que ocurren en el ser humano durante su desarrollo, en el aprendizaje y en la paulatina inserción en espacios sociales diferenciados, desde la infancia hasta la vejez, teniendo en cuenta su diversidad cultural, lingüística, racial, de género (…) (MES, 2009).

Mediante el análisis de contenido realizado al plan D de la carrera de Psicología se pudo comprobar que el género se aborda en disciplinas como: Psicología Social (asignatura Desviación de la conducta), Psicología de la Personalidad (asignaturas Psicología de la Personalidad I y II), Psicología del Desarrollo Humano (asignatura Psicología del desarrollo de las edades tempranas y preescolares), Psicología Clínica y de la Salud (asignatura Orientación y terapia sexual y de pareja), Prácticas de producción en Psicología (Psicología de la Familia) y Marxismo-Leninismo. Además, dentro de las indicaciones metodológicas y de organización de la carrera de Psicología se recomienda considerar a partir de tercer año asignaturas como la Psicología del Género y, dentro de las opcionales que se ofrecen en quinto año, asignaturas como Género, subjetividad y vínculo amoroso.

Actualmente la carrera de Psicología, con la participación de sus estudiantes, realiza un experimento metodológico en el diseño curricular por competencias que se plasmará en el plan de estudios E. Una de las acciones será la revisión de las disciplinas para aproximar sus objetivos a las competencias definidas y continuar perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Facultad de Psicología, 2018). Según el nuevo Plan de Estudios E las estrategias curriculares deben integrarse coherentemente como objetivos y saberes profesionales de carácter interdisciplinario y

que responde a: formación ideológica, lengua materna, educación para la salud, la sexualidad responsable, el enfoque de género y racial, educación jurídica y medioambiental, desarrollo de la creatividad, orientación profesional, cultura económica y tributaria y otros (MES, 2017).

Desde la investigación también se promueven estudios de género tanto en el pregrado como en el posgrado. Es meritorio destacar que la Facultad de Psicología (2018) tiene una Maestría en Estudios de Género donde se han desarrollado investigaciones sobre la violencia contra la mujer, la maternidad adolescente, el rol de la paternidad posdivorcio, identidad de género, entre otros. Resulta de especial interés la tesis de maestría de Escalona Peña (2012) Fundamentación de una propuesta para incluir los estudios de género en la formación curricular de la carrera de Periodismo. El estudio presenta una ausencia del enfoque de género en la formación profesional de periodistas y su repercusión en los productos comunicativos y la construcción de noticias; por lo que la autora propone su incorporación tanto en la docencia como en la investigación.

Carrera de Sociología

Para poder entender la magnitud de lo logrado por el claustro de Sociología, habría que comenzar diciendo que es esta la primera carrera en el país que ubicó una asignatura relacionada con los estudios de género en el currículo propio de la especialidad. A partir de la reapertura en el año 1990, el Departamento de Sociología de la Facultad de Filosofía e Historia tuvo entre sus prioridades el desarrollar investigaciones sobre las mujeres, lo que fue favorecido con la conformación de un Grupo de Investigación sobre género, sexualidad y familia, solo un año después.

Sin lugar a dudas este hecho y toda la producción y actividad científica asociada a él, ha generado un ambiente propicio para la educación de los estudiantes en temáticas de género. Ello no solo se traduce en conocimientos prácticos o teóricos aprendidos como parte del currículo por vencer para su licenciatura, sino que estos se han apropiado también de estas temáticas y la han convertido en sus temas de investigación. En el Informe para la acreditación de la carrera de Sociología realizado en 2012 se confirma que el 28 % de los diplomas defendidos durante 2007 y 2012 se refieren a temas de género (Romero, Proveyer y Fleitas, 2017); y otro porcentaje, también relevante, incorpora al menos un objetivo específico sobre género dentro de sus investigaciones de diploma.

El proceso de incorporación como parte de la docencia en la carrera se empieza en 1994, teniendo como antecedente todo el quehacer del recién creado grupo, antes mencionado. Los resultados de trabajos, inter-

cambios académicos, estudios y superación de las profesoras del Departamento de Sociología hicieron posible que los estudiantes de cuarto año comenzaran a contar con una asignatura optativa. Por lo que se pudiera decir que ya desde los primeros graduados y la reapertura de la carrera, se pensó en formar un profesional capacitado en temas de género. Y, si bien solo era una asignatura optativa de 20 horas, que impartía la profesora Dra. Clotilde Proveyer, su estabilidad y sistematicidad hizo que posteriormente se lograra incluir como asignatura obligatoria (Romero, Proveyer y Fleitas, 2017).

Para el año 1998, con solo cuatro años de experiencia dentro del currículo de la carrera se abre como asignatura obligatoria para aquellos graduados de la Licenciatura en Sociología con salida en Trabajo Social, durante el Plan de Estudios C. Los años sucesivos fueron aprovechados para crear solidez en un programa que luego de una década se incorporaría a los cursos regulares diurnos dentro del currículo propio de la especialidad para todas las modalidades. Lo más importante es que se sumarían las universidades de Las Villas y de Oriente, extendiendo más aún las experiencias acumuladas por el claustro de la asignatura y del grupo de investigación. Todo ello sucedió durante la aplicación del plan de estudios D, el cual no solo tiene como ganancia esta asignatura, sino la consolidación e incorporación de otras que presenten en sus sistemas de conocimientos o habilidades herramientas teórico metodológicas para el trabajo con perspectiva de género.

Como se muestra a continuación, durante este plan de estudios al menos cinco asignaturas incorporaban el tema de género en su sistema de conocimientos, de una forma u otra era evidente la necesidad y la prioridad que tenía para la formación profesional el enfoque de género. (Ver tabla en la página siguiente).

Al igual que la Sociología de Género, Familia dedica más de la mitad de los temas que aborda, al estudio de la problemática de género: desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito familiar. Pero además las habilidades que desarrolla en los estudiantes en su totalidad están pensadas para desarrollar el enfoque de género necesarios para un sociólogo.

Como muestra la tabla, en el plan de estudios E que entró en vigor en septiembre de 2018, se incorporaron a los sistemas de conocimientos de tres asignaturas, temas asociados al género. Sin embargo, siguen existiendo otras que son potencialmente susceptibles para introducir explícitamente la temática: Sociología de la Comunicación; de la Cultura; de la Prevención Social; y de la Infancia.

Tabla. Asignaturas del Currículo Propio y Base que abordan el tema de género, según plan de estudio

PLAN D (sistema de conocimientos)	PLAN E (sistema de conocimientos)
-Sociología política: La participación política desde una perspectiva de género. -Sociología del trabajo: Género y Trabajo: Principales enfoques analíticos. -Sociología de la salud: Las desigualdades de clase, raza, étnicas, territoriales y de género y su relación con la enfermedad. Género y salud. -Sociología de la familia. -Sociología de género.	-Sociología de la Educación: Construcción social de la diferencia en la vida escolar a partir de la clase, el género y la etnia. -Antropología Social: Tributa con sus conocimientos a temas de actualidad que son de interés sociológico como el género. -Problemas de la Estructura Social y las Desigualdades: Los ejes transversales de la ES y las desigualdades: género, raza/ etnia, territorio y las categorías ocupacionales.

Fuente: Elaboración de las autoras.

Como parte importante de la labor que se realiza por los profesores del Departamento de Sociología y graduados que laboran en otros centros de investigación, y que son responsables de las asignaturas optativas, se puede señalar que, en ambos planes de estudio, cerca de la mitad de estas optativas tocan temas asociados al género:

- Panorama sociodemográfico cubano actual y perspectivo.
- Relaciones raciales desde una perspectiva de género, en la Cuba contemporánea.
- Masculinidad hegemónica y paternidades emergentes.
- Sociología del turismo.
- Sociología jurídica.
- Sociología y política social.

Se ha intentado visibilizar la importancia del enfoque de género tanto para los análisis que se realizan en las aulas por profesores y estudiantes, como para motivar a estos últimos en su quehacer científico. La posibilidad que brindan las asignaturas, así como la exigencia de la realidad social en la que se insertan los estudiantes a través de investigaciones desde su primer año, son potencialidades que han sido aprovechadas por los profesores y estudiantes.

Las autoras consideran que existen grandes retos que vencer para seguir avanzando en la temática abordada:

- Introducir más asignaturas electivas relacionadas con el tema de género que permitan la formación de profesionales más preparados.

- Incluir el enfoque de género en las estrategias curriculares.

- Promover el tema de género en las asignaturas del currículo base, ejemplo Historia de Cuba o Filosofía.

- Aprovechar las potencialidades que brinda poseer una Cátedra de la Mujer para la introducción –y evaluación posterior– del enfoque de género en la formación curricular del graduado universitario.

- Realizar talleres de capacitación en temas de género a los presidentes de las comisiones de carreras y extenderlo a todo el personal involucrado.

Conclusiones

Durante la investigación se constató que solo se ha impartido un curso electivo sobre el tema de género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO- Cuba), titulado: *Mujeres en la Cuba actual: un balance entre espacios ganados y permanencia de retos*; que algunas carreras han introducido el enfoque de género en su currículo y se diferencian por el grado que esto ocurre; que en el plan E se pretende fortalecer el enfoque de género en aquellas carreras que ya lo tienen incorporado (Sociología y Psicología) y promoverlo en las que no lo han desarrollado.

Se concluye que la introducción de la perspectiva de género en la Universidad de La Habana permitiría que los estudiantes egresados se graduaran mejor preparados para su posterior desempeño profesional y personal, como se ha evidenciado en las carreras de Psicología y Sociología.

La inclusión de los temas de género en todos los niveles de educación, y particularmente en la Educación Superior, podría contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas, pues son las nuevas generaciones con otros parámetros de comprensión, las que alcanzarán valores diferentes para aproximarse a una nueva forma de vivir, pensar, sentir y actuar.

Referencias bibliográficas

Colectivo de autores (2017). *Agenda Mujeres*. La Habana: Naciones Unidas en Cuba.

Albornoz, O. (1981). *Sociología de la educación*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

CEM (2012). *Buenas prácticas en la introducción del enfoque de género en la Educación Superior.* Memorias del Taller Nacional de Cátedras de la Mujer. La Habana: Centro de Estudios de la Mujer.

Denomme, J. M. y Roy, M. (1998). *Por una pedagogía interactiva*. Montreal: Gaetan Morin.

Facultad de Psicología (2018). *Experimento metodológico: Diseño curricular por competencias*. Plan de estudio E. Universidad de La Habana.
MES (2016). *Documento base para el diseño de los planes de estudio E*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
_____ (2017). *Plan de estudios E. Carrera Bioquímica y Biología Molecular*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
_____ (2009). *Plan de estudios D. Carrera Psicología*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
_____ (2017). *Plan de estudios E. Carrera Psicología*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
_____ (2008). *Plan de estudios D. Carrera Sociología*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
_____ (2017). *Plan de estudios E. Carrera Sociología*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
Perrenoud, P. (1997). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. París: E. S. F.
Romero, M., Proveyer, C. y Fleitas, R. (2017). Algunas reflexiones sobre la transversalización del enfoque de género en la Educación Superior: la experiencia de la carrera de Sociología en la Universidad de La Habana. *Género y Sociedad. Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
Stromquist, N. (1998). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. *Poder y empoderamiento de mujeres*. Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.

II PARTE

Derecho a la educación y educación en derechos humanos de infantes y adolescentes

Ana Isabel Peñate Leiva
Sofía Porro Mendoza

La educación: una alternativa para la inclusión y pleno desarrollo social de infantes y adolescentes

La educación constituye un eje central y permanente que sin dudas aporta, de manera decisiva, a los logros que las sociedades puedan alcanzar a nivel de ingresos, cohesión social, mercados culturales y adelantos científicos técnicos. Ello dependerá, en gran medida, de la inversión que Estados y gobiernos estén dispuestos a hacer y a la garantía de acceso real que se brinde a los diversos grupos poblacionales. Conceptualizar la educación resulta pertinente para una mayor comprensión de su importancia en el proceso de desarrollo, tanto individual, como social, específicamente de infantes y adolescentes.

Para Mead, (…) es el proceso según el cual el niño llega sin cultura a la escena humana, se convierte en miembro adulto de alta significación en su sociedad (Albornoz, s/f, en Caram, 2000, p. 26). Por su parte, Borroto considera que el concepto de educación se caracteriza por dos rasgos fundamentales que muestran el desarrollo histórico por el cual ha atravesado: (1) Como proceso mediante el cual las viejas generaciones trasladan la cultura a las nuevas generaciones y (2) El aprendizaje transmitido pensadamente y el aprendizaje adquirido mediante la observación y la imitación. (Borroto, 1999, p. 55)

Una definición amplia de educación la propone el especialista cubano Blanco Pérez cuando alude a que es un fenómeno complejo que se manifiesta en múltiples formas, como praxis social y como actividad diversa de todos los miembros de la sociedad, tanto de forma organizada (el sistema escolarizado) como espontánea; tanto directamente (la acción de maestros y educadores) como indirectamente, a todo lo largo de la vida. (Blanco, 2007). Un enfoque interesante lo aporta Bárcena-Melich cuando señala: La educación es un aprendizaje de la existencia capaz de traducirse en una ética, en una manera coherente y establecida del obrar. Todo lo que se refiere al ámbito formativo está relacionado con el ser humano y, por consiguiente, con lo que a este le ocurre, incluyendo su vida y el modo en que conduce u orienta su existencia. Por eso todo acto educativo es un acontecimiento, porque los aprendizajes no son meras

actividades o formalidades, sino experiencia, acontecimientos que marcan nuestra existencia. (Bárcena-Melich, 2000, p. 162 en Noro, s/f)

A la educación también se le atribuye un carácter amplio, a la vez que estrecho. Respecto al primero, Blanco Pérez apunta que este puede ser entendido como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea, la socialización del sujeto. (2007) Ese conjunto de influencias educativas serán recibidas a lo largo de la vida y transmitidas por la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación en su carácter innegable de agentes socioeducativos. Por su parte, el sentido estrecho de la educación ha sido definido por López Hurtado y Chávez Rodríguez como un: (…) sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando, cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. (López y Chávez en García, 2007, p. 53). Esta dimensión estrecha se centra, básicamente, en la educación que se imparte en las instituciones escolares, respondiendo a programas y planes de estudio diseñados intencionalmente por niveles y tipos de enseñanza. Tiende a lo curricular y sus contenidos deben reflejar el sistema de conocimientos alcanzado por la humanidad.

Según las pedagogas Báxter, Amador y Bonet, el objetivo de la educación es la formación del ser humano. En ese proceso es esencial el sistema de influencias que ejerce el entorno social de maneras diversas: organizadas y espontáneas; sistemáticas y asistemáticas; directas e indirectas, pero todas ellas contribuyen a la evolución de los sujetos, a estimular su desarrollo y sus aprendizajes, colocándolos en mejores condiciones para incorporar nuevos conocimientos que le permitan la adaptación y la transformación de las realidades sociohistóricas en las que se desenvuelven. A lo que se aspira es a formar un ser humano activo, creativo, propositivo. (Báxter, Amador y Bonet, 2002)

En los tiempos actuales, se hace imprescindible lograr equilibrar los enfoques amplio y estrecho de la educación. En el proceso educativo se debe interactuar con los educandos; romper la verticalidad que imponen los currículos que coartan su motivación y, en última instancia, el logro de los objetivos propuestos. Es esencial que se les brinde la oportunidad de que, sobre la base de los conocimientos que posean, sean capaces de elaborar –de conjunto con el educador- otros nuevos, que contribuyan a satisfacer sus expectativas, y no imponer programas preestablecidos sin tener en

cuenta sus intereses y necesidades cognitivas. Definitivamente, en el proceso educativo se debe apostar más por los saberes compartidos y construidos colectivamente, desde posiciones más horizontales.

Porro Mendoza (2005) enfatiza en la importancia del proceso educativo para el desarrollo, a la vez que reconoce que para que esto suceda, la educación debe cumplir con tres condiciones fundamentales: económica, científica y cultural. Para la primera condición, la educación debe contribuir a la formación de técnicos y de mano de obra calificada, capaz de crear y adaptarse a las nuevas técnicas y tecnologías, además de participar activamente en el desarrollo de la economía. De esta manera, irían juntos la adquisición de conocimientos y el desarrollo económico. Por su parte, la condición científica de la educación permite mayor calidad en los procesos relacionados con la misma. Esto influye positivamente en la calidad de los egresados en todos sus niveles, además de favorecer al descubrimiento de nuevos conocimientos en diferentes esferas con el fin de ponerlos en función del desarrollo. Mientras que, desde el punto de vista cultural, es importante desarrollar en los individuos, desde las primeras edades, el sentimiento de identificación con sus culturas, tradiciones y costumbres, sin cerrarse a otras culturas que amplíen sus horizontes de conocimientos y de comprensión a otras personas, comunidades o pueblos.

Sin embargo, la situación socioeconómica en la que se encuentran sumidos los países del llamado Tercer Mundo, genera una crisis de los sistemas educativos, que cobran sus principales víctimas en las poblaciones infantiles y adolescentes. Hoy se mantienen serias limitaciones en el acceso y la retención escolar, así como con los resultados académicos de los educandos y la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Quienes concluyen el nivel primario, no siempre tienen garantizada la continuidad de estudios a niveles superiores. Esta realidad se contrapone a la diada: proceso educativo/desarrollo abordada anteriormente y vulnera el derecho a la educación que asiste a estas poblaciones.

Una de las vías fundamentales que contribuye al desarrollo del proceso educativo en cualquier sociedad, son las políticas educacionales inclusivas, que favorezcan a los más desposeídos y estimulen su participación y vinculación, no solo en el proceso educativo, sino también en otras actividades relacionadas con el mismo. Para lograrlo, se hace necesario el compromiso, real y efectivo, de los Estados y gobiernos en responsabilizarse con este proceso, pues hasta la fecha: No ha sido posible concientizar y conseguir políticas de verdadero compromiso con la problemática de la educación, ya que no es suficiente la expresión a través de instrumentos legales y de convenciones internacionales, urgen

acciones que viabilicen objetivamente hacer cumplir este derecho. (Mellado, 2016, p. 16)

En las sociedades capitalistas, principalmente en países latinoamericanos, la consideración y el respeto a las personas están condicionados por su posición social, esta situación trasciende al proceso educativo, originando desigualdades en la recepción del contenido educativo. Según Adams Curle, la educación, como tal, debería ser la estrategia común para sacar a estos países del subdesarrollo y producir igualdad y justicia social, este según la visión de Curle, por ejemplo, es un requisito previo para el desarrollo (Curle, en Albornoz, s/f, p.31). Ello se asocia a otro elemento importante para el análisis, el carácter ideológico de la educación. A través de ella se forman, transmiten y ejercitan una serie de valores, normas y comportamientos acordes con los intereses del modelo político, económico y social en que el sujeto se desarrolla. De acuerdo a Karl Mannheim, (…) el proceso educativo moldea al hombre en una determinada colectividad, que debe ajustarse a los modelos predominantes de acción, y que se insertan en un orden social. Los fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación junto con las técnicas educativas dominantes. Se destaca así el papel que desempeña la educación como factor socializador, y vehículo transmisor de la cultura. (Mannhein en Caram, 2000, p. 13)

Definitivamente, la educación constituye la herramienta más eficiente para lograr cambios sociales de impacto y el mejoramiento de la especie humana.

El derecho a la educación: un derecho humano universal

El derecho a la educación constituye uno de los derechos humanos reconocidos por las poblaciones de cualquier lugar del mundo. Sin embargo, ello no significa que todos los hombres y mujeres que habitan este planeta lo tengan garantizado, no obstante estar plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y otras normativas jurídicas internacionales, promulgadas desde la segunda mitad del siglo xx y hasta los momentos actuales.Es primordial instrumentarlo adecuadamente, para poder contribuir, de manera más efectiva, a su puesta en práctica. En este orden, llamamos la atención sobre el punto de vista de la Dra. Susana Núñez cuando afirma que: (…) la educación es, a la vez que un derecho humano, una actividad necesaria para lograr el respeto de los derechos humanos. (…) Una población con limitaciones educativas tiene también menores posibilidades de conocer y entender la forma como sus derechos se establezcan en la realidad. Obviamente, la educación es una expresión

de la cultura de una sociedad y refleja los valores que rigen a la misma, determinada en tiempo y espacio. (Núñez, s/f, p. 86)

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI reconoce que constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (Delors, 1996, pp. 7-8) Por su parte, el Foro Mundial sobre la Educación, (Dakar, 2000) la reafirma como derecho fundamental del ser humano y como condición esencial para el desarrollo sostenible, así como para la paz y la estabilidad en el interior de los países y entre ellos y, por lo tanto, el medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y en las economías del siglo XXI, sometidas a procesos rápidos de mundialización. (s/p) Constituye, además, uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial de Educación 2030, así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 (ODS 4), que tiene el propósito de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible. (UNESCO, 2015)

No obstante, la intención de estas declaraciones y normativas, la realidad que ofrece el mundo en materia educativa dista de la pretendida garantía de educación para todos. Las dos primeras décadas del siglo XXI reafirman que la educación es todavía, en muchas partes, un derecho humano universal vulnerado. Millones de seres humanos, sin distinción de edad, se mantienen privados del acceso a oportunidades educativas a partir de factores sociales, culturales y económicos, que refuerzan la pobreza, la violencia, las inequidades de género, entre otros fenómenos sociales presentes hoy en las sociedades contemporáneas.

En el caso específico de las poblaciones infantiles y adolescentes, continúan siendo grupos altamente vulnerables, en tanto no se han convertido en una prioridad en las políticas públicas de muchos gobiernos. La garantía y el respeto a sus derechos no se han logrado concretar a nivel mundial. Hacer realidad los preceptos de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), a 30 años de su promulgación, continúa siendo una utopía.

Cuba ofrece una realidad diferente. Los derechos de infantes y adolescentes están plenamente garantizados desde las normativas jurídicas del deber ser y la práctica social. El derecho a la educación constituye uno de los pilares básicos de la Revolución y sus propósitos se han ido adecuando a las exigencias del desarrollo social. Los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (PCC, 2011), documento rector para el proceso de perfeccionamiento del modelo socialista en el que está sumido hoy el país, enfatiza en la necesidad de continuar ele-

vando la calidad y rigor del proceso docente educativo, de la formación del personal docente y en el fortalecimiento del papel del profesor frente al alumno. Por su parte, la Carta Magna de la República, en su artículo 73 estipula que: La educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado. El Estado para hacer efectivo este derecho, establece un amplio sistema de instituciones educacionales en todos los tipos y niveles educativos, que brinda la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo a las aptitudes, las exigencias sociales y a las necesidades del desarrollo económico-social del país. (Constitución de la República de Cuba, 2019, pp. 50-51)

La educación en Cuba persigue propiciar una cultura general e integral desde las primeras edades y promover conocimientos más sólidos y profundos en los educandos. Mantiene el reto permanente de aumentar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje al que se asocian la atención diferenciada a los alumnos, la estabilidad de los docentes y el mejoramiento de las condiciones materiales de la infraestructura educativa, no obstante, la difícil situación económica por la que se atraviesa desde hace más de dos décadas. La enseñanza en el país está organizada en el Sistema Nacional de Educación, conformado por un conjunto de subsistemas articulados orgánicamente (primaria, secundaria básica, preuniversitaria, técnica profesional, universitaria, de adultos y especial), que posibilita el acceso a la educación de cubanas y cubanos sin discriminación.

La cobertura educativa, la gratuidad e incluso, la obligatoriedad de los niveles primario y secundario, garantizan altos índices de escolaridad en las edades infantiles y adolescentes. Sin embargo, aún es necesaria una articulación mayor entre lo instructivo y lo educativo, que implica la preparación pedagógica y cultural adecuada de los maestros, quienes son los llamados a liderar los cambios en materia educativa y contribuir a la formación de seres humanos mejor capacitados para su inserción plena en la sociedad. Pudiera ser válido considerar el diseño y la implementación de una estrategia que suponga que los educandos se apropien de la producción científica acumulada por la sociedad, a la vez que sean capaces de indagar, cuestionar, investigar, proponer y asociar a sus vivencias personales. La educación, como mediadora en los aprendizajes, ha de cambiar de un medio para reproducir la sociedad a una palanca para el cambio social (…) el papel del que aprende ha de cambiar de receptor de la información a productor y evaluador del conocimiento (…). La enseñanza tiene que cambiar de estabilizadora a problematizadora, de una didáctica

para el aprendizaje a una didáctica desde el aprendizaje (…). (Colectivo de autores, 2007, p. 24)

Castillo García señala que son varios los tópicos que deben tenerse en cuenta en el escenario de la educación, en tanto las realidades se están modificando rápidamente, por lo que la escuela tiene el deber de escuchar y de adecuarse a las nuevas demandas de la realidad: es por eso que los desafíos en este campo tienen que ver con aquello de hacer de la escuela una institución contemporánea, que oriente esfuerzos a los efectos de contribuir en los procesos de formación de ciudadanas y ciudadanos críticos. (Castillo, 2003, p. 120)

Si se asume con convicción y responsabilidad el carácter amplio de la educación, abierto a influencias socioeducativas diversas, es posible concebir e incorporar a la formación de las generaciones más jóvenes otros conocimientos necesarios por el momento histórico que se vive. Entre estos temas aflora la educación en derechos humanos, específicamente los de la infancia y la adolescencia, dada su actualidad y trascendencia. Desde la ciencia y la política, el tópico se ha ido posicionando en los estudios sociales y en las agendas públicas, pero también se ha hecho evidente la insuficiente preparación y compromiso con el mismo.

La educación en derechos humanos: una alternativa para la escuela cubana

La educación en derechos humanos es una corriente del pensamiento social, aparecida en la Europa del pasado siglo, que toma auge con una proyección socio pedagógica a partir de las nuevas condiciones de gobernabilidad surgidas después de finalizadas las guerras mundiales y los altos niveles de injusticia social que se viven, violatorios de los derechos humanos más elementales de las personas.

La UNESCO, en el Congreso Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos [Viena, 1978] reconoció que: lo específico de la educación en derechos humanos era educar la conciencia de una convivencia social a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona. Es una educación cuyo centro será el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada en el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento. (UNESCO en Beltrán, s/f, p. 6) Otro concepto a considerar es el de la mexicana Gloria Ramírez: Por educación en derechos humanos entendemos la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de los mismos, considerando al ser humano como sujeto de derechos. Es toda formación fundada en el respeto y vigencia de va-

lores, principios y mecanismos relativos de los derechos humanos en su integridad e interdisciplinariedad, su vinculación con la democracia, el desarrollo y la paz. (Ramírez en Beltrán, s/f, p. 4)

Educar en derechos humanos prepara al individuo para una mejor comprensión del modelo político, económico y social que se defiende. Mientras más conciencia haya de los derechos, más probabilidades existen de que sean respetados. Para eso hay que educar. La educación para la paz y los derechos humanos forman parte de los programas educativos que promocionan y consolidan la instrumentación de la formación ciudadana de los educandos, así como la reafirmación en los niños y jóvenes desde edades tempranas de los conocimientos, sentimientos y modos de actuación que permiten proyectarse como ciudadanos sensibles, pacíficos con su yo y para convivir con los demás. (Núñez, 2011, s/p) Educar en derechos humanos contribuye, además, a preparar a los ciudadanos para entender la política interna y externa que desarrolla el Estado y el gobierno; los beneficios que se tienen, a qué responden; si estos no se garantizan, cómo exigir su cumplimiento. Pero también es acercarse al conocimiento de las normas jurídicas que pautan el desarrollo de la sociedad, de sus instituciones; e incluso, de las relaciones interpersonales que se establecen en los diferentes ámbitos donde interactúa el sujeto desde su condición de ser social. Educar en derechos humanos es preparar a los individuos para la vida, con plena conciencia, determinación y participación.

Viciedo y Roque reconocen que la educación en derechos humanos no es solo (…) trasmitir conocimientos al estilo de la escuela tradicional, hay que partir de nuevas bases metodológicas, lo cual merece un tratamiento especial. Educar para la Paz y los Derechos Humanos supone un reto para la Pedagogía: la necesidad de humanizar y democratizar el proceso educativo. (Viciedo y Roque, 2009, p. 7) Por su parte, Rodney Rodríguez señala que es un proceso educativo —que puede dirigirse por la escuela— de formación y desarrollo continuo, permanente, de carácter preventivo, dinámico, interactivo, equitativo, crítico de distintos niveles de las relaciones humanas sin distinción alguna, para que cada sujeto pueda darle respuesta adecuada a todas las formas de violencia, vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, transformar su realidad y medio social. (Rodney, 2010, p. 18)

Los conceptos referidos coinciden en subrayar algunos elementos necesarios a tener en cuenta en la educación en derechos humanos. De ahí que nos afiliemos a la propuesta conceptual de Viciedo y Roque al definirlo como: (…) un proceso interactivo, reflexivo y crítico, a través del

cual las personas, a partir de su participación social, interiorizan un conjunto de valores humanos orientado hacia la salvaguarda de la dignidad plena de hombres y mujeres de cualquier edad, raza y cultura, en la búsqueda de una justicia en la cual los seres humanos sean la meta del desarrollo económico social y no solo un medio para lograrlo. (2009, p. 7) Este proceso va a permitir que las personas puedan llegar a comprender la esencia de las normas jurídicas como modeladoras del comportamiento social. Así mismo, la educación en derechos humanos no significa únicamente su conocimiento, sino la necesidad de poner en práctica, en todo el sistema de relaciones que acontece en la sociedad estos conocimientos, por lo tanto, deben trascender la manera de actuar, a partir de que las personas interiorizan un grupo de valores humanos, éticos y morales, que garantizan que se materialicen esos valores en la práctica cotidiana.

También es importante que la educación en derechos humanos contemple la articulación de cuatro dimensiones: la personal, la social, la nacional y la internacional.

- Dimensión personal: dirigida al conocimiento individual de sus derechos en correspondencia con los deberes que emanan de los mismos, en un proceso continuo de dar y recibir. Favorece el equilibrio emocional del individuo y supone toma de conciencia, toma de decisiones y participación.

- Dimensión social: se enfoca a desarrollar una ética que signe las relaciones interpersonales que establece el sujeto en los diferentes ámbitos de actuación: familiar, escolar, laboral, comunitario, sobre la base del respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

- Dimensión nacional: persigue estimular el conocimiento, la comprensión y la reflexión hacia la situación del país. Ello atraviesa la historia, la cultura, las tradiciones y las identidades. Busca que se identifiquen logros y retos del sistema sociopolítico que se construye y el papel que pueden jugar los sujetos en su perfeccionamiento. Contribuye a la formación ciudadana.

- Dimensión internacional: intenta ubicar el sistema de relaciones entre una nación particular, en este caso Cuba, y el sistema de naciones; caracterizar las relaciones internacionales y los principios que la rigen. Busca estimular la equidad, la justicia social, la solidaridad, la paz y el respeto entre los pueblos. (Peñate, 2013, p. 30)

La educación en derechos humanos tiene un enfoque amplio, en tanto establece nexos imprescindibles con otras áreas de la educación como pueden ser la cultura de paz, la ciudadanía, la tolerancia y la educación para el desarrollo. Ello pudiera suponer concebirla más allá de una asig-

natura de los planes y programas de estudio y proyectarla como un conjunto de principios modeladores del sistema de relaciones que establecen los sujetos. En este sentido, aporta la propuesta del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), al plantear que: (…) el currículum constituye el plan de acción, a partir del cual se organiza, dirige, ejecuta y controla el proceso educativo, para la formación integral del escolar, teniendo presente las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los sujetos principales del proceso. Debe incluir, además, la integración entre teoría y práctica educativa, las relaciones entre cultura y sociedad, entre escolaridad y educación y la experiencia individual como punto de referencia, sin descuidar que la cultura que se enseña está influida por determinados enfoques pedagógicos, psicológicos y filosóficos, los que están determinados por las condiciones socio históricas, en tiempo y espacio. (García Ramis, et. al., s/f, p. 28)

También resulta válido el llamado de atención de Núñez Palacios cuando afirma que: Educar en derechos humanos implica mucho más que el acto de transmisión de los conceptos, es solo una parte de toda una cultura para la vivencia misma de los derechos humanos. La educación en general (…) en sí misma no garantiza el involucramiento con los derechos humanos (…) Se deben promover y transmitir conocimientos, actividades y acciones de y para los derechos humanos. (Núñez, s/f, p. 87)

La educación en derechos humanos propicia la educación en valores, éticos y morales; hace confluir intereses de grupo con los intereses de la sociedad, estimula a que el educando no sea un receptor pasivo de información, sino un ente creativo, dispuesto a la transformación en cualquier espacio. Educar en derechos humanos exige, además, que se aprenda a tener responsabilidad.

La educación en derechos humanos debe ser concebida como un proceso a ser iniciado desde edades tempranas, atemperado al desarrollo intelectual de los sujetos. De ahí que se considere necesario un acercamiento a los derechos humanos de las poblaciones más jóvenes. Es importante que infantes y adolescentes conozcan que solo por esa condición los asisten determinados derechos que deben ser garantizados por el Estado y por los adultos. A su vez, estos adultos deben conocer las particularidades de niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho; y estar conscientes y comprometidos del papel que les corresponde desempeñar en la defensa y el respeto de esos derechos. No es otra cosa que contribuir a fomentar la cultura jurídica y la formación ciudadana; a facilitar el diálogo entre las generaciones; es educar en valores éticos y morales. Para alcanzarlo, la escuela se presenta como un espacio socializador por

excelencia para defender, procesar y asumir este reto y el maestro, por su significación histórica y social, como una figura clave para el éxito.

Sin ánimos de concluir…

- La relación entre la infancia y la adolescencia, como grupos poblacionales de alto riesgo social, las condiciones socioeconómicas desfavorables para su desarrollo y los procesos educativos, constituye un aspecto medular a tener en cuenta para transformar realidades y contextos. La participación en el proceso educativo y de instrucción, se considera la vía fundamental para prevenir situaciones de desventaja, exclusión, marginación e inequidad, que hoy afectan a este segmento poblacional y que, de no solucionarse, podrían ser determinantes sociales que los acompañen en su tránsito por la vida.

- La educación está abierta a nuevos contenidos; aquellos resultantes del progreso social. Los derechos humanos, y los de la infancia en particular, son de estos contenidos por su significación para el desarrollo humano. La educación en derechos humanos favorece el aprender a aprender y el aprender a ser; estimula la creación y amplía las perspectivas de los seres humanos en su sistema de relaciones. Es un tema de actualidad y pertinencia, tanto para las ciencias como para la política, pues tiene un alto valor ideológico, lo que influye en las personas, en sus valores, principios y comportamientos, como entes individuales y como miembros de grupos humanos diversos.

- La educación, de manera general, de infantes y adolescentes debe tener en cuenta el rol educativo de los padres y otros familiares que estén relacionados con la crianza de los mismos. Si bien sus derechos deben ser protegidos por los Estados y los gobiernos, como principales garantes, estos deben hacerse cumplir y respetar por toda la sociedad para que este grupo poblacional pueda tener una vida social y familiar digna.

Referencias bibliográficas

Albornoz, O. (s/f). *La educación y el desarrollo a debate*. Caracas: Universidad de Venezuela.

Báxter, E.; Amador, A. y Bonet, M. (2002). La educación de las nuevas generaciones. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp. 143-192.

Beltrán, M. *La importancia de la educación en derechos humanos. Especial referencia a América Latina*. Instituto Intercultural para la Autogestión y Acción Comunal–INAUCO, Valencia. Disponible en: www.corteidh.or.cr.

Blanco, A. (2007). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Borroto, L. (1999). *Educación, integración e identidad cultural: reflexión en torno al problema de América Latina y el Caribe*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Programa Cuba.

Castillo, J.R. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Niñez y Juventud, 1(2), julio-diciembre, Universidad de Manizales, pp. 115-143.

Caram, T. (2000). *Mujer cubana y participación social: estudio sobre el empoderamiento femenino en Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Programa Cuba.

Colectivo de autores (2007). *Los chicos del barrio de Jesús María. Un proyecto de participación e integración social*. La Habana: ICCP.

Constitución de la República de Cuba (2019). La Habana: Editora Política.

Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. (Compendio). México: Ediciones UNESCO. Disponible en: www.uv.mx/bvirtual/media/docs.

López, J. y Chávez, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una Teoría Pedagógica. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp. 45-60.

García, L. (Coord.) (s/f). *Fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual*. La Habana: ICCP. (Versión digital).

La educación para todos (2000). Cumplir con nuestros compromisos colectivos. Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial sobre Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 22. enero-abril. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie22a09.htm.

Mellado, B.Y. (2016). Entre el debate y los desafíos del derecho a la educación en la Agenda de Desarrollo Pos 2015. *Revista Estudio*, No. 20. La Habana: Centro de Estudios Sobre la Juventud, enero-junio, pp. 14-26.

Noro, J.E. (s/f). Escuelas y educadores. Una renovada búsqueda del paraíso perdido. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, No. 37. Disponible en: http://www.contexto-educativo.com.ar.

Núñez, N.A. (2011). Enfoque educativo de la cultura de paz como fenómeno social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(30). Disponible en: http://www.eumed.net.

Núñez, S. (s/f). *Educación y derechos humanos: diversas posibilidades*. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: http///www.revistas-colaboracion.jurídicas.unam.

Partido Comunista de Cuba (2011) *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista y la Revolución*. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.

Peñate, A.I. (2013). *Educación en derechos de la infancia y la adolescencia*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias de la Educación. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Porro, S. (2005). *Infancia y desventaja social en Cuba: Propuesta de programa preventivo educativo para su integración social*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Programa Cuba.

Rodney, Y. (2010). *Estrategia pedagógica dirigida a la preparación del profesorado para la prevención de la violencia escolar.* Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Facultad de Ciencias de la Educación.

UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre la Educación*. Corea del Sur. Disponible en: www.unesco.org.

Viciedo, C. y Roque, O. (2009). *Educación para la paz y los derechos humanos en Cuba socialista*. Ponencia presentada al evento internacional Pedagogía 2009. La Habana.

Identidad, escuela, familia.
Sus relaciones en tiempos de globalización

Lino Borroto López

Importancia del tema

El tema de la identidad, la escuela y la familia resulta importante en la misma medida en que el mundo ya no es el mundo individualizado en un territorio. El orbe, producto de la globalización es un mundo-mundo donde se están produciendo transformaciones culturales que tienen incidencia en los espacios locales, a través de los distintos medios de comunicación (radio, tv, redes sociales, etc.). En general están en función de imponer una impronta cultural que se avenga a los intereses de las grandes transnacionales.

Este fenómeno cobra un acelerado desarrollo a partir de los años 80 del siglo pasado, cuando América Latina desarrolla un movimiento que potencia la presencia de un modelo cultural latinoamericano en contraposición al modelo europeo, y que tiene como antecedentes todo el movimiento intelectual que había impulsado en la región el desarrollismo cepalino. En el plano estrictamente de la cultura artística y literaria cabe mencionar el Boom de la literatura latinoamericana o el desarrollo de la cinematografía en la región, hechos de los cuales Cuba no solo es protagonista, sino vanguardia e impulsora.

Frente a esta realidad la arremetida del mundo desarrollado, en especial de Estados Unidos, que potencia la falta de compromiso con el futuro y la pérdida de la memoria histórica. Basta recordar, por solo citar un ejemplo, la Teoría del fin de la Historia, de Francis Fukuyama, muchos años después desestimada por su propio creador.

Es en este escenario que entra a jugar con mucha fuerza la identidad cultural como principio de diferenciación por un lado, y de reafirmación de lo que en realidad somos, por otro lado.

La escuela cubana tiene el mandato de las autoridades educacionales de convertirse en el Centro cultural de la comunidad y ello no es tarea de poca monta, ni puede convertirse en un slogan. De lo que se trata es que en el escenario actual de un mundo globalizado, este proceso presenta dos facetas, la primera nos lo muestra como tendencia y contra eso nada puede hacerse, la segunda faceta (y es la que más debe interesar) nos lo presenta como proyecto político en su versión neoliberal y es frente a esta agresión que la escuela tiene que erigirse como punta de lanza.

En un interesante ensayo titulado La educación para la identidad cultural: un reto para el profesor universitario, signado por Mayelin Magdely Ruiz Álvarez, Yacqueline León Pino, y Rosa María Rodríguez Carmona (s/f), de la universidad cubana de Sancti Espíritus, se establece que: La globalización neoliberal impacta en el mundo de hoy en todos los órdenes. La esfera de la cultura se ve particularmente afectada en la medida que este proceso amenaza con hacer desaparecer los valores autóctonos de nuestros pueblos. La educación para la identidad cultural constituye una estrategia de respuesta a la llamada cultura de masas que ha cobrado auge a partir del siglo xx. En el artículo las firmantes del mismo ponen énfasis en la labor que en este sentido deben realizar los profesores universitarios, con lo cual el autor está en total sintonía. Pero se analizará ahora, a la escuela de enseñanza general.

Acerca del concepto identidad y sus dimensiones

Se abordará en un primer momento algunas consideraciones teórico-metodológicas en torno al concepto de identidad cultural, para después adentrarse en las peculiaridades que conforman la identidad cultural cubana, el ser cubano.

