

ISSN 2550-6846 Impreso / ISSN 2550-6854 Digital

RUNAE

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

Henry A. Giroux • F. Javier Murillo • Cynthia Martínez-Garrido • Rigoberto Martínez Sánchez • Nancy L. Hernández Reyes • Perla S. del Carpio Ovando • Eduardo Molina Morán • Sebastián Molina Puche • Ainhoa Escribano-Miralles • Luis Bonilla-Molina • Jhonny Villafuerte • Marie-Noëlle Antoine • Valeria Vélez Redrován • Gerardo Chunga-Chinguel

Edición Nº 2
Diciembre 2017

RUNAE

La revista RUNAE es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo interdisciplinario. La revista RUNAE fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués y kichwa.

En la revista RUNAE se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.



Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

N° 02- 2017

ISSN: 2550-6846 Impreso / ISSN: 2550-6854 Digital

Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE

RECTOR

Dr. Freddy Álvarez

COMISIÓN GESTORA

Dra. Helen Quinn

Dr. Ángel Pérez Gómez

Dr. Joaquim Prats

Dr. Axel Didriksson

Abg. Sebastián Fernández de Córdova

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Rebeca Castellanos

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Dra. María Nelsy Rodríguez.

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RUNAE

DIRECTOR

Dr. Javier Collado

SUBDIRECTOR

Mgs. Diego Apolo

COMITE EDITORIAL INTERNO

Dra. Lucía Torres

Dra. Ximena Castaño

COMITE EDITORIAL EXTERNO

Dra. Francisca Marli Rodrigues de Andrade - Universidad Federal Fluminense

Dra. Cristina Núñez Madrazo - Universidad de Veracruz

Dr. Carmen Vas - Universidad Nacional Experimental de Guayana

Dr. Ángel Mora - Universidad Experimental de Guayana

Dr. Rafael Mondragón - Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM

Dra. Julia Zullo - Facultad Filosofía y Letras - UBA

Dr. Armando Muyulema - University of Wisconsin-Madison

Dr. Enrique Espinoza Freire - Universidad Técnica de Machala

Dr. Miguel Sola - Universidad de Málaga

Dra. Ginesa Ana López Crespo - Universidad de Zaragoza

Dra. Elena Kárpava - Universidad de Granada.

DIRECTOR EDITORIAL

Mtr. Sebastián Endara

CORRECCIÓN

Dra. María Luisa Torres

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Dis. Anaela Alvarado

ILUSTRACIÓN

Lic. Antonio Bermeo

GESTIÓN REVISTA DIGITAL

Ing. Napoleón Gerardo Peralta

Nº2 Diciembre de 2017

Revista bianual

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200. www.unae.edu.ec

E-mail: runae@unae.edu.ec



CONTENIDO

- 7 NOTA EDITORIAL
Javier Collado Ruano, Diego Apolo Buenaño
- 9 PRESENTACIÓN: LA MERCANTILIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR
María Nelsy Rodríguez Lozano
- 13 ¿REPENSANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN
TIEMPO DE TIRANÍA?
Henry A. Giroux
- 31 SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL
SOCIOECONÓMICO EN ECUADOR Y SUS PROVINCIAS
F. Javier Murillo, Cynthia Martínez-Garrido
- 51 TEORÍA DEL CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN:
REFLEXIONES SOBRE SUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS
Rigoberto Martínez Sánchez, Nancy L. Hernández Reyes, Perla S.
del Carpio Ovando
- 71 LA MILITANCIA COMO CRITERIO DE SELECCIÓN DEL
PROFESORADO
APORTE DESDE LA PEDAGOGÍA WILLIAM
Eduardo Molina Morán
- 95 PERSPECTIVA Y USO DE LA HISTORIA Y EL
PATRIMONIO LOCAL EN LAS AULAS DE ECUADOR. UN
CUESTIONARIO AL PROFESORADO
Sebastián Molina Puche, PhD
Ainhoa Escribano-Miralles
- 123 EL ODS-4 EN LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA
RADICAL DE LAS RESISTENCIAS
Luis Bonilla-Molina
- 141 INNOVACIÓN AL PROYECTO INTEGRADOR DE
SABERES, FORTALECIENDO LAS DESTREZAS
COMUNICACIONALES DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA
Jhonny Villafuerte

- 161 TRANS-FORMACIÓN: APRENDER,
DESAPRENDER, VOLVER A APRENDER.
EXPERIENCIA PILOTO EN LA FUNDACIÓN
CENTRO SAN JUAN DE JERUSALÉN (FCSJJ)
Marie-Noëlle Antoine
- 183 JUVENTUD, EDUCACIÓN Y TRABAJO INFORMAL.
REFLEXIONES DESDE OTRAS ECONOMÍAS EN
CONTEXTOS LATINOAMERICANOS
Valeria Vélez Redrován
- 205 REFLEXIONES PARA LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD
DIGITAL EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO
Gerardo Chunga-Chinguel
- 223 REGLAMENTOS Y NORMAS

NOTA EDITORIAL

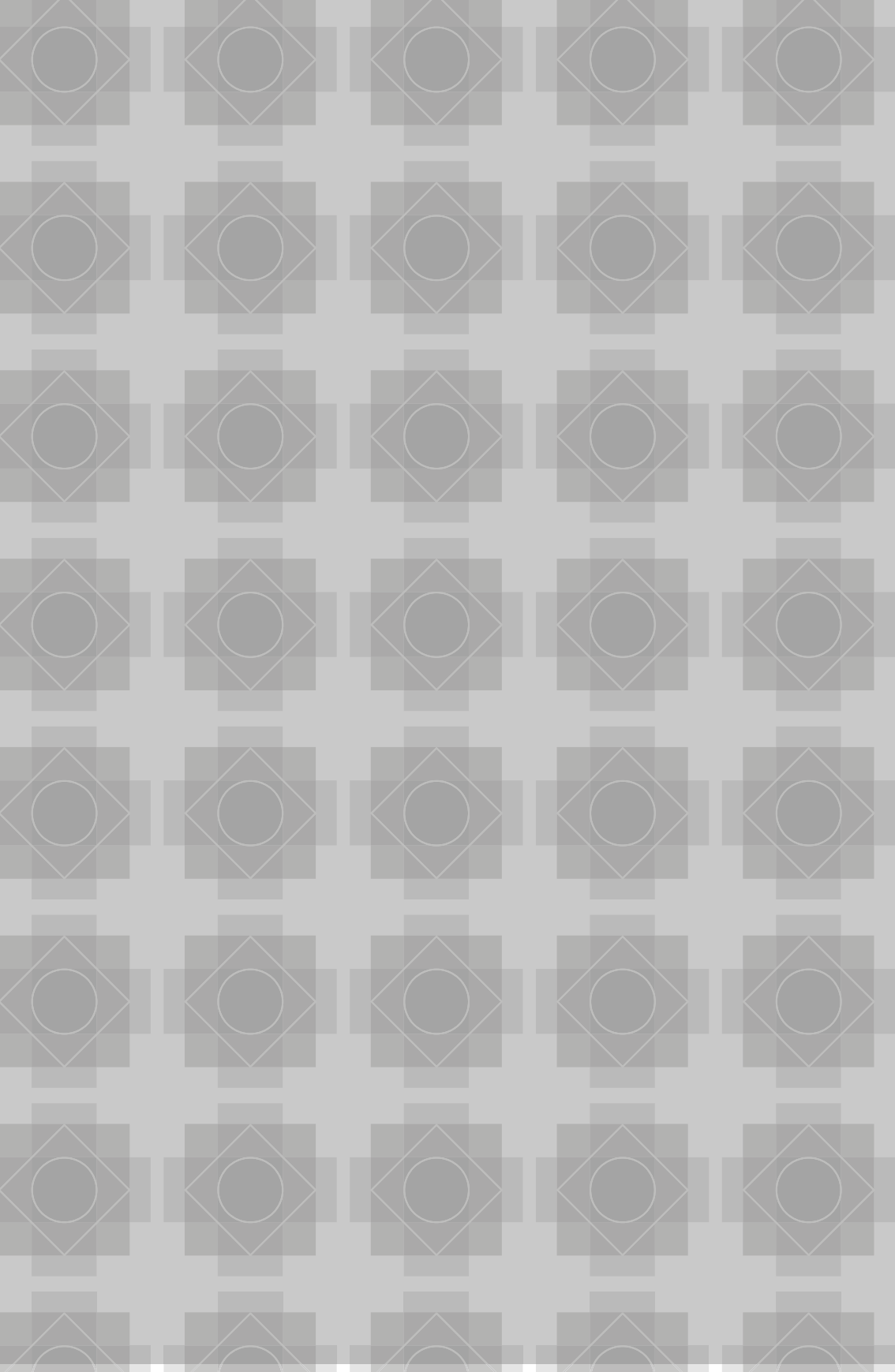
RUNAE es la Revista Científica de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, que se enfoca en abordar los procesos de formación, aprendizaje y desarrollo de competencias para estudiantes, académicos y profesionales de la educación. Tiene como objetivo atender y fomentar una educación con base en los principios del Buen Vivir. Al hablar de educación y Buen Vivir debemos integrar la cosmovisión ancestral kichwa de la propuesta filosófica y política del “Sumak Kawsay”, que comprende al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. El pensamiento indígena concibe el Sumak Kawsay como una alternativa sostenible, resiliente y regenerativa, al constituirse como una filosofía de vida basada en los valores ancestrales de los pueblos originarios andinos que viven en relación armónica con la naturaleza.

La formación de competencias o cualidades humanas y profesionales representa un punto esencial para caminar hacia el Buen Vivir. En consecuencia, la Revista RUNAE publica estudios, ensayos, investigaciones y traducciones que abordan las diferentes dimensiones formativas que los docentes del siglo XXI deberían abordar desde un trabajo cooperativo, colaborativo y articulador para transformar su realidad. Esta visión compleja, transdisciplinar, intercultural y multidimensional de la educación constituye una metodología epistemológica para reflexionar las Ciencias de la Educación, puesto que combina un diálogo desde la ecología de saberes valorando, rescatando y respetando los diferentes procesos hacia el conocimiento y la sabiduría.

Por ello es necesario reintroducir las dimensiones emocionales y espirituales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, no formal e informal; puesto que, son dimensiones humanas formativas que están directamente ligadas con los desequilibrios socioecológicos actuales y la vertiginosidad de estos tiempos. Transformar la matriz productiva del Ecuador es un desafío civilizatorio que conlleva aprender a combinar todas nuestras dimensiones cognitivas, intelectuales, perceptivas, afectivas, valorativas, emocionales, espirituales, religiosas, políticas, retóricas, poéticas, artísticas, epistémicas y filosóficas para aprender a coevolucionar de forma recíproca e integral con la Pachamama, nuestra Madre-Tierra y la transformación educativa.

PhD. Javier Collado Ruano
Director RUNAE
javier.collado@unae.edu.ec

Mgs Diego Apolo Buenaño
Subdirectora RUNAE
diego.apolo@unae.edu.ec



PRESENTACIÓN: LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Nelsy Rodríguez Lozano
Vicerrectora de Investigación y Posgrado
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
maria.rodriguez@unae.edu.ec

Para la Universidad Nacional de Educación es grato presentar el número 2 de la *Revista Científica RUNAE* que, fiel a su naturaleza, recoge temas de carácter transdisciplinario en el campo de la educación, los cuales se constituyen en problemáticas de reflexión prioritaria en el contexto actual, tanto para la educación escolar como para la educación superior.

Se inicia este recorrido editorial con la reflexión de **Henry Giroux** sobre el papel de la democracia en el mundo y el impacto de su *desmantelamiento*, en particular en las instituciones de educación superior, bajo condiciones opresivas que impiden la libre circulación de un pensamiento crítico, favoreciendo así la mercantilización de la educación en detrimento del estatus axiológico y ético del quehacer académico de las instituciones. Por lo tanto, la mayor desvirtuación de los propósitos de la educación es someterla a los intereses del mercado.

Esta *enajenación mundial* de la educación superior afecta directamente a los profesores inmersos en un sistema universitario que censura el pensamiento crítico y, cada vez más, limita tanto la actuación como los derechos laborales de los docentes, tal y como lo ejemplifica Giroux con el sistema universitario estadounidense. En esta misma línea de reflexión, el estudio realizado por **Eduardo Molina Morán** presenta una propuesta, de enfoque latinoamericano, basada en la educación popular e impulsada por el pedagogo Luis Williams, que pretende trascender las pruebas estandarizadas para los concursos de méritos y oposición hacia la valoración de “las motivaciones culturales, profesionales y políticas” de los docentes, de manera que, se priorice el “proyecto político-pedagógico” a favor de un verdadero ejercicio democrático y de autonomía que reivindique el pensamiento crítico de los profesores.

La mercantilización de la educación afecta igualmente a nuestros jóvenes, niños y niñas, generando complejas problemáticas escolares como las que

analiza **F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido** sobre la segregación en el contexto escolar “en función de características personales, culturales o sociales” de los educandos, en el Ecuador, particularmente, en la Educación General Básica, lo que va en contravía de alcanzar una sociedad más equitativa e incluyente.

Se hace necesario entonces, comprender el trasfondo de esta problemática de mercantilización, estandarización y segregación de la educación, y el texto de **Luis Bonilla Molina** es ideal para ello, pues hace el recorrido histórico del neoliberalismo educativo y su nuevo paradigma de gobernanza basado en un “proceso de neocolonización política, económica, educativa, tecnológica y cultural” que ya está instaurado en el sistema educativo de las naciones, y de ahí, la importancia de conocerlo y deconstruirlo históricamente para generar resistencias y alternativas esperanzadoras, entre ellas, se menciona la UNESCO, por su compromiso con *la defensa de la educación como un derecho de la humanidad* y en palabras de Giroux, *la defensa de la educación como un derecho público*.

Otra alternativa esperanzadora, la presenta **Valeria Vélez Redrován**, quien nos devela economías emergentes de territorios urbanos y rurales que, contrario al capitalismo, priorizan al ser humano. Desde un enfoque igualmente histórico, ella hace el recorrido de lo que significó el sometimiento de las poblaciones aborígenes en América y su paso de una economía campesina a una economía servil y esclavista hasta la integración actual de la población latinoamericana en un mercado capitalista dominante. Analiza las problemáticas de inclusión laboral de los jóvenes en América Latina, resaltando las particularidades de Argentina y Ecuador por la orientación de políticas públicas basadas en un sistema de economía social y solidaria que reconoce e integra al ser humano y a la naturaleza desde el principio ético del Buen Vivir.

Retomando nuevamente a Giroux, frente a este modelo de mercantilización de la educación, se hace necesario *repensar* el aprendizaje, la enseñanza y la investigación desde una esfera *pública y democrática*, donde “el aula sea un espacio de dificultad que perturba y desafía el pensamiento complaciente” y, precisamente, **Marie Noëlle Antoine** propone repensar la articulación entre la profesionalización con el contexto del aula a través de una innovación pedagógica denominada Trans-Formación, implementada con los profesionales de la Fundación Centro San Juan de Jerusalén en Quito, que le permite al profesional de la educación empoderarse de sus prácticas de manera continua y alternada a través del juego teatral, los cuentos pedagógicos y los talleres artísticos.

En este mismo sentido, **Rigoberto Martínez, Nancy Hernández y Perla del Carpio Ovando**, nos retan a *repensar* la investigación desde elementos sociales y culturales que nos ubican por fuera del modelo racional de la ciencia para dimensionarla desde la noción de práctica científica, es decir, como un recurso que, desde la diversidad y la pluralidad, permite explicar la dinámica del conocimiento científico.

Otro elemento importante para repensar la educación es el que Giroux señala como alfabetización múltiple, tanto impresa, visual y digital que le permita a los educandos no solo consumir sino también producir la cultura. En esta línea, tenemos a **Gerardo Chunga-Chinguel**, que propone estrategias que le permiten a los docentes universitarios gestionar y aprovechar mejor su *identidad digital* generando valor agregado tanto a nivel de visibilidad como de reputación. Por otro lado, **Sebastián Molina Puche** presenta un estudio sobre la visión que tienen los docentes ecuatorianos sobre el uso de la historia y el patrimonio local-regional y la frecuencia con que la utilizan en sus clases; en los resultados, llama la atención que, aunque los docentes son conscientes de la importancia de incorporar las TIC a la enseñanza de la historia, menos de la mitad de los docentes utiliza recursos y materiales digitales, de ahí, la necesidad de tener un mejor aprovechamiento de este recurso en el aula, máxime el potencial educativo que tiene el Ecuador desde su riqueza cultural. Finalmente, **Jhonny Villafuerte** presenta la innovación TIC-PIS del “modelo pedagógico Proyecto Integrador de Saberes” que integra la tecnología educativa, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, la lectura comprensiva y la autoevaluación para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios.

Sin duda, en este número se recogen reflexiones, investigaciones y experiencias educativas y pedagógicas que dan cuenta de los retos y desafíos de la educación superior hoy, y entre ellos, se subrayan dos, muy importantes, que plantea Henry Giroux:

- La defensa de la educación superior, como un derecho público, como un espacio democrático y deliberativo, que impulse la dialogicidad y el pensamiento crítico.
- Hacer de la educación un espacio humano, de democracia real, en el que se tomen en serio los valores, tradiciones, historias y pedagogías que promuevan un sentido de dignidad, autorreflexión y compasión por el otro y los otros.

N° 02, diciembre 2017, pp.13-29

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 06-09-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



Rethinking Higher Education in a Time of Tyranny?

¿REPENSANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN TIEMPO DE TIRANÍA?