Desde el punto de vista del tratamiento teórico metodológico, cualquier estudio que se pretenda realizar en torno a la problemática de la identidad cultural estaría en establecer lo que se entiende por identidad cultural y qué se va a entender por identidad nacional

Los conceptos identidad, identidad cultural e identidad nacional pueden resultar bastante ambiguos, en la medida en que se tienda a identificar identidad cultural con identidad nacional, con nación, con etnia, con nacionalidad. Existe una tendencia que en el tratamiento de los términos identidad cultural o nacional con lo que nos diferencia de otros pueblos. Esto en general, es cierto, pero se debe tener cuidado con desconocer que no todas las personas en un país concreto como Cuba, participa de las mismas tradiciones culturales.

En el caso de Cuba la proporción de mestizos y negros, descendientes de África es relativamente alta (9,3% negros y 26,6% mestizos) de igual forma, son muchas Áfricas las que se involucran en el universo cultural de esta parte del mundo, sin descartar las muchas Españas que llegan a nuestro país, a lo cual habría que añadir que en el siglo xx se producen importantes migraciones de las Antillas.

A partir de aquí habría que plantear, en primer lugar, que la identidad cultural (como han planteado varios especialistas del tema) constituye en esencia un proceso socio psicológico de comunicación cultural y en tal

sentido interesa no solo la mismidad, sino sobre todo la otredad, es decir, no únicamente lo distintivo de una cultura sino el tipo de relación que ha tenido, tiene o establece con otra cultura o forma de cultura. El término Identidad cultural indica, sin dudas un concepto relacional, si no fuera así, con la apelación al concepto cultura sería suficiente.

En segundo lugar, la identidad cultural refiere un proceso que tiene lugar en distintos niveles, es por ello que puede hablarse de identidad, respecto a un grupo primario, una nación o una región supranacional.

En tercer lugar, habría que plantearse, si la identidad cultural representa un coeficiente de comunicación entre formas de cultura, y si la sociedad es la manera en que toman cuerpo esas formas de cultura, la identidad cultural caracteriza el tipo de comunicación que se deriva de las formas organizativas (sistemas sociales) en que las formas culturales se manifiestan. Como ejemplo de ello tenemos que la historia del capitalismo dependiente con que cuentan nuestros pueblos americanos (y que contó Cuba antes de 1959) marca el tipo de comunicación entre las culturas de nuestros países y los países dominadores, así como el tipo de comunicación en el interior de nuestras naciones.

Dado lo anterior, la identidad cultural, patentiza el derecho a la existencia, coexistencia y desarrollo de distintas formas de cultura, esto es, de grupos humanos que asumiendo sus proyectos de vida actúan generando respuestas y valores retroalimentadores de cultura.

En otro orden de cosas, el problema de la identidad cultural no puede reducirse a la identidad nacional, pues cultura es una categoría de mayor alcance que nación. La cultura precede históricamente a la nación. Se debe recordar en este momento, por un lado la frase histórica de Fidel Castro en los momentos difíciles de inicio del denominado período especial, en los años 90 del siglo xx, cuando planteó que lo primero que había que salvar era la cultura, también es posible auxiliarse de textos imprescindibles como resultan ser los de Fernando Ortiz, (*Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, 1940), Manuel Moreno Fraginals, (*El ingenio*, 1964), Eduardo Torres Cuevas (*En busca de la cubanidad*, 2006) y Carolina de la Torre, (*Cuba: cultura e identidad*, 2002) entre otros, por solo mencionar algunos esclarecedores en el sentido de lo que es la cubanidad, lo que significa ser cubano.

Por último, es preciso decir que identidad nacional, es la expresión de una comunidad de individuos integrados sobre la base de intereses comunes nacionales que los unen a través de un profundo mestizaje étnico, religioso, idiomático, y de costumbre que los distinguen de otros grupos sociales.

Otra aproximación a la problemática de la integración y de la identidad cultural en Cuba y su proyección después del triunfo revolucionario en enero de 1959, plantea como hipótesis de trabajo la necesidad de introducirnos en el análisis a partir al menos de varios puntos de vista que se enunciaran a continuación:

El análisis histórico cultural, a partir del hecho del descubrimiento y posterior conquista-colonización que determinan la integración progresiva de Cuba a un mundo concreto, así como la integración en Cuba de distintas culturas: la europea, la aborigen, la africana, la asiática, sin desconocer la impronta de los Estados Unidos como potencia sustituta de la europea y que determinó y aun en muchos sentidos determina la cultura cubana, y lo cual constituye un reto indiscutible en nuestro quehacer cultural, y en ese quehacer cultural recordar a Fidel Castro, en el sentido de que no se puede desarrollar una cultura del consumo… refiriéndose a este aspecto, el líder de la Revolución dirigiéndose a los estudiantes en el Aula Magna de la Universidad de la Habana el 17 de noviembre de 2005 expresó:

> el país tendrá mucho más, pero no será jamás una sociedad de consumo, será una sociedad de conocimiento, de cultura, del mas extraordinario desarrollo humano que pueda concebirse, desarrollo de la cultura, del arte de la ciencia y no para armas químicas, con la plenitud de libertad que nadie puede cortar. Eso lo sabemos, no hay que proclamarlo, aunque si recordarlo. (Castro, 2005, p. 12)

El autor considera, que ante los problemas económicos que tiene el país, producto del bloqueo norteamericano en primera instancia y de los errores cometidos y reconocidos por la Revolución, la tendencia a exacerbar el consumo está indudablemente presente.

El análisis sociológico, que marca la tendencia, el hilo conductor del pensamiento y forma de ser de esos hombres y mujeres cubanos(as) que va presentando cada vez más como característica que lo diferencia del hombre europeo o africano o aborigen que le dio la posibilidad de síntesis, a la vez que se inserta en los cánones del hombre occidental, donde nuevamente, la impronta de los Estados Unidos hay que tomarla en cuenta.

El análisis político, que a partir de realidades económicas va potenciando el criterio de unidad sobre todo en el análisis de lo que nos identifica, frente al mundo que no pertenecemos o lo que es lo mismo, divergentes de los Estados Unidos de América, por ser este país el que con más fuerza ejerce un papel hegemónico en el área.

Pero en este análisis político es necesario incluir lo que de subjetividad tiene lo político, o sea el desarrollo de la conciencia política o de la cultu-

ra política y aquí es necesario detenerse al problema de si es irreversible o no la Revolución, y vuelvo nuevamente a Fidel Castro, en la intervención mencionada ¿Es que las Revoluciones están llamadas a derrumbarse, o es que los hombres pueden hacer que las Revoluciones se derrumben? ¿Pueden o no impedir los hombres, puede o no impedir la sociedad que las Revoluciones se derrumben? ¿Creen ustedes que este proceso revolucionario, socialista puede o no derrumbarse? (Exclamaciones de no) ¿Lo han pensado alguna vez? ¿Lo pensaron a profundidad?... ¿Puede ser o no reversible un proceso revolucionario? ¿Cuáles serían las ideas o el grado de conciencia que harían posible la reversión de un proceso revolucionario? Cuando los que fueron de los primeros, los veteranos, vayan desapareciendo y dando lugar a nuevas generaciones de líderes, ¿qué hacer y cómo hacerlo?, y continúa Fidel Hoy tenemos ideas a mi juicio, bastante claras. De cómo se debe construir el socialismo, pero necesitamos muchas ideas bien claras y muchas preguntas dirigidas a ustedes, que son los responsables, acerca de cómo puede preservar o se preservara en el futuro el socialismo. (Castro, 2005, p. 35)

En el análisis político en un país, hay necesariamente que tener en cuenta la educación política de las masas, que va más allá de enseñarles la teoría y que se enmarca en la necesidad de objetivarle la realidad que están construyendo.

El autor considera que esto ha sido una de las deficiencias de procesos de izquierda que han dado al traste en América Latina, y donde Brasil sea quizás el ejemplo más fehaciente.

El análisis psicológico, en tanto que definir quiénes somos, asumir una identidad que como hecho objetivo existe sin dudas, pero que no siempre es reconocida en el plano subjetivo ha sido, y sigue siendo un problema en el ámbito de nuestra América, y de lo cual tenemos que cuidarnos en Cuba.

El hecho de que nos planteemos el análisis de la identidad a partir de estos cuatro hitos, no significa que lo vamos a encerrar en compartimentos estancos, es sencillamente un tratamiento metodológico para facilitar el mismo. No se deja a un lado todo lo de interpenetración que presentan estos análisis.

La escuela y la identidad cultural

El modelo teórico para la formación de la identidad debe construirse a partir de los programas diseñados para las distintas etapas de la educación de niños, adolescentes y jóvenes. En el caso de la educación general, debe partir de los siguientes presupuestos:

1- Particularidades de la escuela. El entorno en que está situada.

2- Particularidades de la familia y su vínculo con la escuela. Características de los maestros y profesores. Su conocimiento del asunto.

3- Papel de las organizaciones políticas y de masas. Influencias externas: radio y televisión.

Particularidades de la escuela. El entorno en que está situada

En el caso que nos ocupa, para Cuba, este aspecto resulta de suma importancia, por cuanto es necesario determinar si nos encontramos en un escenario urbano o rural. En el caso del primero si se encuentra en un área de desarrollo industrial o de servicios donde los actores gocen de determinados recursos de subsistencia y determinados niveles de cultura, o si nos encontramos en un área donde la marginalidad resulta ser el actor clave. Ello dará distintos imaginarios y distintas formas de reconocerse e irá conformando la relación alter-ego.

Es en el escenario urbano donde la globalización tiene mayor impacto y donde los actores sociales pueden ser más vulnerables a las influencias externas.

Otro escenario es el entorno rural que presenta peculiaridades propias, donde el apego a las tradiciones pudiera ser un elemento de importancia. También hay que tener en cuenta en este escenario que los desarrollos que ha operado la Revolución en este sector (educación, electrificación, desarrollo del transporte etc) acercan al campesino a las influencias que puedan llegar del entorno urbano.

En otro orden de cosas, el ambiente de la escuela es de suma importancia en la medida en que debe contribuir a que el niño y el joven se sientan parte de ese entorno. Que el niño establezca un sentimiento de pertenencia en torno a la escuela constituye un primer eslabón para que se identifique después, con el barrio, la provincia y la nación desde el punto de vista cultural

Particularidades de la familia y su vínculo con la escuela

La familia cubana en el entorno urbano presenta características que se hacen mucho más evidentes en los tiempos que corren. En este escenario se puede encontrar, por un lado, familias donde la mayoría de sus miembros son profesionales, familias ubicadas en el sector industrial, con distintos niveles de educación, familias ubicadas en el sector de los servicios, donde la gama de empleos va desde la ubicación en el sector del turismo, la educación o los servicios de salud, hasta la ubicación en el sector de la economía privada donde se puede encontrar profesionales

o no. Cada uno de estos segmentos de la población tiene un nivel de representación distinto de su entorno personal y familiar y tiene distintas maneras de representarse su cultura y la cultura que le presenta los medios de comunicación y las redes sociales. En todos los casos, el vínculo con la escuela puede ser distinto, pero es la percepción del autor que un denominador común lo da el hecho de que ese vínculo no incluye el relacionamiento con la problemática de la identidad cultural y mucho menos la necesaria unidad de influencias y exigencias educativas encaminadas a este objetivo, y es precisamente la escuela el elemento que debe ser proactivo en la consecución de este importante objetivo.

De lo que se trata es que en esta unidad de influencias y exigencias educativas, familia y escuela, bajo la guía de la institución escolar, deben coadyuvar a que el educando conozca el entorno en el que se desenvuelve, las leyes que lo determinan (adecuando esto a las distintas edades) conozcan las características de los centros de trabajo ubicados en el entorno, las características de sus habitantes, las potencialidades de los mismos, conozcan las personalidades que habitan en su entorno y las historias de vida de aquellas que resulten relevantes, que conozcan las manifestaciones artísticas que resultan más relevantes en el entorno de la escuela pero que conozcan también las circunstancias de las que pudieran ser excluidos o vulnerables. Todo ello, a lo cual podríamos añadir las circunstancias de la religión (o religiones) y la religiosidad, de los habitantes (diferentes en el entorno urbano y el rural) debe contribuir a identificarse culturalmente con su barrio que constituye el primer elemento en la dinámica de la identidad cultural.

En el caso de la familia campesina, como se planteó anteriormente por un lado presentan fuertes elementos de la cultura tradicional y por otro lado también pueden tener la influencia de los medios. Sin embargo, no hay que desconocer que en muchos lugares las distancias entre una y otra familia pueden ser amplias y aunque la escuela está presente, por esta misma circunstancia la relación familia escuela se hace más difícil, por lo cual habría que profundizar en cómo se puede producir un acercamiento real entre escuela y familia en el entorno rural.

Características de los maestros y profesores. Su conocimiento del asunto

Como hipótesis a confirmar o refutar, se puede establecer que es necesario desarrollar un nivel de profundización entre maestros y profesores en torno al asunto, y para ello algo en lo que ya se trabaja es en el énfasis que se pone en la enseñanza de la Historia de Cuba. Este elemento cons-

tituye cuestión de vital importancia y elemento esencial para poder adentrarnos en la problemática de la identidad cultural. Se pueden encontrar elementos más que fehacientes de identidad cultural en el pensamiento de José Martí o en el pensamiento de Antonio Maceo, el que muchas veces se esconde detrás del filo del machete, despojando su pensamiento de la impronta política y cultural que posee.

En otro sentido el estudio de la identidad cultural hay que verlo no solamente en la impartición de la asignatura de Historia de Cuba. El autor considera que, la identidad cultural hay que tratarla de manera transversal en el conjunto de asignaturas del plan de estudio de la educación general. Si se habla de gramática, la norma cubana del español habría que enseñarla como un elemento que nos distingue desde el punto de vista de nuestra identidad, en literatura por su parte existen múltiples ejemplos que denotan y reafirman lo nuestro, lo cubano. El choteo como ingrediente de cultura cubana es un elemento que no puede soslayarse. Los maestros y profesores deberían profundizar en caso de la pintura, por ejemplo en *El rapto de las mulatas*, del pintor Carlos Enríquez o *Guajiros*, paradigmática obra de la pintura cubana, de Eduardo Abela Villarea o *Los gallos*, de Mariano Rodríguez, obras que muestran imágenes que forman parte de cultura cubana y de la identidad cultural del país. Deberían profundizar en la lectura de *Los motivos de son* o *Sóngoro cosongo*, de Nicolás Guillén, así como profundizar en la obra musical de Alejandro García Caturla, Amadeo Roldán y Ernesto Lecuona, por solo mencionar algunos de la llamada música clásica, pero también, en tonadas de la música popular de indiscutible cubanía, como lo constituye *Échale salsita*, de Ignacio Piñeiro, obra que fue considerada imprescindible por George Gershuin cuya tonada principal forma parte de su *Obertura cubana*. Mención aparte a algo que se ha vuelto viral entre los adolescentes y jóvenes, se trata del consumo del reguetón (El reguetón o reggaetón género musical que se deriva del *reggae* y del *dancehall*, así como de elementos principalmente del *hip hop*, y la música hispana. Es un género musical muy popular hasta hoy día, que tuvo su apogeo máximo en los años 2000 y 2010), como opción musical, y que desde el punto de visto estético no aporta a la cultura, no respetando al género musical reggae y a su creador Bob Marley, que sí introdujo un elemento innovador en el escenario musical del Caribe, orquestando elementos del folklor original de los pueblos del Caribe anglófono y elevándolos a una categoría estética superior.

Papel de las organizaciones políticas y de masas. Influencias externas: radio y televisión

Las organizaciones políticas y de masas sin lugar a dudas han jugado un papel trascendente en toda la trayectoria de la Revolución en sus más de 60 años de existencia. En todos los casos, las urgencias que se derivan de la constante hostilidad extranjera y el necesario énfasis en las cuestiones organizativas referidas a la eficiencia en la producción y los servicios han determinado en buena medida su accionar, enfocando su trabajo sobre todo al espectro de la política, de la unidad y de la resistencia del pueblo cubano frente a las agresiones por parte de las diferentes administraciones del gobierno de los Estados Unidos. Ello ha determinado que aspectos referidos a la potenciación de la Identidad cultural sin dejar de estar presente en su quehacer, no haya tenido la fuerza que lógicamente se ha puesto a la producción de alimentos, por solo poner un ejemplo. No obstante, pueden establecerse hitos importantes en el quehacer de estas organizaciones

De igual forma, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) en su batallar por lograr la emancipación de la mujer ha dado una importante contribución a la cultura del país. En la constitución de la FMC, Fidel Castro, hacia énfasis en el hecho de llamarse cubanas y esto, aunque no se ha teorizado lo suficiente, constituye un elemento importante en el proceso de reafirmación de identidad cultural cubana.

Sin dudas, la globalización influye en la forma en que identidad, escuela y familia se armonizan. Sin embargo, en el contexto cubano este fenómeno no puede suplantar la riqueza cultural, espiritual y axiológica alcanzada. Los nuevos tiempos invitan a la permanente reflexión y al constante crecimiento humano desde la creatividad. Solo así se logrará la formación del hombre nuevo al que la sociedad no ha decidido renunciar.

Referencias bibliográficas

Borroto, L. (s.f.). *Educación, integración e identidad cultural: Reflexiones en torno al problema en América Latina y el Caribe*. La Habana.

Castro, F. (18 de noviembre de 2005). Discurso en el Aula Magna de la UH el 17 de noviembre de 2005. *Granma*.

Moreno, M. (1978). *El ingenio*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Ortiz, F. (1963). *Los factores humanos de la cubanidad. Ensayos etnosociológicos*. La Habana: Consejo Nacional de Cultura.

_____ (1963). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Consejo Nacional de Cultura.

Ruiz, M., et al. (s/f). La educación para la identidad cultural: Un reto para el profesor universitario. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

Torre, C. de la. (2002). Identidad e identidades. *Temas* (28), pp. 26-35.

Torres, E. (2006). *En busca de la cubanidad*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Universidad privada y formación de profesionales: Estudio de un caso de la Cuba prerrevolucionaria

Haens Beltrán Alonso
Jency Niurka Mendoza Otero

El surgimiento de universidades privadas en Cuba a partir de 1950, no es un hecho aislado ni fortuito, pues en toda América ocurría lo mismo. Lo anterior implicó cambios en la concepción que sobre las universidades tenían los gobiernos latinoamericanos

> Por un lado, una vez que los Gobiernos de la región abrieron las compuertas para que pudiera desarrollarse la Educación Superior privada —fenómeno que ocurre en la mayoría de los países con posterioridad al año 1950— tuvieron que aceptar, poco después, que ese sector de la enseñanza superior ya no quedaba colocado bajo su tuición directa y crecía según dinámicas de mercado o de grupos de interés que impulsaban una variedad de proyectos educacionales particularistas (Brunner, 1990, p. 22).

La combinación de las dos condiciones anteriores fueron esenciales para la instauración de una universidad que, alejada de los designios de la dictadura batistiana, permitiera la instauración de un modelo propio de Educación Superior.

En ocasiones se ha unido bajo un mismo manto a instituciones de diferente carácter, tal es el caso de las universidades privadas durante este período. No se desconoce el hecho de que muchas de ellas estaban alejadas de ser una verdadera universidad y constituían meros negocios, sin embargo, no todas tenían los mismos fines. Ejemplo de lo antes dicho se encuentra en el artículo de Guadarrama Etapas principales de la Educación Superior en Cuba (2005) donde se plantea:

> Algunas fuerzas vinculadas a los sectores oligárquicos del país comenzaron en la década de los cuarenta a crear universidades privadas con la intención de formar profesionales acordes con sus intereses y desvinculados de las luchas reivindicativas del pueblo cubano ante la injerencia norteamericana y a la corrupta clase política subordinada a los intereses yanquis (Guadarrama, 2005, p. 11).

Suponer que todas las universidades creadas a partir de la década de los cuarenta del siglo XX, presentaban las mismas características es desconocer las necesidades educativas del pueblo. Una de las grandes aspiraciones

de cada ciudad era poseer una Universidad, lo cual abarataría los costos de la educación de las clases medias, pues para las altas estos resultaban fácilmente costeables. El autor del citado artículo (Guadarrama, 2005) incurre en imprecisiones históricas toda vez que plantea el surgimiento de la Universidad Nacional Masónica como consecuencia de la suspensión de clases en la Universidad de La Habana Así surgieron también la Universidad Nacional Masónica José Martí, esta última creada a raíz de la suspensión de clases en la Universidad de la Habana en noviembre de 1956 (Guadarrama, 2005, p. 11).

Análisis, organización y significación de las carreras que se cursaban en la Universidad Masónica de Cuba

En el proceso de creación de la fundación y funcionamiento de la Universidad Masónica de Cuba puede observarse la continuidad de tres períodos. Estos son:

1- De 1934 a 1953- período de gestión y fundación de la Universidad Nacional Masónica José Martí.

2- De 1953 a 1954- período de funcionamiento de la Universidad Nacional Masónica José Martí.

3- De 1955 a 1961- fundación, actividad y clausura de la Universidad Masónica de Cuba (Beltrán Alonso, Sánchez Gálvez, y Mendoza Otero, 2018, p. 103).

El espectro de carreras que se estudiaron en la Universidad Masónica de Cuba, habla de los intereses y las posibilidades reales de incidencia en los destinos de la nación de esta Universidad. La apertura de las mismas constituye un elemento esencial en la caracterización de un centro de altos estudios, la misma resulta indicativa de sus intereses y finalidades. Acercarse a estas, sus planes de estudio y rasgos generales, se erigen en aristas necesarias para comprender el desarrollo alcanzado por la institución que se aborda.

La Masónica abrió sus puertas con una cantidad de carreras menor a las que contaba en el momento de su cierre. Al aumentar el total de opciones de estudio para los estudiantes resultaron modificadas las facultades a las que se adscribían las diferentes profesiones. El aumento de facultades y carreras en la Masónica no solo ha de entenderse como elevación de posibilidades para los alumnos, sino que se deben analizar las profesiones que se incluyeron, economía, psicología y fototecnia y cinematografía, las cuales eran inexistentes en el ámbito educacional cubano. Lo anterior es muestra de cómo esta Universidad siguió el espíritu de la ley 15, de diciembre de 1950, en aras de iniciar carreras no

existentes y que contribuyeran al desarrollo económico, social y cultural de Cuba.

El estudio de los tipos de profesiones indica que no eran las que precisaba el país para el desarrollo económico: … es necesario que la corriente de profesionales se dirija hacia aquellas profesiones que más necesita el país, que no incurramos en los excesos de graduados en determinadas facultades de letras, cuando podemos necesitarlos en facultades más técnicas (Castro Ruz, 1959, p. 7). Sin embargo, se hace necesario señalar que las profesiones técnicas, las que más necesitaba la nación para su progreso, eran a su vez las que más recursos financieros demandaban. Un elemento significativo en el accionar de la Masónica es el hecho de haber diversificado el panorama académico de Cuba, aspecto que fue retomado en la Reforma Universitaria de 1962.

El interés de la Masónica por brindar Educación Superior de calidad a bajos costos, o precios asequibles a capas más bajas de la sociedad, impidió la acumulación monetaria que posibilitara la construcción de los laboratorios que necesitaban las carreras técnicas. La apertura de estudios de letras o económicos permitió sortear las dificultades antes mencionadas y por otra parte son estas, las humanidades, las carreras que por su contenido e incidencia más influyen sobre el desarrollo de modos de actuación en las sociedades.

En el análisis de las carreras a realizarse en este apartado no se incluye la facultad de Educación. Dada la importancia concedida por la Masonería a la educación como fenómeno social, por las peculiaridades de esta, así como por la finalidad pedagógica de la presente investigación, se propone realizar el estudio de las características de esta Facultad por separado.

La formación de economistas era prácticamente inexistente en Cuba —como especialidad— antes de 1959. La carrera que se estudiaba era Ciencias Comerciales, la cual pudiese parecer lo mismo, sin embargo, presenta sustanciales diferencias. Mientras que las Ciencias Comerciales están más enfocadas hacia el comercio propiamente dicho, la carrera de Economía presentaba una mayor carga matemática y de teoría y su finalidad no era tanto la gestión del comercio como la planificación y la administración de la economía a diferentes niveles.

La presencia de esta carrera parece haber comenzado en Cuba por la Universidad Santo Tomás de Villanueva, tal y como hacen notar McCarthy, Pérez Cabrera y Condom Cestino (1956) La Escuela de Economía organizada y puesta en servicio en el curso académico 1954- 1955, fue, como ha señalado el profesor Dr. Claudio Escarpenter, la primera…

(McCarthy et al., 1956, p. 161). La Universidad Masónica de Cuba, por su parte introdujo estos estudios en el curso 1958-1959: Debe crearse un Departamento de Economía regido por las Facultades de Ciencias Comerciales y Derecho. Este Departamento tendrá a su cargo los estudios correspondientes al Título de Doctor en Economía... (Universidad Masónica de Cuba, 1957d, p. 5).

La comparación del plan de estudio de Economía en la Masónica con el establecido a partir de la Reforma Universitaria de 1962, posibilita apreciar algunas similitudes, sobre todo en la preponderancia de las matemáticas: La preparación de los Economistas con el necesario rigor científico exige, asimismo, una sólida base matemática, aunque se trate de una preparación genérica, no especializada que comprenda el análisis matemático, el álgebra de matrices, etc. (Consejo Superior de Universidades, 1962, p. 63). En ambas carreras se incluyen al menos cuatro semestres de matemáticas.

La principal diferencia entre lo propuesto por la Masónica y por la Reforma, radica en las cinco especializaciones que propone la segunda. El estudiante de esta carrera en las universidades en 1962 podía optar por especializaciones en Planificación, Economía Industrial, Economía Agrícola, Comercio y Finanzas y Transporte (Consejo Superior de Universidades, 1962). Otra diferencia resultaba de la inclusión en la Reforma de los contenidos del sustento marxista-leninista acorde al nuevo sistema político- social imperante.

Un aspecto esencial en la conformación de la Universidad Masónica lo constituyó la apertura de la Facultad de Música. Esta Facultad presentó varias particularidades importantes, entre ellas la presencia de una sola estudiante (Sara Vidaurreta Estrada). La segunda particularidad radicó en el hecho de tener que proveer a sus profesores de los correspondientes títulos, por no existir en Cuba esa carrera, lo cual dificultaba en algún sentido la presencia de un profesorado que, aunque idóneo, no poseía los títulos a los cuales aspiraban sus alumnos. La manera en que fue resuelta esta situación es similar a lo que se hace hoy, otorgamiento directo.

Una carrera de incorporación a la Universidad Masónica de Cuba y que no tuvo una amplia presencia en el resto de las universidades, fue el caso de Fototécnia [sic] y Cinematografía. Esta especialidad fue introducida —al igual que la anterior— en el curso 1958-1959. La misma fue una de las pocas carreras que en la Masónica no tuvo una organización por semestres.

Aspecto en el cual existió total coincidencia entre la Masónica y la Reforma, fue en materia de calificaciones. La universidad de la masonería cubana estableció tres rangos posibles a alcanzar para los aprobados

Aprobado: de setenta a setenta y nueve (70 a 79) puntos sobre cien (100)- Aprovechado: de ochenta a ochenta y nueve (80 a 89) puntos sobre cien (100)- Sobresaliente: de noventa a cien (90 a 100) puntos (Universidad Masónica de Cuba, 1956b, p. 3). En el documento de la Reforma se estableció:

Hasta 69 puntos..... Desaprobado

De 70 a 79 puntos..... Aprobado

De 80 a 89 puntos..... Aprovechado

De 90 a 100 puntos..... Sobresaliente (Consejo Superior de Universidades, 1962, p. 42).

Como se puede comprobar tanto las escalas numéricas como las cualitativas coinciden en ambos casos al 100 por ciento. La similitud en materia de notas es indicativa no solo de lo anticipado de la Masónica para su tiempo, sino del alto nivel que les exigían a sus estudiantes.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje establecido para todas las carreras, se encuentran indicios de la misma ya desde la primera reunión del Consejo de Gobierno. Al tratar el tema de los exámenes, es decir la periodicidad de los mismos, se estableció la realización de pruebas frecuentes, lo cual se expresó en los siguientes términos Recomendar a los Dres. Profesores la conveniencia de realizar pruebas periódicas de la materia a su cargo, [*sic*] Dicha periodicidad, así como también la valoración en puntos que deberá darse a esas pruebas, quedarán a la libre estimación de cada Profesor (Universidad Masónica de Cuba, 1956a, p. 2). Aunque resultó imposible para el autor encontrar referencias sobre cuál era la periodicidad recomendada para dichos exámenes o la forma en que se aplicó este precepto, lo anterior se adelantaba en seis años al pedido de la Reforma Universitaria de 1962:

> Es necesario que modifique radicalmente su estilo de estudiar, en acuerdo con los nuevos rumbos educacionales. Sin duda, cooperará a este propósito la abolición del examen tradicional, ordenada por la reforma, y el establecimiento de un régimen calificatorio [*sic*] a base de frecuentes evaluaciones del trabajo estudiantil (Consejo Superior de Universidades, 1962, p. 20).

Aspecto esencial en la concepción de las carreras en la Masónica fue el ingreso a las mismas. A excepción de la Facultad de Ciencias y Artes Domésticas, la Masónica estableció cursos de Preuniversitario o Exámenes de Ingreso, tal como se pudo apreciar anteriormente. Los cursos de pre para cada facultad fueron concebidos en primera instancia bajo la dirección de una sola persona ... el Consejo designe un director del citado curso preuniversitario, para que dicho funcionario se

ocupe de acoplar los horarios de clases, revisar los programas de las varias asignaturas y en fin responsabilizarse con la buena organización y marcha de ese curso... (Universidad Masónica de Cuba, 1956c, p. 2). La anterior decisión, por las dificultades que implicaba, fue desechada en el Consejo de Gobierno posteriormente ... el Consejo acuerda que a partir del próximo curso 1956- 1957 se separen ambos cursos preuniversitarios, quedando funcionando de manera independiente un curso preuniversitario para la Facultad de Educación, el cual curso será de un año, y otro curso preuniversitario para la Facultad de Ciencias Comerciales, constanto [sic] este último de dos años (Universidad Masónica de Cuba, 1956d, p. 2).

Los exámenes de ingreso a las facultades incluían materias propias de la especialidad que se pretendía estudiar. Para el curso 58- 59 la carrera de Economía previó la realización de exámenes de Álgebra, Geometría, Trigonometría, Física, Psicología y Lógica (Universidad Masónica de Cuba, 1956g, p. 4). Dichas asignaturas constituían parte del programa del preuniversitario de dicha facultad y, a su vez, asignaturas de la propia carrera. La puntuación mínima para aprobar dichos cursos era de 70 puntos.

La asistencia a clases en las diferentes carreras fue establecida en la primera reunión del Consejo de Gobierno, en la decisión tomada sobre este particular tuvo gran peso la profesora Echegoyen. La concepción utilizada es considerada por el autor de este trabajo como novedosa y ajustada a las características de los estudiantes y la Universidad. En dicha reunión se consideró la asistencia como un valor académico, pero no resultó esta una invalidante para aprobar:

> La Dra. Ana Echegoyen propone que la asistencia sea considerada como un valor académico, esto es, que la misma se compute como puntuación a considerar para los exámenes, puntuación que deberá variar a juicio del profesor según el tipo de clases que haya desarrollado. La falta de asistencia no deberá ser considerada como factor eliminatorio de un alumno en cuanto a los exámenes (Universidad Masónica de Cuba, 1956a, p. 2).

Como se ha podido observar el análisis de las carreras y de la forma en que se desarrolló el proceso de enseñanza- aprendizaje en las mismas permite comprender aspectos novedosos aplicados por la Masónica. Las puntuaciones mínimas de los exámenes, la periodicidad de estos, así como la consideración de la asistencia como valor académico fueron aspectos que desde 1956, presentaron las características que se establecieron para las universidades cubanas en 1962. La inclusión en esta Univer-

sidad de carreras como Economía, Música o Ciencias y Artes Domésticas resultó positiva para el desarrollo cultural de la nación y de la Educación Superior cubana de la época.

El hecho de que la modalidad de estudios fuera por las noches y los fines de semana demandó de la Universidad Masónica de Cuba la realización de ajustes para ceñirse a los tiempos de sus estudiantes como muestra la carta del Consejo de Gobierno al Gran Maestro.

Por esas dos razones fundamentales o sea, por la duración de la prueba y por lo ardua de la misma, no se pueden celebrar dichos exámenes en horas de la noche, ya que de hacerse ello, tanto los alumnos como los profesores tendrían que permanecer en el local de la Universidad hasta la madrugada y abandonar el edificio en horas impropias lo cual en tiempos como el presente, podría tener sobre ellos y sobre la Universidad graves contratiempos, sin contar con el abuso sobre la salud mental del alumno que lleva implícita la segunda de las razones mencionadas (Universidad Masónica de Cuba, 1957g, pp. 1–2).

Facultad de Educación

La existencia de una amplia tradición de educadores cubanos coadyuvó en la Colonia a la formación de una identidad nacional. Tras la ocupación militar norteamericana una de las principales preocupaciones educacionales de los cubanos fue la formación del profesorado Una de las expresiones más tempranas de defensa de la escuela cubana durante la primera ocupación militar estuvo relacionada con la formación docente del nuevo magisterio (Cordoví, 2012, p. 18).

Los Cursos de Verano de Harvard, tomados como intentos de norteamericanización de la pedagogía cubana o no, afianzaron la identidad de los maestros cubanos, en gran medida, gracias al arraigo educacional y cultural de esos maestros y a la confluencia de docentes de diferentes regiones de la Isla en un mismo escenario y con idénticos propósitos. No obstante, lo anterior, estos cursos encontraron oposición entre los cubanos, pues no escapó a estos la urgencia de que el maestro se formase en las condiciones concretas en que se desempeñará: Los sistemas educación, se crean en el país, observando, experimentando y compulsando los elementos que intervienen en su formación: raza lengua, religión, usos, costumbres, etc. (Díaz, 1901, p. 146).

La Universidad Masónica de Cuba no obvió la importancia que para sus empeños (el hombre vertical) representaba la formación de los profesionales de la educación. Entre los documentos encontrados por el investigador sobresalen por su número los referidos a la Facultad de Educación.

La concreción, más evidente en esta de las proyecciones de la masonería cubana permite tomarla como ejemplo para analizar concretamente cómo se desarrolló el proceso docente educativo en toda la Universidad.

El primer paso para abordar las características de la carrera de Educación de la Universidad Masónica de Cuba, es entender qué profesional se aspiraba que egresara de esta Facultad. El Doctor en Pedagogía no era un maestro, aunque estaba preparado para ejercer como tal, la finalidad de su formación era como profesor de Escuelas Normales, de la universidad, Inspector Escolar, así como otras funciones. El origen de lo anterior es el hecho de que al grado en cuestión se accedía con dos orígenes posibles, ser graduado de una escuela formadora de maestros (Normal, Hogaristas, Kindergarten, entre otras) o haber realizado en la propia Universidad el pre- educación.

El hecho de provenir de las escuelas autorizadas solo significaba que el estudiante había sido habilitado para desempeñar sus funciones en una de las áreas de su formación básica. La variedad de centros y, sobre todo, la variedad de especialidades habla de una demanda de formar a los doctores en pedagogía en diferentes asignaturas, ya sea la enseñanza de idiomas o la educación física. Los requisitos para la presentarse a los exámenes de ingreso fueron la presentación del certificado de nacimiento, el título que posee, llenar la solicitud dirigida al Sr. decano pidiendo autorización para presentarse a examen, cuatro retratos tamaño carnet (Universidad Masónica de Cuba, 1956, p. 4).

Dado que como se ha dicho antes esta carrera no proporcionaba formación básica para desempeñarse como maestros, los requisitos de entrada incluyeron exámenes de ingreso.

Estas pruebas sorprenden por su número y variedad:

1- Gramática
2- Literatura Preceptiva
3- Historia de las Literaturas Española e Hispanoamericana
4- Geografía de Cuba y Universal
5- Historia de Cuba y Universal
6- Cívica
7- Psicología
8- Lógica
9- Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría
10- Anatomía, Fisiología e Higiene
11- Historia Natural
12- Física y Química

La relación de pruebas podía ser aprobada en un plazo de tres años, pues cada una debía ser solicitada por separado. La segunda vía para ingresar en la Facultad era cursar en la misma el Preuniversitario correspondiente, el cual incluyó las asignaturas antes mencionadas y duraba un año. Considera el autor un acierto de esta el haber incluido en sus exámenes de ingreso no solo asignaturas de índole cultural general, sino las propias de la profesión, toda vez que, como se explicó anteriormente fue este un grado para generalizar y profesionalizar determinados aspectos de la gestión de la educación y de la docencia.

La influencia de la Facultad de Educación se manifestó desde la primera reunión del Consejo de Gobierno. Fue la decana de Educación, la Dra. Ana Echegoyen, una de las personas más oídas en esa primera actividad y sus criterios tenidos en cuenta. Como se pudo observar anteriormente, los temas abordados por Echegoyen versaron sobre la asistencia, los exámenes y el desarrollo del proceso docente educativo en general.

El análisis de las asignaturas que componían el plan de estudios inicial de la carrera, aporta un conocimiento general sobre el modelo del profesional al cual aspiró la universidad. La distribución de las materias, su duración y carácter permiten observar el perfil del currículo puesto en práctica. El tiempo de estudio en la carrera fue de cuatro años.

Las asignaturas se dividían en obligatorias y potestativas, las primeras se encontraban estructuradas en semestres. La distribución de las materias permite la ubicación de las mismas en las áreas del conocimiento que componen las características de internas de los planes de estudio[8].

El estudio de los planes de estudio de la Facultad de Educación permite comprobar la concepción de los mismos. La organicidad de dichos planes explica si la formación era concebida como un proceso gradual, donde se comenzaba en los primeros años con asignaturas de formación general o explicativa de la profesión para ir aumentando hacia materias relacionadas con el ejercicio de la profesión. Una estructuración del currículo sin la no existencia de elementos de formación general y explicativos, de la profesión sería indicativa de una concepción tecnicista del modelo del profesional.

A continuación, se expone como quedaron distribuidas las materias del doctorado en pedagogía de la Masónica en las áreas del conocimiento propuestas por Davini (n.d.). La referida autora plantea la existencia de cuatro cuadrantes posibles a desarrollar en el currículo del profesorado:

1- Formación general

2- Formación teórica profesional

3- Formación técnica profesional

4- Formación en disciplinas (Davini, n.d., p. 192).

De la clasificación ofrecida por Davini se infiere que el primero y el último año (cuarto) presentan 17 asignaturas respectivamente, entre obligatorias y potestativas. El segundo año ubica 18 materias y el tercero 19. El total de materias del primer curso se encuentran ubicadas en las áreas de Formación General y Formación Teórica Profesional, con 10 del cuadrante uno y 7 del dos. El segundo curso presenta 10 materias del Grupo dos y ocho del tres. En los cursos restantes todas las materias se encuentran entre los cuadrantes dos, tres y cuatro.

De las 11 asignaturas potestativas una es del cuadrante uno, tres del dos y siete del tercero. Lo anterior indica que las opciones para cubrir espacios del interés personal de los estudiantes se ubicaron en la Formación Técnica Profesional.

Es importante señalar la presencia de la Práctica Escolar y Docente entre las asignaturas del Doctor en Pedagogía. El antecedente más directo de las prácticas se encontró en las Escuelas Normales para Maestros a partir de 1916, la realización de las mismas no se materializaba en la mayoría de las ocasiones, o deformaba más a los estudiantes, pues la actuación de los maestros en las aulas era más atrasada que la teoría que recibían en clases, amén de las excepciones que constituían los profesores preparados en las escuelas públicas y privadas. En el caso de la Masónica los pedagogos en formación se desempeñaban en la Escuela Nacional Masónica La casa de los niños, la cual ponía en práctica los fundamentos de la Escuela Nueva, por lo que entraron en contacto con una de las teorías más revolucionarias de la educación del momento.

De la comparación de los planes de estudio de la Masónica y de la Universidad de La Habana (Anexo), sorprende la presencia en la primera de asignaturas no existentes en la segunda. Las nuevas materias suman 13 entre ellas sobresalió: Selección y Construcción de Materiales del Currículo, se dividía en Rurales y Urbanas, las cuales son asignaturas curso, es decir, abarcan dos semestres. Del total de las nuevas materias siete se ubicaban como potestativas y el resto como obligatorias.

La inclusión de estas materias fue justificada en la presentación del Plan de Estudios. En sentido general, la incorporación respondió al interés de formar profesionales más preparados técnicamente, mejores seres humanos y, sobre todo, mejor preparados para desempeñarse en las condiciones de su país. Tal fue el caso de la Ética Profesional, la cual buscó este tipo de formación en los pedagogos para relacionarse con la sociedad, con la profesión, con sus compañeros y con sus estudiantes.

> Cumple esta materia incluida en nuestro Plan de estudios propósitos privados del educador como tal y como profesional ya que ayudará a interpretar los fundamentos morales de esta profesión, sus relaciones con la educación misma, con los otros profesionales de la educación y con los sujetos a los que debe guiar en su formación (Universidad Masónica de Cuba, 1956f, p. 5).

La condición subdesarrollada de Cuba, unida a su carácter eminentemente agrícola, así como la baja calidad de vida del campesinado cubano determinó la inclusión de asignaturas relacionadas con este medio. La Educación Rural es aún hoy un problema en los países de América, tal como plantea Núñez (2006), pues no debe identificarse esta con la educación en el campo.