Henry A. Giroux

girouxh@mcmaster.ca

Profesor Universidad McMaster

Doctor por la Universidad Carnegie Mellon, profesor de educación en la Universidad de Boston, Universidad de Miami, Oxford, Ohio. Director del Center for Education and Cultural Studies (Centro para la Educación y Estudios Culturales). En la Universidad Estatal de Pensilvania asumió la cátedra de profesorado Waterbury. Director del Waterbury Forum in Education and Cultural Studies (Foro Waterbury en Educación y Estudios Culturales). Profesor actual en la Universidad McMaster

ABSTRACT

Rethink higher education as a crucial democratic public sphere in times of tyranny and authoritarianism is the main goal of this article. Tyranny and authoritarianism are not just the product of state violence and repression, but also thrive on popular docility, mass apathy, and a flight from moral responsibility. Moreover, democracy is being voted down and aggressively dismantled in many countries around the world. Critical public spheres from public radio to the public schools have been defunded, commercialized, and privatized transforming them from spheres of critical analysis to dumbed-down workstations for a deregulated and commodified culture. In this context, many institutions of higher education are more than willing to name buildings after corporate donors, accept gifts, and allow conservative and corporate funded research centers on their campuses. This paper also provides an overview about what is happening in Trump's America, where democratic governance is required to combat civic illiteracy promoted by so many medias. In conclusion, this work makes recommendations that provide an alternative to some of the oppressive conditions now shaping institutions of higher learning.

Keywords: Higher Education, Democracy, Governance, Critical Thinking.

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es repensar la educación superior como una esfera pública democrática crucial en tiempos de tiranía y el autoritarismo. La tiranía y el autoritarismo no son solo el producto de la violencia y la represión estatal, sino que también prosperan en la docilidad popular, la apatía masiva y la huida de la responsabilidad moral. Además, la democracia se está rechazando y se está desmantelando agresivamente en muchos países del mundo. Las esferas públicas críticas de la radio pública a las escuelas públicas se han desfinanciado, comercializado y privatizado, transformándolas de esferas de análisis crítico a estaciones de trabajo aburridas para una cultura desregulada y mercantilizada. En este contexto, muchas instituciones de educación superior están nombrando edificios acorde a sus donantes corporativos, aceptando regalos y permitiendo centros conservadores de investigación financiados por empresas en sus campus. Este artículo también proporciona una visión general de lo que está sucediendo en la América de Trump, donde se requiere una gobernabilidad democrática para combatir el analfabetismo cívico promovido por los medios de comunicación. Para concluir, este trabajo hace recomendaciones que proporcionan una

alternativa a algunas de las condiciones opresivas que ahora conforman las instituciones de educación superior.

Palabras Clave: Educación Superior, Democracia, Gobernabilidad, Pensamiento Crítico.

INTRODUCTION

Many of the great peace activists of the 20th century extending from Mahatma Gandhi and Paulo Freire to Jane Addams and Martin Luther King Jr. shared a passion for education not as a methodology but as a democratic project. They emphasized producing individuals who believed in education as both a public good and a practice of freedom for inspiring and energizing people to assume a degree of civic courage, social responsibility, and informed agency. Refusing to view education as neutral or reducing it to the instrumental practice of training, they sought to reclaim education as part of a wider struggle to deepen and extend the values, social relations, and institutions of a substantive democracy.

They argued passionately that in the merging of politics and education there was a moment of truth in which education could not be removed from the demand for justice and progressive social change. They understood that tyranny and authoritarianism are not just the product of state violence and repression, but also thrive on popular docility, mass apathy, and a flight from moral responsibility. Each wrote during times of momentous political revolutions when democracy was under siege. In doing so, they recognized and made real a moment of truth about education and its ability to transform how people understand themselves, their relations to others, and the larger world. In the face of massive injustice and indignity, these prophetic voices refused to look away from human suffering, and embraced the possibility for resistance fueled by courage, compassion, and the ability to think otherwise in order to act otherwise.

One of Martin Luther King's great insights lies in his recognition that education provided a bulwark against both ignorance and indifference in the face of injustice. Like Gandhi, he warned people over and over again not to remain silent in the face of racism, militarism, and extreme materialism and argued that "He who accepts evil without protesting against it is really cooperating with it." Of the civil rights era, King warned that "History will have to record that the greatest tragedy of this period of social transition was not the strident clamor of the bad people, but the appalling silence of the good people.... In the End,

we will remember not the words of our enemies, but the silence of our friends” (Gasman, 2011, parr. 1). These advocates of civic courage and compassion echoed in their words and actions what King called the “fierce urgency of now,” reminding us that “tomorrow is today” and that “there is such a thing as being too late” (King, 1967). Let us hope that in the midst of our witness to the current revolt against democracy across the globe, higher education will neither remain silent nor be too late.

Echoing King’s belief that American innocence was neither tenable nor forgivable, the great novelist James Baldwin (1985) filled in the missing language of fear and terrorism at the heart of a racist society. His famed “Talk to Teachers,” began with an impassioned warning about the times in which he lived, a warning more relevant now than it was when he delivered the speech in 1963. He said: “Let’s begin by saying that we are living through a very dangerous time. Everyone in this room is in one way or another aware of that. We are in a revolutionary situation, no matter how unpopular that word has become in this country. The society in which we live is desperately menaced... from within. To any citizen of this country who figures himself as responsible – and particularly those of you who deal with the minds and hearts of young people – must be prepared to “go for broke” (Baldwin, 1985, p. 325).

THE CONTEXT OF AUTHORITARIANISM AND THE ELECTION OF TRUMP

In the context of a worldwide rebellion currently taking place against democracy, dissent, human rights, and justice, I think we need “to go for broke.” Authoritarianism is on the rise once again, emerging in countries in which such a politics, in light of the past, has appeared unthinkable and unspeakable. In Hungary, Russia, India, Turkey, and Poland, among other countries, democracy is being voted down and aggressively dismantled. In addition, a new and dangerous moment has emerged in the United States as it becomes clear that an American-style authoritarianism is no longer the stuff of fantasy, fiction, or hysterical paranoia. This summer, in Charlottesville, Virginia hundreds of neo-Nazis marched brandishing torches reminiscent of Hitler’s Germany while shouting anti-Semitic, racist and white nationalist slogans such as Heil Trump, and later unleashing an orgy of violence that led to the deaths of three people. Donald Trump, the President of the United States, stated there were good people on both sides of that rally as if good people march with white supremacists and neo-Nazis who revel in hate and bigotry and offer no apologies

for mimicking the actions that resulted in the slaughter of millions during the fascist nightmare of the 1930s and forties.

What does the election of Donald Trump and the rise of illiberal democracies all over the globe suggest about the role of higher education in a time of tyranny? What does the authoritarianism that is emerging in the United States suggest about the need for higher education to “go for broke?” When does silence betray complicity and inaction a moral and intellectual failing? What does it mean to rethink higher education as a crucial democratic public sphere in dangerous times? Clearly such questions have to first address what is happening in Trump’s America, a country often seen as, and imagines, itself to be a beacon of freedom and democracy throughout the world.

Donald Trump’s ascendancy to the Presidency speaks not only to a profound political crisis but also a tragedy for democracy (Giroux, 2018). His rise to power echoes not only a moral blind spot in the collective American psyche, but also a refusal to recognize how past totalitarian ideas, values, and practices can and have reappeared in different forms in the present. The crystallization of totalitarian elements such as anti-Semitism, ultra-nationalism, militarism, racism, white supremacy, and the return of the demagogue who couples the language of fear, decline, and hate with illusions of national grandiosity have found their apotheosis in the figure of Donald Trump. Trump is the living symbol and embodiment of a political catastrophe made visible in the plague of a growing culture of unbridled and naked selfishness, the systemic erosion of public goods, the collapse of civic institutions, and a ruinous anti-intellectualism that both supports a corrupt political system and exhibits a contempt for facts evidence, and reason that has been decades in the making. There is nothing natural or inevitable about these changes. They are learned behaviors. As shared fears replace any sense of shared responsibility, the American public is witnessing how a politics of racism and hate is transformed into a spectacle of fear, divisiveness, and disinformation.

While numerous forces have led to the election of Donald Trump, it is crucial to ask how a poisonous form of education developed in the larger society that helped produce the toxic formative culture that both legitimated Trump and encouraged so many millions of people to follow him. Part of the answer lies in the right-wing control of the media with its vast propaganda machines such as Fox News, the rise of conservative foundations such as the Koch brothers’ various institutes, the ongoing production of anti-public intellectuals, and a

visual culture increasingly dominated by the spectacle of violence and reality TV, all of which provide the swindle of public space. On a more political note, it is crucial to ask how the educative force of the wider culture goes unchallenged in creating a public that embraced Trump's bigotry, narcissism, lies, public history of sexual groping and racism, all the while transforming the citizen as a critical political agent into a consumer of hate and anti-intellectualism.