En primer lugar, debemos estar claros en que los niños campesinos en sus escuelas rurales no reciben educación rural sino una educación urbana en el medio rural. En efecto, los mismos programas escolares para la ciudad son los que se administran en el campo. Una educación descontextualizada y desenraizadora, que forma hombres para los grandes centros de producción y consumo, en detrimento de la identidad sociocultural de las nuevas generaciones de campesinos para que quieran, trabajen y desarrollen sus comunidades rurales (Núñez, 2006, p. 5).

La educación rural fue sustentada por la dirección de la Universidad sobre la base de los mismos problemas planteados por el investigador venezolano antes citado: A través del programa de esta materia los alumnos comprenderán las diferencias y semejanzas entre la educación en ambos sectores básicos de nuestra sociedad, y la necesidad de atender de manera específica a la estructuración de la cultura del sujeto campesino y en el ambiente rural (Universidad Masónica de Cuba, 1956f, p. 5). La comprensión del problema campesino de por sí no prepararía a los pedagogos para resolverlo, por lo que fue incluida entonces la Selección y Construcción de Materiales del Currículo en su variante rural. Esta asignatura se ubicó en el tercer año junto a su homóloga urbana, lo cual permitió a los estudiantes seleccionar aquella que se ajustara a su origen o la zona donde posiblemente se desempeñaría.

Especial atención provocó la inclusión de la Educación de Padres, la misma fue definida por Lamb y Lamb (1978) y citado por Campolina, (2011) como: Los programas de formación de padres son un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje que tienen por objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar, o mejorar, prácticas existentes con el objetivo de promover comportamientos considerados positivos y erradicar los considerados

negativos (Campolina, 2011, p. 6). El motivo de la inclusión fue planteado como la pretensión de lograr que los educadores sepan guiar a los padres y madres en su importante función formatriz de los hijos (Universidad Masónica de Cuba, 1956f, p. 6).

Para concluir se aborda la inclusión de los Materiales Audiovisuales dentro del plan de estudios. La finalidad de esta asignatura estuvo dada:

> Por la importancia que en nuestros tiempos tienen para la educación los materiales o medios auxiliares que llegan al alumno por las vías visual y auditiva se incluye en nuestro currículo como materia con lugar propio en los programas esta que se ocupara de la búsqueda, selección y estudio de las características de los materiales llamados audiovisuales (Universidad Masónica de Cuba, 1956f, p. 6).

El planteamiento anterior permite comprobar la importancia concedida a los medios de enseñanza por la Masónica. Aspecto que resulta novedoso para los años 50 y se incluye dentro de las tendencias de clases radiales y/o televisivas. La novedad, radica no solo en el uso de los medios sino, fundamentalmente, en la preparación del docente para utilizarlos. Entre las posibles críticas al plan de estudio de Pedagogía se encuentra la no inclusión del inglés como asignatura. La inclusión de esta hubiese preparado a sus egresados para consultar la bibliografía en dicho idioma.

La enseñanza exclusiva en español de la Masónica contrasta con las prácticas bilingües de la Villanueva. Sin aplicar un criterio reduccionista se puede decir que en estas dos universidades se ponen de manifiesto las dos corrientes que plantea Chávez (1996):

En la República, la lucha, en el plano teórico de la educación, se polarizó entre los defensores de la cubanía, los seguidores de la más rica tradición pedagógica nacional y los partidarios, conscientes o inconscientes, en favorecer la formación de la conciencia social desligada de la tradición, al asimilar la pedagogía norteamericana o europea, sin deslindar de ella los aspectos más positivos, más bien, asimilándola acríticamente como ciencia importada (Chávez, 1996, p. 89).

Para el año 1959 el plan de estudios de esta carrera fue modificado. Los cambios estuvieron en el orden de convertir a la mayoría de las materias en asignaturas curso. Las asignaturas planteadas como únicas permanecieron en el nuevo plan. En el nuevo currículo, el elemento de mayor significación fue la eliminación de las prácticas, aspecto que se considera negativo, pues alejaba al estudiante de la necesaria vinculación de la teoría con la práctica. El cambio estuvo motivado en opinión del autor por dos elementos esenciales, en el orden interno se produjo un cambio de

rector y con este una nueva forma de dirigir los procesos y los cambios acaecidos a partir del triunfo revolucionario de enero de 1959.

Llama la atención el cambio de denominación en la asignatura Historia de la Pedagogía, la cual pasó a llamarse Historia de la Educación. Este cambio pudiese parecer solo de forma, sin embargo, planteaba un cambio de visión pues implicaba la observación del fenómeno educacional en todas sus relaciones y no solo la que se desarrollaba en las escuelas.

Se hace necesario señalar que formaba parte del claustro de esta facultad uno de los cuatro autores de libros sobre Historia de la Educación en el período 1902- 1959 José Francisco Castellanos Peláez. Su obra Historia de la educación, principales tendencias contemporáneas, fue publicada en 1939. Su escrito presenta características que la hacen interesante, si bien desde el punto de vista del contenido no aporta mucho, según el criterio de Suárez (2008).

> Lo significativo de esta obra, en relación con este estudio, es que trata de tendencias universales, como Rafael Fernández, pero sin el sentido de un estudio histórico pormenorizado. Ante el hecho de que son pocos los cubanos que han enfrentado el estudio de la historia de la educación universal, no se ha querido dejar pasar por alto este análisis, además, porque aporta elementos nuevos muy interesantes (Suárez Lorenzo, 2008a, p.50).

Se considera no agotado el tema de la Facultad de Educación de la Universidad Masónica de Cuba, se hace necesaria la realización de un estudio sobre la significación y el accionar de los estudiantes de la misma. El análisis de la actuación posterior de los estudiantes de esta facultad permitiría ver la influencia real de la misma en el desempeño de sus egresados. Quieren dejar constancia los autores que, si en todo el proceso investigativo fue sentida la ausencia de determinadas fuentes primarias, en este caso es aún más notable esa falencia, pues la valoración de los programas de las diferentes asignaturas hubiese permitido otros análisis.

Conclusiones

Las carreras que se abrieron en la Universidad Masónica de Cuba respondieron ante todo a las posibilidades económicas de esta, las mismas presentaron una orientación humanista. La apertura de Música, Educación Musical y Ciencias y Artes Domésticas, obligó a la Masónica a concederle los títulos correspondientes a los profesores de las mismas, pues estas no existían en el ámbito nacional. Resultó novedosa para su época la existencia de carreras en esta universidad, como es el caso de Economía,

la cual se abrió en las universidades cubanas públicas con posterioridad a 1959, además de concentrar la formación en los mismos aspectos que las abiertas por la Revolución con posterioridad. La cantidad y la variedad de exámenes de ingreso a las diferentes carreras posibilitó la entrada a las mismas de estudiantes con una mejor base de conocimientos.

La Facultad de Educación incluyó en sus planes de estudio 13 asignaturas que no existían en las universidades cubanas del momento, entre las que resaltan ética profesional, educación comparada y educación de padres, por solo mencionar las más novedosas. La inclusión de prácticas desde segundo año de la carrera habla del carácter práctico de la enseñanza en la misma.

Referencias bibliográficas

Beltrán, H., Sánchez, S., y Mendoza, J. (2018). Relación masonería-educación: análisis desde el contexto cubano. *Conrado*, 14(65), pp. 98-105.

Beltrán, H. (2016). *Contribución de la Universidad Masónica de Cuba (1955- 1961) a la Educación Superior en Cuba*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos.

Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Unidad%205.pdf

Campolina, L. C. (2011). *Programa orienta padres. Una Escuela de Padres, a distancia*. Máster en Psicología de la Educación). Almería.

Castro, F. (1959). Discurso en la apertura del curso académico en la Universidad de La Habana. *Revolución*, p. 1,8 y 16.

Chávez, J. A. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Consejo Superior de Universidades (1962). *La reforma de la Enseñanza Superior en Cuba*. La Habana.

Cordoví, Y. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba* (1899- 1920). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Davini, M. C. (s. f.). *El curriculum de formación del magisterio en la Argentina*. Academia Nacional de Educación. Recuperado de http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Curriculum_Davini.pdf

Díaz, A. R. (1901). *Las Escuelas Normales. La Escuela Moderna*.

Guadarrama, P. (2005). Etapas principales de la Educación Superior en Cuba. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, (3), pp. 49-72.

McCarthy, E., Pérez, J. M., y Condom, M. (1956). *Universidad Santo Tomás de Villanueva: Contribución a la historia de sus diez primeros años*. La Habana: Úcar García.

Socarrás, C. J. (1956a). *Señalamientos sobre la convocatoria a exámenes de Pre*. Oficial.

_____ (1956b). *Petición de miembros para conformar la comisión de similaridades y convalidación*. Oficial.

_____ (1957). *Suspensión de clases de la Facultad de Educación por ciclo de conferencias sobre la educación y cultura actuales en Francia*. Oficial.

Suárez, A. (2008). *El desarrollo histórico de la historia de la educación y la pedagogía como ciencia en Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

Universidad Masónica de Cuba. (1956a). *Acta 4 Consejo de Gobierno Universidad Masónica de Cuba*. La Habana: Universidad Masónica de Cuba. Recuperado de Biblioteca de la Gran Logia.

_____ (1956b). *Acta 6 Consejo de Gobierno Universidad Masónica de Cuba*. La Habana: Universidad Masónica de Cuba. Recuperado de Biblioteca de la Gran Logia.

_____ (1956c). *Control de asistencia* profesora, Ana María Larraz Rico.

_____ (1957). *Acta del Consejo de Gobierno*. La Habana: Universidad Masónica de Cuba. Recuperado de Biblioteca de la Gran Logia.

Anexo

Comparación de los planes de estudio de las facultades de Educación de la Universidad de la Habana y de la Universidad Masónica de Cuba

Plan de estudios facultad de Educación UH. 1953
Primer Año
Asignaturas
Psicología General Antropología General Higiene Escolar Introducción a la Educación Sociología Pedagógica Dibujo Natural 1er curso

Plan de estudios facultad de Educación Universidad Masónica de Cuba. 1956	
Primer Año. Currículo obligatorio	
Primer semestre	**Segundo semestre**
Fundamentos de Filosofía Psicología General Antropología General Introducción a la Educación Sociología General Biología Fundamentos de Educación Rural Dibujo	Fundamentos de Filosofía Psicología General Antropología Aplicada Introducción a la Educación Sociología Pedagógica Higiene Escolar Ética Profesional Sociología Cubana

Segundo Año
Psicología Pedagógica Historia de la Pedagogía Mediciones Mentales (E. e I.) Metodología Pedagógica (M.G.) Psicología del Adolescente
Tercer Año
Metodología Pedagógica (M.E.) Didáctica de las Escuelas Secundarias (Principios) Mediciones Mentales (A. y C. de Tests) Psicología de Anormales Higiene Mental Historia de la Pedagogía (Cuba) Teoría del Plan de Estudios
Cuarto Año
Organización y Administración de Escuelas Didáctica de las Escuelas Secundarias (Letras) Didáctica de las Escuelas Secundarias (Ciencias) Técnica de Inspección Escolar, 1era y 2da Orientación Profesional y General Filosofía de la Educación Educación Comparada Educación de Anormales Construcción de Planes de Estudio Práctica Pedagógica (M. E.)

Asignaturas Potestativas Historia General de la Cultura	
Segundo Año	
Primer semestre Psicología Pedagógica Historia de la Pedagogía Mediciones Mentales (E. e I.) Didáctica (Teoría del Aprendizaje) Educación de Adultos Psicología del Adolescente Práctica Escolar	**Segundo semestre** Psicología Pedagógica Historia de la Pedagogía Mediciones Mentales (E. e I.) Didáctica (Teoría del Aprendizaje) Educación de Pre-escolar Fundamentos de educación Rural Psicología del Adolescente Práctica Escolar
Asignaturas Potestativas Investigación Pedagógica Educación de Padres Dibujo Aplicado	
Tercer Año	
Primer semestre Didácticas Especiales Didácticas de las E. Secundarias Mediciones Mentales Higiene Mental Psicología de Anormales Teoría del Plan de estudios Práctica Docente Educación Rural	**Segundo semestre** Didácticas Especiales (Ciclo Primario) Didácticas de las E. Secundarias Mediciones Mentales Historia de la Pedagogía en Cuba Psicología de Anormales Teoría del Plan de estudios Práctica Docente

Asignaturas Potestativas
Modelado con su Metodología Dibujo Lineal Investigación Pedagógica Dibujo Natural Aplicado, Ciencias

Asignaturas Potestativas
Clínica de Lectura
Materiales Audiovisuales
Selección y Construcción de Materiales del Currículo(Comunidades Urbanas)
Selección y Construcción de Materiales del Currículo (Comunidades Rurales)

Cuarto Año

Primer semestre	Segundo semestre
Organización y Administración de Escuelas Didácticas de las Escuelas Secundarias (Letras) Técnica de la Inspección Escolar (Primarias y Secundarias) Didácticas Especiales (Ciclo Primario) 2do Curso Filosofía de la Eduación Construcción de Planes de Estudio Educación de Anormales (1er Curso)	Organización y Administración de Escuelas Didácticas de las Escuelas Secundarias (Letras) Técnica de la Inspección Escolar (Primarias y Secundarias) Orientación Profesional y General Filosofía de la Eduación Construcción de Planes de Estudio Práctica Docente

Asignaturas Potestativas
Educación de Anormales
Educación Comparada
Preparación, Selección y Evaluación de Materiales de Lectura Educación Vocacional en América

Escuela y comunidad. Desafíos en la participación

Yiglén Salazar Cisnero

Introducción

Las sociedades se desarrollan en la actualidad bajo patrones y esquemas funcionales que implican en ocasiones, procesos cada vez más participativos. Los procesos sociales que experimentan los grupos humanos fuerzan la necesidad de una participación efectiva de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela, demandando instituciones educativas no circunscritas en el siglo pasado; ya que la sociedad ha cambiado y las necesidades educativas que los individuos y los contextos demandan, también.

La relación escuela-comunidad se muestra como imperativo para el buen funcionamiento del proceso educativo en toda institución escolar, e igualmente; para tributar al mejoramiento del contexto en el que está enclavada dicha institución. El espacio o ambiente generado entre la escuela y la comunidad, gestionado de manera participativa por la institución escolar, se expresa en el necesario intercambio de ideas, planes, programas y/o proyectos educativos en su más amplio espectro, así como; en el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad. La escuela debe distinguirse en tal sentido, por su desempeño profesional y evaluar constantemente su nivel de gestión, solo así podrá lograr el éxito necesario en su vínculo con la familia y la comunidad.

Los estudios y proyectos analizados, dígase Díaz, Bermúdez e Isla (2018) evidencian que el aprendizaje depende cada vez más de la correlación entre lo que ocurre fuera y dentro del aula, del conocimiento supuesto y del explícito. El contexto, demanda cada vez más de las interacciones que el estudiante establece con otras personas de su entorno y de la multiplicidad de los espacios de aprendizaje y desarrollo, esta relación es clave imprescindible para alcanzar el éxito en la educación. Al mismo tiempo, la superación de las desigualdades educativas y sociales plantea la necesidad de un desarrollo conjunto y fecundo entre comunidad y escuela. Ante dicha realidad se realiza este estudio con el objetivo de analizar la relación escuela-comunidad, permitiendo abrir líneas de discusión en torno al vínculo entre dichas instituciones a través de la participación.

Al entender la participación como un proceso educativo que tributa a la transformación del entorno y de la persona, la articulación entre

la escuela y la comunidad se muestra como elemento insoslayable. El presente estudio analiza las instituciones escolares, como centro de la comunidad, encargadas de organizar de este modo su labor educativa y manifiesta la necesidad de convertirse en centros abiertos al medio donde se encuentran enclavadas; donde el niño sea el objetivo de la influencia de todos y el sujeto de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo se advierte el imperativo de convertir a la comunidad en una comunidad educativa para todos.

Desarrollo

La escuela y la comunidad constituyen el binomio necesario cuya asociación puede ser definida sobre la base del acuerdo común acerca de los roles que deben desempeñar para alcanzar los objetivos propuestos o las metas comunes. La educación y la orientación a la familia son necesarias entenderlas como un proceso impregnado de interrogantes, motivaciones, expectativas; al mismo tiempo requiere comprometer a los sujetos implicados en dicho proceso, convirtiéndolos en principales aliados y sujetos activos. Las instituciones que rodean los centros educativos, por su parte juegan un papel fundamental, sobre todo en la formación vocacional.

Desde el contexto educativo surge la necesidad de enfatizar el desarrollo desde una participación más aguda que se oriente en la articulación entre el Estado y la sociedad, por lo que los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. Es a partir del proceso educativo que se impulsa la capacidad productiva de una sociedad mejorándose sus instituciones económicas, sociales, políticas, científicas, culturales, entre otras. Desde ahí, entre otros aspectos, se promueve el diálogo y el fortalecimiento de la educación y la escuela con la participación responsable de los agentes sociales.

La participación en el proceso educativo de los agentes sociales, va encaminada a fortalecer la formación de futuros ciudadanos y al desarrollo social, político y cultural de los mismos, posteriormente, esta como ejercicio ciudadano, adquiere fuerza y consolidación en la política educativa, insertándose en el desarrollo de acciones para su cumplimiento normativo.

Algunos especialistas del tema entre los que sobresalen (Ander-Egg, 2003; Dávalos, 2004; Linares, 2004; Montero y Serrano-García, 2011) coinciden en considerar a la participación como un proceso que se va construyendo paulatinamente por los sujetos a través de sus interacciones e implicaciones en diferentes situaciones, mediante la comunicación

y la realización de actividades en las que despliegan sus recursos personales, emociones, sentimientos, afectos y conflictos.

Sin embargo, dentro del contexto educativo, Brito (2000) plantea que la participación es uno de los conceptos más frecuentes en relación con los numerosos y variados discursos sobre la educación. Desde este contexto, la participación se advierte como un proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se puede facilitar la construcción de valores éticos y democráticos para la formación ciudadana.

La consolidación de principios éticos conduce a pensar en una ética democrática donde el ciudadano participa en la transformación de su medio. Para dicha transformación, dar alternativas a un entorno deficitario o tratar de resolver los conflictos que surgen en nuestro medio, invita a que seamos parte de él. En tal sentido Freire (2002) afirma que se es parte de un conflicto cuando la participación se da en condiciones de igualdad, cuando profundizamos en el diálogo, analizamos y revisamos la realidad para lograr su posterior transformación.

A los efectos de este trabajo se asume la participación como la intervención activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de una acción común. Supone intervenir, tomar parte, involucrarse en la toma de decisiones mediante una práctica sistemática y efectiva de democracia directa, pero también en el de elección y control de la representación.

La escuela ha estado ligada a la comunidad porque ha sido el medio para que el Estado y la nación formen y eduquen la sociedad, pretendiendo que los estudiantes actúen de acuerdo con los diferentes principios rectores exigidos en los diversos contextos. Dicha relación ha sido estudiada desde las diferentes disciplinas como la pedagogía, la sociología y la psicología. En este apartado se esbozan disímiles modelos que ejemplifican la articulación de la escuela con la comunidad.

Entendiendo comunidad como la unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo de interés, elemento o función común con conciencia de pertenencia situados en una determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí, que en otro contexto (Ander-Egg, 1993).

Desde el enfoque sociológico, Pereda (2003) centra su interés en dicha articulación y expone, como el encuentro o desencuentro entre el contexto de la comunidad y la escuela que experimenta cada niño o niña escolarizada puede resultar, según sea consistente o no, en el éxito o el fracaso educativo. No es una perspectiva de relación escuela y comunidad *per se*,

sino mediada por la experiencia que de esta relación tenga el niño/a, en su doble condición de hijo/a y alumno/a.

Esta mirada de la relación entre escuela y comunidad invita a la consistencia y coherencia en los procesos de formación que en estos contextos se da y que pueden generar aprendizajes necesarios para alcanzar objetivos en función del éxito académico y acompañamiento a padres y madres, logrando con ello gestar procesos de prevención de manera conjunta.

Otra forma de observar la relación escuela comunidad es en la que coinciden Vera (2007) y Pereda (2003), la posibilidad de que la escuela se proyecte a la comunidad es la oportunidad para generar otros espacios de transformación social, de educación a otros usuarios que no sean estudiantes. Así lo confirma Vera (2007) al explicar que la escuela-comunidad no se concibe como un espacio meramente transmisor de conocimientos, sino como un lugar en el que se trabajan afectos, valores, normas, modelos culturales, y donde se crean lazos de cohesión social.

Este beneficio se evidencia cuando estudiantes y docentes con el objetivo de proporcionar información, brindándoles la posibilidad de participar y comprender su realidad social, su seguridad y empoderándolos para desarrollar la competencia y resolver en colectivo las necesidades sentidas de su propia comunidad, aúnan esfuerzos en la construcción de ciudadanía, dentro y fuera de la institución educativa; e invitan a otros integrantes de la misma a que hagan parte del proyecto educativo institucional y propongan otras actividades de aprendizaje dentro del mismo barrio, dirigidas a grupos civiles no institucionalizados, entre otros propósitos.

Bajo esta perspectiva, el reto que enfrenta la escuela es superar los límites físicos y simbólicos de su quehacer educativo con los niños y niñas que llegan a sus instalaciones, y abrir el espectro de posibilidades frente a las oportunidades que puede ofrecer en su entorno; de ser centro articulador de iniciativas locales, cohesionador de prácticas culturales e identidad, para responder a los retos que plantea la sociedad actual, caracterizada por la diversidad y la fragmentación de su tejido social.

El ideal de que la escuela y la comunidad tengan una relación sinérgica cuya función sea la transformación social positiva, la emancipación de las comunidades, la enunció Freire (2005) al referirse a las prácticas educativas como formas de articulación dirigidas a contribuir a la formación del sujeto popular para promover en ellos pensamientos críticos, de una escuela gestora de proyectos sociales; donde la educación comunitaria sea el puente para promover mecanismos de participación y organiza-

ción. El sistema educativo tiene muchas posibilidades para contribuir en la solución de problemas sociales, a través de la promoción del desarrollo humano y comunitario, disminuir los niveles de desesperanza y potenciar los valores cívicos de las personas, entre otros.

Diversos estudios españoles sobre la relación entre la escuela y la comunidad (Fernández, 2009; Merino, 2005, 2008; Trilla, 1995, 1999) apuestan por la clasificación en dos modelos: Escuela Clausurada y Escuela Abierta. En la primera, la escuela tiende a cerrarse sobre sí misma como un espacio ajeno al contexto, que toma de él solo aquello que necesita y funciona ignorando su entorno sociocultural. La escuela clausurada se cierra sobre sus propias lógicas de trabajo curricular y crea una cultura escolar completamente aislada. En el segundo modelo, la escuela se involucra con el entorno tanto como es posible, incorpora el conocimiento de la comunidad y participa activamente dentro de ella transformando sus dinámicas (Trilla, 1999).

Otros estudios latinoamericanos asientan que la experiencia de las escuelas abiertas, tomando el ejemplo brasileño como uno de los más claros y contundentes al respecto, podrían ser referencia al momento de imaginar el cambio de los procesos pedagógicos y la dinámica en los centros escolares actualmente existentes (Rodríguez, 2011).

Este reto sugiere transformar esquemas sociales que limitan a la escuela en su papel transformador, modelador, moldeador y capacitador de nuevos patrones de conducta en la sociedad. Para lograrlo, la escuela debe hacerse consciente de sus responsabilidades sociales con otros actores importantes de la sociedad que la rodean. Todo ello conlleva al desarrollo de la comunidad a partir de una transformación afín.

La escuela y otros microsistemas no pueden ser ajenos a la realidad social, política, ambiental, cultural, en que están inmersos. Es el espacio donde convergen muchos actores que se pueden convertir en líderes comunales. Sin que pierda su rol principal, se pretende que aproveche su capacidad de influencia social dentro de la comunidad y pueda incidir positivamente en la transformación de dichas realidades.

La escuela cubana como centro cultural más importante de la comunidad

Para la sociedad en general y para la escuela en particular resulta imprescindible que los padres, familiares y la comunidad toda, reconozcan el rol tan importante que desempeñan en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. En la tradición educativa de Cuba el vínculo hogar escuela ha ocupado siempre un lugar relevante. Educadores destacados

como Luz y Caballero, Félix Varela, José Martí y Enrique José Varona evidenciaron en su ideario el rol del docente para aunar los esfuerzos de la familia en la labor educativa de las nuevas generaciones.

Al respecto Varona en 1961 apuntaba lo siguiente:

> En la sociedad todo educa y todos educamos (…) pero aún nos faltará mucho para llegar a ese fin, mientras la colaboración de la familia y la sociedad, en general, en la obra de convertir a los niños en hombres no sea aferrada y conspire en la misma dirección que la disciplina escolar (…) Hay que reformar la escuela, hay que reformar al maestro y hay que reformar las ideas de la familia respecto a lo que son y lo que pueden hacer el maestro y la escuela. Cuando hayamos reformado todos esos factores concurrentes, pero no antes, habremos empezado la obra de transformación de nuestra sociedad (p. 3).

Es necesario resaltar que es la escuela la institución que continúa y complementa el proceso iniciado en el hogar. Esta, mediante la educación y conjuntamente con la familia, ha jugado históricamente un papel importante en el proceso de socialización, considerada como un conjunto de procesos mediante los cuales el individuo asimila la experiencia social, la cultural y se inserta en la sociedad en que vive.

Sobre este accionar autores cubanos como Castro, Castillo y Núñez (2005) expresaron que la escuela educa en todo momento, de manera planificada, consciente y sistemática y sobre bases científicas. Para Villarroel y Sánchez (2002) la escuela, como institución social que educa de forma organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos en diferentes niveles, tiene distintas funciones, entre las cuales se pueden señalar:

- Transmitir a las nuevas generaciones conocimientos que han sido adquiridos paulatinamente de generaciones anteriores.
- Buscar en la educación las aptitudes naturales para desarrollarlas y contribuir de ese modo a la formación de su personalidad.
- Desarrollar en el educando habilidades y destrezas, e inculcarle principalmente valores humanos que de alguna manera orientarán su vida.
- Despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural.

Desde el triunfo de la Revolución cubana, en enero de 1959, este propósito ha tenido continuidad y ha promovido diversas búsquedas desde la práctica y la investigación con diversos alcances y resultados. Para hacer realidad esta idea es necesario la labor de los docentes en la orientación a la familia, y otros agentes sociales educativos, que logren cautivar y vertebrar el proyecto educativo de la escuela. Sin embargo, a pesar de

todo lo realizado por fortalecer la función formadora y educativa de la familia, su participación en la vida escolar es aún insuficiente por diversas causales de concepción y de preparación de la institución educacional y del entorno comunitario.

El Ministerio de Educación (MINED) en Cuba tiene como misión esencial, dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y el gobierno en la actividad educacional, excepto en la Educación Superior, así mismo diseñar, orientar y controlar el cumplimiento de los planes dirigidos a lograr la educación de la familia cubana y para mantenerla informada sobre los aspectos más importantes de la educación y desarrollo de sus hijos. Diseñar, orientar y controlar la política relacionada con la formación estética y artística en todas las educaciones. Y cuenta con el principio de la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo (MINED, 2017).

Este principio, reconoce a la sociedad como una gran escuela, manifiesta el carácter democrático y popular de la educación cubana, que no solo se extiende a las diferentes zonas y regiones del país y a todas las capas de la población, sino también en el hecho trascendente de que el pueblo participa en la realización y control de la educación y en la garantía de su desarrollo exitoso.

La acción y apoyo de todas las organizaciones e instituciones sociales y no gubernamentales en la labor educativa, es una condición básica de la estrategia para garantizar los niveles alcanzados y elevar la calidad de la educación. Esto se manifiesta particularmente en el diseño cada vez más amplio de las estrategias educativas, de su control y en la toma de decisiones, que alcanza todos los niveles de la sociedad, empezando con la familia, y de los órganos del Poder Popular, hasta la Asamblea Nacional (Parlamento).

La escuela cubana ha sido definida como el principal centro cultural de la comunidad, definición que tuvo en cuenta entre otros aspectos la incorporación de los instructores de arte a las mismas. Castro, (2004) señala la importancia de estos profesionales para consolidar el papel de la escuela como la institución cultural, proyectándose su trabajo más allá de la institución escolar.

Según otros autores Las escuelas son las únicas instituciones de nuestro país que operan a nivel de base con un órgano de composición intersectorial, ello facilita en gran medida la participación activa de las familias y las diferentes organizaciones relacionadas con el trabajo educacional (Castro , 2009). En este sentido la triada comunidad, escuela y familia demandan una articulación coherente, donde evitar las relaciones

unidireccionales con carácter paternalista, autosuficiente o asistencialista se convierte en imperativo. Relaciones de este tipo privarían tanto a la escuela como a la comunidad de importantes aportes mutuos.

En una certera aproximación al problema Cortón en 2009, señala lo siguiente:

> La escuela es un espacio de cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y la cultura nacional bajo la forma de culturas específicas —familiar, comunitaria y escolar— de todos los sujetos que interactúan en la misma, a partir de su apropiación individual (…) Existe relación entre la cultura propia de la escuela y la comunitaria. Es necesaria la interacción con la cultura en las diversas comunidades de las que proceden sus estudiantes, profesores y otros trabajadores con las que comparten el espacio social, concebido en este caso como espacio sociocultural (p.1).

En el modelo cubano de escuela, está sobre el tintero el problema de la adecuada articulación escuela-comunidad. García (2001) expresó que el vínculo entre estas instituciones se enfoca fundamentalmente desde el trabajo preventivo. En la práctica se evidencia una incongruencia entre la función que se le atribuye a la escuela como centro cultural de la comunidad, los criterios teóricos que la sustentan y la práctica pedagógica.

Castro (2007) explica que la escuela de nuestro tiempo tiene la necesidad de abrirse a la comunidad y de romper con su tradicional aislamiento. Sin esta apertura difícilmente podrá cumplir la función social que tiene asignada. El resto de la comunidad, por su parte, ni puede, ni debe prescindir de la escuela para poner en marcha proyectos que son, antes que nada, comunitarios.

La comisión Educación, cultura y sociedad, apuntaba en abril de 2014 en el marco del VIII Congreso de la UNEAC la necesidad de integrar otros factores de la sociedad que operan en la base de las comunidades, los órganos de gobierno local, los medios masivos de comunicación y hasta intelectuales y artistas, en los procesos educacionales. Se advertía la necesidad de acompañar a la escuela cubana en su función educativa (Duarte, 2014)

Por su parte, el periódico *Trabajadores* en el 2014 publicaba Realzar la escuela dentro de la comunidad. En el texto se precisaban las intenciones de la Ministra de Educación, Ena Elsa Velásquez, de convertir a la escuela en el centro cultural por excelencia de la comunidad. Además de fomentar los valores en los estudiantes como propósito esencial de las adecuaciones a implementar en el curso escolar 2014-2015.

> Velásquez explicó que no se eliminan asignaturas ni tiempo a ellas sino que se da autoridad a los directores de escuelas para, dentro del horario docente, fomentar la formación vocacional de los estudiantes, potenciar el trabajo cultural y deportivo, el uso de la biblioteca y los laboratorios de computación, crear espacios para el intercambio con especialistas, combatientes y personalidades de la comunidad, visitar museos, concebir encuentros de conocimientos, así como el trabajo con los círculos de interés, entre otras ideas. Ello propiciará también el mejor desarrollo de los docentes y más tiempo para su autosuperación (Rey, 2014, p.4).

Por su parte Díaz, Bermúdez e Isla (2018) consideran el proceso educativo a partir de la tríada escuela familia comunidad, mediante la participación comprometida —de carácter didáctico e intersectorial— de los actores sociales. La concreción de esta idea es fundamentada en la articulación entre las necesidades socioeducativas de la comunidad, la naturaleza del trabajo comunitario que debe realizar la escuela, sus necesidades/potencialidades personales y profesionales para el desempeño de sus funciones y tareas; significando el valor de la escuela como elemento dinamizador, así como la responsabilidad de la familia en la educación de sus hijos.

El binomio escuela–comunidad en los estudios cubanos de autores como (Castro, Castillo y Núñez, 2005; García, 2001; Guerra, 2018) muestran consenso en cuanto al gran desafío de la escuela de disponer de las condiciones necesarias para poder cumplir su cometido de instrucción-formación-educación. La escuela debe convertirse en el centro cultural más importante de la comunidad, debe compartir y coordinar su función y acción con otras instancias igualmente educativas con las que comparte el espacio físico. Y, por otro lado, la comunidad debe convertirse en el espacio sociocultural hasta donde es posible y necesario extender la presencia activa de la escuela.

Las investigaciones como las antes mencionadas y otras realizadas desde el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), sobre la interrelación escuela-comunidad en Cuba arrojan igualmente limitaciones que se pueden resumir en:

1- Falta de compromiso de los actores y agentes socializadoras para comprender las transformaciones.

2- Insuficiente conocimiento teórico-metodológico para la puesta en práctica del sistema de influencias.

3- Poco nivel de autonomía que favorezca un cambio cualitativo en la escuela.

4- Deficitaria coordinación para las acciones educativas.

5- Inadecuado enfoque sistémico entre las estructuras de poder.

6- Insuficiente conocimiento de las necesidades y potencialidades de los agentes educativos.

7- Predominio en el uso de las vías tradicionales para la relación de la escuela con el entorno (Rodríguez y Gómez, 2004).

Cabe resaltar la existencia en Cuba de proyectos institucionales en los que se apoya la integración de la escuela y la comunidad, significando el proyecto Transformar para educar, impulsado desde la Asociación de Pedagogos de Cuba y coordinado por el Dr. C. Mariano Isla Guerra, afanado estudioso del trabajo comunitario, que propone pistas metodológicas encaminadas al logro de un Consejo de Escuela y de círculo infantil integrado por familias y miembros de la comunidad, protagónico en el proceso educativo.

Un ejemplo de buenas prácticas lo constituye el proyecto La escuela como centro cultural más importante de la comunidad. Una mirada desde la zona rural, del licenciado Lester López Fiallo de la escuela primaria Julito Díaz González, con el cargo de director zonal. Respondiendo a una de las prioridades del (MINED) para lograr el aprovechamiento de todas las potencialidades de la comunidad para el mejor funcionamiento de la escuela y que a su vez esta irradie con todo su potencial hacia el desarrollo cultural de la comunidad. Cómo lograr que la escuela sea el centro cultural más importante de la comunidad desde la experiencia de una zona rural, es el problema que se atiende en esta experiencia; donde se expone además los logros alcanzados en tal sentido. El mismo contribuyó a estrechar los vínculos de la escuela con la comunidad, a lograr mayor responsabilidad de los alumnos en la realización de las actividades, a partir de la vinculación directa de los alumnos con las áreas de producción existentes en la comunidad.

Otro ejemplo lo constituye el proyecto de investigación La escuela como centro coordinador de los agentes socializadores de la comunidad para el trabajo educativo, desarrollado en el reparto Virginia de la ciudad de Santa Clara, por un grupo de investigadores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela El resultado principal obtenido, avalado desde los resultados alcanzados en la investigación, demostró la efectividad de los Talleres Populares Comunitarios como una vía para que la escuela pueda coordinar las acciones de los agentes socializadores de la comunidad y extender su función educativa a todo el entorno en el que está enclavada.

La articulación real entre la escuela y la comunidad precisa un proceso de participación genuino. Las experiencias como las presentadas an-

teriormente validan insuficiencias, a partir de los hallazgos que emergen tras la implementación de estos proyectos educativos ante el proceso de perfeccionamiento del sistema educativo cubano, en particular los que incorporan la participación comunitaria como elemento integral de las estrategias educativas. Los proyectos existentes, como los aquí mencionados, en una medida abogan por la interacción de la escuela con el entorno social, sin embargo; persiste como problemática la definición de nuevas estrategias educativas que desde diversos puntos de vista: político, estratégico, institucional y pedagógico contribuyan al perfeccionamiento del proceso educacional en general y en particular al nivel de articulación entre la escuela y la comunidad para la formación de los educandos.

Partiendo de lo anterior desde el año 2012 y en varios documentos oficiales del (MINED) se formularon concepciones para el Perfeccionamiento de la educación cubana. Como parte del mismo, en esta etapa iniciada con el año 2014 se lleva a cabo un Experimento destinado a implementar en centros docentes seleccionados determinadas modificaciones del currículo escolar y del sistema de actividades y relaciones, así como la organización del centro. Este experimento, que se desarrolla en 57 centros educacionales, contiene un importante eje de trabajo dirigido a la familia y la comunidad.

En mayo de 2016 se realizó un estudio de los centros educacionales incluidos en el Experimento del perfeccionamiento, donde se modela el funcionamiento de la institución educativa con la participación de todos sus agentes. Se emplearon la encuesta y la entrevista grupal abarcando a 909 familiares con el primer instrumento y otros 850 en las 40 entrevistas realizadas, revelándose un perceptible avance en la integración de la familia, la escuela y la comunidad.

Las entrevistas arrojaron opiniones favorables sobre la labor de los consejos de escuelas, no obstante, algunos señalaron en sentido general que: El consejo de escuela no ha tenido la participación que espera la institución, ni tampoco el apoyo total de la familia. Se debe seguir trabajando en la vinculación de los organismos y las organizaciones de la comunidad, para la resolución de los problemas del centro. El insuficiente apoyo de las organizaciones, instituciones y factores de la comunidad. La insuficiente participación de los padres del consejo de escuela en el consejo de dirección de las instituciones, aportando ideas, opiniones, brindando sugerencias. Los encuestados refieren que las actividades más frecuentes y sistemáticas son las reuniones informativas y las actividades relacionadas con el aprendizaje de los hijos y el estudio. Llama la atención que las visitas de la escuela al hogar de los educandos se califiquen como

la menos frecuente; el 40,3% opina que solo se realizan algunas veces, mientras que el 8,6% dice que nunca se realizan (Castro, 2017).

El estudio corroboró lo ya expresado por otros analistas en el tema, durante las sesiones del IV Congreso de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Advirtiéndose que el trabajo con la familia y la comunidad como parte de la labor educativa que le corresponde a la institución educacional, constituye una alta prioridad del Ministerio de Educación, el trabajo a través de las Escuelas de Educación Familiar y el fortalecimiento de la labor de los Consejo de Escuela, como alternativas para reforzar la educación ganan en experiencia y solidez, pero se advierte que aún falta mucho por hacer en cuestiones como:

- El empleo de técnicas participativas mostradas por alumnos, padres y maestros.
- La utilización de otras modalidades como la Educación Popular.
- Implicación de otros agentes educativos (organizaciones estudiantiles, juveniles, de masas y de la comunidad).
- La participación de otros especialistas e instituciones en la labor educativa y la formación vocacional.
- El uso de los recursos tangibles y no tangibles de la comunidad.
- La conducción por un agente de la comunidad o especialista.

Por otra parte, existen otras escuelas que no entran dentro del experimento y muestran igualmente la necesaria conversión de la escuela en el centro cultural más importante de la comunidad, a los maestros en promotores, a los estudiantes, sus familias y otros agentes sociales en participantes de los proyectos de desarrollo comunitario.

Es el caso de la escuela Volodia, enclavada en la comunidad La Güinera, del municipio Arroyo Naranjo de la provincia La Habana, con una diversidad de estudiantes procedentes de distintos consejos populares. Evidenciándose una discreta aproximación de los diferentes grupos e instituciones comunitarias que la rodean, en un esfuerzo común en pro de la comunidad. La escuela constituye sin dudas la institución con mayores recursos y posibilidades para convertir al escolar en un sujeto creativo, mas no se visibiliza una coordinación de dicha acción con el resto de los factores que intervienen en la educación de los escolares, principalmente la comunidad.

La autora considera que la escuela no se muestra como fuerza unificadora proporcionando un sistema educativo común para toda la comunidad, de ahí que no se cristalicen, se expresen y canalicen los deseos locales de evolución y desarrollo. La comunidad por su parte, aunque cuenta con un comprometido delegado de la circunscripción a la que pertenece

dicha institución, no convoca a la escuela a la intervención comunitaria para contribuir al análisis de lo que en ella está ocurriendo, desde problemáticas medioambientales, de salud, etc. hasta proyectos artísticos, deportivos que allí convergen.

No se evidencia en la relación entre la escuela Volodia y la comunidad la integración de sus fuerzas y potencialidades dirigida a la formación de un ciudadano creativo capaz de producir o generar transformaciones valiosas al servicio de la comunidad. Es notable la poca sinergia entre la escuela como centro de promoción cultural, como espacio de conservación y producción de saberes científicos, de estimulación intelectual, de prevención, como modelo de organización social y relaciones; y la comunidad como espacio de conservación y producción de saberes populares, espacio para el ejercicio de la participación, interacción y el diálogo reflexivo, como contexto de convivencia cotidiana.

Desde la política educativa cubana se reclama una escuela que desaprenda su función tradicional: el exclusivo desarrollo académico de los estudiantes. Para ello se necesita potenciar los procesos participativos. Una escuela abierta garantiza en tal sentido un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico y en consonancia con las condiciones y necesidades de la comunidad y la sociedad. El llamado es a liderar dentro y fuera de la institución propuestas educativas de autogestión y participación que tributen igualmente con el desarrollo local donde está enclavada.

A partir de la articulación con la comunidad la escuela ganaría en la formación de un pensamiento flexible que refleje las contradicciones objetivas de su entorno y provoque una relación de compromiso con la realidad. Tanto el sistema institucional de la Educación, como la población en general exigen profundizar en las reflexiones aquí abordadas, para poder conducir a una articulación más eficiente y eficaz concebidas entre la escuela y la comunidad; propiciando que los procesos participativos se sustenten sobre sólidas bases científicas.

Como parte de su papel como agente de cambio en la comunidad y dentro de su encargo social, se incluye la atención y preparación a la familia de sus educandos para contribuir a que estén en condiciones favorables de cumplir su función educativa y viceversa. Por tal razón la familia y el centro educativo no deben marchar por senderos alejados y mucho menos contradictorios. La comunidad igualmente debe convertirse en espacio de participación con el propósito de estimular y orientar el desenvolvimiento de los niños y niñas.

Conclusiones

El vínculo de la escuela con la comunidad alcanza vital relevancia por ser una de las principales formas para lograr mayor efectividad en el proceso enseñanza aprendizaje, contribuir a la formación de un sujeto popular con pensamientos críticos, una escuela gestora de proyectos sociales donde la educación comunitaria sea el puente para promover mecanismos de participación y organización.

Dicho vínculo se encuentra acorde a los momentos actuales que vive el país, donde la escuela de hoy, está llamada a desaprender la idea convencional de que su función está enfocada exclusivamente al desarrollo académico de los estudiantes; pues incluso desde los mandatos legales, está claro que su oficio va más allá. Será muy positivo para la sociedad y comunidad, que la escuela abra sus puertas a padres, madres, cuidadores, vecinos, organización de vecinos, grupos sociales organizados, factores de la comunidad, otras instituciones, etc. El llamado es a liderar dentro y fuera de la institución propuestas educativas de autogestión, participación, para la satisfacción de necesidades o solución de problemas de la misma comunidad, que tributen igualmente con el desarrollo local donde está enclavada.

Los estudios tanto nacionales como foráneos analizados sobre las relaciones entre la comunidad y la escuela, así como, los proyectos anteriormente mencionados, gestados desde diferentes instituciones, resaltan la importancia de aumentar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, e indican la necesidad de vincular los sistemas formales y no formales de educación para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Insisten en una escuela abierta a su contexto y comprometida con el desarrollo de la comunidad en la que se encuentra insertada.

El estudio enfatiza en la necesaria integración escuela-comunidad y como dicha integración promueve el elemento sinérgico del desarrollo, ya que la escuela está inmersa en una comunidad y tiene que dar respuesta a las necesidades de esta. Dicha integración permitirá visualizar cambios positivos en la comunidad, velar por la conservación del patrimonio cultural e identidad, lo que repercute de algún modo en la escuela.

Resultó necesario develar la interrelación impostergable entre la escuela y la comunidad tomando como punto de partida un esquema básico en el que la comunidad actúa como contexto social, entorno físico y factor participante del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, en tanto la escuela actúa como agente de transformación y desarrollo de la comunidad. El desafío de cambio apunta hacia una escuela abierta a la sociedad y una comunidad comprometida con el sistema educativo cubano.

Referencias bibliográficas

Ander- Egg, E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

_____ (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumes Humanitas.

Brito, J. (2000). *Clima escolar, participación, motivación y profesorado*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Trabajo inédito de investigación.

Castro, F. (2004). *Discurso en la primera graduación de las Brigadas de Instructores de arte*. http://www. ecured.cu [consultado 10 de marzo 2019]

Castro, P., Núñez, E. y Castillo, S. (2005). *Los Consejos de Escuela en las transformaciones educacionales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castro, P. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAO.

_____ (2009). *Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela*. La Habana: Editorial Educación Cubana.

_____ (2017). *Experiencias de la educación cubana en la atención a las familias de los educandos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cortón, B. (2009). Función cultural de la escuela en el contexto de las comunidades rurales. *Cuadernos de educación y desarrollo*. Recuperado de www.eumed.net. Consultado 20 de octubre de 2018

Dávalos, R. (2004). El trabajo comunitario y los talleres de transformación barrial. Una posibilidad para los grupos vulnerables. *Trabajo social en Cuba y Suecia. Desarrollo y perspectiva*.

Díaz, E., Bermúdez, B. e Isla, M. (2018). La articulación escuela familia comunidad: escenarios estratégicos para la educación para la paz. Revista *Conrado*, 14(63). Recuperado de http://www.conrado.ucf.edu.cu/index. Consultado 15 de marzo de 2019.

Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/participar. Consultado 10 de junio 2019.

Duarte, A. (2014). *Intelectuales cubanos dan continuidad al Congreso de la UNEAC*. Recuperado en www.granma.cu. Consultado 12 de marzo de 2019.

Freire, P. (2002). *La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. Reflexao e Acao, Santa Cruz do Sul*. Recuperado en http//online.unisc.br. Consultado 24 de noviembre de 2019.

_____ (2005). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.

García, M. (2001). *Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes*. Tesis

en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Merino, J. (2008). El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, No. 21, pp. 221-264.

MINED (2017). *Resoluciones del Ministerio de Educación*. Resolución No. 6 /2017. Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Cuba. La Habana (2014).

_____ (12 de septiembre de 2017). Sitio Oficial del Ministerio de Educación de la República de Cuba. https://www.MINED.gob.cu/. Consultado 10 de febrero de 2019.

_____ (2018). *Resolución Ministerial 216/2018*. Reglamento de los Consejos de Escuelas y Círculos infantiles. La Habana.

Montero M. y Serrano-García I. (2011). *Historia de la participación comunitaria en América Latina: Participación y transformación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *REICE*, 1(1).

Rey, L. (2014). *Realzar la escuela dentro de la comunidad*. http://www.trabajadores.cu/20140822/realzar-la-escuela-dentro-de-la-comunidad/. Consultado 15 de marzo 2019.

Rodríguez A. y Gómez Y. (2004). *El vínculo escuela-familia-comunidad: un desafío en la prevención de niños y niñas en grupos de riesgo*. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Rodríguez, E. (2011). *Escuelas abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar*. Texto presentado en la Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano (PARLATINO). Ciudad de Panamá.

Trilla, J. (1995). La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. *Volver a pensar la educación*. Fundación Paideia.

_____ (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de pedagogía*, No. 278.

Varona, E. (1961). *Trabajo sobre educación y enseñanza*. La Habana: Comisión Nacional Cubana de la UNESCO.

Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.

Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, No. 28. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007. Consultado 10 de junio de 2019.

Niños y niñas inmigrantes: desafíos para la equidad en el contexto escolar cubano

Danay Díaz Pérez

A modo de introducción

Desde el triunfo de la Revolución cubana en 1959, la educación se convirtió en una de las grandes prioridades del gobierno y a ella se dedicaron grandes esfuerzos como la Campaña de Alfabetización. Desde entonces el sistema educativo cubano tiene un alcance universal, gratuito y obligatorio hasta el noveno grado. Es una realidad que la educación en Cuba es un derecho y a la vez un deber de cada ciudadano, donde todos tienen las mismas posibilidades sin distinción de edad, género, color de la piel, religión, situación económica o lugar de residencia.

A partir de la crisis de los años noventa del pasado siglo, como consecuencia del derrumbe del socialismo en Europa y el recrudecimiento del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por los Estados Unidos; se incrementaron en Cuba las desigualdades sociales. Esta situación provocó el incremento de los flujos migratorios desde el oriente hasta el occidente del archipiélago, principalmente hacia La Habana. Resultados del último Censo de Población y Viviendas (2012) y Anuarios Demográficos de Cuba de la última década, demuestran que se han mantenido estas corrientes migratorias no solo hacia la capital, sino hacia otros territorios de la región occidental como las actuales provincias Artemisa y Mayabeque (ONEI, 2014; CEPDE, 2018).

Como consecuencia de estos procesos emergieron barrios ilegales, con una precaria infraestructura, donde se asentaron las familias inmigrantes. Aunque se han realizado numerosas investigaciones para explicar estas dinámicas migratorias, se ha escrito poco sobre el impacto de estos procesos en la infancia. Específicamente en el ámbito de la escuela, la condición de migrante de un niño pudiera constituir una brecha de equidad para el logro del éxito escolar en tanto no se consideren sus particularidades.

Si la equidad es uno de los principios básicos de la sociedad cubana, develar inequidades sociales en el contexto escolar a partir de la condición de migrante de los estudiantes es ya un punto de partida para actuar y proponer políticas educativas más inclusivas.

¿Educación en la equidad o equidad en la educación?

La educación es uno de los derechos básicos de todas las personas. Constituye un valor esencial en la emancipación de los individuos y en su mayor participación en la sociedad. La educación es indispensable para alcanzar sociedades más equitativas y, desde otra perspectiva, la equidad es un elemento necesario en el diseño de políticas educativas. Vivimos en la llamada sociedad del conocimiento, donde la educación es un bien cada vez más necesario para fomentar capacidades individuales y sociales.

Según un informe de UNESCO (2005) una educación basada en los derechos se sustenta en tres principios:

1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.
2. El derecho a una educación de calidad.
3. Igualdad, inclusión y no discriminación.

Para ello es necesario fomentar procesos de inclusión social, donde se eliminen prácticas exclusivas y discriminatorias. En este sentido, la inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad, identificando y removiendo barreras y obstáculos que impiden los aprendizajes. Se refiere tanto a la presencia como a la participación y a la habilitación de experiencias educativas para todos y todas y pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de no poder alcanzar rendimientos acordes con sus reales capacidades. (*Inclusión educativa*…,2010:17)

Para que un sistema educativo sea equitativo debe ser capaz de brindar iguales oportunidades de desarrollo a todas las personas, considerando sus diferencias. Pero igualdad de oportunidades no significa homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos; pues ello conlleva inevitablemente al fracaso escolar de los más desfavorecidos. Cuando se habla de equidad en la educación ello implica reconocer las singularidades de cada persona e intensificar la atención a aquellas personas o grupos que se encuentren en desventaja social.

Las desigualdades en el sistema educativo están asociadas frecuentemente a factores tales como raza, etnia, género, edad, ubicación geográfica, posición social, diferencias culturales, deficiencias físicas, entre otros (*Los indicadores de equidad*…, 2006). Muchas veces el ámbito educativo manifiesta y refuerza las diferencias sociales de los alumnos.

Lejos de ser un espacio de justicia y de transformación social, la escuela más bien reproduce la estructura social existente. En ella se refuerzan estereotipos y prejuicios hacia grupos excluidos históricamente por su origen social. Todo ello incide en el desempeño escolar de los estudiantes, llevando al fracaso escolar a los que sufren discriminación.

Uno de los grupos más excluidos en el ámbito educativo ha sido el de niños/as inmigrantes. El hecho de venir de una cultura diferente, con códigos lingüísticos y costumbres muchas veces no compatibles con los de la cultura receptora, los sitúa en una situación de desventaja y de marginalidad. Tomar conciencia de ellas es el primer paso para trazar políticas educativas que se propongan alcanzar la equidad en la educación.

¿Soy diferente porque nací en un lugar distinto?

La inmigración es considerada un fenómeno complejo y multidimensional que implica factores económicos, políticos, sociales y culturales. Si bien en las últimas décadas son disímiles los estudios sobre sus causas y consecuencias, es un tema que devino en preocupación social desde finales del siglo XIX.

El desarrollo de la sociedad industrial y el sistema capitalista provocó grandes oleadas migratorias desde el campo hacia la ciudad, así como de países menos industrializados a países con mayor desarrollo. Los efectos de la inmigración han sido objeto de estudio de diferentes ciencias como la Antropología, Sociología, Psicología, Ciencias Políticas, Medicina, Psiquiatría, entre otras.

En la tradición sociológica la Escuela de Chicago es uno de los principales referentes en el estudio de las migraciones. La gran cantidad de inmigrantes que llegaban a la ciudad de Chicago y la desorganización social que ello provocaba, incentivaron a los sociólogos norteamericanos a preocuparse, no solo desde el punto de vista académico, sino también desde la gestión y las políticas públicas. Autores como Robert E. Park, Ernest W. Burgess y Ellsworth Faris centraron sus investigaciones en el estudio de la ciudad, las diferentes condiciones de vida urbana asociadas a la diversidad de comunidades de inmigrantes, sus procesos de asimilación y la movilidad de estas poblaciones.

A inicios del siglo XX Park señalaba como marginales aquellos individuos que vivían entre dos culturas y reclamaban su pertenencia a ambas, ya fuera por tener una herencia racial mixta o haber nacido en una cultura y criado en otra. Consideraba que este hecho era psicológicamente perturbador por la presencia de puntos de referencias duales que generaban ambigüedad, confusión de identidad y disminución de la normalidad en las personas (Park, 1928).

Con el propósito de describir procesos psicológicos y sociales que afrontan los individuos al insertarse en un nuevo contexto sociocultural se han creado diversos modelos teóricos. Entre los más importantes se citan el de asimilación, aculturación, alternancia,

multiculturalismo, fusión y biculturalismo. Aunque cada uno de los modelos se enfoca en un número determinado de fenómenos, todos ellos han intentado describir el proceso en el cual un individuo de una cultura (su cultura de origen), desarrolla competencias en otra, considerada una cultura mayor y dominante (Carlson-Aburto y Jané Ballabriga, 2001).

Los estudios sobre niños inmigrantes generalmente hacen referencia a migraciones internacionales. En las últimas décadas se han fomentado investigaciones que reflejan la realidad a la que se enfrentan familias migrantes, signada por un elevado riesgo de pobreza y exclusión social. Uno de los ámbitos más estudiados es el escolar, por constituir este uno de los principales espacios de socialización y donde se reproducen estereotipos relacionados con la condición de migrante. Es muy importante considerar que cuando hablamos de niños inmigrantes, estos raramente toman la decisión voluntaria e independiente de migrar y raramente tienen los recursos sociales y económicos para su propio viaje migratorio (Guarnaccia y López, 1998).

Las investigaciones han demostrado el estrés que produce el hecho de llegar a un nuevo lugar. Los conflictos que se producen en el proceso de aculturación, así como la percepción de discriminación y de exclusión social, entre otros factores; influyen en el bienestar psicológico y social del inmigrante, principalmente en los niños/as y adolescentes. (Guarnaccia y López, 1998; Fernández-Castillo, 2010; García y Carrasco, 2011; Sládková y Bond, 2011) Entre los problemas más frecuentes que afectan a estos grupos sociales se hace referencia a los trastornos depresivos, conductuales, del aprendizaje y de la autoestima.

El nivel de daño que alcanza la discriminación en los niños y adolescentes inmigrantes, es confirmado por estudios como los realizados por Rumbaut (1995), en los que ha encontrado que la presencia de discriminación aumentaría los síntomas depresivos. Si a esta percepción se suma la expectativa de continuar siendo discriminado, independientemente de los logros alcanzados, el riesgo de presentar estos síntomas y además, baja autoestima, sería aún mayor.

Se considera que los niños inmigrantes tienen necesidades educativas que se derivan de situaciones de privación sociocultural y económica. La mayoría de las familias inmigrantes viven en barrios insalubres en condiciones de vida más precarias que el resto y además con códigos lingüísticos más restringidos. En la escuela se le exige al niño un lenguaje más elaborado, por tanto, el niño inmigrante necesitará una atención educativa que compense sus carencias lingüísticas (Martínez, 2000). Además,

se ha comprobado que los conflictos son más intensos en niños que han comenzado la etapa escolar en otra escuela.

La actitud del maestro en este sentido es fundamental, puesto que puede potenciar o no estas actitudes mediante etiquetas que asigna a los alumnos inmigrantes, y que influyen de manera decisiva en su rendimiento escolar. Desde la Sociología de la Educación es lo que se denomina profecía autocumplida o efecto Pigmalión. Según esta teoría, el profesor tiene determinadas expectativas sobre un alumno y ello incide en su comportamiento hacia él, en sus desempeños escolares y, por tanto, los resultados van a coincidir con el criterio inicial del docente. De esta manera se refuerza que su criterio sobre el estudiante era correcto.

Además, si se considera que la migración puede romper redes sociales (familia, amigos, vecinos), resulta fundamental el papel de los educandos en la vida de los nuevos estudiantes. Investigaciones en Estados Unidos (Olsen, 1998 y Zhou, 1997) demuestran que, cuando las necesidades de los niños inmigrantes no son abordadas de forma específica y no se apoya el multiculturalismo, se produce un impacto negativo en su integración escolar. Si la sociedad los discrimina, la escuela debe convertirse en la institución social por excelencia que promueva procesos de inclusión social.

En resumen, existe consenso en que los procesos migratorios entre países y/o regiones (rural-urbano), generan situaciones estresantes y complejas, asociadas a factores como: la decisión de migrar (voluntaria o involuntaria), los recursos con que cuenta la familia inmigrante, el contexto económico, social y cultural del lugar receptor, la condición de legalidad y la respuesta de recibimiento de la comunidad (tanto a niños como a sus familiares). En la infancia este fenómeno social se vuelve más complejo por la vulnerabilidad de este grupo y, merece especial atención por los efectos que puede producir el proceso migratorio en la integración y éxito escolar de niños y niñas inmigrantes.

Dinámicas migratorias en Cuba

Cuba no se considera un país con altas tasas de inmigración internacional, todo lo contrario, cada año pierde población a causa de la emigración externa. Desde el triunfo de la Revolución en 1959 se inició una oleada migratoria principalmente hacia los Estados Unidos por razones principalmente políticas. Según el Dr. Antonio Aja, especialista en temas migratorios del Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana, eran las clases desplazadas del poder político y económico de la sociedad cubana por la Revolución triunfante (Aja, 2013). Luego de la crisis de los años noventa por el derrumbe del bloque socialista y el

recrudecimiento del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por Estados Unidos a Cuba; las razones fundamentales de la emigración adquieren un carácter económico.

Asimismo, al interior del país se han producido continuos flujos migratorios desde el oriente hasta el occidente del archipiélago, incrementados a partir de la contracción económica en la década de los noventa. La capital del país se convirtió en el territorio más receptor de inmigrantes, seguido de provincias aledañas a ella como es el caso de la antigua provincia La Habana; dividida, a partir de la nueva división político-administrativa en el 2011, en dos provincias: Artemisa y Mayabeque.

Cuando se habla de movilidad espacial dentro de las fronteras nacionales de un país, se alude a la movilidad interna, lo que implica cambios en el lugar de residencia habitual (Morejón, 2011:6-7). Desde tiempos antiguos se han analizado las múltiples causas de estos desplazamientos humanos; sin embargo, se ha demostrado que la dimensión económica está presente en muchas de esas motivaciones. Según (Morejón, 2011:8) la razón de ser de la migración de la población se adjudica a las desiguales condiciones territoriales de vida, de trabajo y de bien espiritual.

Históricamente en Cuba los desplazamientos se produjeron de este a oeste, es decir, desde el oriente hacia el occidente. Con el notable crecimiento que experimentó la capital cubana a partir de la crisis, por primera vez en el país se promulgó un decreto para controlar la inmigración interna hacia La Habana. Como consecuencia, territorios aledaños a la ciudad se convirtieron en fuertes receptores de población inmigrante y aumentó así la proliferación de barrios insalubres con viviendas improvisadas.

Si bien han sido muchas las publicaciones científicas sobre migraciones internas en Cuba, en la búsqueda bibliográfica no se encontraron investigaciones sobre el impacto de esos desplazamientos en la infancia. Toda persona que emigra está sometida a una serie de cambios en sus relaciones sociales, se enfrenta a un nuevo contexto sociocultural en el que se ve como un extraño o recién llegado que debe acatar las normas y valores del nuevo lugar, incorporando incluso nuevos códigos lingüísticos. Los niños no están exentos de esta situación, la cual se agrava cuando son separados de al menos uno de sus progenitores, familiares y amigos.

Específicamente en el ámbito escolar se han observado actitudes prejuiciosas y racistas en niños y niñas hacia aquellos que recién han llegado. Algunos de los términos que se utilizan para referirse a estos niños han sido palestino, oriental, nagüe; acompañados en ocasiones de actitudes de exclusión social. Aun cuando la educación cubana es gratuita, de ca-

rácter obligatorio en los primeros niveles, y apuesta por la inclusión y la equidad social; la realidad demuestra que al interior de las instituciones escolares se producen y reproducen constantemente desigualdades sociales que influyen en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

En las últimas dos décadas la Sociología de la Educación ha tratado de dar explicación a fenómenos sociales como el multiculturalismo y la discriminación en el sistema educativo en sociedades como la española. Si bien en Cuba se han desplegado investigaciones en esta disciplina sociológica, las formas de discriminación y las desigualdades más tratadas han sido de género y raciales. Ello no quiere decir que no existan otras brechas de equidad, por lo que identificarlas y analizarlas es ya el primer paso para el diseño de políticas educativas más inclusivas.

¡Mamá, mamá, en la escuela me dicen palestina!

Una niña llega a su casa llorando porque sus amigos se han burlado de ella en la escuela. No entiende por qué la tratan mal, por qué le dicen nombretes y la rechazan. Le han llegado a decir que tiene peste y llora desconsoladamente. ¿Los niños son tan crueles cómo para decir semejante cosa? ¿Y la maestra qué les ha dicho?, pregunta la madre preocupada. La niña calla por unos momentos, es entonces cuando la madre comienza a llorar….

Situaciones como estas han experimentado niños y niñas por el hecho de haber nacido en otro lugar. Lo más lamentable es el silencio y la inercia ante actitudes como estas. Muchas veces no denunciamos prácticas discriminatorias hacia personas no blancas, de pocos recursos económicos y otros grupos marginados sencillamente porque lo hemos naturalizado.

Recientemente la película cubana *Conducta* (2014) de Ernesto Daranas nos puso sobre la mesa problemáticas de la sociedad cubana como la emigración interna. Con el personaje de Yeny, nos hizo reflexionar sobre la situación de una estudiante de primaria, con excelentes resultados académicos; pero que arrastraba el estigma de ser una inmigrante ilegal, proveniente de la región oriental de Cuba junto a su padre.

El trabajo investigativo que se presenta fue realizado en una escuela primaria del poblado de Aguacate, situado en el municipio de Caimito, provincia Artemisa. Este territorio de casi 2000 habitantes ha sido receptor de inmigrantes desde la crisis de los años noventa por las oportunidades de empleo que ofrece, principalmente en el sector cuentapropista. En los últimos años las olas migratorias hacia el poblado se han intensificado con motivo de la apertura del sector no estatal y el paso del huracán Sandy en 2012 por Santiago de Cuba.

Es por ello que la escuela primaria Marcelo Salado Lastra del poblado de Aguacate ha recibido en los últimos años niños/as provenientes de familias inmigrantes. Específicamente para este estudio fueron seleccionados 9 niños provenientes de otros territorios del país y que han pasado por más de una escuela. El procedimiento metodológico se basó principalmente en la perspectiva cualitativa, donde se enfatiza en el discurso de los sujetos y en las representaciones que tienen sobre el fenómeno. En un primer momento se visitó la escuela para coordinar las entrevistas y el análisis de documentos (expedientes, informes). Posteriormente se analizaron los expedientes escolares de los/as alumnos/as y se realizaron entrevistas a maestras y al personal directivo de la escuela.

Algunos resultados preliminares

En los expedientes escolares la información del estudiante se basaba principalmente en el desempeño académico, haciendo poca o ninguna referencia al contexto familiar o barrial de los niños. Apenas se encontró información sobre las relaciones entre los estudiantes y de estos con los maestros. Según la directora de la escuela (…) la forma de llenar los expedientes ha cambiado. Con las nuevas ediciones de expedientes se le dedica menos espacio a la caracterización del estudiante. Se le dedica más tiempo al contexto escolar y menos al familiar y barrial.

Lo cierto es que las situaciones de estos niños son diversas. Algunos tienen un buen rendimiento académico y un estado de salud favorable. No obstante, en la mayoría de los casos son hijos de padres divorciados donde el traslado al nuevo lugar de residencia implica la ruptura con alguno de sus padres y en el peor de los casos, con los dos.

Por otra parte, la información aportada por maestros y por otros informantes claves de la comunidad sugiere que se dan situaciones violentas entre los niños. Algunas de estas tienen que ver con la propia condición de inmigrante del niño, a lo que se suma que la mayoría vive en barrios de una precaria infraestructura y en desfavorables condiciones de vida.

Es importante señalar que algunos de estos niños tienen apodos que pueden generar en ellos sentimientos de vergüenza o rechazo por su identidad y origen. Los estereotipos y prejuicios hacia ellos en la etapa de la infancia pueden dejar huellas para toda la vida, impidiendo un adecuado desarrollo psicológico y social.

Cuando el centro escolar se convierte en un espacio hostil y de poco o nulo reconocimiento a la diferencia es posible que los niños experimenten sentimientos de ansiedad o rechazo hacia el entorno educativo. Ello puede traer como consecuencia un mal desempeño en las actividades

curriculares y fracaso escolar, limitando las posibilidades de desarrollo tanto a nivel individual como social.

Si bien el estudio es exploratorio y en un inicio solo se basó en la información de los expedientes y la aportada por maestros e informantes claves, los resultados obtenidos confirman la necesidad de seguir profundizando en este tipo de inequidades. Para ello es fundamental escuchar la voz de niños y niñas que, en definitiva, son los que experimentan la exclusión social en las escuelas.

La sociedad cubana apuesta por la justicia social en su proyecto de desarrollo y esta justicia debe lograrse desde la propia infancia. No percatarse a tiempo de brechas de equidad que se generan en el ámbito educativo, es no poder actuar para contrarrestar conductas discriminatorias y exclusivas.

A modo de conclusiones

Los procesos migratorios en Cuba han incidido en la dinámica familiar de la población cubana, donde no solo los adultos deben reajustarse a nuevos contextos, sino que en ellos también están inmersos los niños. Como la escuela es el primer espacio de socialización en la infancia, las brechas de equidad se hacen más visibles en el ámbito educativo. Esta situación se complejiza cuando se interseccionan varias brechas como el color de la piel, los ingresos económicos familiares y la condición de inmigrante.

Lograr la equidad en el ámbito educativo es hoy uno de los retos más importantes a nivel mundial. El contexto cubano no está exento de procesos discriminatorios en el ámbito escolar. Es por ello que urge desnaturalizar prácticas que discriminan o inferiorizan a niños/as por su sexo, color de la piel, condición de discapacidad, religión o lugar de origen; y formar profesores que sean capaces de prestar atención a la diversidad del alumnado. Maestros sensibles y comprometidos que apuesten por una escuela inclusiva, donde todo el mundo cuenta.

Referencias bibliográficas

Aja, A. (2013). *La migración: un fenómeno histórico*. http://www.lajiribilla.cu/articulo/3370/la-migracion-un-fenomeno-historico

Carlson-Aburto, J. y Jané, M. C. (2001). Salud mental infanto-juvenil en inmigrantes. *Psiquiatría.com*, 5(4).

López-Calleja, C. (2002). *Aplicación de métodos estadísticos multivariados al análisis de las migraciones en Cuba, a partir de una encuesta*. Tesis de Doctorado. Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana.

Fernández-Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 51/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

García, Javier y Carrasco, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana. Colección Estudios Creade, No. 8.

Guarnaccia, P. J. y López, S. (1998). The mental health and adjustment of immigrant and refugee children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North American*, 7(3), pp. 537-553.

Inclusión educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad. (2010). Documento de apoyo a los lineamientos curriculares para la educación inicial. Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación de Gestión Privada. Gobierno Entre Ríos.

Sládková, J. y Bond, M. (2011). Migration as a Context-Dependent Dynamic in a World of Global Inequalities. *Psychosocial Intervention*, 20, pp. 327-332. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n3a9

Los indicadores de equidad en el sistema educativo: una aproximación teórica (2006). Documento elaborado por la Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas Centro de Investigaciones para el Desarrollo–CID Bogotá.

Morejón, B. (2011). Las migraciones internas en Cuba: conceptos, intensidad, corrientes migratorias principales para interpretar su situación actual. *Catauro. Revista Cubana de Antropología*, Año 13, No. 24. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

Olsen, L. (1998). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York, NY: New Press.

Oficina Nacional de Estadísticas e Información. (2014). *Informe Nacional Censo de Población y Viviendas*. Cuba 2012. La Habana.

Centro de Estudios de Población y Desarrollo. (2018). *Anuario Demográfico de Cuba* 2017. www.onei.cu.

Park, R. E. (1928). Human migration and marginal man. *American Journal of Sociology*, No. 5, pp. 881-893

Rumbaut, R. G. (1995). The Crucible Within: Ethnic identity, Self- Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 28 (4), pp. 748-794.

Terrén, E. (2005) Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Tempora*, No. 8, diciembre, pp. 97-119.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: Ediciones de la UNESCO.

Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, No. 23, pp. 63-95.

Educación y desigualdades sociales. Claves para su comprensión en el contexto cubano

Yisel Rivero Baxter
Succel Pardini González

Introducción

En la educación confluyen intereses, tensiones, esfuerzos y preocupaciones de individuos, instituciones y sociedad en general. Su estudio ha sido abordado desde múltiples disciplinas sociales que han dado cuenta de sus funciones, procesos, actores, efectos e interconexión con lo político, cultural, económico, entre otros ámbitos sociales.

Muchas teorías han presentado la escuela como dispositivo que cumple la función de movilidad social. También, según la valorización del capital humano o de la acreditación de cualificaciones o señalizaciones, justifican la distribución de las personas en la escala social. A juicio de Hernández, Beltrán y Marrero (2009) estos planteos le atribuyen cierta culpa a los que están en lugares inferiores de la escala social, dada su falta de previsión para autocapitalizarse o señalarse convenientemente y dejan fuera en sus reflexiones la incidencia de la procedencia de clase, el entorno privado y menos aún el carácter reproductor de la escuela. Este último ha sido un eje vital en las reflexiones sobre educación.

Las diferencias entre grupos e individuos se convierten en desigualdades en la medida que se encuentren inmersos en sistemas que privilegian a unos colectivos sobre otros, lo cual posibilita que tengan mejores oportunidades y bienestar. En relación con la educación, las brechas de desigualdad más referidas han sido las de: clase, género y etnia/raza. Con frecuencia los grupos que se identifican como más desfavorecidos para aprovechar las oportunidades en este campo son los provenientes de la clase trabajadora, las mujeres y las minorías étnicas (Merino, Sala y Troiano, 2003).

Diversas teorías han dado muestras de cómo la escuela favorece a los grupos dominantes de las sociedades. Para Feito (2003) esto es así porque el universo cultural de la misma, las actitudes que promueve y el tipo de persona que forma se corresponde con el universo cultural de los grupos sociales dominantes. De manera que los que pertenezcan al mismo tendrán mayores posibilidades de éxito escolar, en detrimento de aquellos que estén más alejados.

Para Bourdieu y Passeron (1970) la herencia cultural se comporta de manera sutil, a través de saberes, destrezas y habilidades que los/las jóvenes heredan de su medio familiar. Así según la cercanía o lejanía del capital cultural de origen con el promovido por la escuela se favorece u obstaculiza el éxito escolar. De esta manera la institución premia como capacidad intelectual lo que es resultado de asimétricas condiciones sociales de partida.

Estos presupuestos parecen corresponderse, de alguna manera, con la situación cubana, tal como manifiestan especialistas e investigadores que han abordado esta cuestión. De ahí que el artículo sintetiza algunos resultados investigativos que reflejan procesos de reproducción de desigualdades a través de la escuela considerando tres fracturas esenciales de toda sociedad: género, raza y clase social. Aunque muchos de los estudios se refieren a la capital del país, la síntesis que nos planteamos es un intento necesario para organizar la producción cubana en este sentido.

El acercamiento a esta temática permitirá tener una visión general de cómo se ha abordado y qué particularidades tiene el tema de la desigualdad y la educación en los últimos años en el Cuba. Esta aproximación es fundamental para la búsqueda de opciones que contribuyan a la subversión de las diferentes brechas de desigualdad que atraviesan al sistema escolar.

¿Qué conocemos sobre las desigualdades educativas en Cuba?

La voluntad política del Estado cubano de lograr un sistema social con plena inclusión de todos, ha retrasado la atención al fenómeno de las desigualdades educativas en el país. Los logros alcanzados en materia educativa han privilegiado una investigación educativa centrada en legitimar la escuela como mecanismo de progreso y movilidad social. También se ha privilegiado la reflexión sobre el tipo de ciudadano que se quiere formar, con qué valores y los métodos más adecuados para ello.

El legítimo esfuerzo por validar los éxitos alcanzados o su superioridad respecto a otros tiempos ha obstaculizado una mirada más reflexiva y problematizadora de nuestra realidad educativa. Esto es, que se visibilice la función real que está cumpliendo el sistema educativo. Para ello es vital considerar las circunstancias inherentes al mismo y su interconexión con fenómenos sistémicos, propios de un escenario económico, político y culturalmente complejo.

El estudio del proceso de reproducción social a través de la escuela, muestra un camino disperso, que aún está por reconstruir. Sin embargo, existen reflexiones e investigaciones que dan cuenta del mismo. Este ha tenido recorridos paralelos y discontinuos, a partir de diversas estrate-

gias y dimensiones de análisis, orientaciones teóricas y metodológicas e intereses y demandas institucionales. Elementos reveladores de un hilo conductor, que, sin establecer límites históricos, favorecen el acercamiento a tan complejo fenómeno. A continuación, se profundiza en evidencias empíricas del contexto educativo cubano, organizadas según las variables priorizadas: clase social, género y color de la piel.

Educación y desigualdades de clase social

El concepto de clase social remite a la jerarquía de las posiciones sociales según el poder asociado a los distintos roles. Estos últimos, estarán condicionados por el control que los individuos tengan o no, sobre los recursos materiales, organizativos y simbólicos de la colectividad (Masjuan, 2003). Este eje se traslada al mundo educativo bajo los análisis de la relación entre clases sociales y escolarización, trazando un fecundo campo, a partir de conceptualizaciones, resultados investigativos y acciones alternativas.

En el caso cubano se ha dado cuenta de las conexiones entre clase social y educación, desde diversas posiciones disciplinarias y etapas históricas. Durante los primeros años de la Revolución (1960-1980) el vínculo tuvo un carácter más inclusivo, pues la escuela devino espacio de movilidad social. Domínguez, Ferrer y Valdés (1990) constataron que el 89% de los profesionales de la generación de los años sesenta, procedían de familias de trabajadores manuales (obreros/as y campesinos/as).

Para Domínguez (2018) a principios de los años ochenta los indicadores educativos mostraban cifras alentadoras. Se evidenció un proceso de movilidad social ascendente que garantizó en amplios contingentes de jóvenes la elevación de sus condiciones materiales de vida junto a altos niveles de realización personal. Esa época fue el colofón de la masificación educativa, en circunstancias además de crecimiento de la demanda de enseñanza media y superior, por el arribo masivo a la etapa juvenil de las cohortes de la explosión demográfica de los años sesenta. Sin embargo, durante los años noventa la situación cambió.

La autora explica que el alto crecimiento de graduaciones universitarias conllevó a un desbalance entre oferta de egresados y demandas de la economía. También la contracción económica afectó la inversión en la Educación Superior y la garantía de un empleo a cada egresado universitario.

Uno de los mecanismos para dar respuesta a este escenario fue la inclusión en el curso 1988-1989, de pruebas de ingreso para acceder a la Educación Superior, la cual comenzó a distorsionarse hacia procesos de

reproducción social. A unos años de estos exámenes empezó a predominar en la educación universitaria estudiantes cuyos padres eran universitarios y, en correspondencia, disminuyeron las posibilidades de movilidad social para los/las hijos/as de obreros y campesinos en comparación con décadas anteriores (Domínguez y Díaz, 1996).

Domínguez, Cristóbal, y Domínguez (2000) reflejaron una concentración en las universidades e IPVCE de un estudiantado proveniente de familias con buenas condiciones de vida, en las cuales había una mayor proporción de profesionales. Espina, Martín, y Núñez (2003) advirtieron el peso de blancos e hijos/as de profesionales entre los que pasan los exámenes de ingreso y acceden a la universidad, quienes a su vez abundan en carreras que exigen rendimiento intelectual.

La tendencia de la autorreproducción de las profesiones se ha mantenido en el tiempo. Así, Tejuca, Gutiérrez, Hernández, y García (2017) en su análisis del curso 2014-2015 constatan en el acceso a la Educación Superior, que la proporción de hijos/as de madre o padre universitario profesional o dirigente se incrementa. Señalan que la tasa bruta de escolarización, que alcanzó su máximo histórico del 66,2% en el curso 2007-2008 había disminuido de forma continua hasta el curso 2014-2015, donde llegó al 15,5%. Lo que significa que la Educación Superior cubana se acerca a ser considerada de élite.

Una de las áreas de análisis para explicar dichos procesos de reproducción fue la socialización familiar. Desde la misma década de los noventa se identificó el efecto de la ocupación de los padres o de la función educativa de la familia en el desempeño escolar. Reca y Caño (1990) detectaron diferencias significativas en la función formadora entre familias obreras y de trabajadores intelectuales que favorecían a estas últimas. López y Arias (1997) dieron cuenta de vínculos estrechos del nivel de escolaridad y preparación profesional de los progenitores con el desarrollo y realizaciones escolares de los/las hijos/as.

Vinculado a lo anterior y en fecha más reciente Villalba (2013) identificó una socialización familiar diferenciada y su incidencia en el éxito escolar de los menores. Así los/las alumnos/as propensos al éxito escolar se caracterizaban por tener piel blanca, de sexo femenino y madres profesionales (trabajadoras estatales o administrativas). La mayoría convivía con ambos padres y tenían acceso regular a divisa (CUC). En este caso el modelo educativo familiar era democrático y participativo, pues la comunicación era horizontal entre los progenitores e hijos, se respetaban y exponían los criterios de ambos y las decisiones eran consensuadas. Por el contrario, los que eran propensos al fracaso escolar, generalmente eran

de piel mulata o mestiza, de sexo masculino y madres técnico medio o secundaria básica (trabajadoras de los servicios). Tenían escaso acceso a las divisas y vivían sin sus padres. El modelo era autoritario y verticalista. La comunicación era unilateral y se enfatizaba en la obediencia del menor, sin diálogos explicativos ni exposición de criterios.

El resultado anterior se corresponde con la reflexión de la autora española Sandra Obiol (2012), quien explica que las familias con mayor capital económico y cultural se implican más en la trayectoria educativa de sus hijos/as, lo que favorece sus buenos resultados escolares. Incluso en los casos de bajo rendimiento prevalece el diálogo y la negociación. Las familias en posiciones desfavorecidas tienen un modelo educativo disciplinar, con primacía del castigo y la amonestación. También advierte del silencio escolar en relación con las familias emergentes, que no se sienten representados en las prácticas escolares todavía basadas en la familia biparental, heterosexual y de procedencia local.

Por otra parte, la tendencia reproductora cobró especial interés dentro de los estudios de pobreza en Cuba, a partir de los años 2000. Se revelaron algunos indicadores educativos en esta población, tales como: niveles educativos inferiores al superior, años de escolarización menor que el promedio nacional y mayor abandono o interrupción de estudios. Se trata de sujetos generalmente desocupados y los que trabajaban lo hacían en puestos no calificados (Zabala, 2010; Díaz, Guasch, y Vigaud, 1990; Espina, 2008).

En esta línea, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (1996–1999; 2000–2002) también detectó que los/las alumnos/as en situación de desventaja social ingresan con menos preparación; avanzan menos en el estudio; se les exige más y ocupan una posición desfavorable en su grupo.

Padrón (2009) destacó que los/as niños/as en contextos de pobreza tienen escaso interés por el estudio, no se les dedica tiempo a la realización de tareas y tienen dificultades en el aprendizaje. También subraya como elementos de distinción en la cotidianidad de la escuela el tipo de material escolar; el tipo de merienda y la posibilidad o no de llevarla siempre.

Zabala (2010) reconoció dinámicas desfavorables en familias pobres, pues su rol educativo estaba marcado por: carencia de protección paterna a menores, dificultades en la comunicación, organización y control en la vida familiar; así como precariedad psicológica (baja autoestima, autonomía y autodeterminación; escasos proyectos, intenciones y aspiraciones hacia metas establecidas). Otras circunstancias detectadas fueron: vínculos escuela-familia inestables y frágiles; poca preocupación por la

situación escolar de los/las hijos/as, inasistencia a reuniones de padres y rechazo por parte de la escuela.

Los resultados obtenidos hasta aquí revelan que, tal como se ha dado en otros contextos, en Cuba no todos los grupos sociales tienen las mismas probabilidades de alcanzar la movilidad social a través de la escuela, fundamentalmente a partir del acceso a la Educación Superior. A pesar de mecanismos de acceso igualitario a los distintos niveles educativos, se produce una fuerte influencia de factores de índole cultural, vinculados al origen social de los/las estudiantes, sobre el éxito o el fracaso escolar.

Desigualdades de género y educación

Los estudios de género desde la academia han contribuido a develar las manifestaciones de sexismo en el campo educativo. Intentan llamar la atención sobre la necesidad de desmontar la producción y reproducción de prácticas discriminatorias sistemáticas que siguen presentes, especialmente basadas en la desigualdad sexual, pese a las positivas transformaciones promovidas luego del Triunfo Revolucionario en 1959.

Desenmascarar otros aspectos sexistas en la educación ha requerido de análisis mucho más minuciosos a textos escolares, al currículo docente, al denominado currículo oculto, a la relación docente-alumna/o y al lenguaje utilizado en la socialización escolar y a todos los elementos constituyentes de las prácticas educativas.