The institutions that work to free and strengthen the imagination and the capacity to think and act critically have been under assault in the United States long before the rise of Donald Trump. Over the last fifty years, language as an ethical, political, and cultural tool has been denigrated as the democratic institutions that make up civic culture have come under a massive assault by the financial elite who drive the commanding political and cultural forces of neoliberalism. Critical public spheres from public radio to the public schools have been defunded, commercialized, and privatized transforming them from spheres of critical analysis to dumbed-down workstations for a deregulated and commodified culture. News morphs into entertainment as thoughtlessness increases ratings, violence feeds the spectacle, and serious journalism is replaced by empty cosmetic stenographers. Language is pillaged as meaningful ideas, knowledge, and narratives are replaced "by information broken into bits and bytes [along with] the growing emphasis on immediacy and real time responses" (Kakutani, 2010,p?). In the face of this dumbing down of meaning, culture, historical memory, and ethics, critical thinking and the institutions that promote a thoughtful and informed polity disappear into the vast abyss of what might called a disimagination machine. Nuance is transformed into state-sanctioned vulgarity. How else to explain the popularity and credibility of terms such post-truth, fake news, and alternative facts? Masha Gessen (2017) is right in arguing that in the Trump era, language that is used to lie and "validate incomprehensible drivel" not only destroys any vestige of civic literacy, it also "threatens the basic survival of the public sphere."

DEMOCRATIC GOVERNANCE IN DIGITAL TIMES

We live in a moment of digital time, a time of relentless immediacy, when experience no longer has the chance to crystalize into mature and informed thought. Communication is now reduced to a form of public relations and a political rhetoric that is over heated and over-exaggerated and always over the top. Opinion and sanctioned illiteracy now undermine reason and evidence based arguments. News becomes spectacle and echoes demagoguery rather than

question it. Thinking is disdained and is viewed as dangerous. The mainstream media, with few exceptions, has become an adjunct to power rather than a force for holding it accountable. The obsession with the bottom line and ratings has brought much of the media into line with Trump's disimagination machine wedded to producing endless spectacles and the mind-numbing investment in the cult of celebrity and reality TV (Evans & Giroux, 2016). What kind of democracy is possible when the institutions that are crucial to a vibrant civil society and the notion of the social are vanishing?

As public sector supports also vanish, many institutions of higher education have been left to mimic the private sector, transforming knowledge into a commodity while also eliminating those courses and departments that do not align themselves with a robust bottom line. In addition, as I have mentioned elsewhere, faculty are increasingly treated like Wal-Mart workers and labor relations are increasingly designed "to reduce labor costs and to increase labor servility" (Chomsky, 2015,p?). Under such circumstances, power is concentrated in the hands of a managerial class that too often views education simply through the lens of a market-driven culture that harnesses both matters of governance and teaching and learning to the instrumental needs of the economy. Consequently, democratic and creative visions and the ethical imagination collapse into calls for efficiency, increasing the bottom-line, and a deadening conformity at odds with any viable notion of leadership.

Under this market-driven notion of governance not only do faculty lose their power and autonomy but students are often relegated to the status of customers and clients saddled with high tuition rates and a future predicated on ongoing political uncertainty, economic instability, and ecological peril. In addition, as democratic visions are removed from higher education they are replaced by an obsession with a narrow notion of job-readiness and a cost accounting instrumental rationality. This bespeaks to the rise of what theorists such as the late Stuart Hall called an audit or corporate culture, which serves to demoralize and depoliticize both faculty and students, often relieving them of any larger values other than those that reinforce their own self-interest and retreat from any sense of moral and social responsibility. More specifically, as higher education both denies and actively abandons its role as a democratic public sphere, it tends to provide an education in which the citizen is transformed into a consumer, laying the foundation for the development of self-seeking agents, who inhabit crippling orbits of privatization and are indifferent to the growth of despotic power around them.

RETHINKING HIGHER EDUCATION TO COMBAT CIVIC ILLITERACY

Civic illiteracy has become both a virtue and spectacle in the age of Trump used primarily as a political tool designed to make war on language, meaning, dissent, thinking, and the capacity for critical thought. In an age of information overload, a banal celebrity culture, a society driven by a survival-of-the-fittest ethic, and the concentration of power in the hands of financial and political elite for whom truth and justice are the objects of irrelevance, anti-intellectualism provides a pretense of community and solidarity for those who celebrate ignorance and disdain democracy. This new form of illiteracy does not simply constitute an absence of learning, ideas, or knowledge. Nor can it be solely attributed to what has been called the “smartphone society” (Aschoff, 2015, p?). On the contrary, it is a willful practice and goal used to actively depoliticize people and make them complicit with the forces that impose misery and suffering upon their lives. How else to explain the widespread support for the billionaire populist Donald Trump who proclaims himself a champion of “the poorly educated!” (Stuart, 2016, p?). Trump’s endless proliferation of peddled falsehoods, dismissal of scientific evidence, and scorn for any form of criticism as fake news constitutes the bait that fuels his appeal to those who hold intellect, reason, and truth in contempt.

Illiteracy now parades as a virtue rather than a liability and provides both a legitimization and practice for reinforcing what Hannah Arendt has called a “widespread fear of judging” furthering the retreat from any sense of moral and political responsibility (Arendt, 2003, p?). The flight from reason in the new Trump-sanctioned regime of manufactured illiteracy and “alternative facts” is not merely about a retreat from politics, it is also a form of depoliticization and the death of critical agency, particularly in light of the inability to judge rationally in the face of tyranny and authoritarianism.

What happens to democracy when the President of the United States consistently lies? What happens to a society when the Secretary of Housing and Urban Development, Ben Carson, claims that Obamacare is worse than slavery and 9/11 and often subjects the poor to a culture of shaming? What happens to a society in which 400 families own as much wealth as half the population? What happens to a society that has only 5% of the world’s population, but has more than 25% of the world’s prison population, making it the world’s largest jailer? What kind of society burdens students with thousands of dollars in

debt? What are we to make of a society in which school children as young as 7 years-old are put in hand cuffs and ushered into the criminal justice system for acting out, doodling on a desk, or violating a dress code? (Crunten, 2017). Under such circumstances, democracy withers and dies under the weight of its growing lawlessness and anti-democratic tendencies.

If critical reflection, the powers of discernment, informed judgment, and a range of competencies “in matters of truth and goodness and beauty” are essential to create individual and social agents, what visions should guide higher education and what pedagogical work should educators perform at a time when the United States and many other liberal democracies are tipping over into the deep abyss of authoritarianism (Wieseltier, 2015). What work do educators have to do to create the economic, political, and ethical conditions necessary to endow young people and the general public with the capacities to think, question, doubt, imagine the unimaginable, and defend education as essential for inspiring and energizing the citizens necessary for the existence of a robust democracy? What kind of language is necessary for educators to teach young people to challenge a Trump- inspired discourse that is not only vulgar and dehumanizing, but flattens and empties words and sentences of any viable and noble meaning? By subordinating education to the market based ideology, values and practices of casino capitalism, higher education has turned in on itself replicating its worse features and in doing has pillaged its most noble democratic ideals and visions.

If Trump’s maligning of language has polluted the public sphere, higher education has done too little to teach its students how to resist this assault on their humanity, dignity, and democracy itself. Recovering words, values, and ideals that have real meaning for a democracy will demand that higher education reclaim its mission as a democratic public sphere, one that enables faculty students to imagine a different future than one that echoes the present, to confront the unspeakable, to recognize themselves as critical agents rather than victims, and to muster up the courage to act in the service of a substantive and inclusive democracy? In a world in which there is an increasing retreat from democracy and social responsibility, what will it take to educate young people to challenge authority, hold power accountable and be willing to challenge the growing authoritarianism in the United States and elsewhere?

Under the regime of Donald Trump, there is a deepening crisis of agency, memory, and justice. At the same time, as E.J. Dionne Jr., Norman J. Ornstein,

and Thomas E. Mann (2017, p. 288) argue, one “of the most disturbing aspects of Trumpism...is its dark pessimism about liberal democracy, an open society and the achievements of the American Experiment.” As the most crucial institutions of civil society are downsized, education loses its power to prepare students and others to learn the skills, knowledge, and values necessary for them to both influence the conditions that bear down on their lives and are vital for a democracy. As public spaces lose their meaning, language is stripped down and unable to provide the norms that give substance and meaning to democratic public spheres. Under such circumstances, commercial values replace public values, unbridled self-interest becomes more important than the common good, and sensation seeking and a culture of immediacy becomes more important than compassion and long term investments in others, especially youth. As Paul Gilroy (2000, p. 216) has pointed out, one foundation for a fascist society is that “the motif of withdrawal—civic and interpersonal—” becomes the template for all social life.

Higher education must reject a model of governance, research, teaching and service in which commercial culture replaces public culture and the language of the market becomes a substitute for the language of democracy. Educators cannot allow consumerism to be the only kind of citizenship being offered to students. Confusing democracy with the market does more than hollow out those public spheres whose deepest roots are moral rather than merely commercial, it also fails to heed an important insight expressed by Federico Mayor, the former director general of UNESCO, who argued rightly that “You cannot expect anything from uneducated citizens except unstable democracy” (Bollag, 1998, p. A76). At issue here is the need for educators to recognize the power of education in creating the formative cultures necessary to both challenge the various threats being mobilized against the ideas of justice and democracy while also fighting for those public spheres, ideals, values, and policies that offer alternative modes of identity, thinking, social relations, and values. Students must learn how to be responsible to themselves, others, and to the best ideals of the larger society. They deserve an education that allows them to write and act from a position of agency and empowerment.