Los estudios realizados sobre los textos de primaria y secundaria señalaron que refuerzan las desigualdades de género al reproducir la cultura y la ideología patriarcal. Muestran una desigual representación de los sexos, a través de los sistemas de personajes, donde los masculinos aparecen con más frecuencia en las láminas, ejerciendo mayor cantidad de veces los roles protagónicos (Moro, 2008). En cambio, a las mujeres se les representa desde una posición estereotipada, con limitadas posibilidades de acción, en oficios y actividades circunscritas principalmente al ámbito familiar. Rodríguez (2008) advierte que las láminas grandes brindan información que reproduce características físicas, cualidades y roles de género tradicionales y estereotipados.

Para Bombino (2005) el texto es portador de ideales genéricos dicotómicos que reproducen la cultura patriarcal y así transmite un modelo machista de lo femenino.

Todo esto demuestra cómo los textos, instrumentos pedagógicos fundamentales para el aprendizaje, pueden ser portadores de pautas sexistas que promueven modelos antagónicos de lo femenino y lo masculino, donde los hombres ejercen roles relacionado con el poder y el ámbito pú-

blico, en detrimento de las mujeres relegadas a lo afectivo y más cercano del ámbito privado.

Otras investigaciones repararon en el lenguaje utilizado por el personal docente en la interacción con el alumnado, los mensajes implícitos en los murales, fotos y cuadros que adornan el aula, así como en las tareas y recursos asignados al estudiantado. Muestran un lenguaje sexista del docente con mayor referencia a la realidad masculina, que cambia su forma cuando interactúa con las muchachas hacia un mayor uso de adjetivos y diminutivos. Además de murales, cuyas imágenes, responsabilidades y lemas reflejan estereotipos de género y fuertes elementos discriminatorios en relación con el femenino.

Escalona (2012) destaca un conjunto de estereotipos sexistas que permean las actividades vinculadas al juego y al deporte. Estas prácticas reproducen patrones conductuales relativos a la masculinidad y la feminidad, que conllevan a una menor incursión de las mujeres en determinadas modalidades deportivas.

Algunos estudios han desplazado su atención hacia el nivel universitario, específicamente en lo relacionado a la incidencia de la cultura patriarcal en la distribución de la matrícula estudiantil según tipo de estudio. Pardini (2012) constató que la orientación profesional está influenciada por el proceso de generización de los diferentes tipos de estudios, fundamentalmente a través de la pervivencia de estereotipos sexistas en el llamado currículum oculto, el cual es más difícil de combatir debido a su carácter encubierto y prácticamente inconsciente. Además, durante el proceso de orientación profesional se apropiaron de conceptos antagónicos, el de ciencias sociales y el de exactas; asociando a las primeras con los roles expresivos y a las segundas con los instrumentales, visión incompleta y estereotipadas de las diferentes carreras. Tal situación propicia que se mantenga la idea de que las Ciencias Exactas y los estudios técnicos son preferentemente masculinos y en cambio las Ciencias Sociales y Humanísticas son propiamente femeninas.

En consonancia con este trabajo, Rodríguez (2016) se adentra en la cuestión de la incidencia de los estereotipos de género en la selección de la carrera universitaria, bien desde las expectativas docentes sobre los alumnos, como desde la percepción de los alumnos sobre dichas expectativas. Nos revela un mecanismo perverso que hace corresponder las expectativas sexistas de docentes con las percepciones de los alumnos. La autora aboga por la reflexión constante sobre los discursos, el revitalizar los contextos en los que se gesta la educación escolar, dotarlos de significados

reales y no aparentes, además de promover la capacidad de análisis y de cuestionamiento.

Asimismo, Reinoso (2009) evidenció la reproducción de estereotipos de género en el nivel terciario en el libro de texto de Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista, el uso del lenguaje de los docentes en las clases de Filosofía y Sociedad, en el 1er año de la carrera de derecho de las sedes universitarias municipales (SUM) de Consolación del Sur, provincia Pinar del Río. Persiste así la influencia de los estereotipos de género con respecto a las profesiones principalmente a través del currículum oculto de la escuela, lo cual contribuye a legitimar la inequidad de género.

Los estudios referenciados han sacado a la luz mecanismos sofisticados e invisibles que reproducen- a pesar de las conquistas sociales alcanzadas y su paulatina modificación- la injusta cultura patriarcal en la educación. Sin embargo, todavía es necesario lograr una mayor socialización e intercambio de los resultados obtenidos en los estudios sobre el sexismo en la educación no solo dentro del campo académico, sino también entre las/los profesores y la sociedad en general. Asimismo, en Cuba es preciso estimular el análisis de los procesos educativos desde la perspectiva de género y la elaboración de propuestas de cambio que posibiliten la instauración real de la coeducación. Ello supone la incorporación de la perspectiva de género y su apropiación por el personal de educación, para lo cual es necesario un cambio cultural en las posturas patriarcales presentes aún, pero ya cuestionadas desde las ciencias sociales.

Desigualdades por color de la piel y educación

Desde los primeros años de la Revolución primó una visión optimista con respecto a las relaciones interraciales, a partir de las medidas tomadas para erradicar la segregación racial. Hasta los años 80 del siglo xx la ciencia no presenta bibliografía sobre las relaciones interraciales, ni sobre otro tema similar. Para Ávila (2011) no se consideró que las personas no blancas partían de condiciones menos favorables y llegaban a esa nueva posición de igualdad, con una historia de marginalidad, discriminación y atraso cultural. Estas circunstancias reforzaban su condición desigual con respecto a la población blanca y obstaculizaba el aprovechamiento de las oportunidades sociales generadas.

Espina (2011) señala que, a pesar de una voluntad política por la igualdad racial, han persistido desigualdades asociadas al color de la piel, junto a manifestaciones emergentes de discriminación, que se han creado en las nuevas condiciones de nuestra economía desde el 1990. En ese contexto de crisis económica comenzó la ampliación de brechas de des-

igualdad a nivel social. Es decir, el acceso a las oportunidades que ofrece la política social está influenciada por las condiciones de partida de los diferentes grupos, entre otras mediaciones de tipo estructural, cultural, políticas, etc. Por tanto, las desigualdades expresadas en la sociedad cubana con respecto al color de la piel se ampliaron. Bajo esta circunstancia se hizo impostergable que las ciencias sociales dieran cuenta de las particularidades de esta problemática.

En el contexto cubano la norma ha sido abordar la cuestión de la raza en lugar de etnia. Ávila y Díaz (2016) explican que en el país no se distinguen grupos étnicos importantes y la investigación social ha optado por utilizar la variable raza, dado la existencia de una población diferenciada, fundamentalmente por el rasgo de color de la piel. Esta ha sido la dimensión fundamentalmente usada para acercarse a estas cuestiones. Siempre es una percepción, por eso se habla de color de la piel y no de raza, porque varía mucho según el contexto y quién evalúa o se autoevalúa (Domínguez, 2018). Según Almeida (2018) el color de la piel en Cuba ha sido uno de los rasgos fenotípicos que más se ha usado para clasificar a una persona como blanca, negra o mestiza (entendiendo que no es ni blanca ni negra).

En los estudios cubanos, centrados en rasgos de brechas por color de la piel en la educación, predominan los que se vinculan al nivel superior y a las universidades habaneras. Esto se debe, en parte, a que una de las expresiones más claras del impacto de la reproducción de este tipo de desigualdad es que estos sectores tienden a quedarse rezagados en el acceso a este nivel.

Almeida (2018) reflexiona que la SUM, aunque diversificó la composición social del estudiantado universitario, no logró mantener en el tiempo los avances obtenidos en la entrada y el grupo con mayores probabilidades de abandono fueron los negros y mestizos a favor de una mayor permanencia de mujeres blancas. De hecho, detectó que las mayores distancias se dan entre mujeres blancas y hombres negros. Las primeras concentran condiciones de privilegio en las variables registradas para el acceso a la Educación Superior; mientras que los segundos están menos representados en el acceso, tienen un insuficiente equipamiento doméstico y no cuentan con ingresos en CUC. La autora destaca que dichos hombres negros se distinguen por altos valores en el nivel cultural de sus progenitores, lo que supone limitaciones estructurales vinculadas a cuestiones económicas que obstaculizan el aprovechamiento de la equidad de oportunidades y revertirla en equidad de resultados.

Otros resultados de Almeida (2018) también confirman procesos de desigualdad educativa por razones de color de la piel. Explica que el incremento significativo de estudiantes negros/as y mestizos/as en la Educación Superior logrado por la universidad en los municipios se vio reducido una vez que se hicieron obligatorias las pruebas de ingreso para todo tipo de curso universitario. Así la mayor demanda de ingreso se concentró en el Curso Regular Diurno, creándose un sobre acceso significativo de blancos/as a expensas de negros/as y mestizos/as. También identificó una mayor concentración de estudiantes por color de la piel en las carreras de Sociología, comunicación social y periodismo del Curso por Encuentro. Obtuvo en las dos últimas una sobrerrepresentación en la proporción de blancos/as. El desbalance a favor de este último grupo racial es mayor en esas tres carreras, pero del Curso Regular Diurno, en la que sobresale comunicación social.

Las evidencias anteriores pudieran explicarse a partir de la socialización familiar. En este sentido, Ávila (2006) detectó diferencias en ese proceso por color de la piel en el ejercicio del rol educativo. Así las familias negras o mestizas se caracterizaban por condiciones de vida críticas, bajo nivel de escolaridad, limitación económica para facilitar ayuda escolar (pago de profesores particulares), poca participación en la vida estudiantil del joven y desconocimiento de las etapas del ingreso a la Educación Superior. Por el contrario, las familias blancas tenían mejores condiciones de vida, alto nivel de escolaridad, posibilidades económicas para financiar apoyo escolar y amplio conocimiento sobre el procedimiento para acceder a la Educación Superior.

Los estudios referidos, si bien se limitan a la Educación Superior, alertan sobre la preeminencia de fenómenos de reproducción social por concepto de color de la piel en el escenario educativo cubano. Ello demanda seguir en la búsqueda de alternativas que favorezcan mecanismos de equidad en el acceso a los diversos niveles educativos, pero también que garanticen la permanencia y el éxito de estos grupos desfavorecidos.

En este esfuerzo es vital considerar las circunstancias que han acompañado a los mismos, sintetizadas por Almeida (2018). En los barrios vulnerables hay una sobrerrepresentación de población negra y mestiza, que viven en solares y viviendas improvisadas. Existe una alta proporción de mujeres negras y mestizas como madres solas, jefas de hogar, limitadas para su movilidad en el ámbito laboral. Las condiciones de vida e ingresos indican desventaja para familias negras y mestizas con respecto a las blancas, las cuales predominan en los deciles de mayores ingresos

(Morales, 2002; Ferriol, 2005; Zabala, 1996; Espina y Rodríguez, 2003; Catasús y Proveyer, 1999).

Los autores también refieren que las personas negras y mestizas acceden menos a sectores emergentes de la economía, reciben menos remesas desde el exterior, recurren más al trabajo después de la jornada laboral y su presencia disminuye en la proporción de dirigentes en la medida que se incrementa la jerarquía en los niveles de dirección (Morales, 2010; Espina y Rodríguez, 2003; Domínguez, 1997; Aja, 2001).

Todos estos elementos deben ser considerados en la configuración y puesta en práctica de las políticas de equidad que se diseñen en el campo educativo.

Una visión integradora de las desigualdades sociales en educación

La conexión entre reproducción educativa y las desigualdades sociales en Cuba también ha sido visible en aquellos estudios que han combinado varias variables a la vez.

Investigaciones recientes, enmarcadas en el contexto de actualización del modelo económico y social cubano, confirman las diferencias presentes en las matrículas de la universidad según el género, el color de la piel, el acceso a la escolaridad y la ocupación de los progenitores.

Pardini (2018) constató la presencia de la reproducción de desigualdades por razón de género, color de la piel, origen social y capital socioeconómico y cultural en el acceso a la Educación Superior. Estas brechas, generalmente, no se expresan de forma aislada porque se agudizan en la medida que los estudiantes pertenecen a más de un grupo.

A su vez, se han comprobado diferencias de acuerdo al género, color de la piel, territorio, nivel de la madre y sector de la economía donde esta se emplea. Se evidenciaron mayores posibilidades para las féminas, las personas de color de piel blanca, los que proceden de la enseñanza preuniversitaria, los/las hijos/as de madres universitarias y trabajadoras en el sector estatal tradicional (Ávila, 2006, 2011; Puebla, 2014; Tejuca, et al., 2015; Echeverría y Tejuca, 2015; Gómez, Braffo, Rodríguez, Espina, Pardini, Soler, Capote, 2017).

Almeida (2018) confirma la tendencia reproductora en el acceso a la Educación Superior a partir del análisis de los informes sobre la composición social del nuevo ingreso. En estos se identifica como perfil sociodemográfico del estudiantado que accede: predominio de estudiantes blancos/as, fundamentalmente mujeres, descendientes de familias profesionales y dirigentes pertenecientes a la población de mayor nivel socioeconómico. Reconoce que este patrón se ha mantenido desde finales de los años ´80 hasta la actualidad, a pesar de los ajustes de política social

realizados para subvertirlo y resalta los sujetos en mejores condiciones para acceder, permanecer y culminar con éxito estos estudios (Martin y Leal, 2006; Tejuca, et al., 2015; Informes del CEPES, 2013-2014/2014-2015/2015-2016/2016-2017 citados por Almeida, 2018).

Una investigación del CIPS titulada Política social y equidad a escala local-comunitaria en el contexto de actualización del modelo económico y social cubano (2017) destacó la intensificación de brechas de equidad en el acceso a oportunidades educativas, evidente en el tránsito hacia los niveles de enseñanza post-obligatorio. Las condiciones de partida son asimétricas según: territorio de procedencia, color de la piel, nivel escolar de los progenitores y origen social de los/las jóvenes que egresan de la secundaria básica. Estas circunstancias devienen obstáculos para unos grupos con respecto a otros, limitan el aprovechamiento por estos de oportunidades en el ámbito de la educación y dificultan la equidad de resultados.

Los estudios referenciados permiten entrever la naturaleza reproductiva del sistema educativo, en la medida que refuerza las desigualdades sociales que tienen lugar por color de la piel, género, origen social y condiciones socioeconómicas y culturales. Todo ello para Almeida (2018) son sistemas que se encadenan, interseccionan y crean desigualdades sociales cruzadas; que demanda acciones específicas para lograr un acceso no solo a las instituciones de nivel superior, sino también permanencia y egreso de las mismas con una mayor representación de todos los grupos sociales sin sacrificar la calidad de estos procesos.

Hacia la subversión de la desigualdad

Las tendencias reproductivas del sistema educativo cubano, desde sus primeras evidencias hasta la actualidad han generado diversas estrategias a nivel de estado para subvertirlas.

Así hacia el año 2000 entre las políticas sociales implementadas destaca el programa de la Batalla de Ideas y con él la Municipalización de la universidad, donde se crearon sedes universitarias municipales (SUM). La intención fue diversificar el estudiantado universitario, en términos de extracción social y color de la piel. Se facilitó el acceso a carreras universitarias de jóvenes graduados de programas de inserción social. Estos alumnos no tenían que hacer pruebas de ingreso ni se consideraban sus resultados académicos anteriores, lo que supuso una gran incorporación de jóvenes provenientes de sectores sociales menos favorecidos cultural y económicamente.

Este proceso duró casi una década y desde el curso 2009-2010 se comenzó a implementar la reducción de Sedes Universitarias Municipales,

asumiendo la nueva denominación Centro Universitarios Municipales. También se establecieron los exámenes de ingreso para todos los tipos de curso en la Educación Superior a diferencia de lo que se había implementado en los años 2000 del siglo XXI, a través de la opción que constituían las SUM. Esto produjo la contracción de la matrícula, sin que se lograra cortar la tendencia a la autorreproducción de profesionales, dirigentes y sectores de población blanca con condiciones socioeconómicas favorables. Almeida (2018) señaló la disminución drástica de la Tasa Bruta de Escolarización Terciaria desde el 2010 hasta el 2018 en 36 puntos porcentuales. Entiende que … el requisito de los exámenes de ingreso para todas las modalidades fortaleció la universidad como un espacio en el que se vigorizan posiciones y condiciones sociales de privilegio en detrimento de jóvenes pertenecientes a familias negras y mestizas con menor capital cultural y económico (Domínguez, 1997; Martín y Leal, 2006, Ávila, 2013; Tejuca, Gutiérrez y García, 2015) (p. 68)

Otro momento importante fue en el año 2016, cuando se perfeccionó la educación a distancia. Se duplicaron las plazas disponibles para los Cursos por Encuentro y se trasladó al 1er año de la carrera la evaluación de las competencias mínimas contenidas en los exámenes de ingresos. De manera que los alumnos entraban sin hacer dichos exámenes, y en el transcurso de un año lo hacían.

Más recientemente, en el 2018 se estableció la Educación Superior no Universitaria o de ciclo corto. Se trata de cursos de formación de dos y tres años de duración que otorgan nivel medio superior y prepara para ocupaciones específicas del mundo laboral.

De modo general, Peña (2016) destaca que el caso cubano, potencialmente, está en mejores condiciones sociopolíticas para trascender la reproducción de la desigualdad social a través de la institución educativa, por su carácter incluyente, universal y gratuito. No obstante, es preciso mantener acciones de esta naturaleza para lograr una verdadera educación basada en los preceptos de la equidad.

A pesar de las conquistas en tema de seguridad y protección a la infancia en Cuba, Padrón (2009) alerta la insuficiente capacidad de la política social para atender las diversidades y la desventaja social. Junto con otros autores cubanos, reclama la pertinencia de focalizar acciones. Entiende que nuestro proyecto debía pensar en alternativas ajustadas al momento histórico, que amplíen las posibilidades de movilidad de los grupos en desventaja, a partir de la integración del saber científico con el popular, campesino, urbano e infantil.

En la misma línea Martín (2011) entiende que las brechas de equidad no deben verse como herencia del capitalismo, ni enfrentarse a partir de superar viejas mentalidades, lo que se necesita es el conocimiento y modificación de los mecanismos que las reproducen. Considera que son escasos los diagnósticos de la heterogenización y la desigualdad, además de las propuestas generales de políticas de manejo de la equidad. Es preciso realizar estudios que evalúen desempeños grupales y territoriales (diversidades locales) que permitan mediciones y valoraciones del real avance de la equidad y acciones a escala territorial.

Espina (2010) concibe que la persistencia de las brechas de equidad y la dificultad de remover los mecanismos reproductores de la pobreza no solo se debe a carencia de recursos, sino a fallas en el modelo y en la aplicación de la política social. Entre esas fallas sistematiza: absolutización del estatalismo, excesivo centralismo y tecnoburocratización en la formulación de las estrategias de desarrollo. Esto disminuye la posibilidad de participación en la toma de decisiones de los actores locales y la consideración de la diversidad territorial y grupal de las necesidades y sus satisfactores.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha mostrado la incidencia de la institución escolar en procesos de reproducción social, que precisan ser comprendidos en toda su complejidad. Para ello, se han referido datos históricos y actuales, a través de metodologías cuantitativas y cualitativas. La intención ha sido ilustrar la presencia de ese fenómeno histórico y sistemáticamente reconocido y reflexionado por las ciencias de la educación en otros contextos, pero que en Cuba aún no se visualiza en toda su dimensión.

En este recorrido, los indicadores de análisis privilegiados han sido: el acceso a la Educación Superior, la transición de la educación secundaria al preuniversitario, prácticas áulicas y algunas de las causas de esta situación desde la familia (modelos educativos, condiciones de vida y capital cultural).

Estos abordajes aún no agotan todo el espectro de datos que la investigación educativa ha generado, en Cuba y en el mundo, relacionado con la desigualdad educativa. Ni tampoco se vislumbra un modelo de análisis integrador de las dimensiones que abarca tan complejo fenómeno.

Farell (2016) entiende que la escolaridad opera como mecanismo para la proyección social selectiva, pues realza el estatus de algunos infantes al darles una oportunidad para la movilidad social o económica vertical. La educación ratifica la propensión de los/las niños/as nacidos en situación

de pobreza a permanecer en esa condición y viceversa para los nacidos en familias acomodadas. Ante esta lamentable realidad el autor propone profundizar entonces en preguntas esenciales tales como: ¿en qué fase de la escolarización?, ¿en qué grado?, ¿cómo? Y propone considerar los siguientes indicadores de igualdad en:

Acceso: ingreso en ciertos niveles educativos.

Permanencia: mantenerse dentro del sistema escolar hasta cierto nivel definido (primario, secundario, terciario).

Egreso: aprendizaje de los mismos contenidos en los mismos niveles.

Resultados: vida adulta (ingresos, trabajo, acceso al poder político, etc.).

El autor concibe que los tres primeros indicadores se vinculan con el funcionamiento del sistema educativo, mientras que el último con el mercado laboral. El modelo así descrito podría ser una referencia importante para entender los procesos de desigualdad educativa. Solamente a partir del conocimiento científico del fenómeno, se podrán construir alternativas que neutralicen esta tendencia y mantener la amplia base popular y democrática que caracteriza la educación en Cuba.

Para Tenti (2010) el estudio crítico de los efectos de la educación sobre aspectos de la vida social permitirá redimensionar las expectativas que se depositan en esta esfera. Entiende que al final del recorrido es probable que el optimismo ingenuo sea sustituido por uno razonado, crítico y capaz de captar la complejidad de las relaciones que mantiene el sistema escolar con otros factores sociales determinantes del desarrollo social.

Inspirados en estos reclamos, este artículo constituye un modesto aporte al ejercicio de pensar nuestros desafíos educativos, en sintonía con un modelo de desarrollo auténtico y específico, comprometido con la construcción de una sociedad igualitaria, justa y potenciadora del desarrollo humano.

Referencias bibliográficas

Aja, A. (2001). La emigración cubana: un resumen del siglo XX. Revista *Temas*, No. 36.

Almeida, Y. (2018). *Un análisis de las oportunidades de acceso a la Educación Superior cubana desde una perspectiva interseccional.* Tesis de doctorado. Universidad de La Habana.

Ávila, N. (2006). *Familia, racialidad y acceso a la Educación Superior en Cuba*. Un estudio de caso. Tesis de licenciatura. Universidad de La Habana.

_____ (2011). *Un estudio sociodemográfico del acceso a la Educación Superior en Cuba. El papel de la familia en un contexto de políticas educativas de amplio acceso*. Tesis de maestría. Universidad de La Habana.

Ávila, N. (2013). *Un estudio sociodemográfico del acceso a la Educación Superior en Cuba. El papel de la familia en un contexto de políticas educativas de amplio acceso*. La Habana: Centro de Estudios Demográficos (CEDEM).

Ávila, N. y Díaz, D. (2016). Etnia y raza: variables claves para entender la educación. La educación del siglo XXI desde una perspectiva social. *Aportes del pensamiento sociológico contemporáneo y cubano*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

Bombino, Y. (2005). El sexismo. Modelos masculino y femenino en el libro de texto de Español-Literatura de noveno grado. *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de Género*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

Bourdieu, P y Passeron, J. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.

Catasús, S. y Proveyer, C. (1999). *Género y jefatura del núcleo familiar en Cuba hoy: consideraciones sociológicas y demográficas. Diversidad y complejidad familiar en Cuba*. La Habana: Centro de Estudios Demográficos (CEDEM); Instituto Iberoamericano de Estudios sobre Familia (IIEF).

CIPS (2017). *Política social y equidad a escala local comunitaria en el contexto de la actualización: un estudio de caso en cuatro comunidades de Marianao*. La Habana: CIPS.

Díaz, B., Guasch, I. y Vigaud, B. (1990). Caracterización del niño en riesgo por condiciones socioeconómicas y familiares adversas. *Acción preventiva intraescolar y comunitaria*. La Habana: MINED.

Domínguez, M. I. y Díaz, M. R. (1996). *Reproducción social y acceso a la Educación Superior. Situación en los 90*. La Habana: CIPS.

Domínguez, M. I. (2018). Juventud cubana: procesos educativos e integración social. *Miradas sociológicas a la educación en Cuba*. La Habana: ICIC Juan Marinello.

Domínguez, M. I., Ferrer, M.E. y Valdés, M.V. (1990). *Características generacionales de los estudiantes y los desvinculados del estudio y el trabajo*. La Habana: CIPS.

Domínguez, M. I. (1997). La juventud en el contexto de la estructura social cubana. Datos y reflexiones. *Revista de Sociología* (52), pp. 67-81.

Domínguez, M.I., Cristóbal, D. y Domínguez, D. (2000). La integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. *Procesos objetivos y subjetividad juvenil*. La Habana: CIPS.

Echeverría, D. y Tejuca, M. (2015). *Educación y empleo en Cuba 2000-2014: entre ajustes y desajustes*. La Habana: Ruth Casa Editorial; Editorial de Ciencias Sociales.

Escalona, V. C. (2012). *Influencia socializadora de la escuela en la participación de niñas y niños en las prácticas deportivas escolares*. Tesis de maestría. Universidad de La Habana.

Espina, M. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires: CLACSO-CROP.

_____ (2010). *Desarrollo, desigualdad y políticas sociales. Acercamiento desde una perspectiva compleja*. La Habana: Publicaciones Acuario.

Espina, R., y Rodríguez, P. (2003). *Raza y desigualdad en la Cuba actual*. La Habana: Instituto de Antropología.

Espina, M., Martín, L. y Núñez, L. (2003). *Transición, igualdad y estructura socioclasista en Cuba a inicios del siglo XXI. Los cambios en la estructura socioclasista en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Espina, R. (2011). Color de la piel y educación en la Cuba actual. *La jiribilla*. Revista cultural cubana. http://www.lajiribilla.co.cu/2011/n529_06/529_12.html

Farell, J. (2016). Igualdad en la educación: seis décadas de jurisprudencia comparada vistas desde un nuevo milenio. *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local*. Valencia: Editorial Tirant Humanidades.

Feito, R. (2003). Sistema de enseñanza y estratificación social. *Sociología de la Educación*, Madrid: Editorial Pearson Educación, S.A.

Ferriol, Á. (2005). *Política social: el mundo contemporáneo y las experiencias*. Uruguay: Editorial Tradinico.

Gómez, E., et al. (2017). *Política social y equidad a escala local-comunitaria en el contexto de actualización del modelo económico y social cubano*. La Habana: CIPS.

Gómez, C. (2005). *Conocimientos, relaciones interraciales y Revolución. Una mirada desde la Sociología*. Tesis de licenciatura. Universidad de La Habana.

Hernández, F., Beltrán J. y Marrero, A. (2009). *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.

ICCP (1996 – 1999). *Menores que viven en situaciones de desventaja social*. La Habana: ICCP.

ICCP (2000–2002). *Estudio integral de la Habana Vieja*. La Habana: ICCP.

López, J. y Arias, G. (Ed.) (1997). *Estudio del niño cubano*. La Habana: ICCP-MINSAP.

Martin, E. y Leal, M. (2006). El acceso a la Educación Superior. ¿Cómo lograr la equidad? *Avances y perspectivas de la investigación universitaria*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

Martín, L. (2011). Las desigualdades en la sociedad cubana en diálogo con la equidad. *Cuadernos del CIPS. Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: Publicaciones Acuario.

Masjuan, J. M. (2003). *¿Qué es la sociología? Algunos conceptos básicos.*

Merino, R., Sala G. y Troiano, H. (2003). *Desigualdades de clase, género y etnia en educación.*

Morales, E. (2002). Un modelo para el análisis de la problemática racial cubana contemporánea. *Catauro. Revista Cubana de Antropología*, No. 6, julio- diciembre, pp. 52-93.

Morales, E. (2010). *La problemática racial en Cuba. Algunos desafíos*. La Habana: Editorial José Martí.

Moro, S. (2008) Sexismo y educación. *Género. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos.

Obiol, S. (2012). El cambio familiar y el proceso educativo. S*ociología de la educación*, Madrid: McGraw-Hill.

Padrón, S. (2009). Una aproximación a la pobreza infantil desde el consumo cultural, la voz y el trazo de los niños. *Cuadernos del CIPS. Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: Publicaciones Acuario.

Pardini, S. (2012). *Género y orientación profesional. Un estudio de caso con estudiantes universitarios.* Tesis de licenciatura. Universidad de La Habana.

_____ (2018). *Acceso a la Educación Superior en el contexto cubano actual. Un estudio de caso sobre las condiciones de partida de estudiantes universitarios*. Tesis de maestría. Universidad de La Habana.

Peña, A. (2016). Clases sociales y educación. La educación del siglo XXI desde una perspectiva social. *Aportes del pensamiento sociológico contemporáneo y cubano.* La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, pp. 86-118.

Puebla, Y. (2014). *Características del nuevo ingreso a la Educación Superior en Cuba. Apuntes para su historia*. La Habana: CEPES.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 50, pp. 173-195, http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf.

Reca, M. y Caño, M.C. (1990). *Análisis de las investigaciones sobre la familia cubana 1970-1987.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Reinoso, I. (2009). *El sexismo en el libro de texto de Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista y el uso del lenguaje oral de los docentes, en las clases de la asignatura de Filosofía y Sociedad, en primer año de la carrera de Derecho de la SUM de Consolación del Sur.* Tesis de maestría. Universidad de La Habana.

Rodríguez, D. (2008). ¿Sexismo en las láminas de un libro de texto de primer grado? *Mirar de otra manera*, La Habana: Editorial de la Mujer.

_____(2016). *¿Juventud cubana sexista? Sistematización de experiencias investigativas.*

Rodríguez, A. D. (2018). *Estereotipos de género y su transmisión en el contexto escolar: propuesta de capacitación dirigida al personal docente de la escuela primaria interna Estado de Cambodia*. Tesis de maestría. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Romero, M. (2008). Sexismo y currículum oculto. Las escuelas como instituciones reproductoras de la(s) inequidad(es) de género. *Mirar de otra manera*, La Habana: Editorial de la Mujer.

Tejuca, M., Gutiérrez, O. y García, I. (2015). El acceso a la Educación Superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 3, La Habana, septiembre-diciembre, pp. 42-61.

Tejuca, M., et al. (2017) Análisis del acceso a la Educación Superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015. *Revista Cubana Educación Superior*, No. 1, La Habana, pp. 165-186.

Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Trow, M. (2007). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. International Handbook of Higher Education*. Amsterdam: Springer Netherlands, pp. 243-280.

Villalba, A. (2013). *La socialización escolar y familiar. Sus condicionantes sociales. Un estudio en la escuela primaria Osvaldo Hernández Chávez*. Tesis de licenciatura. Universidad de la Habana.

Zabala, M. C. (1996). *Familia y pobreza en Cuba*. La Habana. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Zabala, M. C. (2010) *Familia y pobreza en Cuba. Estudio de casos*. La Habana: Publicaciones Acuario.

La lúdica en la Educación Superior

Nancy Yolanda González Domínguez
Maikel Carnero Sánchez

Introducción

El ser humano es una unidad biopsicosocial, el bienestar de las personas en todas las facetas y momentos de su vida resulta esencial para su desarrollo integral.

La educación por su parte juega un rol fundamental como guía de este desarrollo, como expresó José Martí: La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar. Los grandes problemas humanos son: la conservación de la existencia, y el logro de los medios de hacerla grata y pacífica. (p. 308)

Esta frase ilustra la importancia de la educación para la humanidad. Pero el bienestar no es solo resultado de ella, sino que es necesario concebirlo dentro del proceso de esta.

En este punto se hará referencia a un término que no por conocido deja de ser interesante, la lúdica y para ello se retomará algunas definiciones.

La Real Academia Española define la palabra lúdico (a) como: Del juego o relativo a él. Deriva etimológicamente del latino *ludus*, juego, e ´-ico.

Este vocablo tiene su raíz en la antigua cultura romana donde tiene varios significados como: juego, deporte, formación y también se refería a escuelas de entrenamiento para gladiadores como Ludus Magnus y Dacicus Ludus. En la poesía latina adquirió la concepción de alegría.

Al respecto expresa (Jiménez, 1998): La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (p. 126)

Encontramos también criterios de (Posada, 2014) que plantea: Tal vez se logre una aproximación de su compleja semántica en la frase (todo

juego es lúdica, pero todo lo lúdico no es juego), es así como la lúdica se presenta como una categoría mayor al juego en donde el juego es una manifestación de lo lúdico.

Plantea, además: Lo lúdico abarca lo juguetón, espontáneo del ser humano, lo lúdico está inserto en el ADN. El ser humano es un ser que se busca en la experiencia, pero no en cualquier experiencia, en una de felicidad, tranquilidad, serenidad, placidez en el camino. La lúdica es una sensación, una actitud hacia la vida que atrae, seduce y convence en el sentido íntimo de querer hacerlo, de hacer parte de esto hasta olvidando tu propia individualidad.

En este sentido expresa (Bonillla, 1998): La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento. Si se acepta esta definición se comprenderá que la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas, medios o satisfactores, de los cuales el juego es tan solo uno de ellos. (p. 1)

Y continua Bonilla diciendo: Puede asegurarse, con base en lo expuesto, que la lúdica se expresa en actividades tan diferentes como el baile, el paseo, la observación de un partido de fútbol, el *jumping* (saltar al vacío desde un puente, atado a una cuerda elástica) o leer poesía.

Lo que hay de común en este abanico es la búsqueda de emoción placentera, la vivencia de tensiones excitantes que pudieran clasificarse como de bajo (escuchar música) medio (paseo) y alto impacto (*jumping*). (p. 2)

A partir de los criterios expuestos por estos autores, se determina que lúdica representa mucho más que juego. Es todo aquello que propicia placer, bienestar, descubrimiento, experiencia para el ser humano y su desarrollo integral.

Pero ¿será solo recreación, esparcimiento, placer en su sentido más simple, lo que nos proporciona la lúdica? ¿Podrá esta última vincularse con procesos complejos como herramienta facilitadora y novedosa? ¿Tendrá la lúdica cabida en un proceso tan importante como es la educación?

A estas interrogantes daremos respuesta durante el desarrollo del artículo.

Desarrollo

La lúdica como herramienta para la educación

Hemos esclarecido ya que la lúdica es mucho más que juego y que el bienestar es fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Puede constituir un acto lúdico escuchar música, por ejemplo. Pero además constituyen actos lúdicos leer y escribir poesía, hacer arte, literatura

y ciencia. Para lo cual se necesita un pensamiento metafórico donde la imagen, el símbolo, la experiencia y el conocimiento exigen un pensamiento elevado capaz de reflexionar, analizar, conformar conceptos, experimentar. La lúdica es por tanto parte de procesos mucho más complejos que un simple paseo.

Pero además otra particularidad que tiene es la flexibilidad que la aleja de la rigidez, de lo fríamente calculado y estipulado. Y es que también implica sentimiento, espontaneidad, fluidez, motivación.

Por tanto, es mucho más que simple placer pues se encuentra presente en procesos tan complejos como el arte y la ciencia. Entonces, ¿podrá formar parte de un proceso como la educación? Pues la respuesta es afirmativa y no solo puede, sino que debe.

Los inicios de la lúdica como sistema de enseñanza se remontan a 1840 con el alemán Friedrich Fröbel o Froebel (1782-1852), pedagogo creador de la educación prescolar y del concepto de jardín de infancia, llamado el pedagogo del Romanticismo.

Fröbel acuñó el término kindergarten o jardín de infancia para este sistema de enseñanza fundado en el juego. Él supo valorar la importancia de la actividad del niño (el juego) para los procesos cognitivos de aprendizaje y cuán importante podría ser esto en los procesos educativos. Creó los materiales de juego educativo denominados Regalos Froebel o Fröbelgaben, que incluía la construcción de bloques geométricos y bloques patrón de actividad. En este jardín los niños además de jugar cantaban, bailaban, aprendían jardinería; además incluyó el uso de leyendas, mitos, historias, cuentos de hadas y fábulas, así como excursiones y contactos con la naturaleza. En fin, realizaban actividades agradables, de disfrute.

En el sistema creado por Fröbel y su pedagogía en general, las relaciones humanas tuvieron gran importancia. Dichas relaciones debían estar basadas en el respeto, donde el maestro serviría de guía al estudiante como un amigo de mano firme pero flexible, donde le permitiera a este último libertad a pesar de ser quien proponía la actividad. La relación entre maestro y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje debía estar basada en la cooperación, en interactuar potenciando al otro, donde el estudiante jugase un papel activo y se tuviesen en cuentan sus intereses y motivaciones.

El juego como elemento de la lúdica

Se ha señalado la idea de que lúdica es mucho más que juego. No obstante, sería conveniente se ilustrase la importancia que este posee para ella y por ende para la educación.

El vocablo juego, según la Real Academia Española, etimológicamente proviene del latino *iocus*, que hace referencia a broma.

En relación con el juego (Huizinga, 1972) expresó: Traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego, entra en juego, algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo. Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego (espíritu), habremos dicho demasiado, pero si le llamamos (instintos), demasiado poco. Piénsese lo que se quiera, el caso es que por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial. (p. 12)

Al respecto (Vygotsky, 1995) señaló que: En el juego, en el trabajo y en la vida cotidiana, el niño, sin darse cuenta, aprende a utilizar el lenguaje, a comprenderlo, a fijar su atención en el lenguaje, a organizar su vida y la conducta de forma que sin el lenguaje le resulta imposible. (p. 214)

Esta idea destaca el alto valor del juego para la apropiación del lenguaje en las edades tempranas, al aprovechar el placer, el disfrute que este genera y las posibilidades que ofrece para llevar a los estudiantes a niveles productivos de funcionamiento intelectual.

Más específicamente, restringiendo el concepto de juego a la didáctica, se encuentra el criterio de (Villalón, 2006) inherente a los juegos didácticos. Según Villalón son: […] una modalidad muy conocida y con prueba de su efectividad, son valiosos medios en la enseñanza de las distintas asignaturas, ya que jugando también se aprende. El juego didáctico se utiliza, tanto en el propio proceso de enseñanza como medio para la ejercitación y consolidación en actividades complementarias al proceso docente, como para dar tratamiento a necesidades educativas diversas, como centro de la aplicación de estrategias educativas. (p. 12)

Además, plantea: El juego es participación, entrega, reflexiones, búsqueda, autoanálisis, intercambio, comunicación de los participantes. Es una vía excelente cuando pretendemos dar un carácter activo al proceso de enseñanza-aprendizaje; al incluir juegos en las actividades de enseñanza, damos la posibilidad a los alumnos–jugadores, de un aprendizaje productivo, interactivo, rico en comunicación y relaciones sociales. (p. 12)

Otro criterio sobre juego didáctico es el planteado por (Ortiz, 2005) que lo define como: Una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz. (p. 2)

Más específicamente se encuentra el criterio de (González, 2016) acerca de los juegos didácticos contextualizados al plantear: Pueden favorecer la relación intermaterias. Una vez que los estudiantes los desarrollen, se sentirán estimulados a la actividad independiente, creadora, al aprendizaje en función de su futura profesión; ya que el juego además de propiciar el trabajo cooperado y el protagonismo estudiantil, insiste en seleccionar contenidos de las asignaturas del perfil profesional, de relevancia para su futura actividad laboral. (p. 31)

El juego es una actividad que propicia felicidad, placer, que implica interacción, comunicación, creatividad, motivación, imaginación, reflexión búsqueda de experiencias, emociones, sentimientos. Además, fomenta a través de las relaciones sociales, el desarrollo integral de la personalidad y en contextos educativos a partir de una enseñanza flexible, libre, potenciadora deviene en un aprendizaje activo, productivo, creativo donde se forjan valores como la solidaridad, la honestidad, la sinceridad, la modestia. Es evidente que es un elemento importante dentro de la lúdica, ya que posee sus características, aunque los autores consideran que es solo un elemento entre otros dentro de la lúdica.

Es también una herramienta valiosa para la educación. No solo para edades tempranas. El juego es válido para todos los niveles educacionales incluido el nivel superior.

Se expondrá un ejemplo de uno de los juegos que forman parte del modelo para la enseñanza- aprendizaje, en este caso específico de la ortografía, en la educación técnica y profesional. El modelo fue puesto en práctica en la otrora Universidad Técnica Pedagógica de La Habana Héctor Alfredo Pineda Zaldívar, ubicada en Calzada de Alday entre calle 100 y Santa Ana, en el municipio Boyeros; en los inicios de la investigación con excelentes resultados. En la actualidad, con las adecuaciones pertinentes según el contexto, ya ha sido aplicado en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona y en la Universidad de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo, ambas enclavadas en La Habana, con iguales resultados.

La propuesta que se presenta es flexible. Cada profesor puede modificarla según sus condiciones y necesidades reales. Puede cambiar los contenidos en cuanto a la especialidad o la materia ortográfica, pero sin perder de vista las necesidades de los estudiantes. Existen características de esta propuesta que siempre deberán ser tenidas en cuenta, aunque se realicen modificaciones. Estas son:

- Los contenidos de la especialidad y los ortográficos deben haber sido vencidos. De modo, que los juegos contribuyan a la sistematización de

estos conocimientos. Es recomendable tener presente los programas de asignaturas básicas profesionales y básicas del ejercicio de la profesión, inherente al año escolar y la especialidad.

- Deben seleccionarse siempre textos con sentidos completos y breves, para evitar complejizar mucho los juegos e incurrir en el tedio.