THE ONGOING CORPORATIZATION OF HIGHER EDUCATION

It is important to note that education can easily operate to promote ideas, values, and social relations that reinforce passivity, kill the imagination, and imbue

students with a number of anti-democratic values such as racism, misogyny, and a deep rooted anti-intellectualism. As higher education increasingly subordinates itself to market driven values and modes of accountability, there is a greater emphasis on research that benefits the corporate world, the military, and rich conservative ideologues such as the Koch brothers who have pumped over \$200 million into higher education activities since the 1980s in order to shape faculty hires and promote academic research centres, and shape courses that reinforce a conservative market-driven ideological and value system (Mayer and Money, 2017). At the same time, many institutions of higher education are more than willing to name buildings after corporate donors, accept gifts, and allow conservative and corporate funded research centers on their campuses. One consequence is what David B. Johnson (2017) calls the return of universities to “the patron-client model of the Renaissance” which undermines “the very foundation of higher education in the United States.”

These are policies, pedagogies, and social relations are largely instrumental and fail to do the bridging work necessary in a democracy between schools and the wider society, between the self and others, between the private and the public. There is a real violence at work in the ongoing corporatization of higher education. The neoliberal university has no regard for critical thinking, faculty governance, empowering students as engaged citizens, or connecting teaching and research to addressing real social problems. Under such circumstances, education defaults on its democratic obligations and dampens a critical sensibility and culture of questioning desperately needed in the age of populist authoritarianism. This corporate based mode of governance and teaching deadens the capacity for students to take risks, disrupts their own habits of thinking, and undermines their ability to question, imagine the unimaginable, and make connections with others.

In such a moment, it should come as no surprise that many governments consider any notion of critical education dangerous because it creates the conditions for teachers, students, and researchers to exercise their intellectual capacities, cultivate the ethical imagination, hold power accountable, and embrace a sense of social responsibility.

Democracy and politics itself are impoverished in the absence of those vital public spheres such as public and higher education that provide the conditions for a students and others to recognize how to use the knowledge they gain both to critique the world in which they live and, when necessary, to intervene in

socially responsible ways in order to change it. What might it mean for educators to take seriously the notion that democracy should be a way of thinking about education-- one that thrives on connecting equity to excellence, learning to ethics, and agency to the imperatives of social responsibility and the public good.

CONCLUSIONS

In conclusion, I will point to several recommendations that provide an alternative to some of the oppressive conditions now shaping institutions of higher learning. **First**, higher education needs to reassert its mission as a public good in order to reclaim its egalitarian and democratic impulses. Educators need to initiate and expand a national conversation in which higher education can be defended as a democratic public sphere and the classroom as a site of deliberative inquiry, dialogue, and critical thinking, a site that makes a claim on the radical imagination and a sense of civic courage. At the same time, the discourse on defining higher education as a democratic public sphere can provide the platform for a more expressive commitment in developing a social movement in defense of public goods. What is crucial to recognize here is that higher education has lost its way under the influence of corporate forces allowing the culture of business to become culture of higher education. In doing so, it has mimicked the worse dimensions of the market viewing education largely as a commodity to be bought and sold for private advantage while undermining the power of faculty and students to live up to and resurrect the demands of global citizenship.

Second, educators need to acknowledge and make good on the claim that a critically literate citizen is indispensable to a democracy. This suggests placing ethics, civic literacy, social responsibility, and compassion at the forefront of learning so as to combine knowledge, teaching, and research with the rudiments of what might be called the grammar of an ethical and social imagination. This would imply taking seriously those values, traditions, histories, and pedagogies that would promote a sense of dignity, self-reflection, and compassion at the heart of a real democracy. Students need to learn to understand how power works across social, cultural, and political institutions so that they can learn how to govern rather than merely be governed. They should be able to recognize the violence that works to dismantle the individual's capacity think, act, and live with a sense of dignity. Education should be a place where students realize themselves primarily as critically engaged and informed citizens contributing not simply to their own self-interest but to the well-being of society.

Third, higher education needs to be viewed as a right, as it is in many countries such as Germany, France, Norway, Finland, and Brazil, rather than a privilege for a limited few, as it is in the United States and the United Kingdom. Rather than burden young people with almost insurmountable debt, it should call people to think, question, doubt, and be willing to engage in dialogue that is both unsettling to common sense and supportive of a culture of questioning. In addition, it should shift not only the way people think but also encourage them to help shape for the better the world in which they find themselves. Pedagogy should not be confused with therapy or reduced to zones of emotional safety. The classroom should be a space that disturbs, a space of difficulty-- a space that challenges complacent thinking. Such pedagogical practices should enable students to interrogate commonsense understandings of the world, take risks in their thinking, however troubling, and be willing to take a stand for free inquiry in the pursuit of truth, multiple ways of knowing, mutual respect, and civic values in the pursuit of social justice. Students need to learn how to think dangerously, or as Baldwin argued, go for broke, in order to push at the frontiers of knowledge while recognizing that the search for justice is never finished and that no society is ever just enough. These are not merely methodical considerations but also moral and political practices because they presuppose the creation of students who can imagine a future in which justice, equality, freedom, and democracy matter and are attainable.

Fourth, in a world driven by data, metrics, and the replacement of knowledge by the over abundance of information, educators need to enable students to engage in multiple literacies extending from print and visual culture to digital culture. They need to become border crossers, who can think dialectically, and learn not only how to consume culture but also produce it. This presupposes learning how to situate ideas, facts, and knowledge historically and relationally. Not only does history become a consequential resource for thinking and acting, but it also enables students to connect isolated issues to the development of a comprehensive vision of society that does not rely on banking modes of education, technical issues, insular disciplinary narratives, and deadening forms of instrumental learning. At stake here is the ability to perform a crucial act of thinking, that is, the ability to translate private issues into larger systemic concerns.

Fifth, there is a plague haunting higher education, especially in the United States, which has become the model for its unjust treatment of faculty. The American Association of University Professors points out that 70 percent

of all part and full time instructional positions are filled with contingent or non-tenure track faculty. In addition, more than 50 percent of faculty now occupy contingent full-time positions (Guida, Savino and Stephens, 2017). Many of these faculty barely make enough money to afford basic necessities, have no or little health insurance, and are reluctant to speak out and be critical for fear of losing their jobs. Many adjuncts are part of what are called the working poor. Jordan Weissmann, writing for *Slate*, points to an analysis by the University of California–Berkeley’s Center for Labor Research and Education which states that “25 percent of part-time college faculty and their families now receive some sort public assistance, such as Medicaid, the Children’s Health Insurance Program, food stamps, cash welfare, or the Earned Income Tax Credit” (Weissmann, 2014). This is an abomination and one consequence of the increasing corporatization of higher education. These faculty positions must be transferred into full-time positions with a path towards tenure and full benefits and security.

Sixth, another serious challenge facing educators is the need to develop both a discourse of critique and possibility. Critical analysis is necessary to break through the fog of ignorance, be able to hold power accountable, and reveal the workings and effects of oppressive and unequal relations of power. But critique without hope is a prescription for cynicism, despair, or civic fatigue. A culture of questioning is crucial to any viable notion of teaching and learning, but it is not enough. Students also need to stretch their imagination to be able to think beyond commonsense, the limits of their own experience, and the disparaging notion that the future is nothing more than a mirror image of the present. In this instance, I am not referring to a romanticized and empty notion of hope. Hope means living without illusions and being fully aware of the practical difficulties and risks involved in meaningful struggles for real change, while at the same time being radically optimistic. The political challenge of hope is to recognize that history is open and that the ethical job of education, as the poet Robert Hass has argued, is “to refresh the idea of justice going dead in us all the time” (Pollock, 1997, p?).

The late world-renowned sociologist, Zygmunt Bauman (2001) insisted that the bleakness and dystopian politics of our times necessitates the ability to dream otherwise, to imagine a society “which thinks it is not just enough, which questions the sufficiency of any achieved level of justice and considers justice always to be a step or more ahead. Above all, it is a society which reacts angrily to any case of injustice and promptly sets about correcting it” (Bauman, 2001, p. 19). It is precisely such a collective spirit informing a resurgent politics that is

being rewritten by many young people today in the discourses of critique and hope, emancipation and transformation. The inimitable James Baldwin captures the depth which both burdens hope and inspires it. In *The Fire Next Time*, he writes: “The impossible is the least that one can demand. . . . Generations do not cease to be born, and we are responsible to them. . . . the moment we break faith with one another, the sea engulfs us and the light goes out” (Baldwin, 1992, p. 104). It is one of tasks of educators and higher education to keep the lights burning with a feverish intensity.