- Los ejercicios preferentemente deben ser sencillos, a partir de las potencialidades y las carencias reales de cada grupo escolar. Deben además ser construidos teniendo en cuenta los niveles de complejidad (reproducción, aplicación y creación) y el orden en que los contenidos de la especialidad y los ortográficos han sido impartidos.

- Aunque el trabajo ortográfico es prioridad en estos juegos, no debe trabajarse esta materia divorciada de los demás componentes (comprensión, construcción y el resto de los contenidos de la gramática española).

- Es imprescindible dividir el grupo en equipos o subgrupos, buscando la heterogeneidad y la atención a las diferencias individuales, para potenciar la comunicación, el trabajo cooperado y el protagonismo estudiantil.

- Es recomendable la utilización de estudiantes como moderadores, en función de potenciar la independencia cognoscitiva y los modos de actuación en relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje (PEA) de la Ortografía.

- Se sugiere el trabajo cooperado entre los profesores de lengua y los demás para lograr la relación intermaterias al sistematizar contenidos de las diversas asignaturas y para el intercambio de saberes.

Juego

Título: *La subasta*

Objetivo: Identificar las principales normas ortográficas actuales teniendo en cuenta la utilización de ejercicios de carácter general, sobre la base de un texto de la especialidad de Economía desde el trabajo cooperado y el protagonismo estudiantil.

Orientaciones metodológicas

El juego comenzará con la división de la cantidad de estudiantes del aula en dos grupos equitativos. El profesor será quien guíe el desarrollo del juego o en su defecto un estudiante debidamente preparado, que se desempeñará como moderador.

A cada grupo o equipo se le dará una denominación relacionada con el contenido de un texto que los estudiantes copiarán al dictado y luego observarán en pizarra o pancarta, después de terminada la subasta. El texto deberá pertenecer a una materia antes estudiada y tener la particularidad de propiciar la comparación desde la base del contenido en cuestión. Es

necesario aclarar que el texto será dictado y mostrado, luego de que haya concluido la subasta de palabras, los equipos hayan realizado su selección y las actividades previstas para la posesión de las palabras o frases.

El moderador debe asegurarse de que la comprensión de todas las palabras del texto ha sido lograda. En caso de no ser así podrá recurrir al diccionario o realizará preguntas para viabilizar la comprensión.

Comenzará entonces la subasta de palabras o pequeñas frases, que ambos equipos deberán valorar ortográficamente y desde el punto de vista del contenido. La palabra o frase pertenecerá a uno de los dos grupos según el contenido. Deberá ser pedida por el equipo al cual le corresponde. Este paso implicará explicar por qué la palabra les pertenece según el contenido y reconocer una norma ortográfica que esté presente en el vocablo. Si el equipo logra realizar todos estos pasos correctamente la palabra le pertenece. De cometer algún error el equipo contrario tendrá la oportunidad de adquirir la palabra o frase, rectificando el error.

La cantidad de palabras que corresponde a cada equipo debe ser por igual. En caso de que alguno perdiera la posesión de una de ellas, quedará en desventaja con respecto a su contrario.

El grupo al que pertenecía la palabra originalmente tendrá una oportunidad de regatear y para ello deberá dar un nuevo elemento sobre la palabra en cuanto al contenido o en el caso de que el vocablo posea más de una norma ortográfica deberá reconocerla. Si logra desempeñar con éxito esta segunda oportunidad, recuperará la palabra, si no, quedará esta definitivamente en posesión del equipo contrario. En el caso de que el equipo incurra en un error por segunda vez, le corresponde al moderador rectificar el error.

De cometer ambos equipos errores, la palabra quedará neutral y será el moderador quien haga las explicaciones pertinentes.

Se deberán considerar algunas precauciones durante el juego como pedir la mayor disciplina posible a los equipos a la hora de deliberar para luego brindar una respuesta, así como en el momento de pedir el vocablo o frase. Se sugiere que sea una sola persona quien hable en nombre del equipo, pero no puede repetirse esta para cada vocablo, el equipo deberá designar a un miembro cada vez.

El tiempo para deliberar y la cantidad de palabras para subastar es a gusto de quien organiza el juego, no obstante, se sugiere no dilatar, ni complejizar mucho la actividad, para no hacerla tediosa.

Una vez terminada la primera parte del juego, la subasta, los estudiantes copiarán al dictado un texto donde se encuentren las palabras o frases subastadas o en su defecto que se relacione con estas en cuanto al con-

tenido, que luego observarán en pizarra o pancarta. El moderador debe asegurarse de que la comprensión de todas las palabras del texto ha sido lograda. En caso de no ser así podrá recurrir al diccionario o realizará preguntas para viabilizar la comprensión.

Se recomienda utilizar los ejercicios que engloban de forma general los componentes del Español, así como otros contenidos ortográficos; en un espacio de tiempo posterior al destinado para el juego a modo de consolidación.

Propuesta de palabras y denominación

Equipo 1 Activo	*Equipo 2 Pasivo*
1- Efectivo en caja	4- Obligaciones
2- Energía	5- Inversión estatal
3- Pérdida por deterioro	6- Ingresos financieros

Normas ortográficas:

1) Se escribe mayúscula inicial en: todo nombre propio de persona, animal o cosa singularizada, se repite esta norma para las seis palabras. Se escriben con v los adjetivos terminados en *avo*, *ava*, *evo*, *eva*, *eve*, *ivo*, *iva*, se exceptúan suabo y mancebo.

2) Las palabras que presenten un hiato conformado por una vocal abierta átona y una vocal cerrada tónica, llevarán tilde en la vocal cerrada, independientemente de que lo exijan o no las normas generales de la acentuación ortográfica.

3) Todas las palabras esdrújulas se acentúan. La r cuando representa fonéticamente una vibrante simple, no se escribe doble aunque se encuentre entre vocales.

4) Se escriben con c los compuestos y derivados que llevan esta letra.

5) Se escribe con s la terminación sión de los derivados verbales que terminan en der, dir, ter, tir y que al formar el sustantivo pierden la d o la t. Se exceptúa: atención.

6) Se escriben con (s) los compuestos y derivados que llevan esta letra.

Texto seleccionado de introducción a la contabilidad

Gastos representan los bienes o servicios que de una forma u otra enriquecen contablemente el Activo; los Ingresos se convierten en fuentes que nutren de una forma u otra el Pasivo.

El Resultado es la ecuación: Ingresos menos Gastos y muestra el resultado, positivo o negativo, de la gestión realizada por la Entidad.

Gastos e Ingresos son Cuentas Nominales y se cancelan con el cierre del periodo analizado, mientras que las cuentas Reales que reflejan la situación contable en un momento determinado, pasan de un período a otro (Activo, Pasivo y Capital).

Fragmento de Curso de Contabilidad y Finanzas para la formación económica

Realice los siguientes ejercicios:

1) Marque con una X la interrogante o interrogantes que usted considera, se les puede dar respuesta según el contenido del texto.

_ ¿Si los Ingresos son fuentes, qué representan los gastos?

_ Las Cuentas Nominales (Activo, Pasivo y Capital), ¿pasan de un periodo contable a otro?

_ ¿Qué sucede con las Cuentas que reflejan la situación contable en un momento determinado, al cierre del periodo contable?

2) ¿Todas las palabras escritas con mayúsculas a qué norma ortográfica de la mayúscula pertenecen?

3) Los Gastos contablemente enriquecen el Activo.

a) De esta afirmación extraiga la forma verbal y diga sus accidentes gramaticales.

4) Redacte en un párrafo qué solución encontraría usted, si los Gastos son superiores a los Ingresos y representa un Resultado negativo.

En este ejemplo de juego se potencia la comunicación, el trabajo cooperado entre profesor y estudiante y entre estudiantes que implica participación coordinada y coherente, donde colaboran en las decisiones, comparten la responsabilidad y obran de mutuo acuerdo; además del protagonismo estudiantil a partir de la independencia cognoscitiva del estudiante, su participación responsable, que determina su implicación consciente en las decisiones y en el compromiso con las acciones para su autoperfeccionamiento, lo que tributa a su formación profesional y a su desarrollo integral.

No solo el juego constituye una herramienta para la educación. Dentro de la lúdica se puede citar otros ejemplos como: las técnicas participativas, los juegos de roles, las situaciones comunicativas, las dramatizaciones, las lecturas de expresiones literarias, la valoración de obras audiovisuales, entre otras opciones que dinamicen el proceso y propicien un ambiente de intercambio, retroalimentación, comunicación de forma amena, motivante donde en situaciones lúdicas didácticamente estructuradas sean de gran valor para este fin.

La universidad cubana en su modelo de formación, entre sus cualidades presenta entre las concepciones actuales, según (Horruitiner, 2006), la de formación integral, la que expresa según este autor como: La pretensión de centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de

poner sus conocimientos al servicio de la sociedad en lugar de utilizarlos solo para su beneficio personal. Implica también la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida; que sea capaz de mantenerse constantemente actualizado, utilizando igualmente las oportunidades ofrecidas por las universidades de atender al profesional con una educación posgraduada que responda a las necesidades del desarrollo del país. (p. 17)

Prosigue (Horruitiner, 2006), expresando: Con frecuencia, cuando se habla de este concepto, se trata además la importancia de estar preparado para trabajar en colectivos, en equipos multidisciplinarios, participando activamente en la construcción social del conocimiento. La Educación Superior cubana ha asumido esa idea de formación integral, elevándola al rango de idea rectora principal. (p. 17)

La Educación Superior no está exenta de la utilización de la lúdica como una herramienta valiosa, útil, generadora de bienestar y desarrollo integral.

Conclusiones

La capacidad que tienen los seres humanos de experimentar sensaciones, emociones; la necesidad de descubrir el entorno y de redescubrirse en completa armonía con este como ser individual y social; la posibilidad de sentir, de comunicar con espontaneidad, de realizar actividades donde sea capaz de reflexionar, analizar, crear conceptos, investigar a partir de la conformación de imágenes, símbolos, conocimientos siempre de forma placentera, motivante, agradable, divertida es la capacidad lúdica de lograr un desarrollo integral como ser humano.

La lúdica constituye una valiosa herramienta para la educación, incluido el nivel superior, pues proporciona ambientes favorables para la comunicación y el intercambio, estimula la creatividad, la independencia cognoscitiva, el aprendizaje productivo, interactivo, contribuye a fomentar valores en los estudiantes con acciones para su autoperfeccionamiento personal y profesional, lo que tributa a la formación integral de dicho estudiante.

Referencias bibliográficas

Bonilla, C. (1998). *Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía*. Manizales: Universidad de Caldas.

Castellanos, D., et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, N. Y. (2017). *Modelo para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la formación de profesores para la Educación Técnica y Profesional*. La Habana: Editorial Universitaria.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Horruitiner, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Jiménez, C. A. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Colección mesa redonda. Cooperativa Editorial Magisterio.

Martí, J. (s/f). *Obras completas,* tomo 22. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Ortiz, A. L. (2005). *Didáctica lúdica. Jugando también se aprende*. Barranquilla: Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml. Consultado 8 de septiembre de 2008.

Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación de Bogotá.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras completas*, tomo 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Villalón, G. L. (2006). *La lúdica, la escuela y la formación del educador*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

El abandono estudiantil en la Universidad de La Habana: Un análisis desde las carreras de Matemática, Economía y Letras en el curso 2017-2018

Liliana Rodríguez Alarcón
Mayra Tejuca Martínez

Introducción

En el marco de las políticas sociales trazadas para el progreso de cada nación, la Educación Superior es considerada un eje cardinal, dado su importante papel para la movilidad social, la participación política, el impulso económico y la disminución de las inequidades sociales. Para el presente siglo las tendencias de este nivel educativo en América Latina y el Caribe han estado marcadas por un proceso de expansión de las instituciones universitarias, basado tanto en la diversificación de las carreras como en el crecimiento de la matrícula (UNESCO, 2018).

El incremento de la demanda social de acceso al sistema universitario responde en esencia a la democratización de la oferta educativa en la región, lo que ha posibilitado un mayor ingreso a grupos sociales más desfavorecidos. No obstante, con el aumento en la cobertura del nivel superior, se ha venido incrementando el número de estudiantes que una vez inmersos en el sistema universitario, abandonan los estudios. Esta problemática ha concitado el interés de no pocos investigadores, dadas sus consecuencias reflejadas más allá de las fronteras escolares. La partida del mundo académico afecta las posibilidades de desarrollo personal, la mejora de la productividad y el avance de una sociedad justa, basada en la igualdad de oportunidades. Es por ello que el análisis del abandono estudiantil corresponde no solo a una agenda de investigación educativa, sino a una agenda política y social que emprenda nuevas aproximaciones y estrategias más certeras para reducir este fenómeno.

Cuba no ha estado exenta de este problema, siendo la universidad un punto clave para el desarrollo de la nación. La constante preocupación por fortalecer el proceso de enseñanza–aprendizaje, ha exigido el implemento de un conjunto de políticas encaminadas a elevar la calidad de los profesionales, donde se incluyen estrategias dirigidas a disminuir al mínimo posible los indicadores de bajas y repitencias. No obstante, en los últimos cursos académicos la eficiencia académica nacional ha sostenido valores bajos. Al cierre del curso 2017-2018 las instituciones adscritas al Ministerio de Educación Superior (MES) mostraron un valor de este in-

dicador de 50,4% (MES, 2019). Ello evidencia el abandono de las carreras por una cantidad no despreciable de estudiantes.

El análisis de las bajas en las universidades adscritas al MES permite distinguir el impacto del fenómeno en varios contextos nacionales. Entre estas, la Universidad de La Habana destaca como una de las instituciones con mayores índices de bajas en los últimos años. En el curso 2016-2017 las bajas en la modalidad Curso Diurno representaron el 11% de la matrícula. En esta casa de altos estudios, el abandono estudiantil afecta en mayor medida a las Ciencias Naturales y Matemática, pero se manifiesta también en el resto de las ramas del conocimiento que en ella se estudian.

De manera general los estudios sobre esta problemática realizados en Cuba son escasos. Esto pudiera estar relacionado con los costos en términos de tiempo y recursos humanos necesarios para investigar la temática y con las dificultades que se presentan para acceder a la información estadística. Una investigación reciente, dirigida a conocer el impacto de la función educativa de la familia en el abandono de jóvenes que estudiaban las diferentes carreras de las facultades de Matemática y Computación y Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana, evidenció que las causas del abandono en estas facultades son diferentes. En el caso de las especialidades que se estudian en la facultad de Matemática y Computación priman las dificultades académicas; mientras que en la facultad de Filosofía e Historia se ditingue la falta de motivación por los estudios (Toledo, 2015).

Este trabajo tiene la intención de continuar profundizando en las características del abandono estudiantil en la Universidad de La Habana y se basa en los resultados de una investigación dirigida a conocer la expresión diferenciada del fenómeno en las ramas del conocimiento que se estudian en esta institución (Ciencias Sociales y Humanísticas, Ciencias Naturales y Matemática y Ciencias Económicas) en el curso académico 2017-2018. Para el análisis fueron seleccionadas las carreras de Matemática, Economía y Letras en la modalidad Curso Diurno. En los cursos comprendidos entre el 2015-2016 y el 2017-2018 estas especialidades sobresalieron en las ramas del conocimiento antes mencionadas por los bajos porcentajes de retención alcanzados.

Las fuentes de información utilizadas fueron las bases de datos Sistema Automatizado Distribuido de Ingreso a la Educación Superior (SADIES) y Sistema de Gestión de la Nueva Universidad (SIGENU), así como el Prontuario Estadístico de la Educación Superior correspondiente al curso 2017-2018. Se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas a 50 estudiantes. Complementariamente fueron entrevistados decanos,

vicedecanos docentes, metodólogos del MES y de la Universidad de La Habana, así como profesores de las carreras estudiadas.

El artículo comienza con un análisis de la composición sociodemográfica de los estudiantes que abandonaron las carreras de interés. A continuación, se resumen las características de estos abandonos atendiendo al momento del curso en el que se produjeron y sus causas según la apreciación de la institución. Le sigue un acápite dedicado a profundizar en aspectos relacionados con la orientación profesional y las características del acceso a la Educación Superior de los jóvenes que no continuaron sus estudios, y para finalizar, se destina un espacio al análisis de las causas de tal decisión desde la perspectiva estudiantil. El trabajo concluye con un grupo de reflexiones que sintetizan los hallazgos fundamentales de la investigación y plantean aspectos en los que valdría la pena profundizar en investigaciones futuras.

Análisis sociodemográfico de los jóvenes que abandonaron las carreras

En el curso 2017-2018 ocurrieron 78, 39 y 22 bajas en las carreras de Matemática, Economía y Letras, respectivamente, para un total de 139 abandonos. Las mayores afectaciones ocurrieron en Matemática, donde el número de bajas producidas representó un 46% respecto al total de estudiantes matriculados. Con valores menos acentuados se encuentra la carrera de Letras, cuyas bajas constituyeron un 16% con relación a la matrícula; mientras que, en Economía, solo el 7% de los jóvenes no continuaron sus estudios. El análisis sociodemográfico de este grupo de estudiantes se basó en los indicadores color de la piel, escolaridad de los padres y sexo.

Por color de la piel, predominaron las personas blancas entre los estudiantes que abandonaron las tres carreras. Ellas representaron el 67% en Matemática, el 69% en Economía y el 76% en Letras. No se cuenta con la distribución por color de la piel del estudiantado de estas carreras en el curso 2017-2018. Sin embargo, un análisis de los estudiantes que accedieron a ellas en los últimos años evidencia que el porcentaje de estudiantes blancos que obtuvieron la carrera de Letras ha sido siempre mayor que en Economía y en ambos casos mayores que en Matemática, lo que explica un comportamiento similar de las proporciones de estudiantes blancos entre los que abandonaron estas carreras en el 2017-2018.

El hecho de que las proporciones de estudiantes blancos entre los que abandonaron las tres carreras fueran inferiores a las presentes en los que ingresaron en ellas en el propio año permite inferir un incremento de la proporción de alumnos de este color de la piel entre los que permanecieron en estas especialidades.

Una situación similar a la encontrada cuando se analizó el indicador color de la piel se apreció en el análisis de la escolaridad de los padres de los estudiantes que abandonaron las carreras de interés. En el curso 2017-2018, los porcentajes de hijos de padres universitarios entre los que abandonaron fueron inferiores a los que mostraron los alumnos que ingresaron en ese propio año académico, lo que fue más acentuado en Matemática y Economía que en Letras. A partir de este comportamiento se deduce un incremento de la proporción de hijos de graduados de nivel superior en las tres carreras como resultado de las bajas que se produjeron a lo largo del curso.

Llama la atención que al menos en los tres últimos cursos escolares, la proporción de hijos de universitarios en el alumnado que ha accedido a la carrera de Matemática ha sido siempre inferior a la observada en los estudiantes de Economía y Letras.

Varios estudios han abordado el efecto de cambios en el sistema de acceso a la Educación Superior sobre la composición sociodemográfica del estudiantado (Almeida, 2017; Ávila, 2013; Tejuca, 2018; Tejuca, Gutiérrez y García, 2015). Se aprecia una sobrerrepresentación de estudiantes blancos con relación al segmento etario correspondiente y la presencia de una proporción de hijos de padres universitarios superior a la esperada, teniendo en cuenta el nivel educacional alcanzado por la población cubana. Tales características han sido explicadas a partir de la combinación de factores como las elevadas exigencias del sistema de ingreso a la Educación Superior todavía vigentes para el acceso a los cursos diurnos, las insuficiencias académicas en los niveles educativos precedentes y los diferentes puntos de partida de los estudiantes atendiendo a su origen social y familiar.

La selección de estudiantes universitarios con las características señaladas se inicia desde los primeros años de la vida estudiantil, se establece al concluir la enseñanza secundaria, en el proceso de ingreso al preuniversitario, y se consolida en el acceso a la Educación Superior (Tejuca, Gutiérrez, Hernández y García, 2017). Sin embargo, tanto la diferenciación por carreras del estudiantado como el impacto del abandono sobre la composición sociodemográfica de los graduados son aspectos que no han sido abordadas a profundidad.

Las diferencias entre las carreras seleccionadas, en cuanto al color de la piel del alumnado y el nivel educacional de los padres, parecen estar relacionadas con el sistema altamente meritocrático de ingreso a la Educación Superior. Estas especialidades no son igualmente competitivas entre ellas. En la Universidad de La Habana en el curso 2017-2018, el

acceso a la carrera de Letras en la modalidad Curso Diurno cerró con un promedio de 86,4 puntos, Economía con 79,9 puntos y Matemática con 71,7 puntos.

Este estudio evidencia que, al menos en las carreras bajo estudio, la selección de alumnos con determinadas características sociodemográficas continúa después del ingreso a la Educación Superior, algo que no había sido mostrado con anterioridad. Las diferencias sociales reflejadas en el tránsito secundaria básica-preuniversitario-universidad (Tejuca, et al., 2017), alcanzan en el nivel superior nuevos matices que trascienden el acceso y muestran en el abandono diversas formas de expresión.

El abandono de estudios según el sexo ¿Reproducción de estereotipos?

El comportamiento del abandono por sexo al interior de las carreras analizadas fue diferente. Específicamente en Letras el 91% de las bajas fueron de sexo femenino, cuestión que responde a la amplia representatividad de mujeres en esta disciplina. En el curso 2017-2018, las féminas representaron el 82% del total de jóvenes matriculados en esta especialidad (MES, 2018). Para el caso de Economía, la distribución de las bajas entre mujeres y hombres fue de un 62% y un 38%, respectivamente. Estas proporciones son similares a la distribución por sexo de la matrícula inicial en ese período, donde las mujeres y hombres conformaban el 58% y el 42%, respectivamente (MES, 2018). En la carrera de Matemática, el 37% de los jóvenes que causaron baja son del sexo femenino y un 63% del sexo masculino. Estos porcentajes son también próximos a los que representan mujeres y hombres en la matrícula, el 34% y el 66%, respectivamente. La primacía de uno u otro sexo, principalmente en las carreras de Matemática y Letras, asevera el criterio de varios autores sobre los estereotipos sexistas que prevalecen en los procesos de selección de los estudios superiores (Almeida, 2017; Almeyda, 2016; Ávila, 2013; Caram, Tejuca, Fundora, Ávila, y Díaz, 2020; Tejuca, 2020).

Un análisis particular merece la carrera de Matemática, especialidad que se encuentra entre las más masculinizadas a nivel de país (Tejuca, 2020) y que pertenece al grupo de titulaciones relacionadas con las Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemática (CTIM), más conocidas por el acrónimo en inglés STEM (de Science, Technology, Engineering and Mathematics). Las carreras pertenecientes a las CTIM son reconocidas como las que facilitarán el acceso a los empleos del futuro (UNESCO, 2017). De ahí que internacionalmente se promueve la incorporación de las mujeres a este tipo de estudios superiores. Se plantea que la reducción de brechas en el acceso a estas carreras será fundamental para que en el

futuro hombres y mujeres puedan aprovechar las oportunidades de los mercados laborales en igualdad de condiciones (Vaca, 2019).

EL índice de paridad de género (IPG) es el parámetro comúnmente utilizado para el análisis del predominio de uno u otro sexo en un determinado indicador. En el caso de la carrera de Matemática, la matrícula inicial del curso 2017-2018 tenía un valor de IPG de 0,51, lo que indica un predominio masculino al momento de iniciarse el curso escolar. Sin embargo, el indicador aumentó a 0,59 entre los estudiantes que abandonaron la carrera, de manera que, aun predominando los hombres en este grupo, la proporción de mujeres que abandonó aumentó ligeramente. En consecuencia, entre los estudiantes que prosiguieron y concluyeron el curso escolar, el indicador bajó a 0,45, con lo que se acentuó la masculinización de la especialidad.

Estos resultados revelan cómo la masculinización de este perfil profesional si bien ocurre principalmente durante los procesos de elección e ingreso a la carrera, se manifiesta también, aunque en menor medida, en la permanencia de los estudiantes.

La prevalencia de estas disparidades durante la trayectoria académica ha sido demostrada en una investigación reciente dirigida a identificar los factores que influyen en los diferenciales de género en carreras masculinizadas de la Universidad de La Habana. Los resultados evidencian la existencia de una división sexista de las ramas del conocimiento con una mayor presencia de hombres en las disciplinas de Física, Física Nuclear, Computación, Matemática e Ingeniería en Tecnologías Nucleares y Energéticas. Asimismo, se refleja en los estudiantes y profesores de estas carreras una poca visibilidad de las diferencias y las inequidades de género (Caram, et al., 2020). Este comportamiento pudiera reflejarse en los procesos de abandono, considerando el flujo de mujeres en carreras como Matemática.

Tipos de abandono estudiantil en las carreras de Matemática, Economía y Letras

En el curso 2017-2018, una parte importante de las bajas ocurridas en las carreras seleccionadas fueron de estudiantes que cursaban el primer año de la carrera, produciéndose en estos casos un abandono temprano acorde a la temporalidad del evento (Castaño, Gallon y Vásquez, 2004). El mayor porcentaje de abandonos en el primer año académico se concentró en la carrera de Matemática, donde representaron el 91% de las bajas. De igual modo, llama la atención que, según los datos obtenidos a partir de la base de datos SIGENU, el 69% de los estudiantes de Matemá-

tica que causaron baja apenas rebasaron el primer semestre del primer año de la carrera. Por otro lado, el 51% de las bajas en este año académico se debieron a inasistencias, el 35% a solicitud voluntaria y solo el 8% a insuficiencias docentes. Estos elementos en su conjunto apuntan a la existencia de bajos niveles de motivación con relación a la carrera.

En Letras las bajas en el primer año representaron el 54% y se debieron esencialmente a inasistencias y a solicitud voluntaria, con un 50% en cada caso. Llama la atención el número de bajas producidas durante el quinto año académico (4 para un 19%), las que según la información proporcionada por la secretaría docente de la facultad se debieron fundamentalmente a motivos de migración al exterior.

En la carrera de Economía el abandono en primer año representó el 43% de las bajas y en el 88% de los casos se debió a insuficiencia docente. Resulta llamativo el número de estudiantes que causaron baja en segundo, tercero y cuarto año, la mayor parte de ellos bajo la misma clasificación. Especialmente contradictorio resulta el hecho a partir del tercer año, si se considera la proximidad a la titulación. Cabe destacar que, de los estudiantes que causaron baja a partir de tercer año, el 21% eran cadetes insertados del Ministerio del Interior (MININT) y del Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (MINFAR). El acceso a la ES como cadetes tiene ventajas con relación al proceso que enfrentan los estudiantes procedentes de institutos preuniversitarios y en algunos casos pudiera representar una forma de evadir el sistema de ingreso.

Es interesante que el 29% de los estudiantes que decidieron abandonar la carrera en tercero, cuarto y quinto año académico lo hicieron con la intención de reingresar posteriormente en la modalidad Curso por Encuentros. Estos casos son considerados abandonos tardíos en cuanto al momento en que ocurren, e internos en tanto los alumnos cambian de modalidad de estudio pero se mantienen en la misma carrera y la misma institución (Castaño, et al., 2004).

Según los criterios de varios docentes de la facultad de Economía, este tipo de abandono responde fundamentalmente a la dualidad estudio-trabajo. Un acercamiento a resultados investigativos recientes muestra que en el curso 2018-2019 el 50,7% de los estudiantes de la carrera de Economía alternaba sus labores docentes con un trabajo y que una parte no despreciable de estos estudiantes se empleaba a tiempo completo (Báez, 2019). Dicha investigación evidenció también que en la mayoría de los casos las actividades que realizaban los estudiantes no guardaban relación con los campos de acción y esferas de actuación del graduado de la carrera de Economía. De igual modo, se constató afectación del ren-

dimiento académico en el 52,3% de los estudiantes implicados, lo cual tiene un efecto sobre las posibilidades de éxito y permanencia de estos alumnos en la formación profesional.

Orientación profesional y acceso a la Educación Superior de los jóvenes que abandonaron sus estudios

Una de las fases más importantes para el éxito académico del estudiante y por consiguiente su permanencia en la formación, es la orientación profesional. Para la elaboración de este acápite y el que sigue, fueron valorados los criterios de cincuenta estudiantes que abandonaron las carreras seleccionadas: 29 de Matemática, 16 de Economía y 5 de Letras. Ellos representaron el 37%, 41% y 23%, respectivamente, de los alumnos que causaron baja en estas especialidades en el curso 2017-2018.

Como fuentes de orientación vocacional los estudiantes de Economía recurrieron principalmente a miembros de la familia (el 69%), a amigos (el 63%) y en menor medida a conferencias sobre las carreras (38%). Los jóvenes de Letras reflejaron como fuentes más importantes las Puertas Abiertas (el 60%), la información ofrecida por la familia (el 60%) y el 40% alegó haber acudido a los amigos. Por su parte, los estudiantes de Matemática refirieron como fuentes fundamentales la información proporcionada en las Puertas Abiertas (el 69%), y las orientaciones provenientes de la familia (el 45%) y de los amigos (el 45%).

Sin embargo, tomando como referente el proceso de ingreso al curso 2017-2018, se observa que en ese curso el 38 % de los estudiantes que accedieron a la carrera de Matemática no la había solicitado en ninguna de las 10 opciones previstas en la boleta de solicitud de carreras, el 23% la pidió entre la sexta y la décima opción, y solo el 39% colocó a esta carrera entre sus 5 primeras opciones. Por el contrario, en el proceso de ingreso al mismo curso escolar, las carreras de Economía y Letras fueron solicitadas entre la primera y la quinta opción por el 96% y 80%, respectivamente, de los estudiantes que accedieron a ellas. Asimismo, no accedieron a estas especialidades estudiantes que no habían incluido dichas carreras entre sus 10 opciones en la boleta de solicitud.

Por lo tanto, y a diferencia de lo ocurrido en las carreras de Letras y Economía, la mayor parte de estudiantes que accedieron a la carrera de Matemática, al menos en el curso 2017-2018, no estaban realmente interesados en la especialidad, cuestión que apunta hacia una baja motivación por el estudio de esta profesión y por tanto a un mayor riesgo de abandonarla. Esta situación se repite año tras año, pues la oferta de plazas para estudiarla es superior a la demanda y eso conlleva a que las plazas

excedentes se reoferten a aquellos estudiantes que habiendo aprobado los exámenes de ingreso no alcanzaron las carreras que solicitaron.

En cualquier caso, las Puertas Abiertas se realizan mucho antes del otorgamiento de las carreras, y a ellas acuden estudiantes que buscan información sobre las especialidades de su interés. Por lo tanto, la probabilidad de que una parte importante de los estudiantes que acceden a Matemática conozcan la carrera por esta vía es realmente baja.

Como se ha mostrado anteriormente, una de las fuentes de orientación profesional más aludida en las tres carreras fue la información ofrecida por la familia. Ello confirma la marcada influencia que ejerce el grupo familiar en la elección profesional del estudiante, donde incide fundamentalmente el nivel socioeducativo y cultural de los miembros. Otra de las fuentes referidas en las tres especialidades fue la información ofrecida por los amigos. Esto resulta congruente con las características de la etapa, dado que los jóvenes analizados accedieron esencialmente con edades entre 18 y 19 años, período en el que el criterio de los coetáneos aún sostiene un peso importante.

Por otro lado, entre los jóvenes de las tres carreras incluidos en el estudio, predominaron motivos de naturaleza extrínseca en la selección de sus estudios. Entre ellos destacan complacer a los padres, el reconocimiento social de la carrera o la opinión generada por amigos. Estos son elementos que tienden a producir efectos desfavorables durante la formación profesional, debido a que la motivación profesional del estudiante y su éxito durante la trayectoria estudiantil requiere de adecuados niveles de integración de valores intrínsecos y extrínsecos asociados a la carrera. En este caso, sería adecuado el predominio de intereses profesionales relacionados con el contenido de la profesión, la existencia de sentido de pertenencia hacia la misma, así como la elaboración de objetivos mediatos relacionados con el ejercicio de la disciplina seleccionada.

Por otro lado, el análisis del proceso de ingreso y el acceso a las carreras aporta también información sobre la preparación general de los estudiantes que matriculan cada año en las diferentes especialidades. Como se planteó con anterioridad las titulaciones bajo estudio no son igualmente competitivas a juzgar por los índices académicos requeridos para acceder a ellas (epígrafe 1.1) y por el hecho de que las plazas para Matemática exceden la demanda, situación que no se presenta en Economía y Letras. En estas últimas las plazas se agotan en el primer otorgamiento de carreras que tiene lugar al concluir la convocatoria ordinaria de los exámenes de ingreso. Esto determina que para acceder las especialidades de Economía y Letras sea necesario aprobar los exámenes de ingreso en la

convocatoria ordinaria. Por el contrario, entre los alumnos que acceden a Matemática normalmente se encuentra un grupo que, para cumplir con el requisito de aprobar los tres exámenes de ingreso, debe presentarse a exámenes extraordinarios. Estos elementos aportan información sobre la preparación general de los estudiantes que acceden a las especialidades bajo estudio.

Causas del abandono estudiantil en las carreras de Matemática, Economía y Letras

Uno de los objetivos esenciales del presente estudio fue conocer las causas asociadas al abandono estudiantil, tomando como referencia la perspectiva de estudiantes que fueron bajas de las carreras. En el análisis fueron considerados cinco factores: individuales, institucionales, académicos, económicos y familiares, y socioculturales. De manera general, los de mayor incidencia sobre el abandono estuvieron relacionados con aspectos individuales e institucionales.

Los factores individuales fueron los más señalados por los estudiantes de Letras y Matemática. En el caso de Letras, las cinco encuestadas refirieron haber confrontado problemas de salud que incidieron en la decisión de abandonar la carrera. Sin embargo, en este caso también fueron importantes elementos relacionados con la motivación como el deseo de estudiar otra carrera, la insatisfacción de las expectativas y la apreciación de falta de perspectiva futura con el ejercicio de la profesión.

En Matemática, destaca el deseo de estudiar otra especialidad, motivo señalado por el 67% de los encuestados en esta carrera. En este sentido, las entrevistas realizadas a los mismos estudiantes arrojaron que la inclinación hacia otras disciplinas se debió esencialmente a la poca adaptación al rigor académico. Sin embargo, el 62% de estos estudiantes señaló falta de perspectiva futura de la profesión, el 59% reconoció la falta de identificación con la carrera, y para el 52% la carrera no se correspondía con la expectativa previa al ingreso, todos aspectos directamente relacionados con la orientación profesional.

El predominio de jóvenes interesados en estudiar otras carreras entre los estudiantes que abandonaron Matemática se corresponde con el amplio número de estudiantes que acceden a esta especialidad sin estar realmente motivados por el estudio de la disciplina. Una parte importante de los educandos que acceden a Matemática no asisten o prestan poca atención a actividades de orientación profesional específicas para esta carrera durante la enseñanza preuniversitaria.

En Economía, la principal dimensión asociada al abandono desde la perspectiva individual fue la falta de identificación con la carrera (56%). En este caso, los discursos relacionados con la falta de identificación se nutren precisamente de la no correspondencia entre las expectativas antes de ingresar y las vivencias durante la carrera, siendo este el segundo factor más frecuentemente señalado en el cuestionario. Al respecto, especialistas y docentes alegan que esta falta de correspondencia está asociada al poco conocimiento de la carrera, cuestión que tributa a bajos niveles de motivación para el estudio de las materias.

Durante las entrevistas sobresalieron también los criterios de jóvenes cadetes del MININT o del MINFAR, los que conformaron el 38% de los encuestados de esta especialidad. Una buena parte de estos sujetos refirieron como causa fundamental del abandono, la desvinculación de los mencionados ministerios. Según la opinión de estos estudiantes, tal decisión se debió al compromiso adquirido, ligado a la condición de cadete, de cumplir el servicio social en instituciones civiles o en unidades militares, donde esta última alternativa resulta poco atractiva para ellos.

La prevalencia en las tres carreras de una falta de correspondencia entre las expectativas previas al ingreso y las vivencias al interior de la institución, así como los bajos niveles de motivación para el estudio de la especialidad, subraya el necesario incremento y fortalecimiento de las labores de orientación profesional desde niveles educativos precedentes, puesto que la falta de claridad vocacional constituye una de las principales limitantes para el desarrollo de una formación profesional exitosa.

El segundo factor en importancia por su influencia en el abandono de los estudiantes de las tres carreras fue de tipo institucional. Particularmente, para la carrera de Economía fue el más relevante, según los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado. Sobresalen en esta especialidad la poca información sobre la carrera y la insatisfacción con el plan de estudio, en el 63% y 50% de los encuestados, respectivamente. Con relación al segundo aspecto, los jóvenes de Economía refieren la necesidad de mayor cantidad de asignaturas propias de la especialidad en los primeros años de la carrera, lo que según ellos es de gran importancia para un mayor conocimiento y motivación por la disciplina.

Los estudiantes de Matemática también hicieron referencia a la poca información sobre la carrera, en este caso el 59% de los encuestados. Por otro lado, sobresale en el análisis de los factores institucionales la insuficiente base material de estudio, manifestada por 4 de las 5 estudiantes encuestas de la carrera de Letras.

Según la perspectiva estudiantil, los factores académicos incidieron esencialmente en los jóvenes de Economía y Matemática. En Matemática destaca la falta de comprensión de los contenidos recibidos, argumento aportado por el 41% de los encuestados. Al respecto, varios jóvenes afirmaron sentirse agobiados por la dificultad para entender varias asignaturas. En este sentido, si bien la valoración sobre los profesores fue excelente, los estudiantes plantearon que en la práctica no podían entenderlos, pues los docentes partían de conocimientos supuestamente vencidos que ellos realmente no dominaban. Por otro lado, el tiempo dedicado al estudio según los entrevistados era demasiado en comparación con el resto de las actividades de su vida cotidiana.

A través de las entrevistas, se pudo distinguir la existencia en estos jóvenes de una naturalización del estudiante talento o genio como condición para el desarrollo exitoso en esta especialidad. Es indudable que esta carrera requiere estudiantes con determinadas aptitudes. Sin embargo, no puede desestimarse el rol que pudiera jugar la institución en el desempeño exitoso del alumnado a partir de propuestas académicas que tengan en cuenta sus capacidades y habilidades reales. De lo contrario, puede producirse una falta de correspondencia entre el alumno esperado y el alumno real que agrava la situación de los estudiantes en peor condición académica.

En Economía las asignaturas suspensas ocuparon para el 50% de los encuestados un lugar importante entre los factores académicos. Las materias más citadas entre las de mayor complejidad fueron Economía Política, Macro y Micro Economía. La indagación en las entrevistas reflejó que la mayoría de los estudiantes no dedicaban suficiente tiempo al estudio de estas asignaturas debido a conductas adquiridas en niveles educativos precedentes, como el finalismo. Esto evidencia el detrimento de valores asociados a la responsabilidad del estudiante en su formación, lo que incide desfavorablemente tanto en los procesos de elección profesional, como en la trayectoria académica de los mismos.

Otros aspectos con influencia sobre el abandono estuvieron vinculados a la familia. Un grupo de los estudiantes encuestados alegó haber percibido una fuerte presión por parte de los familiares durante su formación profesional, tanto para el alcance de buenos resultados académicos como para la permanencia en la carrera. Varios jóvenes expresaron haber sentido preocupación por no satisfacer las expectativas familiares; mientras otros, refirieron el peso de un gran compromiso ante el sacrificio de los padres por apoyar sus estudios. Ello evidencia cómo la familia continúa representando una fuente de apoyo esencial durante la formación profesional.

Los factores económicos fueron de manera general poco esgrimidos. Varias alumnas de Letras, y en menor medida los educandos de Economía, hicieron referencia a insuficientes ingresos para solventar los gastos del transporte, alimentación y vestuario. Adicionalmente, entre las alumnas de Letras, y en menor proporción entre los estudiantes de Matemática, se planteó preocupación con las pocas posibilidades de una adecuada remuneración en los perfiles profesionales escogidos. Esta inquietud responde en gran medida a los desajustes entre el esfuerzo y la remuneración que se aprecia actualmente en algunas profesiones en Cuba.

Dentro de los factores de índole sociocultural, una parte de los jóvenes que abandonaron la carrera de Matemática alegó la poca representación de esa profesión en el mercado laboral. Cuando se profundizó en este particular, argumentaron que las mayores fuentes de empleo para este perfil están más relacionadas con el magisterio. Esto refleja el desconocimiento por parte de los educandos de las verdaderas opciones laborales de esta profesión. En el caso de Economía y Letras, refieren la importancia de tener un título universitario como una fuente asociada al estatus social, algo que no siempre va aparejado a sus verdaderos intereses y necesidades.

Reflexiones finales

El abandono de estudios en la Educación Superior es una problemática latente en las diversas instituciones universitarias de la región. Su análisis en el contexto de transformaciones sociales actuales demuestra que no se trata de un hecho asociado meramente a aspectos educativos, sino que es este un proceso complejo que responde a prácticamente todas las esferas de la sociedad y produce, a su vez, un impacto sobre la misma.

El análisis de esta problemática desde una mirada sistémica en las carreras seleccionadas refleja su origen multicausal. Por tanto, no se debe interpretar la prevalencia de factores individuales como una causa atribuida exclusivamente a la responsabilidad del estudiante. Se trata de un proceso donde influencias diversas se configuran en la subjetividad del joven y encuentran en el abandono un resultado final. Sin embargo, vale destacar que en cada área del conocimiento el fenómeno adopta características propias, a partir del predominio de determinados factores condicionantes sobre lo que valdría la pena continuar profundizando.