BIBLIOGRAPHY

- Arendt, H. (2003). “Personal Responsibility Under Dictatorship,” in Jerome Kohn, ed., *Responsibility and Judgement*. New York: Schocken Books. Online: <https://grattoncourses.files.wordpress.com/2016/08/responsibility-under-a-dictatorship-arendt.pdf>
- Aschoff, N. (2015). “The Smartphone Society,” *Jacobin Magazine*, Issue 17. Online at: <https://www.jacobinmag.com/2015/03/smartphone-usage-technology-aschoff/>
- Baldwin, J. (1985). “A Talk to Teachers,” in *The Price of the Ticket, Collected Non-Fiction 1948-1985*. New York: Saint Martins.
- Baldwin, J. (1992). *The Fire Next Time*. New York: Vintage.
- Bauman, Z. and Tester, K. (2001). *Conversations with Zygmunt Bauman*. London: Polity Press.
- Bollag, B. (1998). Unesco Has Lofty Aims for Higher-Education Conference, but Critics Doubt Its Value,” *The Chronicle of Higher Education* XLV:2.
- Chomsky, N. (2015). “The Death of American Universities,” *Reader Supported News*. Online at: <http://readersupportednews.org/opinion2/277-75/29348-the-death-of-american-universities>
- Crunden, E. A. (2017). “Dallas school police tased a 7 year old, and then body slammed a 12 year old the next day,” *ThinkProgress*. Online: <https://thinkprogress.org/dallas-police-schools-violence-kids-fd6cd565a8c0/>
- Dionne Jr. E.J., Ornstein, N. J., and Mann, E. (2017). *One Nation After Trump: A Guide for the Perplexed, the Disillusioned, the Desperate, and the Not-Yet Departed*. New York: St. Martin’s Press.
- Evans B., Giroux, H. (2016). *Disposable Futures: The Seduction of violence in the Age of the Spectacle*. San Francisco: City Lights.
- Gasman, M. (2011). “Martin Luther King Jr. and Silence,” *The Chronicle of Higher Education*. Online: <http://www.chronicle.com/blogs/innovations/martin-luther-king-jr-and-silence/28374>
- Gessen, M. (2017). “The Autocrat’s Language,” *The New York Review of Books*. Online: <http://www.nybooks.com/daily/2017/05/13/the-autocrats-language/>
- Gilroy, P. (2000). *Against Race: Imagining Political Culture beyond the Color Line*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Giroux, H. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American Authoritarianism*. New York: Routledge.

- Guida, V., Savino, K. and Stephens, S. A. (2017). "Universities' Reliance on Contingent Faculty Endangers Free Speech on Campus," *Guernica*. Online: <https://www.guernicamag.com/universities-reliance-contingent-faculty-endangers-free-speech-campus/>
- Johnson, D. B. (2017). "Academe on the auction Block," *The Baffler*, [Issue No. 36] Online: <https://thebaffler.com/salvos/academe-on-the-auction-block-johnson>
- Kakutani, M. (2010). "Texts Without Context" *The New York Times*. online at: <http://www.nytimes.com/2010/03/21/books/21mash.html?pagewanted=all>
- King, M. (1967). "Beyond Vietnam: A Time to Break Silence," *American Rhetoric*, n.d. <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkatimetobreaksilence.htm>
- Mayer, J. (2017). *Dark Money: The Hidden History of the Billionaires Behind the Rise of the Radical Right*. New York: Anchor.
- Pollock, S. (1997). "Robert Hass," *Mother Jones*. Online: <http://www.motherjones.com/media/1997/03/robert-hass/>
- Stuart, T. (2016). "Watch Trump Brag about Uneducated Voters, 'The Hispanics,'" *Rolling Stone*. Online: <http://www.rollingstone.com/politics/news/watch-trump-brag-about-uneducated-voters-the-hispanics-20160224>
- Weissmann, J. (2014). "Here's Exactly How Much the Government Would Have to Spend to Make Public College Tuition-Free," *The Atlantic*. Online: <http://finance.yahoo.com/news/heres-exactly-much-government-spend-191535778.html>
- Wieseltier, L. (2015). "Among the Disrupted," *International New York Times*. Online: http://www.nytimes.com/2015/01/18/books/review/among-the-disrupted.html?_r=0

Nº 02, diciembre 2017, pp.31-50

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 01-11-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



Segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y sus provincias

SCHOOL SEGREGATION BY SOCIOECONOMIC STATUS IN ECUADOR AND ITS PROVINCES

F. Javier Murillo

javier.murillo@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Cynthia Martínez-Garrido

cynthia.martinez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Profesor Titular en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) de la UAM, Secretario Académico del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ) de la UAM y Coordinador General de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). <http://www.fjaviermurillo.es>

Profesora Ayudante Doctor en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la UAM, de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Sus líneas de investigación son: Enseñanza eficaz, Segregación escolar, Liderazgo educativo y Educación para la Justicia Social. <http://www.cmartinezgarrido.es>

RESUMEN

La segregación escolar, fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en las escuelas en función de sus características personales, culturales o sociales, atenta contra la igualdad de oportunidades y contribuye a generar una sociedad desigual y excluyente. La presente investigación se propone estimar la segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y sus provincias, y contextualizar los resultados con los países de América Latina. Para ello se lleva a cabo una explotación secundaria de los datos de las evaluaciones “Ser Estudiante” y “Ser Bachiller” del INEVAL, así como del TERCE de la UNESCO/OREALC. Se estima el índice de Gorard para el 25% de estudiantes con familias de menor socioeconómico y cultural (Q1) y el 25% mayor (Q4). Los resultados indican que la segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador es de 0,47 para centros de Educación General Básica y de 0,35 para centros de Bachillerato General Unificado, con una variabilidad muy importante entre provincias. Además, el valor de la segregación escolar en Ecuador está en un nivel cercano al promedio de los países de su entorno. La alta segregación encontrada, muy especialmente en EGB y en algunas provincias, indica la necesidad de tomar medidas de política educativa pública que construyan un sistema educativo más equitativo que, a su vez, contribuya a la creación de una sociedad más equitativa, justa e inclusiva.

Palabras clave: Desigualdad social, Ecuador, Escuela, Nivel socioeconómico, Segregación escolar.

ABSTRACT

School segregation, the phenomenon whereby the students are distributed unequally in schools according to their personal, cultural or social characteristics, threatens equality of opportunities, and contributes to generating an unequal and excluding society. The aim of this research is to estimate the school segregation by socioeconomic level in Ecuador and its provinces, and contextualize the results with the countries of Latin America. To achieve our aim, we conduct a secondary exploitation of the data of the evaluations “Ser Estudiante” and “Ser Bachiller” from INEVAL, as well as the TERCE of the UNESCO / OREALC. The Gorard index is estimated considering as minority group the 25% of students with families of lower socio-economic and cultural level (Q1) and 25% higher (Q4). The results indicate that school segregation by socioeconomic level in Ecuador is 0.47 for Basic General Education schools,

and 0.35 for Unified General Baccalaureate schools, with a very important variability between provinces. In addition, the value of school segregation in Ecuador is close to the average of the surrounding countries. The high level of segregation found, especially in BGE and in some provinces, indicates the need to take actions in public education policy to build a more equitable educational system that, in turn, contributes to the establishment of a more equitable, just and inclusive society.

Keywords: Social inequality, Ecuador, School, Socioeconomic status, School segregation.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad más equitativa, cohesionada y justa. En la medida que el sistema educativo esté organizado para compensar las desigualdades ofreciendo una real igualdad de oportunidades para todos y todas, estará en condiciones de contribuir a una mayor equidad social. La segregación escolar, fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en las escuelas en función de sus características personales, culturales o sociales (Bellei, 2013; Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 2001; Murillo, 2016), es uno de los ámbitos de inequidad educativa que más contribuye a la segmentación social. Efectivamente, la existencia de escuelas “para pobres” y “para ricos”, para inmigrantes y para no inmigrantes, para “más capaces” y “menos capaces” aumenta la brecha social, contribuyendo a la construcción de sociedades inequitativas y excluyentes.

El problema de la segregación escolar es que, al no tener datos sobre su magnitud, se desprecia su existencia. De esta forma, los tomadores de decisiones políticas ni toman medidas para acabar con la misma, ni está en las agendas de políticas educativas públicas.

Es el caso de Ecuador: hasta la actualidad no existen trabajos que aborden el estudio de la segregación escolar, por lo que difícilmente se diseñan e implementan acciones que contribuyan con acabar este grave problema social y educativo. En este artículo se hace una aproximación al conocimiento de la segregación escolar por nivel socioeconómico, tanto en el país como en cada una de sus 24 provincias, y se contextualizan los resultados con la situación de los países de América Latina.

Aunque la investigación sobre segregación escolar se inicia hace más de 60 años a raíz del interés de verificar la sentencia dictada por la Corte Suprema de los Estados Unidos en 1954 en la que se declara ilegal la separación de los estudiantes en unas u otras escuelas en función de su color de piel, no es hasta el año 2000 cuando se empiezan a publicar los primeros trabajos empíricos sobre este tema en América Latina (Magendzo, 2000) —sin embargo, es en esta última década cuando se han desarrollado los estudios más interesantes—. De entre los tres grandes tipos de segregación escolar que formula Murillo (2016) —étnico-cultural, por capacidad, y por nivel socioeconómico— es la investigación sobre segregación escolar por nivel socioeconómico la que más se ha abordado en América Latina, quizá porque es la que más incide en la inequidad social.

Resultan especialmente interesantes los estudios que ofrecen una panorámica general de la segregación escolar en varios de los países latinoamericanos. Este es el caso de los trabajos realizados por Vázquez, (2012) o Murillo y Martínez-Garrido (2017a, 2017b). Por ejemplo, Vázquez (2012) utiliza los datos de los 65 países participantes en la evaluación internacional PISA 2009 (ocho de ellos de América Latina) para estimar la segregación escolar por nivel socioeconómico. Sus resultados indican que los valores de la segregación entre uno y otro país pueden llegar a doblarse. Es el caso de Noruega y Perú, cuyos índices de segregación escolar por nivel socioeconómico son 0,26 y 0,53, respectivamente. Tal y como señalar el autor, son los otros países de América Latina, junto con algunos de los países del sudeste asiático, donde mayor magnitud alcanza el valor del índice de segregación escolar. De entre ellos, Brasil es el que menor índice de segregación registra (0,42), y son Chile (0,52) y el ya mencionado Perú (0,53) los que alcanzan mayores puntuaciones. El resto de países de la Región se sitúan en valores moderados de la segregación: Uruguay (0,44), Argentina y Colombia (0,46), México (0,49) y Panamá (0,50). Valores medidos con la mediana del nivel socioeconómico y a través del índice de Disimilitud.

Quizá un aspecto más relevante del trabajo elaborado por Vázquez (2012) es que estudia también la evolución del fenómeno de la segregación escolar por nivel socioeconómico durante la primera década del siglo XXI. Lo hace estimando el cambio del índice de segregación escolar calculado para la evaluación PISA del año 2000 y del año 2009. Aunque desafortunadamente no todos los países participaron en ambas evaluaciones, es interesante observar cómo Perú ha aumentado en 0,09 puntos el valor de su índice de Disimilitud, Chile también ha tenido un ligero aumento (0,01) y por su parte México (0,01) y Brasil (0,05) son los países que han reducido su nivel de segregación.

Mucho más recientes son los dos trabajos realizados por Murillo y Martínez-Garrido (2017a, 2017b) sobre segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina. El hecho de que los autores hayan utilizado los datos del Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO permite contar con datos recientes de un gran número de países de América Latina y realizar un análisis contextualizado de los resultados de cada país con otros de su entorno.

De un lado, Murillo y Martínez-Garrido (2017a) estiman el nivel de segregación como el valor promedio del índice de Disimilitud obtenido para el 25% de los estudiantes cuyas familias cuentan con mayor y con menor nivel socioeconómico y cultural. De acuerdo con los autores, los 15 sistemas educativos estudiados alcanzan cifras de alta segregación por cuestiones socioeconómicas. El promedio del índice de segregación escolar de los países de la Región es de 0,56. Más concretamente, la segregación escolar del grupo más vulnerable llega a 0,54; mientras que la segregación de los alumnos con más recursos es de 0,58. Sin embargo, estos valores globales no reflejan la importante variabilidad entre países. Por ejemplo, República Dominicana es el país de América Latina con menor índice de segregación (0,40) mientras que México, Perú (0,59) y Honduras (0,60) son los países con mayor índice de segregación escolar por nivel socioeconómico. Valores medidos a través del índice de Disimilitud.

Otros investigadores han estimado la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en determinados países en América Latina. Es el caso de Chile, los trabajos realizados por Elacqua (2012), Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2010, 2014), de Argentina (Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2011a, 2011b; Krüger, 2011; Narodowski, 2000), de Brasil (Bartholo, 2014) o de Colombia (Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2012). En el caso concreto de Ecuador, sólo se dispone de los comentados estudios de Murillo y Martínez-Garrido (2017a, 2017b) para el conjunto de América Latina. Los resultados indican que la segregación escolar en Educación Primaria en Ecuador, estimada mediante el índice de Disimilitud, es de 0,58, cifra que se encuentra en torno al valor promedio de los países de América Latina.

Existe una multiplicidad de índices para estimar la magnitud de la segregación escolar. Entre los más conocidos destacan el índice de Disimilitud propuesto por Duncan y Duncan (1955), el índice de segregación de Gorard (Gorard, 1998, 2000, 2009), el índice de la Raíz Cuadrada (Hutchens, 2004), el índice de Brecha por Centiles (Watson, 2009), el índice de Aislamiento (Lieberman,

1981) o el índice de Inclusión Socioeconómica (OCDE, 2010; Murillo, 2016). La utilización de uno y otro recae fundamentalmente en el uso específico que se le quiera dar, pero también en las preferencias del investigador o investigadora (Gorard y Taylor, 2002). Puede consultarse más información sobre las utilidades, ventajas e inconvenientes de cada índice en los trabajos de Allen y Vignoles (2007), Echenique y Fryer (2007) y el recientemente publicado por Murillo (2016). En esta investigación se ha optado por utilizar el índice de Gorard porque supone un avance frente al de Disimilitud, tradicionalmente más utilizado, por tener una interpretación más sencilla. Así, es habitual que sea utilizado en las investigaciones más actuales.

Como se ha reflejado, la investigación sobre segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina, y concretamente en Ecuador, es no sólo muy reciente, sino que además ha sido muy poco abordada. Por ello, la presente investigación se propone como objetivo estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador, contextualizándola con la situación de los países de América Latina.

2. MÉTODO

La presente investigación busca estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador, contextualizándola con la situación de los países de América Latina.

Para dar respuesta a este objetivo se realiza un doble estudio. De un lado, se realiza una explotación secundaria de las bases de datos de las evaluaciones “Ser Estudiante” y “Ser Bachiller” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) de Ecuador; y, de otro lado, una explotación secundaria de los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO con la información aportada por 15 países de América Latina.

Las evaluaciones Ser Estudiante y Ser Bachiller tienen una periodicidad anual y están dirigidas a los niños, niñas y adolescentes de 4º, 7º y 10º curso de Educación General Básica (EGB) y de 3º curso de Bachillerato General Unificado (BGU), respectivamente. En ambos casos su propósito es medir el nivel de destreza y conocimiento de los estudiantes en los campos de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Además, aporta algunas informaciones como el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, que permiten desarrollar estudios de segregación escolar.

La evaluación Ser estudiante de EGB utiliza una muestra aleatoria y representativa para el conjunto de Ecuador de los estudiantes del Sistema Educativo Nacional para cada curso evaluado: 4º, 7º y 10º; para su selección el INEVAL desarrolla métodos geoestadísticos aplicables a todos los colegios del país con un 95% de fiabilidad. Las escuelas son seleccionadas en torno al tipo de financiación y a la zona (rural-urbana). Dado que el número de escuelas en cada provincia que componen la muestra es proporcional al número de escuelas de la población, en algunas provincias son muy escasas para poder hacer un estudio de segregación escolar, por ello se han utilizado las bases de datos de los cursos 2013/14, 2014/15 y 2015/16 y para todos los estudiantes de 4º, 7º y 10º de EGB. Con ello (tabla 1), la muestra de estudiantes para el estudio de la segregación escolar en centros de EGB es de 44.327 y la muestra de escuelas de 1.528, con una distribución muy diferente para cada provincia.

Por su parte, la evaluación “Ser Bachiller” es una prueba de evaluación sobre el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar al finalizar la etapa de Bachillerato General Unificado. Se trata, por tanto, de una prueba censal. En este caso, se ha utilizado el último curso con datos disponibles, el 2016/17. Así, la muestra de estudiantes de BGU utilizada es de 265.127 y de 3.376 centros educativos.

TABLA. 1. MUESTRA DEL ESTUDIO 1

	ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA *		BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO **	
	Nº ESTUDIANTES	Nº ESCUELAS	Nº ESTUDIANTES	Nº ESCUELAS
Azuay	2.596	74	13.941	187
Bolívar	957	33	3.642	72
Cañar	907	33	4.123	58
Carchi	605	18	2.812	43
Chimborazo	1.375	44	8.005	110
Cotopaxi	1.579	41	7.765	148
El Oro	1.707	57	11.517	134
Esmeraldas	1.265	60	9.323	140
Galápagos	8.824	329	63.322	544
Guayas	1.572	39	8.167	104
Imbabura	1.728	60	8.744	156
Loja	2.815	106	13.810	133
Los Ríos	4.894	198	24.108	349

Manabí	601	27	2.711	76
Morona Santiago	768	21	2.379	51
Napo	413	12	1.874	44
Orellana	6.140	186	47.791	604
Pastaza	1.479	42	9.066	107
Pichincha	515	19	2.140	32
Santa Elena	476	17	468	9
Santo Domingo de las Tsachilas	624	25	3.154	79
Sucumbíos	435	18	2.901	51
Tungurahua	1.183	40	8.070	93
Zamora Chinchipe	869	29	5.294	52
Total	44.327	1.528	265.127	3.376

Fuente: Elaboración propia a partir de la evaluación “Ser Estudiante” de los cursos 2013/14, 2014/15 y 2015/16 y de la evaluación “Ser Bachiller” del curso 2016/17.