El hecho de que entre los estudiantes que abandonan predominen alumnos con condiciones de partida menos favorables que las que se observan entre los que permanecen, le plantea al claustro universitario un reto de justicia social. Se hace necesario el desarrollo y fortalecimiento de

estrategias socioeducativas de respaldo y orientación a la diversidad de estudiantes. Las habilidades, intereses y limitaciones con las que ingresan los jóvenes a la universidad responden a una formación de base permeada por la cultura familiar, los niveles educativos precedentes y los diversos contextos donde socializa el estudiante. Ello denota la importancia de políticas preventivas que trasciendan la mirada asistencialista sobre la educación y coloquen en el foco de atención un trabajo articulado basado en la corresponsabilidad de todos en los procesos de formación, incluyendo el accionar del propio educando.

Por otro lado, el estudio del fenómeno en las carreras de Matemática, Economía y Letras de la Universidad de La Habana aporta evidencias sobre cómo las desigualdades sociales no solo condicionan el acceso a la Educación Superior, sino que se expresan también en las aulas universitarias por medio del abandono. La contribución del binomio abandono-permanencia a la selección de graduados universitarios con determinadas características sociodemográficas es otro asunto que requiere un mayor esclarecimiento.

La acentuación de la masculinización de la especialidad de Matemática a través del abandono sugiere la posible incidencia de estereotipos sexistas al interior de esta carrera que sería necesario seguir investigando. Igualmente, y como parte de los esfuerzos encaminados a lograr una mayor incorporación y permanencia de las féminas en las carreras del futuro, este estudio recomienda el análisis del abandono en otras carreras pertenecientes al grupo de las Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemática (CTIM)

Referencias bibliográficas

Almeida, Y. (2017). *Un análisis de las oportunidades de acceso a la Educación Superior cubana desde una perspectiva interseccional.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Sociológicas, Universidad de La Habana.

Almeyda, A. (2016). *Programa de orientación profesional para la elección profesional responsable*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad de La Habana.

Ávila, N. (2013). *Un estudio sociodemográfico del acceso a la Educación Superior en Cuba. El papel de la familia en un contexto de políticas educativas de amplio acceso*. La Habana: CEDEM.

Báez, B. (2019). *Determinantes de la participación laboral de los estudiantes del curso diurno de la facultad de Economía.* Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana.

Caram, T., Tejuca, M., Fundora, G., Ávila, N. y Díaz, D. (2020). Carreras masculinizadas en la Universidad de La Habana: construcciones de género en el estudiantado y profesorado. E*studios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1), pp. 201-215.

Castaño, E., Gallon, S. y Vásquez, K. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de economía* (60), pp. 39-65.

MES (2018). *Prontuario del curso 2017-2018. Estadística de la Educación Superior.* La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

_____ (2019). *Prontuario del curso 2018-2019. Estadística de la Educación Superior.* La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.

Tejuca, M. (2018). El acceso a la Educación Superior. Cambios y desafíos. *Economía cubana: entre cambios y desafíos*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, pp. 124-139.

_____ (2020). Universidad y feminización: la experiencia cubana. *Educación y Pesquisa*, 46.

Tejuca, M., Gutiérrez, O., y García, I. (2015). El acceso a la Educación Superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior* (3), pp. 42-61.

Tejuca, M., Gutiérrez, O., Hernández, G., y García, I. (2017). Análisis del acceso a la Educación Superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015. *Revista Cubana de Educación Superior* (1), pp. 165-186.

Toledo, M. (2015). *La función educativa de la familia y su impacto en el abandono universitario. Un estudio de caso*. Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana.

UNESCO (2013). S*ituación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educacion de calidad para todos al 2015:* UNESCO.

_____ (2017). C*racking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM).* París: UNESCO Publishing.

_____ (2018). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba: UNESCO-IESALC y UNC.

Vaca, I. (2019). *Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Relaciones sociedad-naturaleza: la participación comunitaria en los procesos de educación ambiental

Marta Rosa Muñoz Campos
María Isabel Romero Sarduy

Desde los años 80 del pasado siglo, la comunidad científica acuñó el término Desarrollo sostenible (Informe Bruntland, 1988) para definir procesos de desarrollo que satisfacen las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. En este enfoque, la sostenibilidad incluye una perspectiva ética, basada en valores que implican el uso racional de los recursos naturales, el reparto equitativo de la riqueza, salvaguardar el planeta y con él a la especie humana; lo que requiere un nuevo paradigma en las relaciones seres humanos naturaleza.

¿Por qué un cambio de paradigma en la relación sociedad-naturaleza?

La organización capitalista de la economía se basa en la lógica mercantil centrada en la ganancia y la acumulación privada de capital, sustentada en la racionalidad instrumental en la que el fin justifica los medios. En consecuencia, se ha producido una explotación desmedida de la naturaleza, la enajenación de los seres humanos y la colonización cultural encaminada al mantenimiento y reproducción de ese orden social. Los principales actores han sido las empresas transnacionales que en busca de mayores ganancias someten a los humanos y a los ecosistemas.

El sistema capitalista es capaz de seguir destruyendo los ecosistemas del planeta por la obtención de provechos a corto plazo y de explotar millones de trabajadores formales o informales en beneficio de las minorías que se enriquecen. La hegemonía del capitalismo ha dado lugar a una crisis en las relaciones sociedad- naturaleza expresada en el aumento de la emisión de los gases de efecto invernadero a la atmósfera, el agotamiento de recursos no- renovables como la tierra, que según el informe preparatorio al Foro Económico Mundial de Davos 2013, había perdido el 30% de su potencialidad reproductiva, el crecimiento mundial de la extracción de recursos aumentó en 9,5 veces (biomasa, combustibles fósiles y extracción de minerales industriales), la conciencia del agotamiento de las fuentes de energía dentro de un tiempo (petróleo en aproximadamente 40 años y el gas en 60 años), la deforestación, cada año 3,5 millones de barriles de petróleo se derraman en los océanos, el calentamiento del

planeta está produciendo sequías y falta de agua en varias partes del planeta, el modelo de agricultura capitalista se construye no solamente sobre la concentración de las tierras en un proceso real de contra reforma-agraria a escala mundial y la expulsión de los pequeños campesinos, sino también con el uso masivo de productos químicos a pesar de los niveles de contaminación que esto produce (Houtart, 2013).

Un panorama como este implica una responsabilidad mundial con la propuesta de un nuevo paradigma opuesto a la lógica depredadora del capitalismo, a los patrones de producción y consumo que ostenta, constituyendo un instrumento de muerte para el planeta y para el género humano. Como expresara Fidel Castro en la Cumbre de Río, Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre y propone: Si se quiere salvar a la humanidad de esa autodestrucción, hay que distribuir mejor las riquezas y tecnologías disponibles en el planeta. Menos lujo y menos despilfarro en unos pocos países para que haya menos pobreza y menos hambre en gran parte de la Tierra. No más transferencias al Tercer Mundo de estilos de vida y hábitos de consumo que arruinan el medio ambiente. Hágase más racional la vida humana. Aplíquese un orden económico internacional justo. Utilícese toda la ciencia necesaria para un desarrollo sostenido sin contaminación. Páguese la deuda ecológica y no la deuda externa. Desaparezca el hambre y no el hombre.

Posiciones teóricas sobre las relaciones sociedad-naturaleza

En opinión de la pedagoga cubana Martha Roque (2010), la ética ambiental es el conjunto de principios sobre los que se establecen las relaciones sociedad- naturaleza. Considera que, si bien no es un tema muy desarrollado, pueden distinguirse algunas corrientes contemporáneas al respecto, las cuales se mueven entre dos extremos: el antropocentrismo, que se basa en la dominación del ser humano sobre el resto del mundo vivo y no vivo, y el biocentrismo, que se asienta en la igualdad de derecho a la vida de todas las especies, incluidos los seres humanos.

En opinión de esta autora, el antropocentrismo, es una posición ética que considera al ser humano, dueño absoluto de la naturaleza sobrevalorando la vida humana sobre el resto de la biodiversidad, expresado en la brutal depredación de que el ser humano las ha hecho objeto, al autoadjudicarse el derecho a explotarla de manera irracional para satisfacer necesidades muchas veces asociadas a valores de tipo económico. Y el biocentrismo se basa en el entendimiento de que cada especie desempeña un papel importante y único en la trama de la vida, en el complejo de in-

terrelaciones de la biosfera, y tiene derecho a ser conservada y respetada de la misma manera que los individuos de una misma especie. Introduce el planteamiento ético de que los animales y plantas deben ser sujetos de derecho, en cuanto considera a todas las especies con el mismo derecho a la vida (Roque, 2010).

Dentro de una gama de posiciones biocéntricas, se encuentra la ecología profunda. Esta escuela fue fundada por el filósofo noruego Arne Naess a principios de los setenta del siglo XX al distinguir la ecología superficial y la profunda. Esta distinción está ampliamente aceptada en la actualidad como referencia muy útil en el discernimiento entre las líneas de pensamiento ecológico contemporáneas. La ecología superficial es antropocéntrica, la ecología profunda no separa a los humanos —ni a ninguna otra cosa— del entorno natural. Ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes. La ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida (Capra, 1998).

Esto significa que los seres humanos viven esencialmente en comunidad con el resto de la naturaleza y la supervivencia humana depende de esa comunidad, por lo tanto, la vida debe concebirse incluyendo los ríos, los campos y los ecosistemas. La cultura occidental dominó, e impuso su identidad a todo el mundo, desestructuró las otras culturas, las eliminó. Se necesita una cultura de la complementariedad y de la reciprocidad, para reducir las tasas de inequidad social, de conflictos producidos por la exclusión, porque lo que causa los procesos de desgarramiento social son los procesos de exclusión (Boff, 2010).

En opinión de Capra (1998), el paradigma ecológico emergente requiere un cambio no solo de pensamiento sino de valores y en este sentido plantea cambiar las relaciones de poder caracterizadas por la jerarquía y la dominación, por relaciones de poder caracterizadas por la influencia sobre otros/as. Considera que la estructura ideal para el ejercicio de esta clase de poder no es la jerarquía, sino la red, que es la metáfora central de la ecología. El cambio de paradigma incluye por tanto el cambio de jerarquías a redes en la organización social.

Desde esta perspectiva, todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas vinculados por una red de interdependencias. Dentro del contexto de la ecología profunda, el reconocimiento de valores inherentes a toda naturaleza viviente está basado en la experiencia profundamente ecológica o espiritual de que naturaleza y los seres humanos son una misma cosa.

Enfoque integral de la educación ambiental

Es evidente que el conocimiento es, hoy más que nunca, un factor decisivo en el proceso de desarrollo. En lo que respecta a la problemática ambiental, se hace indispensable en la actualidad tener un mayor conocimiento sobre nuestros recursos naturales y la propia realidad social y cultural, que haga posible la utilización inteligente del inmenso potencial de riquezas en beneficio de toda la sociedad.

Es necesario destacar que la educación ambiental es ante todo un proceso, continuo y permanente dirigido a toda la sociedad y basado en el conocimiento y respeto al medio ambiente. Sus objetivos han de adecuarse a la realidad económica, social, cultural y ecológica de cada sociedad.

La educación ambiental, juega un importante papel en el apoyo e impulso hacia un nuevo paradigma del desarrollo, la misma puede contribuir a alcanzar este objetivo, sin ella no es posible lograr el tránsito hacia una sociedad sostenible.

Uno de los retos principales del desarrollo sostenible implica la necesidad de formar capacidades en las personas y la sociedad, para orientar el desarrollo sobre bases ecológicas, de equidad social, diversidad cultural y participación social. Para ello han de tenerse en cuenta los comportamientos, valores sociales, políticos, culturales y económicos en relación con la naturaleza. De igual forma, ha de propiciar y facilitar herramientas para que las personas puedan producir y apropiarse de saberes, técnicas y conocimientos que les permitan una mayor participación en la gestión ambiental, decidir y definir las condiciones y calidad de vida. Lo importante no solo es lo que las personas saben, sino cómo ellas viven la experiencia colectiva de producir lo que saben. (Muñoz, 2003).

Por consiguiente, un papel principal en el tránsito hacia un nuevo paradigma de desarrollo lo tienen los actores sociales. Estos constituyen el punto de partida para garantizar el tránsito hacia una sociedad sustentable, pues cada uno de ellos tiene su propia percepción, sistema de valores, cultura, conciencia, conducta y comportamiento ambiental. Por consiguiente, la educación puede contribuir a alcanzar este objetivo. Si bien la misma no constituye un elemento central, sin ella no es posible lograr este tránsito.

El desafío ambiental supone un reto a los valores de la sociedad, pues estos se encuentran en la raíz de la crisis ambiental. En este contexto, la educación ambiental tiene un importante papel que jugar para enfrentar este desafío, pues constituye una de las respuestas a la crisis ambiental.

Es importante destacar que el campo de la educación ambiental se ha ido instituyendo de manera rápida y en la evolución de dicho concepto se pueden identificar diferentes tendencias.

Ángel Augusto Maya (1993), por ejemplo, identifica cuatro tendencias cuando define qué es la educación ambiental:

- La tendencia ecologista, que ve al proceso educativo como una ampliación del currículo, de tal manera que abarque los procesos del ecosistema.

- La perspectiva tecnológica que se preocupa por el desarrollo de habilidades técnicas que puedan corregir los impactos sobre el medio.

- La economía neoclásica, que contempla en la educación ambiental la incorporación al currículo de las externalidades, con el objetivo de que los efectos sobre el medio ambiente se manifiesten en el estudio del mercado.

- La visión del ambientalismo político, que insiste en la necesidad de hacer una transformación profunda de los métodos científicos y educativos para la construcción de una sociedad alternativa.

La educación ambiental, según su concepción actual, no representa una respuesta coyuntural, va más allá de la perspectiva tecnológica para convertirse en un elemento esencial de una educación global y permanente que aporte a un nuevo paradigma educativo y suponga una profunda innovación cultural.

Las autoras consideran que, de forma general, y como resultado de la evolución del concepto los principales enfoques de la Educación Ambiental están dirigidos hacia:

1- El enfoque de la educación ambiental orientado hacia la solución de problemas concretos: constituye uno de los principios básicos que debe regir la labor de la educación ambiental, de lo que se trata es de que las personas tomen conciencia de los problemas que les afectan de forma individual y colectivamente, aclarar sus causas y determinar los medios para su solución.

2- El enfoque crítico de la educación ambiental, con el objetivo de fomentar un análisis preciso que considere los diferentes factores que intervienen en una situación determinada, por lo que deberá estimular la creatividad para nuevas soluciones, la que será sometida a un constante análisis crítico.

3- La educación ambiental establecerá un nuevo sistema de valores como resultado no solo de las condiciones físicas del entorno, sino además de las condiciones sociales, políticas y económicas. Por lo que ha de incitar a las personas a preguntarse constantemente sobre los valores

predominantes y las opciones para la toma de decisiones. A través de los valores los conocimientos y aptitudes pueden transformarse en actitudes y acciones, elementos claves en la educación ambiental.

4- El enfoque interdisciplinario de la educación ambiental: este enfoque implica que se considere en primer lugar, el sistema del aspecto de la realidad que constituye un problema, a partir de ahí, para explicar un fenómeno, será necesario establecer un marco de referencia global que integre el aporte de las diferentes disciplinas que permitan considerar los aspectos psicológicos, sociológicos, políticos, éticos y estéticos del medio ambiente.

5- Integración de la educación en la comunidad: la educación dirigida a la resolución de problemas concretos del medio ambiente supone no solo el desarrollo de conocimientos y técnicas, sino también una práctica comunitaria, al menos como punto de partida para analizar los problemas que pueden existir a escala mayor, bien en el país o en la región.

6- El carácter permanente y orientado hacia el futuro de la educación ambiental: este aspecto está dado por las transformaciones y cambios continuos que caracterizan al medio ambiente. De ahí que en la educación ambiental se deban reformular constantemente sus objetivos, contenidos y métodos, actualizar los conocimientos de los individuos y los grupos, así como adaptar los mismos a las nuevas situaciones.

7- El enfoque participativo dentro de la educación ambiental, presupone la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas, tiene entre sus objetivos, orientar el proceso educativo, es beneficiosa y contiene una gran fuerza educativa.

En resumen, el asumir un enfoque integral de la educación ambiental presupone tener en cuenta la relación dialéctica sujeto- medio ambiente, este último entendido en su concepción más amplia; presupone articular el conocimiento para un diagnóstico interdisciplinario de la realidad y un acercamiento del sistema educativo en general, al análisis y la solución de problemas ambientales, especialmente de las comunidades locales y en correspondencia, un acercamiento del mundo científico a las realidades cotidianas. De ahí que el campo de la educación ambiental sea muy heterogéneo y multidimensional, y existen diversas lecturas con relación a los mismos problemas por lo que resulta difícil encontrar un referente único con relación a la temática.

La Educación Popular Ambiental

Producir un cambio de paradigmas en las relaciones sociedad- naturaleza requiere de procesos educativos que provoquen concientiza-

ciones hacia ese nuevo tipo de relaciones y que promuevan a los seres humanos como agentes, como sujetos de esos cambios. Este proceso requiere de dos condiciones: una propuesta educativa, coherente con estos fines y una noción de participación que involucre, comprometa y movilice hacia el cambio.

En este sentido, constituyen referentes, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1987) y su Pedagogía del Oprimido y el psicólogo soviético Lev S. Vigotsky (1896-1934) que aportó la Psicología histórico-cultural. Ambas concepciones convergen en lo epistemológico y filosófico con la concepción dialéctico materialista de la historia en las que los seres humanos al tiempo que trasforman la realidad, se trasforman así mismos. Esta praxis condiciona y tiene como condicionantes la complejidad de las relaciones sociales, los principios éticos y los valores estéticos, las modalidades de comunicación y aprendizaje, la subjetividad y los procesos de subjetivación, las concepciones de hombre, de mujer, de mundo y de sociedad que se desea significar, resignificar, construir o transformar (Da Silva, 2004:13).

Paulo Freire (1921-1997), a partir de la crítica a la educación bancaria, que doméstica, aliena y cosifica a los seres humanos durante el proceso educativo, apuesta a una educación liberadora. Aplicar estos presupuestos a la educación ambiental supone contribuir a que la población tenga conciencia de asimetrías en las relaciones sociedad- naturaleza, descubran las razones históricas, ideológicas y culturales que explican tales asimetrías y las transformen. Asimismo, deben descubrir que son portadores, reproductores, de esas lógicas impuestas por la dominación pero que pueden ser transformadas. Una definición que expresa las potencialidades emancipatorias de esta propuesta es la siguiente:

> La Educación Popular es una pedagogía diferente en contenido y forma. Es una pedagogía del diálogo y no del discurso monolítico; de la pregunta y no de las respuestas preestablecidas. Es una pedagogía de lo grupal y de lo solidario, frente a las que reproducen el individualismo y la competencia. Es una pedagogía de la libertad frente a las que refuerzan la alienación; de la democracia y no del autoritarismo; de la esperanza, frente a las que afirman el fatalismo histórico. Es una pedagogía que basándose en los fundamentos filosóficos del marxismo, y en su núcleo central, la dialéctica revolucionaria, acepta el diálogo con los saberes de las diversas ciencias sociales y de las distintas ideologías que promueven la liberación, como la Teología de la Liberación, los fe-

> minismos, la ecología, y el pensamiento proveniente de la resistencia indígena, negra y popular (…) Apela por ello como parte del proceso de aprendizaje, al arte, el juego, al psicodrama y al contacto directo con experiencias prácticas producidas en la vida social (Korol, 2005:55-56).

Lev S. Vigotsky (1896-1934), fundador y creador del paradigma histórico cultural, aporta una visión del sujeto activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo, y no un simple receptor-reproductor y asume que la educación y la enseñanza, conducen y guían el desarrollo. Un concepto clave es el de Situación Social del Desarrollo, que devela la relación entre educación y desarrollo en el marco del contexto histórico, de las interacciones sociales y la cultura en que transcurre la vida del individuo. El rol del educador/ra, del gestor/ra del desarrollo es esencial pues a través de su acción planificada, no espontánea y de la comunicación, potencia el despliegue de nuevos aprendizajes, la apropiación de nuevas maneras de entender e incidir sobre la realidad, a partir de las potencialidades (saberes, experiencias) existentes en los individuos y grupos.

Otras coincidencias entre Freire y Vigotsky radican en considerar que el conocimiento se construye en un proceso de colaboración entre el que enseña y el que aprende, entre el educador y el educando y que el aprendizaje implica procesos vivenciales que presuponen una unidad entre los aspectos cognitivos y afectivos de la subjetividad, de ahí que sus motivaciones, intereses, hábitos, costumbres deben considerarse al diseñar procesos de educación ambiental.

Incorporar la perspectiva ambiental a la Educación Popular presupone asumir los planteamientos ecológicos de la Educación Ambiental y los socio-políticos de la Educación Popular. La Educación Popular Ambiental (EPA), tiene como punto de partida una visión holística del ambiente, que incluye los aspectos naturales, físicos, sociales y culturales además de una identificación de los sujetos con este ambiente, dentro de un proceso de transformación, donde las personas constituyan protagonistas de los problemas y soluciones de sus propias comunidades.

Dentro de sus presupuestos, la EPA plantea la combinación de la teoría y la práctica, mediante el desarrollo de actividades concretas dirigidas a mejorar el entorno y donde los procesos de formación, capacitación, información y reflexión para ampliar los conocimientos jueguen un papel fundamental.

Enrique Leff por su parte plantea, que la EPA va más allá de los planteamientos de la Educación Popular crítica y la pedagogía de la liberación, para plantear nuevas vías para la construcción, la transmisión y la apropiación

de saber. Lo que plantea la necesidad, según este autor de internalizar en la ciencia de la educación los conceptos de ambiente, el análisis de la complejidad y los métodos de la interdisciplinariedad, transformando así las prácticas pedagógicas (Leff, 1995:20).

Impulsar la educación ambiental desde lo popular supone asumir el carácter amplio del proceso, donde participen cada vez más amplios sectores de la sociedad.

La EPA, como propuesta metodológica y pedagógica retoma de la EP elementos tales como:

- Ir de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido de lo simple a lo complejo, de la observación a la reflexión de lo particular a lo general y de la práctica a la teoría para poder renovarla.
- La formulación curricular a partir de los problemas y no de materias;
- Priorizar actividades demostrativas y concretas.
- Valorizar y revalorizar el saber popular lo que incluye una actitud de diálogo constante.
- Una visión holística, en este caso del ambiente, es decir de las condiciones del carácter natural, físico y sociocultural de este ambiente.
- Asumir el carácter amplio del proceso, la participación cada vez mayor de amplios sectores de la población.
- Conceder gran importancia al trabajo en la comunidad, donde sus propios habitantes identifiquen sus problemas y prioricen las soluciones.
- Promover la creatividad, la organización de eventos en espacios al aire libre, de esta manera tratar de superar la distancia entre el aprendizaje teórico y práctico.
- Tener en cuenta las características propias de cada región y localidad.
- Organizar los procedimientos educativos sobre la base del respeto a las distintas formas de acceso al procedimiento que tienen las personas.

La Educación Popular Ambiental tiene el compromiso además de contribuir a la construcción de un nuevo saber ambiental, a través de una visión interdisciplinaria y transectorial de la realidad, lo que permite identificar los problemas socio ambientales de manera integral para su educación.

Participación comunitaria en la gestión ambiental: experiencias desde FLACSO- Cuba

La participación comunitaria supone que ese grupo social al que llamamos comunidad, se implique y coopere en un contexto determinado,

motivado por un proyecto y/o procesos colectivos que satisfagan necesidades sentidas o latentes de ese grupo social.

> La comunidad es una asociación de personas que conforman una forma de comunicación, una historia común, tradiciones, sentido de pertenencia y sobre todo, que identifican intereses que intentan satisfacer de forma colectiva. Está atravesada por múltiples dimensiones que las condicionan: económica, ecológica, psicológica, política, cultural. Las personas pertenecemos a múltiples comunidades, es decir, podemos sentirnos pertenecientes a una comunidad familiar, laboral, profesional, religiosa, de amigos, territorial, barrial. Desde la Educación Popular apostamos porque la comunidad sea sujeto de sus propios procesos de transformación en un sentido emancipatorio (Romero, et al, 2013, t.2: 183).

Si se aspira a la autogestión y el autodesarrollo comunitario como vías de promoción de la sostenibilidad ambiental, se precisa sensibilizar e involucrar a actores gubernamentales, institucionales, organizaciones de la sociedad civil, centros de gestión del conocimiento y a la propia comunidad en las acciones de educación y asegurar que las estrategias de desarrollo local incluyan la perspectiva ambiental con participación comunitaria. Esto contribuye a que las personas se involucren de manera consciente y propositiva en la gestión ambiental, produciéndose transformaciones en sus actitudes y comportamientos, perdurables en el tiempo.

Consustancial a los procesos de educación ambiental comunitarios es la participación social, término muy utilizado en las ciencias sociales referido, en opinión de Muñoz (2009) a tomar parte en la cuestión pública, en la gestión de los asuntos colectivos, entendiendo esta como aquello que afecta la sociedad en su conjunto.

En 1993, el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), publicó en su Informe sobre Desarrollo Humano, la siguiente definición:

> La participación significa la acción o las acciones a partir de las cuales los distintos actores sociales, unidos por un interés común y de manera autónoma, formulan y realizan sus propias demandas y proyectos. Lo cual comporta la inserción activa, directa y creciente de la ciudadanía en la solución de sus propios problemas. La gente participa cuando se organiza en el seno de la comunidad, discute públicamen-

te y llega a consensos, de manera transparente, sobre cuáles son sus necesidades prioritarias y cuáles las mejores maneras de resolverlas (PNUD, 1993: 130).

Se conoce que para participar se necesita motivación, es decir, querer participar; formación para poder y saber participar; y organización del proceso de manera que las personas se sientan parte, asuman roles, aporten a partir de sus saberes, de sus experiencias y tomen decisiones en esos asuntos que les conciernen.

Propiciar educación ambiental y participación comunitaria en los procesos de gestión ambiental requiere: Concientizar a la comunidad con su realidad ambiental, sus necesidades y los factores que las condicionan; Dotarla de habilidades y capacidades para la toma de decisiones en la solución de sus necesidades ambientales; Lograr el compromiso de la comunidad para la puesta en marcha de la acción transformadora a partir de sus aportes, de sus saberes y experiencias y Facilitar la autogestión de la acción transformadora, todo lo cual debe considerarse en el momento de organizar el proceso. Algunos asuntos a tener en cuenta para la organización serían:

- Conformar un equipo de gestión ambiental comunitaria con una concepción de trabajo colectivo.
- Identificar los actores locales (gobierno, instituciones, organizaciones, grupos, personas) interesados en la gestión ambiental.
- Identificar líderes comunitarios.
- Organizar procesos de diagnóstico que identifiquen: fortalezas, debilidades, oportunidades, demandas y aportes desde la localidad para gestionar la dimensión ambiental del desarrollo.
- Definir los roles y formas de participación social de los diferentes actores/as locales y los diferentes grupos poblacionales (niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres, adultos/as mayores…) en el proceso de gestión ambiental.
- Planificar procesos de educación que pueden ser desde la escuela (educación formal) o desde otros escenarios (educación no formal) que coloquen a los diversos actores de la localidad en condiciones de participar.
- Diseñar convocatorias atractivas para motivar la participación de los diferentes públicos.

Algunos ejemplos de cómo propiciar participación comunitaria para la gestión ambiental han sido diseñados por un equipo de profesionales de FLACSO-Cuba:

Estrategia de Educación Popular Ambiental para el desarrollo rural sostenible

La estrategia tiene como base principal la concepción metodológica de la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa y otras fuentes que incluyen la participación popular como la Evaluación Rural Participativa.

Dicha estrategia se implementó y se ensayó en tres comunidades rurales cubanas, la comunidad El Sapo y Juragúa, en la provincia Santiago de Cuba y en la comunidad La Palma, en la provincia de Pinar del Río y apunta hacia dos aristas de la sustentabilidad en el medio rural: la apropiación de tecnologías ambientalmente sostenibles y el manejo de los recursos naturales.

Cada lugar, situación y experiencia exigió una elaboración específica de la estrategia, a partir de los objetivos y principales tareas. La idea de Paulo Freire (1988), con relación a que una misma metodología de trabajo no opera necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes, complementó las razones para la implementación de dicha estrategia.

La estrategia propuesta es resultado de un proceso de evaluación, sistematización y análisis de experiencias internacionales y nacionales. De evaluación y constatación de dos experiencias realizadas en el contexto rural cubano. Entre sus componentes principales se encuentran: la conformación de un equipo promotor o facilitador; recopilación y análisis de información; elaboración de un diagnóstico previo; planificación y conformación de un plan de acción; selección y conformación de grupos de trabajo a escala local; capacitación y formación de multiplicadores.

Entre los componentes de la estrategia existen diferentes niveles de interconexión. Un primer nivel, lo constituyen los aspectos organizativos como tal de la estrategia, de preparación de la base de datos y recopilación de información sobre la comunidad y sus características principales.

Un segundo nivel, que está dirigido a la conformación de los grupos de trabajo que llevarán a cabo la estrategia, es decir los sujetos portadores de las transformaciones y cambios a nivel de la comunidad y un tercer nivel de la estrategia que tiene que ver con el propio proceso de capacitación, cómo se desarrollará éste y con qué herramientas se cuenta.

Estos tres niveles se encuentran como se señaló anteriormente muy interconectados y los pasos no necesariamente tienen que realizarse uno a continuación del otro, además de que cada componente no tiene necesariamente porque funcionar de igual forma en cada contexto.

Las salvaguardas ambientales y sociales en la adaptación al cambio climático y la consulta pública

En los marcos de un proyecto de adaptación al cambio climático en Cuba, las salvaguardas ambientales y sociales y la consulta pública constituyen instrumentos diseñados por un equipo de profesionales de FLACSO-Cuba

Según la metodología del PNUD plantea como objetivos de las salvaguardas:

1- Fortalecer los efectos sociales y ambientales de programas y proyectos.

2- Evitar impactos adversos en personas y el medio ambiente.

3- Minimizar, mitigar y manejar los impactos adversos cuando no sea posible manejarlos.

4- Fortalecer las capacidades de gestión de riesgos sociales y ambientales del PNUD y sus asociados.

5- Asegurar la plena y efectiva participación de los actores claves" (PNUD, 2014: 5).

Para Cuba, las salvaguardas constituyen otra herramienta que contribuye a garantizar el cumplimiento de los principios y objetivos de las políticas ambientales y sociales para el desarrollo sostenible.

Otra herramienta importante es la Estrategia Nacional Ambiental 2016-2020, donde se definen los impactos del cambio climático como uno de los principales problemas del país, el Programa Nacional de Diversidad Biológica, el Plan de Acción Nacional 2016-2020 del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) que identifica dentro de las esferas prioritarias para el nuevo ciclo estratégico el valor potencias de la diversidad biológica, y los servicios ecosistémicos a los efectos de la implementación de medidas de adaptación y/o mitigación del cambio climático y el Plan de Estado para el enfrentamiento al Cambio Climático (Tarea Vida) que plantea: Elevar percepción del riesgo, nivel de conocimiento y grado de participación de toda la población, constituyen basamento político para implementar estas salvaguardas.

Por tanto, las salvaguardas sociales y ambientales en Cuba tienen la función de evitar, reducir y compensar los posibles efectos negativos que pudieran generar la implementación de diferentes acciones de intervención y contribuyen a alcanzar la eficiencia y la excelencia que debe caracterizar la realización de acciones encaminadas a elevar la cultura ambiental.

Con relación a la consulta pública, el primer paso es la sensibilización y motivación a la comunidad. Entre sus objetivos están:

- Identificar las percepciones de los actores locales y los diferentes grupos poblacionales respecto al cambio climático y sus impactos en la comunidad donde residen.

- Identificar las opiniones/sugerencias de los actores clave, en particular de las comunidades locales, sobre las intervenciones previstas por el proyecto.

- Definir los posibles roles de los actores locales y los diferentes grupos poblacionales en el proceso de consulta pública y en la implementación del proyecto.

Para cumplir estos objetivos, la consulta pública sugiere indagar en las percepciones, a partir de los conocimientos que tienen las personas sobre el cambio climático y sus impactos en la comunidad donde residen; las maneras en que el cambio climático afectará el modo de vida de la población; los impactos y cambios en la vida cotidiana de las personas; las prácticas culturales tradicionales y actuales que contribuyen a atenuar los efectos del cambio climático; las prácticas de manejo y protección del recurso agua; las prácticas de reciclado y reuso del agua; la relación cambio climático y los planes y procesos de ordenamiento territorial. De igual modo, las opiniones y sugerencias de la población se extraen a partir de preguntas, dudas, preocupaciones y sugerencias para una mejor implementación del proyecto. Una vez definidos los actores, en talleres participativos, se especifican sus roles en la consulta y en el proyecto, así como los cambios esperados para cada grupo de actores. (Muñoz, Romero y Carballo, 2019)

La cartografía participativa

Según la geógrafa cubana, Janet Rojas (2019), la cartografía participativa es una técnica de investigación que se fundamenta en la Investigación Acción Participativa (IAP), cuyo eje es el espacio geográfico. A partir de la reflexión colectiva las personas se incorporan en la construcción del conocimiento y en el diseño de proyectos lo que les posibilita ser sujetos activos de la transformación de su realidad social.

De esta manera, tanto la comunidad, como los profesionales, académicos, funcionarios públicos y los diferentes actores sociales pueden compartir, discutir, y llegar a acuerdos sobre diversos puntos de vista, informaciones y conocimientos sobre una realidad de un territorio determinado y representado mediante un mapa.

La Cartografía Participativa contribuye a apoyar en una amplia gama de instrumentos: el papel, el suelo, programas informáticos. Ellos están

determinados por la manera en que se utiliza el mapa, los efectos en el público y los recursos disponibles.

Entre sus principales espacios de actuación se encuentran: el ordenamiento territorial; gestión de servicios; de impacto social (servicios sanitarios, de salud, centros escolares); planificación y gestión de recursos naturales; estudios de impacto ambiental; estudios relacionados con la epidemiología; distribución y accesibilidad a los servicios de salud; la demografía.

En Cuba existen diferentes experiencias que utilizan esta metodología, sin embargo, han tenido un mayor desarrollo los sistemas de información geográfica (SIG). Asimismo, cabe destacar la experiencia del Centro Félix Varela, Organización no Gubernamental Cubana con la experiencia educativa Mapa Verde y su red de mapeadores en todo el país. Dentro de la Universidad de La Habana, el Centro de Salud y Bienestar Humano (CESBH) en el período 2009-2012 con el proyecto Gestión Urbana y Territorial Participativa: una llave para la cohesión social y territorial en el municipio Centro Habana.

FLACSO- Cuba, por su parte durante el 2016, desarrolló una experiencia de Educación Ambiental con niños mediante la utilización de la Cartografía Participativa para la construcción de espacios educativos, sociales y culturales. De igual manera se desarrollan investigaciones socioeconómicas relacionadas con el envejecimiento poblacional, la niñez, la salud, la migración, la identidad y los valores.

Tanto las salvaguardas sociales y ambientales, el plan de consulta y la cartografía participativa se han implementado en experiencias que FLACSO-Programa Cuba acompaña desde el año 2018: proyecto *Mi Costa*; proceso de formación y capacitación para el procedimiento general para la realización de estudios de salvaguardas sociales en proyectos del Fondo Verde del Clima, con la realización de talleres de creación de capacidades para la implementación de dicho Fondo en Cuba. Para ello se ha elaborado además un instrumento que permitirá realizar un análisis desde las condiciones de desempeño laboral y/o investigativo de cada persona y grupo de trabajo, en cuestiones asociadas a salvaguardas sociales y ambientales, género, actores, y determinación de beneficiarios.

Los Talleres de Trabajo Grupal han estado dirigidos a la preparación de funcionarios y especialistas de diferentes sectores y territorios, a los funcionarios y especialistas de los gobiernos locales, organismos, entidades y empresas que conforman la cadena principal de formulación-evaluación-aprobación de proyectos en territorios, vinculados con la Tarea Vida (Plan de Estado para el enfrentamiento al cambio climático).

Conclusiones

El desarrollo sostenible precisa de un nuevo paradigma en la relación sociedad- naturaleza basado en una ética anticapitalista y una cultura de la complementariedad y de la reciprocidad, que reduzca la inequidad social y promueva el cambio de jerarquías a redes en la organización social como vía para afirmar la vida en el planeta.

Avanzar hacia el nuevo paradigma de desarrollo requiere procesos educativos emancipatorios, que promuevan a las comunidades como agentes y sujetos de cambio en los espacios formales e informales de educación.

La gestión educativa y ambiental participativa es factible de implementar a partir de diversas estrategias metodológicas y formativas dirigidas a la heterogeneidad de actores y comunidades existentes en la sociedad, las experiencias cubanas son una evidencia de ello.

Resulta imprescindible incorporar la perspectiva ambiental en las estrategias de desarrollo local con participación comunitaria lo que contribuye a que las personas se involucren de manera consciente y propositiva en la gestión ambiental, produciéndose transformaciones en sus actitudes y comportamientos, perdurables en el tiempo.

Referencias bibliográficas

Boff, L (2010). La ecología: espacio de redefinición de lo sagrado. *Ecología política y Educación Popular Ambiental. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

Da Silva, A.V. (2004). *Procesos de subjetivación en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Freire, P. (1988). Entrevista en ocasión de efectuarse un encuentro de Educadores de cooperación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación. *Paulo Freire entre nosotros*. México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.

Houtart, F. (2013). *El bien común de la humanidad: un paradigma poscapitalista frente a la ruptura del equilibrio del metabolismo entre la naturaleza y el género humano*. Conferencia Por el equilibrio del mundo. La Habana, 28-30 de enero.

Korol, C. (2005). Educación Popular: Acción cultural para la libertad. *Educación popular y cambios sociales: desafíos y esperanzas*. La Habana: Editorial Caminos, pp. 38-57.

Leff, E. (1995). *La Pedagogía del Ambiente*. Boletín de la Red de Formación Ambiental, 6(2), enero- abril. PNUMA.

Maya, Á. (1993): Perspectiva pedagógica en la Educación Ambiental. Una visión interdisciplinaria. *Medio ambiente y desarrollo*. Bogotá: Ediciones UNIANDES.

Muñoz, M, Romero, M. I. y Carballo, J. A. (2019). La consulta pública como herramienta de las salvaguardas sociales y ambientales. Propuesta metodológica para proyectos con enfoque de adaptación basada en ecosistemas y adaptación basada en comunidades. Revista *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, Vol. 7, pp. 40- 52.

Muñoz, M. (2003). E*ducación Popular Ambiental para un desarrollo rural sostenible*. Tesis de doctorado. CEPES, Universidad de La Habana.

Muñoz, J.L. (2009). *Concretando la participación en la práctica*. Madrid: Editorial Popular.

PNUD (1993). *Informe sobre el desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Naciones Unidas.

Rojas, J. (2019). Cartografía participativa y sistemas de información geográficos. Algunas experiencias desde las ciencias sociales cubanas. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina,* Vol. 4, No. 4, pp. 158-175.

Romero M.I, et al. (2013). *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos.

Roque, M. (2010). Relaciones hombre-sociedad-naturaleza. Reflexiones desde el punto de vista ético. *Ecología política y Educación Popular. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos.

Vygotsky, L. S. (1960). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas.

_____ (1967). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editora Revolucionaria.

Equidad y acceso a la Educación Superior en Cuba: un permanente desafío

Yulexis Almeida Junco

A modo de introducción

Las políticas de acceso constituyen foco de atención si de equidad en el ámbito universitario se trata. En América Latina la expansión de la educación experimentada en la década del 70 del pasado siglo, tuvo un impacto significativo sobre el analfabetismo juvenil en la mayoría de los países de la región, en consecuencia, la demanda por el acceso a la Educación Superior (ES) creció. En este contexto, adquieren particular importancia las habilidades y logros del estudiantado que accede a este nivel de enseñanza, los procedimientos para su selección, el estatus socioeconómico de las familias de procedencia, la composición social del alumnado, el análisis de la diversidad al interior de las universidades, entre otros aspectos afines.

La equidad en el acceso a la Educación Superior está asociada a conceptos clave como: la inclusión, la justicia, la igualdad y la calidad. Cuando se habla de inclusión educativa en el contexto contemporáneo, se parte de la constatación de la diversidad existente en la sociedad y la necesidad de reconocerla y revalorizarla, por lo que supone el derecho al aprendizaje en condiciones de igualdad independientemente de las características individuales de todo tipo. En este sentido, la educación tiene el mandato ético de promover la igualdad en términos de iguales derechos y posibilidades (legales y reales), lo que implica garantizar la justicia a este nivel al propiciar una educación con calidad para todos y todas sin distinción.

La equidad basada solamente en la igualdad formal de oportunidades para acceder a las instituciones no garantiza la posibilidad real de obtener resultados positivos en el tránsito por las mismas. Las ventajas y desventajas de origen se mantienen latentes amparadas en un sistema universitario que premia de manera neutral el mérito individual. Bourdieu y Passeron (1977), señalaron la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza y su impronta en las posibilidades de éxito, pasar por alto esta influencia conduce a la legitimación de los privilegios por parte de la educación. Es necesario tomar en cuenta las condiciones de partida e implementar políticas que permitan nivelar la cancha de juego (Roemer, 1998); en consecuencia, el aprovechamiento real de las oportunidades de acceso pasa por la equiparación de las condi-

ciones de origen para que los resultados finales sean el reflejo del esfuerzo y el talento personal.

Empero, la equidad no solo se alcanza compensando los puntos de partida hay que lograr una igualdad sostenida en el tiempo que garantice resultados más simétricos y un reparto menos desigual de los beneficios. En el campo de las políticas de acceso a la Educación Superior, la equidad es entendida como igualdad de oportunidades, lo cual contempla diferentes tipos de igualdades, a continuación, se enuncian las que, a juicio de la autora, son primordiales en la concepción del acceso como un proceso:

-Igualdad de oportunidades formales: Se refiere a la estructura del sistema de Educación Superior, su disponibilidad y la oferta de sus instituciones, los principios que regulan la entrada y la participación a este nivel educacional. Esta dimensión es básica e incluye a las siguientes.

-Igualdad de oportunidades reales o de acceso: Dependen de las pautas formales establecidas para el ingreso a las universidades en vínculo con otros factores como: grupos sociales de pertenencia, el nivel socioeconómico de la familia de origen, la orientación del centro educativo o la calidad de la enseñanza precedente.

-Igualdad de oportunidades para la permanencia: Tiene que ver con las condiciones estructurales, culturales y de funcionamiento que encuentra el estudiantado una vez que logra ingresar a las instituciones del nivel terciario y cómo estas responden e impactan las necesidades de los diferentes grupos sociales que configuran el alumnado.

-Igualdad de oportunidades en los resultados educativos: Se mide por el grado de aprovechamiento real de las oportunidades formales. Refleja el éxito alcanzado en el tránsito por este subsistema educativo y cómo se vincula con el mundo laboral.

La interrelación de todas estas igualdades para el logro de la equidad denota la necesidad de generar mecanismos satisfactorios de democratización e inclusión de una diversidad de sectores sociales en todas las etapas del acceso, concebido como un proceso que incluye la entrada, la permanencia y el egreso de la enseñanza universitaria (Rosanvallon, 1995). Las nociones de derechos, posibilidades, accesibilidad, inclusión, distribución de recursos, condiciones institucionales y factores socioeconómicos de origen son insoslayables en los análisis sobre el éxito escolar.

El presente artículo centra el análisis en el sistema de acceso a la enseñanza terciaria en Cuba, tomando en cuenta las modificaciones implementadas en el Curso por Encuentros (CPE) a partir del 2016. Esta modalidad de estudio representa un tipo de ingreso más flexible que el tradicional y se ha convertido en una oportunidad para diferentes sectores poblaciona-

les con menos presencia histórica en el contexto universitario. Por tanto, valorar los procesos de inclusión a través de esta fuente de ingreso, lleva a preguntarse qué estudiantes están accediendo por esta vía, quiénes logran permanecer y egresar. Responder estas interrogantes permite desentrañar los desafíos que enfrenta la universidad cubana en materia de equidad en el acceso a la Educación Superior.

Equidad y acceso a la Educación Superior: una reflexión sobre los mecanismos de selección

El acceso a estudios universitarios en Cuba es visto como un derecho, un bien público, gratuito y universal basado en el principio de la justicia social y la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los grupos que conforman la sociedad, sin distinción. De ahí que desde los primeros años de la revolución cubana se hayan mantenido en el tiempo, los esfuerzos continuos por masificar y universalizar los estudios a este nivel, para acortar las brechas históricas que aún perviven y que justifican el reexamen de los mecanismos orientados a asegurar condiciones más simétricas en esta esfera.

Las principales variables que se han medido para el análisis del acceso a la enseñanza universitaria, según los informes sobre la composición social del nuevo ingreso, realizados anualmente por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) desde 1997 son: sexo, color de la piel, vías de ingreso, escolaridad y ocupación de la madre y el padre. Estos aspectos han revelado barreras culturales, económicas y sociales que enfrentan determinados sectores de la población juvenil para el acceso pleno a la Educación Superior y al mismo tiempo han permitido, identificar que en el estudiantado que logra acceder existe como tendencia un predominio de estudiantes blancos/as, fundamentalmente mujeres, descendientes de familias profesionales y dirigentes pertenecientes a la población de mayor nivel socioeconómico.

Esta tendencia comenzó a configurarse en el país a finales de la década del 80 con la implementación de los exámenes ingreso como requisito de admisión a la universidad. En el primer decenio del período revolucionario el sistema de acceso a la Educación Superior era libre, sin regulaciones, debido fundamentalmente a la necesidad de formar profesionales de manera acelerada y a la reducida cifra de jóvenes y adultos que entraban a la universidad al terminar la enseñanza media superior. Este proceso fue reforzado con la Reforma Universitaria de 1962, que trazó la política de renovación de este nivel educacional, plasmó el carácter estatal de la universidad, el acceso a la misma como un derecho de todos/as sin distinciones ni

privilegios en correspondencia con las demandas del desarrollo socioeconómico del país.

Se materializaba de esta forma, un movimiento conocido como la universalización de la educación, entendido como un proceso de transformaciones dirigidas a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad. Sin embargo, el incremento de los niveles educativos de la población generó un aumento de los egresos a nivel superior, que si bien favoreció la presencia de profesionales en diferentes sectores que habían estado deficitarios al inicio de la Revolución, el número de egresados/as llegó a ser superior a las capacidades de los centros. El acceso libre provocó un desbalance en las matrículas de las diferentes carreras sin que existiera una correspondencia entre formación y necesidades del país, elemento que había sido establecido como una necesidad y un objetivo estratégico en la Reforma de 1962.

En consecuencia, a partir del curso 1986-1987 se introduce el examen de ingreso (EI), como requisito para cursar estudios universitarios. Desde entonces, se toma en cuenta el índice académico (IA) obtenido en el pre universitario y el promedio de los resultados en los exámenes de ingreso. Paralelamente, existen otras vías de acceso que no escapaban a la concepción del mérito como premisa para acceder, tales como: los/as jóvenes que sobresalían por sus resultados académicos egresados/as de la enseñanza técnica y profesional, los varones provenientes del servicio militar que por su conducta podían acogerse a la Orden 18, estudiantes ganadores de concursos de conocimientos nacionales e internacionales que obtenían de forma directa su entrada, jóvenes atletas de alto rendimiento y los trabajadores destacados que accedían a carreras afines con su actividad laboral. Se fue perfilando un sistema que aun cuando estaba basado en los principios de universalidad y gratuidad en el acceso a la educación terciaria los mecanismos de selección tenían una base meritocrática.

La universidad se fue perfilando como un espacio donde el éxito se convirtió en una medida cuantitativa que encubría los desniveles en cuanto a calidad del proceso docente educativo existente en la enseñanza precedente y sus diversas modalidades: preuniversitarios de ciencias exactas, urbanos y en el campo, sus niveles de eficiencia en las diferentes provincias y municipios del país, la influencia de la familia de origen y las condiciones de vida del estudiantado.

La centralidad de la selección por resultados académicos propició un patrón de entrada que develó brechas asociadas al género y la raza, que se han mantenido con determinada estabilidad en el tiempo, aún con los ajustes que se han efectuado en los diferentes momentos históricos, lo

que da cuenta de quienes se encuentran en mejores condiciones para acceder, permanecer y culminar con éxito los estudios universitarios (Martin y Leal, 2006; Tejuca, Gutiérrez y García, 2015; Informes del CEPES, 2013-2014/2014-2015/2015-2016/2016-2017).

Los exámenes de ingreso para acceder a la universidad tienen un carácter nacional y se aplican al mismo tiempo en todo el territorio. Se trata de un mecanismo de admisión que se rige por principios básicos como: el rigor, con cero tolerancia al fraude, transparencia y el mejor derecho, al otorgar la plaza a los que alcancen los mejores resultados. Sin embargo, el mérito per se no es un indicador impoluto y neutral para medir el éxito en el ámbito escolar. Las habilidades, las capacidades y el esfuerzo personal constituyen resortes que son creados, catalizados y acompañados por otros factores de diferente naturaleza, muchos de los cuales rebasan los marcos de las instituciones educativas.

La selección basada exclusivamente en los méritos constituye un mecanismo formal que no garantiza la democratización en la Educación Superior. El Informe Delors, de la UNESCO en 1996 alertaba al respecto: Es necesario, además, que los sistemas educativos no conduzcan a situaciones de exclusión. En efecto, el principio de emulación, propicio para el desarrollo intelectual en algunos casos, puede pervertirse y convertirse en una práctica excesiva de selección por los resultados escolares (p. 95).

En correspondencia con lo anterior, la Declaración Mundial de la Conferencia sobre la Educación Superior plantea en su artículo 3, inciso d: Se debe facilitar activamente el acceso a la Educación Superior de los miembros de algunos grupos específicos (…), desfavorecidos (…) puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y de las naciones (UNESCO, 1998, p. 6). En el mismo apartado se continúa exhortando a desarrollar soluciones educativas que puedan contribuir a superar los obstáculos que pueden presentar estos grupos tanto para el acceso como su permanencia en este nivel de enseñanza.

El Período Especial demostró como una situación social desfavorable puede afectar las posibilidades de acceder a la universidad de grupos de individuos independientemente de sus capacidades cognitivas para lograrlo. En este período se redujo la matrícula universitaria y el número de plazas en la oferta de carreras de manera drástica. El momento de mayor inflexión tuvo lugar en el curso 1995-1996, la tasa bruta de escolarización terciaria (TBET) cae a un 12%, expresión de un acceso de élite, ante una mayor competitividad por una oferta disminuida, entran como

tendencia, estudiantes de familias con condiciones económicas, sociales y culturales privilegiadas.

En esta etapa aparecen situaciones de vulnerabilidad al interior del sistema educativo cubano, ante la crisis se da un éxodo de maestras/os hacia sectores emergentes de la economía buscando incentivos económicos, a la vez, se fortalece la figura del profesor/a particular como una vía de ingresos para una parte del profesorado, que con anterioridad formaba parte del sistema estatal de educación y que ahora va a ejercer esta actividad por cuenta propia, ya sea combinándola con sus roles en el sector estatal o como única opción de empleo. Este servicio comenzó a ser un impuesto sobre las familias para insertar a sus miembros en el sistema de educación terciario. En este contexto, los mejores resultados, no siempre estaban asociados al talento y las capacidades, las posibilidades de acceder a un entrenamiento que reforzara la preparación para los exámenes recibida en la escuela, su extensión y frecuencia, el capital del que disponía la familia para asumir este gasto o su capacidad para diseñar una estrategia al respecto, se convierte, en no pocos casos en un elemento decisivo en los resultados que se obtienen.

Estas circunstancias sentaron las bases para una nueva etapa en el proceso de Universalización de la Educación Superior iniciada con la Reforma universitaria de 1962. Era necesario revertir el efecto pernicioso de un acceso de élite a favor de estudiantes con condiciones sociales privilegiadas. Surge entonces el Curso Continuidad de Estudios (CCE) creado en el 2001 para garantizar el avance hacia estudios universitarios de jóvenes egresados/as de los Programas de Formación Emergente de la Revolución, bajo el nombre, de la Batalla de Ideas que agrupaba una serie de programas priorizados por el Estado, una parte de ellos focalizados en la atención a grupos sociales vulnerables entre los que había una amplia representación de la juventud. Este tipo de curso contemplaba el acceso sin EI, a carreras universitarias del perfil de las ciencias sociales y humanísticas. De este modo, se contrarrestan las exigencias meritocráticas del acceso por la vía tradicional del Curso Regular Diurno y se crea un mecanismo de ingreso abierto, irrestricto predeterminado para fuentes de ingreso específicas.

La combinación de mecanismos de entrada restrictivos con tipos de cursos abiertos y flexibles generó una alta dinámica de crecimiento de la matrícula universitaria, que para el curso 2007-2008 había elevado la TBET hasta un 66,15% (Prontuario del MES, 2014), lo que supone una mayor incorporación a estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores sociales menos favorecidos cultural y econó-

micamente. Se considera que durante la misma se alcanzó la mayor cifra de universitarios de la historia en el país; por lo cual esta experiencia es considerada como el segundo momento que marca un hito en la masificación del acceso a estudios universitarios.

Los datos disponibles del ingreso en la SUM del curso 2003-2004, muestran que las personas negras y mestizas lograban ingresar a la universidad por esta vía en una proporción aproximada de 8 puntos porcentuales por encima y los blancos/as 16 puntos por debajo de lo que acontecía en el curso regular diurno (CRD) (Martín y Leal, 2006, p.13). La composición por color de la piel en las sedes universitarias municipales (SUM) era, en orden: 18%, 30% y 52% para negros/as, mestizos/as y blancos/as, muy diferente a la modalidad diurna cuyos valores en correspondencia eran 10%, 22%, 68%. Los porcientos de acceso a la universidad en los municipios en relación a negros y mestizos eran superiores a las proporciones censales tanto a nivel nacional como provincial, lo cual indica un impacto en la reproducción por color de la piel sobre el grupo racial que tradicionalmente tiene mayor presencia en la enseñanza universitaria.

En relación a la composición por sexo, la universidad municipalizada no tuvo el mismo impacto. La experiencia se llevó a cabo fundamentalmente en carreras que ya estaban feminizadas por tanto, aunque se incrementó la matrícula de varones por esta vía, las mujeres continuaron siendo mayoría. Según familia de origen, las mismas fuentes revelan que solo el 14% y el 17% del estudiantado eran hijos/as de madres y padres universitarios respectivamente, constatándose una mayor presencia de familias en categorías ocupacionales de obreros, trabajadores de los servicios, entre otras que reflejan un amplio acceso de los sectores más populares. La mayor participación de grupos menos representados históricamente, en la Educación Superior confirma la apuesta del CCE por la equidad en este ámbito.

Cuando se analiza el acceso tomando en cuenta las dimensiones relacionadas con la permanencia y los resultados educativos, se aprecian debilidades en este sistema de ingreso que dieron al traste con la continuidad de esta experiencia. Diferentes investigaciones han señalado los siguientes aspectos:

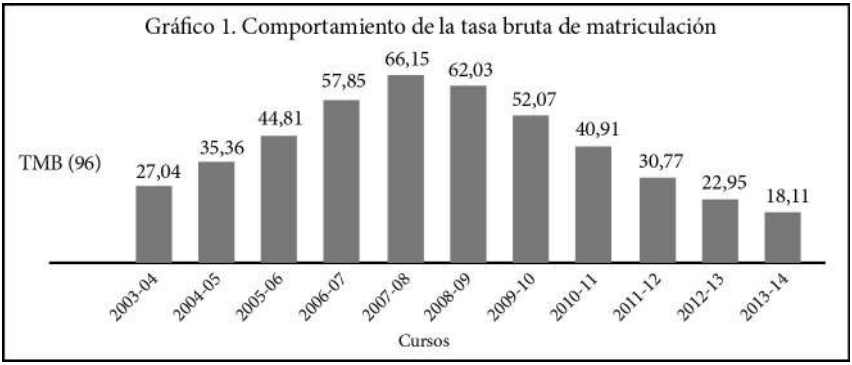
-Altas tasas de deserción o no completamiento de las asignaturas requeridas para culminar los estudios, un gran número de estudiantes se mantenía bajo la categoría de matrícula pasiva. Un estudio de casos, llevado a cabo con egresados/as de esta modalidad de estudio refiere un abandono más acentuado en el alumnado negro y mestizo que conllevó a un cierto blanqueamiento en los niveles de egreso (Almeida, 2017).

-Falta de correspondencia entre la estructura de las carreras ofertadas, los volúmenes de matrícula y las necesidades más apremiantes en los municipios (Almaguer, 2008).

-Disenso entre los métodos de enseñanza y de aprendizaje, las expectativas profesionales del estudiantado y el diseño de la formación (González, Lara, y Castellanos, 2007).

-Problemas asociados a la calidad de la formación (Pichs, Hernández, y Benítez, 2006).

Como resultado de las deficiencias identificadas en la SUM a partir del 2010 se homogenizan los mecanismos de acceso a la Educación Superior y se establecen los exámenes de ingreso para todos los tipos de curso en la enseñanza terciaria, se elimina de esta forma el CCE que gradualmente adopta la concepción del Curso por Encuentros (CPE), lo que constituye un nuevo período en el proceso de ingreso. Los criterios de selectividad basados en el mérito académico reforzaron las brechas. Las posibilidades de acceder disminuyeron considerablemente, respecto a las que existían en el curso 2008-2009, la TBET descendió de manera drástica desde el 2010. Se reconfiguraron nuevamente posiciones y condiciones sociales de privilegio en detrimento de jóvenes pertenecientes a familias negras y mestizas con menor capital cultural y económico (Ávila, 2013; Tejuca, Gutiérrez y García, 2015).



Fuente: Datos del Prontuario del Ministerio de Educación Superior del curso 2013-2014. (Tomado de Sosa, 2015).

El Curso por Encuentros, un nuevo período en la búsqueda de la equidad en el acceso

El Ministerio de Educación Superior (MES), en enero de 2016, decide duplicar los cupos disponibles para la matricula en la ES, a través de los Cursos por Encuentros y eliminar el requisito del examen de in-

greso para acceder a la universidad por esta vía. Las asignaturas que se examinaban en las pruebas de ingreso pasan de ser requisito de entrada a condición para la permanencia pues se establece la obligatoriedad de aprobarlas durante el primer año de la carrera. La docencia se llevaría a cabo en las sedes centrales con el mismo profesorado del CRD. Estas modificaciones representan otra etapa en la lucha por la equidad en este nivel de enseñanza, esta vez con la intención de lograr una inclusión que permita una incorporación de una diversidad de sectores de la población sin que este incremento de la matrícula se produzca en detrimento de la calidad de la educación.

Los cambios continuos en los mecanismos de ingreso reflejan la voluntad del proyecto social cubano por impulsar una educación con calidad y equidad en todos los niveles del sistema educativo y en particular en la Educación Superior, enseñanza donde son más evidentes los impactos de las desigualdades derivadas de la estructura social. En esta dirección, es imperativo el monitoreo permanente de los cursos que pretenden ampliar el acceso a la Educación Superior por lo que, en esta nueva etapa de búsqueda de mayores niveles de equidad, es necesario analizar los aciertos, así como los desafíos que entraña la puesta en marcha del CPE.

A continuación, se relacionan, a juicio de la autora, los principales aciertos, limitaciones y desafíos en materia de equidad (Almeida, 2017):

- Flexibilización en los mecanismos de entrada.

- Se eliminan las pruebas de ingreso, se aplica un ingreso mixto donde la entrada es libre, pero está regulada por cuotas de acuerdo a la disponibilidad de plazas ofertadas para cada carrera. En caso de que la demanda supere el número de vacantes disponible se realizan exámenes de oposición como mecanismo de selección. El estudiantado que resulte seleccionado debe cursar las asignaturas de prueba de ingreso (API) establecidas para el CRD como requisito de permanencia, con la obligatoriedad de aprobar las evaluaciones de las mismas durante el primer año de la especialidad.

- Se elimina la barrera de la edad. El CRD solo admite la entrada hasta los 25 años. El CPE anula este requisito bajo la concepción del derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

Estos cambios hasta la actualidad han incrementado nuevamente la incorporación de estudiantes no blancos/as. Sin embargo, se evidencia en el caso de los varones negros y mestizos una subrepresentación no solo respecto a sus pares raciales sino en relación a la totalidad de estudiantes que ingresa por esta vía. Este comportamiento es similar en el CRD. En relación a la edad se aprecia una gran heterogeneidad generacional en la matrícula. No obstante, se identifica un acceso más tardío en los varones

negros que puede estar asociado a las mayores dificultades que enfrentan para el acceso a la Educación Superior por la vía de los exámenes de ingreso y la barrera del límite de edad hasta los 25 años del CRD, por lo que, en este sentido, constituye una oportunidad para minimizar los obstáculos etarios y las barreras meritocráticas del CRD (Almeida, 2017).

- Mayor presencia de estudiantes procedentes de municipios ubicados en zonas intermedias y periféricas, lo que indica un impacto en esta esfera. Sin embargo, los municipios más representados continúan siendo Plaza de la Revolución y Diez de octubre que coincide que son los municipios de mayor índice de acceso y porcentaje de éxito a nivel provincial y nacional en el CRD (Informe del CEPES, 2015/2016), lo que significa que, aunque hay un impacto sobre la variable territorio, los municipios más favorecidos continúan siendo los que más aprovechan esta oportunidad de estudio.

- Otro elemento que se entrecruza y refuerza la brecha territorial es el color de la piel, coincide que, de los tres municipios con menor índice de acceso en todo el país, dos de ellos Arroyo Naranjo y Habana Vieja también son los menos representados en el acceso a través del CPE y además se encuentran entre los municipios de más alta proporción de población negra a nivel nacional lo que denota que las oportunidades de acceso no están siendo aprovechadas en todo su potencial por la juventud negra de estas localidades. El alcance de las políticas en relación a la intersección de las dimensiones raza- territorio es limitado, fundamentalmente para los varones negros y mestizos.

- El capital cultural y material de las familias de procedencia es otra de las variables que permite valorar el impacto de las políticas de amplio acceso en la composición social del estudiantado que ingresa a la Educación Superior. La escolaridad de la madre y el padre, ha sido identificada como un indicador influyente en la conformación de un capital cercano a la cultura dominante en el ámbito de la educación formal. En relación a la SUM, la composición social del estudiantado de primer año en un grupo de carreras de la modalidad CPE, tiene una mayor proporción de estudiantes cuyas madres y padres son universitarios, esta situación es más favorable en estudiantes negros y mestizos comportamiento que se invierte en relación a las condiciones de la vivienda, equipamiento e ingresos per cápita indicadores en los que las familias blancas están más favorecidas.

Desafíos que comprometen la equidad

Las regulaciones para el acceso al CPE derogan la obligatoriedad de realizar exámenes de ingreso para la entrada a la Educación Superior, a

juicio de la autora, esto elimina una barrera meritocrática y favorece el incremento de la matrícula. Se aplican entonces, pruebas de oposición como mecanismo de selección y los exámenes de matemática, español e historia como requisito de permanencia, esta simultaneidad puede tener el efecto contrario, al crear un proceso de doble selectividad que puede afectar los procesos de inclusión de grupos con menor presencia histórica en la enseñanza universitaria.

El ordenamiento de los/as aspirantes para el otorgamiento de las plazas solo a partir de los resultados cuantitativos obtenidos en el examen de oposición puede convertirse también en un mecanismo meritocrático similar al de las PI en el CRD.

El incremento de la matrícula en las sedes centrales resultado de una diversificación de las fuentes de ingreso requiere el mejoramiento de la infraestructura de las universidades, para asimilar en mejores condiciones materiales, un mayor número de estudiantes. El mejoramiento de las condiciones de trabajo de los/as docentes y trabajadores en general, contribuye a elevar la motivación del profesorado, variable que también influye en la formación.

La introducción de asignaturas de nivel medio superior que constituyen materias de exámenes de ingreso previa entrada a la Educación Superior y que en esta modalidad se incluyen como parte del plan de estudios de las carreras universitarias, favorece a aquellos/as estudiantes que no pueden asumir los costos de una preparación a través de profesores particulares. No obstante, en la práctica, debido a la diversidad etaria del estudiantado, la exigencia de aprobar en el primer año y el tiempo limitado con que cuentan para evaluar estas asignaturas, compulsa a muchos estudiantes a recurrir a profesores/as particulares, con lo que vuelve a poner en jaque a un sector del estudiantado que no cuenta con los recursos propios para asumir los costos que implican estos repasos en el ámbito privado.

Asumir desde la universidad la evaluación de contenidos de la enseñanza precedente, crea la falsa concepción de que el nivel superior tiene la responsabilidad de generar los recursos académicos que debieran haberse logrado en el preuniversitario, se adjudica incorrectamente un encargo, que en realidad corresponde al nivel medio en sentido general. Esto ha conllevado a situaciones paradójicas, por ejemplo: existen estudiantes que desaprueban alguna de las API, pero logran aprobar todas las asignaturas del primer año de la especialidad que cursan y aun así no pueden continuar estudios en la carrera, es decir, por un lado, demuestran capacidades para asimilar los contenidos de la Educación Superior

pero causan baja por materias que responden al nivel precedente. Esta contradicción se presenta como una situación injusta en una modalidad cuyos fines es facilitar y ampliar el acceso a la Educación Superior.

Conclusiones

La igualdad en las oportunidades de acceso es necesaria, pero no condición suficiente para asegurar la equidad al interior del sistema de Educación Superior. Las pautas de desigualdad generadas por condiciones estructurales asimétricas se reproducen aún en contextos de asignación igualitaria de recursos. Los antecedentes familiares y escolares, las inequidades territoriales, económicas y socioculturales en general influyen en las posibilidades para aprovechar las oportunidades de acceso. Por tanto, las políticas de la Educación Superior orientadas a diversificar las opciones de formación y ampliar la cobertura a través de la flexibilización de las modalidades de cursos existentes, deben incorporar estos indicadores para incidir de manera efectiva en el logro de la equidad en un ámbito educacional altamente competitivo.

Es necesario identificar las necesidades de los diferentes grupos que optan y acceden a estudios universitarios, sus puntos de partida, las principales inequidades que configuran sus condiciones de vida en relación al género, la raza, la clase y el territorio como sistemas que se encadenan, interseccionan y crean desigualdades sociales cruzadas que requieren acciones específicas, en aras de fomentar condiciones equiparables para lograr un acceso que represente no solo la entrada a instituciones de nivel terciario, sino la permanencia y egreso de las mismas con una mayor representación de todos los sectores sociales del país sin sacrificar la calidad de estos procesos.

El Curso por Encuentros es un híbrido entre mecanismos de ingreso restrictivos y requisitos flexibles para garantizar la inclusión social a este nivel. Sin embargo, persisten algunas debilidades para lograr una inclusión real a este nivel. El desafío fundamental está en articular de manera coherente y eficaz los principios de excelencia y justicia social para lo cual hay que monitorear toda política de acceso desde las primeras fases de su implementación y hacer los ajustes pertinentes.

Referencias bibliográficas

Almaguer, M. (2008). *El impacto social de las Sedes Universitarias Municipales adscritas al Ministerio de Educación Superior.* Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad de La Habana.

Almeida, Y. (2017). *Un análisis de las oportunidades de acceso a la Educación Superior cubana desde una perspectiva interseccional*. Tesis de doctorado, Universidad de La Habana.

Ávila, N. (2013). *Un estudio sociodemográfico del acceso a la Educación Superior. El papel de la familia en un contexto de políticas educativas de amplio acceso*. La Habana: CEDEM.

Benítez, F., Hernández, D., Pichs, B., Sánchez, Y. y Ávila, O. (2006). El impacto de la universalización de la Educación Superior en el proceso docente educativo. *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Editorial Félix Varela, pp. 147-155.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana; UNESCO, pp. 91-103.

González, O. B., Lara, J. R., y Castellanos, C. (2007). *Metodología para la caracterización del desempeño pedagógico en la Sede Universitaria Municipal de Placetas*. Informe de Investigación. Sede universitaria municipal Placetas, Villa Clara.

Martin, E. y Leal, M. (2006). El acceso a la Educación Superior. ¿Cómo lograr la equidad? *Avances y perspectivas de la investigación universitaria*. La Habana: Editorial Félix Varela, pp. 1-16.

Prontuario (2010/2014/2015). *Estadística. Educación Superior*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 21-50.

Roemer, J. (1998). *Theories of Distributive Justice*. Cambridge: Harvard University.

Rosanvallon, P. (1995). *La crisis del Estado Providencia*. Madrid: Editorial Civitas.

Sosa, A. (2015). *El análisis de las oportunidades de acceso a la Educación Superior cubana. La accesibilidad, una condición necesaria*. Tesis de Doctorado, CEPES, Universidad de La Habana.

Tejuca, M., Gutiérrez, F. y García, O. (2015). El acceso a la Educación Superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior*, pp. 42-61.

UNESCO (1998). *Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia*. Art. 6 inciso (a).

Datos de los autores[47]

47 Los autores aparecen en el mismo orden que tienen en el libro.

Yamir Palmero Abstengo. Licenciado en Letras, Universidad Central Marta Abreu, de Las Villas (2009). Director Municipal de Cultura y Arte en el municipio La Sierpe desde el año 2019. Coordinador Municipal del proyecto Sitispe desde el año 2018. Decimista. Ha presentado sus décimas en diferentes escenarios de Cuba.

Teresa Torres Miranda. Licenciada en Educación, especialidad Historia y Filosofía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), de la Universidad de La Habana. Investiga los temas de educación, currículo, didáctica, creatividad y metodología de la investigación.

Geydis Elena Fundora Nevot. Licenciada en Sociología (Universidad de La Habana, 2008). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 2012) y en Políticas y Prácticas de Desarrollo (IHEID, 2016). Doctora en Ciencias Sociológicas (Universidad de La Habana, 2018). Profesora Titular de FLACSO-Cuba. Se especializa en políticas sociales inclusivas, desarrollo local, interseccionalidad y teorías contrahegemónicas del desarrollo.

Dayron Roque Lazo. Maestro primario de formación emergente, Licenciado en Educación Primaria, Máster en Didáctica de las Humanidades y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha impartido docencia en todos los niveles de educación general y en la Educación Superior, en pregrado y posgrado en instituciones cubanas. Educador popular y colaborador del Centro Memorial Martin Luther King Jr. En la actualidad, trabaja en el Instituto de Filosofía, adscrito al CITMA.

Reynaldo Miguel Jiménez Guethón. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de FLACSO-Cuba, del cual es su coordinador académico. Es autor de artículos publicados en revistas nacionales y extranje-

ras. Ha impartido conferencias en universidades y centros de estudio de Argentina, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Cosa Rica, Finlandia, Ecuador, España, Estados Unidos, Sudáfrica, Suecia, Uruguay y Turquía.

Enrique Verdecia Carballo. Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Profesor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) y Presidente de su Consejo Científico. Ha dictado varios cursos a nivel nacional e internacional, ha publicado diversos artículos pedagógicos en revistas y ha participado en diferentes eventos cubanos y extranjeros.

Tania Caram León. Licenciada en Lingüística (Universidad de La Habana, 1983), Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 1996) y Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana, 2000). Es Profesora Titular de la Universidad de La Habana. Es autora de numerosos artículos sobre el empoderamiento de las mujeres cubanas, coautora de la serie *Documentos de la Revolución Cubana*. Trabaja e investiga en el área Política y Desarrollo.

Marcelino Roberto Almaguer Guerrero. Licenciado en Lingüística (Kiev, 1980). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana). Trabaja e investiga los temas relacionados con el Poder Popular, desarrollo local, democracia y territorio en Cuba, sistema electoral y educación.

Lino Borroto López. Licenciado en Educación (especialidad Historia). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana). Profesor Titular y Consultante de FLACSO-Cuba. Presidente del Tribunal de Categoría Docente de esta institución. Dr. Honoris Causa por la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz (2017).

Yiglén Salazar Cisnero. Licenciada en Sociología (2008), Máster en Desarrollo Cultural Comunitario (2013). Profesora Asistente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Investiga los temas de educación, cultura, género y desarrollo local. Actualmente realiza su doctorado sobre los procesos participativos en el marco de la relación escuela-comunidad en La Güinera.

Antonio Herrada Hidalgo. Licenciado en Geografía (Universidad de La Habana, 2016). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 2019). Ha publicado artículos científicos y participado en proyectos de investigación sobre territorio y cultura, industrias culturales, educación artística en la infancia y estudios del Caribe. Ha participado en más de 30 eventos académicos nacionales e internacionales. Es Profesor Instructor en FLACSO-Cuba.

Luisa Íñiguez Rojas. Profesora Titular y Consultante de FLACSO-Cuba de la Universidad de La Habana. Doctora en Ciencias Geográficas. Miembro de Honor del Consejo Científico de la Universidad de La Habana. Su quehacer profesional se concentra en el tema de las desigualdades espaciales del bienestar y la salud en Cuba y América Latina. Imparte docencia en la Licenciatura en Sociología y en la Maestría de Bioética. Ha organizado la publicación de varios libros con resultados de investigaciones y con fines docentes, así como más de 100 artículos en capítulos de libros y revistas nacionales e internacionales.

Ileana Nuñez Morales. Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 2019). Trabaja como coordinadora del Programa Sociocultural Comunitario de la Fundación Nicolás Guillén y colabora con el área de Políticas Sociales de FLACSO-Cuba. Investiga e imparte talleres sobre vulnerabilidad social, desarrollo social, desigualdades raciales y diseño y gestión de proyectos socioculturales.

Juan Carlos Osorio Remedios. Doctor en Ciencias Sociológicas, Máster en Desarrollo Cultural Comunitario, por la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, y Profesor de Español por el Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Profesor Auxiliar del Centro Universitario Municipal (CUM) de Banes, Holguín.

Ana Ivis Ricardo Fernández. Máster en Educación de Adultos. Licenciada en Educación Laboral por el Instituto Superior Pedagógico, Holguín. Profesora Asistente del Centro Universitario Municipal (CUM) de Banes, Holguín.

Anette María Jiménez Marata. Licenciada en Letras (Universidad de La Habana, 2006). Máster en Desarrollo Social (FLACSO, 2009). Doctorante en Ciencias de la Educación (CEPES, Universidad de La Habana). Se desempeña como investigadora del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, donde estudia los temas de infancia, cultura y escritura de ciencias sociales en Cuba. Ha publicado más de quince artículos en libros y revistas de Cuba, Chile, Guatemala y Trinidad y Tobago.

Randy Saborit Mora. Licenciado en Periodismo y Máster en Ciencias de la Comunicación (Universidad de La Habana). Profesor, investigador y editor. Ponente en más de una veintena de eventos científicos celebrados en España, Guatemala, Venezuela y Cuba. Coautor del libro *Temas de historia de la prensa y la comunicación social en Cuba (siglos xviii y xix)*. Ha publicado artículos investigativos en el *Anuario del Centro de Estudios Martianos* y la *Revista de la Biblioteca Nacional de Cuba José Martí*.

Taimi Castañeda Rodríguez. Licenciada en Educación en la Especialidad de Matemática-Computación. Profesora Asistente de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo, donde labora desde 2016. Cursa una maestría en didáctica de

la Educación Física Contemporánea y un doctorado en Ciencias de la Educación. Graduada en 2006, con una experiencia de diez años en escuelas deportivas y cuatro en Educación Superior.

Abelardo López Domínguez. Licenciado en Educación en la Especialidad de Matemática–Computación, Doctor en Ciencias y Profesor Titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), de la Universidad de La Habana. Profesor Principal de Metodología de Investigación Educativa en este centro. Secretario Ejecutivo del Taller Internacional La Educación Superior y sus perspectivas, en los Congresos Universidad, con una experiencia de 19 años en la Educación Superior.

Ana María Morales Ferrer. Profesora de Educación Física (1968), Licenciada en Cultura Física (1977), Doctora en Ciencias de la Cultura Física (2003). Profesora Consultante (2007) y Emérito (2018) de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Manuel Fajardo. Coordinadora de Maestría y Vicecoordinadora del programa doctoral en Ciencias de la Cultura Física.

Mayra Tejuca Martínez. Profesora Titular del Centro de Estudios de la Economía Cubana de la Universidad de La Habana. Doctora en Ciencias Biológicas (Universidad de La Habana, 1996). Estudia las políticas educativas y su impacto sobre la equidad, así como su relación con las políticas de empleo. Ha publicado varios trabajos alrededor de estos temas en libros y revistas científicas nacionales e internacionales.

Niuva Ávila Vargas. Licenciada en Sociología (2006) y Máster en Demografía (2011). Profesora Auxiliar del Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana. Ha realizado investigaciones relacionadas con la Educación Superior, políticas educativas, familia y procesos educativos. Ha publicado una veintena de ar-

tículos, en revistas, memorias de congresos y libros en calidad de autora o coautora. Es miembro de la Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana.

Danay Díaz Pérez. Licenciada en Sociología (2009), Máster en Sociología (2014). Profesora Asistente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) de la Universidad de La Habana. Autora de varios artículos científicos sobre desigualdades sociales, salud, infancia y discapacidad.

Ana Isabel Peñate Leiva. Licenciada en Historia por la Universidad de La Habana; Máster en Sexualidad, por el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX), y Doctora en Ciencias de la Educación, por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Es Investigadora Titular y Profesora Titular en FLACSO-Cuba y se desempeña en el área de Desigualdades Sociales y Políticas de Equidad.

Sofía Porro Mendoza. Licenciada en Educación (Instituto Superior Pedagógico de Manzanillo, 1981). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 1996). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana, 2006). Es Profesora Titular de la Universidad de La Habana.

Haens Beltrán Alonso. Licenciado en Educación, Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia en 2004. Máster en Historia y Antropología Sociocultural Cubana en 2011. Doctor en Ciencias Pedagógicas en 2016. Profesor de Historia de América en la Licenciatura en Historia de la Universidad de Cienfuegos. Director de Calidad de esta institución.

Jency Niurka Mendoza Otero. Licenciada en Educación, Especialidad Marxismo-Leninismo e Historia en 2004. Máster en Historia y Antropología Sociocultural Cubana en 2011. Doctora en Ciencias Pedagógicas en

2016. Profesora de Metodología de la Investigación en la Licenciatura en Historia de la Universidad de Cienfuegos. Directora de Posgrado de esta institución.

Yisel Rivero Baxter. Socióloga, Doctora en Ciencias Sociológicas (Universidad de la Habana, 2014). Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires, 2000). Investigadora Titular del ICIC Juan Marinello y Profesora Titular de la Universidad de La Habana. Trabaja los temas de educación, participación y consumo cultural.

Succel Pardini González. Socióloga, Máster en Sociología (Universidad de La Habana, 2018), Profesora Asistente del Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, Investigadora Agregada. Trabaja los temas de género, desigualdades educativas y estadística.

Nancy Yolanda González Domínguez. Licenciada en Educación, especialidad: Español-Literatura, Máster en Ciencias de la Educación, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, trabaja en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH, Cuba). Es miembro del grupo de Comunicación y desarrollo universitario, es revisora general de la *Revista Cubana de Educación Superior*, miembro de los claustros de la Maestría y del Doctorado en Ciencias de la Educación Superior.

Maikel Carnero Sánchez. Licenciado en Educación, especialidad: Mecánica, Máster en Psicología Educativa, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, trabaja en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH, Cuba). Es miembro del grupo de Formación Universitaria, revisor de la *Revista Cubana de Educación Superior*, miembro del comité académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior y del claustro del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Superior.

Liliana Rodríguez Alarcón. Licenciada en Psicología en la Universidad de La Habana (2015). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 2019). Psicóloga e investigadora del Centro de Referencia Adolescente de La Habana Vieja. Miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud y la Red Interinstitucional para el Desarrollo Integral de los Adolescentes. Estudia los procesos educacionales de adolescentes y jóvenes.

Marta Rosa Muñoz Campos. Profesora Titular (Universidad de La Habana). Directora del Programa FLACSO-Cuba desde el año 2017. Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana, 2013). Máster en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba, 1996). Miembro del Comité Cubano MAB de la UNESCO y del Grupo de Docencia y Comunicación del Centro de Creación de Capacidades para los Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo para el Cambio Climático (PVR).

María Isabel Romero Sarduy. Licenciada en Psicología (Universidad de La Habana, 1987), Máster en Psicología Comunitaria (Universidad de La Habana, 2001) y Doctora en Ciencias Sociológicas (Universidad Central Martha Abreu, 2013). Investigadora Titular y Profesora Auxiliar. Labora en el Centro de Desarrollo Local y Comunitario (CEDEL) del CITMA y es docente de la Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez y de FLACSO.

Yulexis Almeida Junco. Doctora en Ciencias Sociológicas y Máster en Estudios de Género. Profesora Titular del Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana. Vicedecana de la Facultad de Filosofía, Historia y Sociología. Vicepresidenta de la sección de Género de la Sociedad Cubana de Psicología. Activista feminista antirracista. Investiga los temas de género, raza, representaciones sociales, interseccionalidad y políticas de acceso a la Educación Superior.

Los libros son tan disímiles como el espíritu de sus cultores: unos informan y esclarecen, otros movilizan y transforman; y algunos desbrozan el camino para la continuidad. Este es un texto raro, hace las tres cosas y creo que la clave de semejante logro estriba en el propio sentido de su convocatoria. Es un ejemplar previsto desde su génesis para recorrer con sentido crítico, compromiso intelectual y militancia política las raíces, el devenir y el futuro de la educación en su multidimensionalidad, con especial énfasis en su contextualización en los escenarios actuales y perspectivos de la realidad cubana.

Educación en Cuba. Criterios y experiencias desde las ciencias sociales, celosamente estructurado por las sabias manos de los doctores Reynaldo Miguel Jiménez Guethón y Enrique Verdecia Carballo, cuenta con la participación de treinta y cinco importantes autores, reconocidos por sus resultados científicos en los tópicos desplegados, quienes supieron responder a la convocatoria de FLACSO-Cuba, no solo aportando materiales relevantes, sino haciéndolo desde una plataforma común de análisis, lo que le da al libro una organicidad meritoria, en consecuencia con la asunción de la educación como ámbito de intelección común.

Amauris Laurencio Leyva
Profesor Titular del CEPES,
Universidad de La Habana

FLACSO CUBA

CENTRO FELIX VARELA

9 789597 226673