Como se ha señalado, para contextualizar los resultados de la segregación escolar en Ecuador se ha realizado una explotación secundaria de Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE) coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la OREALC/UNESCO. El TERCE tiene como propósito describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3º y 6º de Primaria en las áreas curriculares de Matemática, Lengua (lectura y escritura) y Ciencias Naturales en 15 países de América Latina. Para la selección de la muestra, el TERCE realiza un diseño muestral estratificado, por conglomerados y bi-etápico. Dado que la probabilidad de selección de escuelas en el diseño muestral propuesto es proporcional al tamaño, la probabilidad de selección de una escuela muestreada queda definida por la matrícula tanto de tercero como de sexto. Para el segundo nivel de selección (aula), se selecciona aleatoriamente un aula completa, lo que implica igual probabilidad de elección para cada aula dentro de la escuela. Para el primer nivel (alumnos), el peso muestral está basado en una probabilidad de selección igual a uno (tabla 2). De esta forma la muestra del estudio 2 está conformada por 105.847 estudiantes de 5.733 escuelas de 15 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay).

TABLA 2. MUESTRA DEL ESTUDIO 2

	Nº ESTUDIANTES	Nº ESCUELAS
Argentina	8.072	415
Brasil	7.503	302
Chile	10.089	393
Colombia	8.528	307
Costa Rica	7.055	393
República Dominicana	7.561	365
Ecuador	9.601	391
Guatemala	8.507	359
Honduras	7.883	407
México	7.368	336
Nicaragua	7.805	380
Panamá	7.406	372
Paraguay	6.869	398
Perú	9.956	577
Uruguay	5.764	338
Total	119.967	5.733

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.

La variable criterio utilizada es el Índice socioeconómico y cultural de la familia del estudiante (ISEC), estimada por la institución generadora de cada una de las bases de datos. Efectivamente, de un lado, el ISEC de las evaluaciones “Ser Estudiante” y “Ser Bachiller” han sido calculado por el INEVAL a través de la información relativa a los variables servicios básicos, servicios de tecnología, bienes en el hogar, situación laboral y educativa del padre y la madre del estudiante y su pertenencia a determinado grupo étnico. Por otra parte, el estudio TERCE construye la variable ISEC a partir de la información obtenida en torno al nivel de ingresos de la familia del estudiante, el nivel educativo y la situación laboral de los padres, las características de la vivienda y la disponibilidad de libros en el hogar.

Para estimar la segregación escolar de carácter socioeconómico se ha utilizado el índice de segregación de Gorard (G) (Gorard, 1998, 2000). El mismo indica la proporción de estudiantes del grupo minoritario en una escuela con respecto a cómo ese grupo minoritario se encuentra representado en un área geográfica concreta (país, región, provincia, distrito...), y se interpreta como la tasa de estudiantes que tendrían que cambiar de escuela para lograr su distribución igualitaria dentro del área geográfica de análisis, para que la segregación sea 0.

El índice de Gorard es una adaptación del coeficiente de Hoover (Hoover, 1941) y mide una de las cinco dimensiones propuestas por Massey y Denton (1988) para medir la segregación (igualdad o uniformidad, exposición, concentración, centralización y agrupamiento), concretamente, la dimensión de igualdad. Y sus resultados son quizá más fácilmente interpretables que los de otros índices (como el índice de Disimilitud) puesto que el índice de Gorard es tal vez la única medida de asociación utilizable con más de dos casos que aparece completamente libre de la influencia, o los cambios en la población (Gorard y Taylor, 2000; Murillo, 2016).

Matemáticamente se expresa de la siguiente forma:

$$G = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^d \left| \frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T} \right|$$

Donde, para cada país o provincia, x_{1i} es el número de estudiantes del grupo minoritario en la escuela i , X_1 es el número total de estudiantes minoritarios en todas las escuelas del país o la provincia, T_i es número total de estudiantes en la escuela i y T es el número total de estudiantes en el país o la provincia.

Para la estimación del índice se han utilizado dos criterios de selección del grupo minoritario: el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y cultural (cuartil 1, Q1) y el 25% de los estudiantes con familias con mayor nivel socioeconómico (cuartil 4, Q4). De forma complementaria, y para dar una imagen global más fácilmente comparable, se estima el promedio de ambos índices.

3. RESULTADOS

Acorde con los objetivos planteados, en primer lugar, se muestran los resultados del análisis de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y las 24 provincias que lo componen. A continuación, se presenta el análisis de la segregación en 15 países de América Latina que ayuda a contextualizar los datos de Ecuador.

3.1. Estudio sobre la Segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador

El índice de segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador es de 0,47 para centros que imparten Educación General Básica y de 0,35 para centros

docentes que imparten Bachillerato General Unificado. Estas cifras pueden ser consideradas como muy altas para centros de EGB y altas para centros de BGU.

Para Educación General Básica, la segregación es superior si se considera el 25% de los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico (Q4) que si se considera la segregación del 25% de los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico (Q1), concretamente las cifras son de 0,46 para el Q1 y de 0,48 para el Q4. Para BGU, por el contrario, la segregación es ligeramente superior para los estudiantes del Q1 que del Q4: 0,35 y de 0,34, respectivamente.

Estas cifras, sin embargo, cobran todo su interés cuando se desglosan para cada una de las 24 provincias que componen Ecuador.

En la tabla 3 se presenta la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en centros que imparten EGB en cada una de las provincias de Ecuador. Allí se observa, en primer lugar, una gran variabilidad en la segregación escolar entre las diferentes provincias; variabilidad que va desde el 0,47 de Tungurahua, hasta el 0,17 de Napo. De esta forma, es posible organizar las provincias en cuatro tipos en función del valor de su segregación promedio:

- Provincias con una segregación muy baja (inferior a 0,2): Napo (0,17) y Pichincha (0,19).
- Provincias con una segregación media (entre 0,2 y 0,3): Santa Elena (0,21), Santo Domingo de las Tsachilas y Carchi (ambas con 0,28).
- Provincias con una segregación alta (entre 0,3 y 0,4): Zamora Chinchipe (0,36), Cañar (0,36), Bolívar (0,37), Morona Santiago (0,37), Esmeraldas (0,37), Chimborazo (0,37), Manabí (0,37) y El Oro (0,38).
- Provincias con una segregación escolar muy alta (superior a 0,4): Imbabura (0,40), Cotopaxi (0,41), Pastaza (0,41), Azuay (0,41), Sucumbíos (0,43), Guayas (0,44), Loja (0,45), Orellana (0,45), Los Ríos (0,47), Tungurahua (0,47) y Galápagos (0,49).

TABLA 3. SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN CENTROS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN ECUADOR. ÍNDICE DE GORARD CON Q1 Y Q4 EN ISEC COMO GRUPOS MINORITARIOS EN CADA PROVINCIA

	Q1	Q4	PROMEDIO
Azuay	0,3694	0,4515	0,4104
Bolívar	0,3538	0,3801	0,3669
Cañar	0,3410	0,3752	0,3581
Carchi	0,2510	0,3087	0,2799
Chimborazo	0,4017	0,3399	0,3708
Cotopaxi	0,3927	0,4201	0,4064
El Oro	0,3838	0,3716	0,3777
Esmeraldas	0,3483	0,3896	0,3689
Galápagos	0,4901	0,4806	0,4853
Guayas	0,4110	0,4708	0,4409
Imbabura	0,3519	0,4514	0,4017
Loja	0,4431	0,4506	0,4468
Los Ríos	0,4570	0,4769	0,4669
Manabí	0,3638	0,3823	0,3731
Morona Santiago	0,3750	0,3620	0,3685
Napo	0,1697	0,1687	0,1692
Orellana	0,4611	0,4460	0,4535
Pastaza	0,3597	0,4601	0,4099
Pichincha	0,1831	0,2063	0,1947
Santa Elena	0,2038	0,2164	0,2101
Santo Domingo de las Tsachilas	0,3302	0,2260	0,2781
Sucumbíos	0,4396	0,4263	0,4329
Tungurahua	0,4456	0,5034	0,4745
Zamora Chinchipe	0,3328	0,3822	0,3575
Total Ecuador	0,4456	0,4757	0,4606

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la evaluación “Ser Estudiante” de los cursos 2013/14, 2014/15 y 2015/16.

La magnitud de la segregación escolar en centros que imparten Bachillerato General Unificado en el conjunto del Ecuador, como se señaló anteriormente, es inferior a la obtenida en Educación General Básica (tabla 4). Efectivamente, es de 0,35 de promedio, con valores muy próximos entre la segregación para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico (0,35) y el 25% de los estudiantes con familias de mayor nivel (0,34).

De nuevo en este caso, encontramos una gran variabilidad entre provincias, aunque menor que en el caso de la EGB. Efectivamente, para BGU la provincia con mayor segregación escolar es Cotopaxi, con una magnitud promedio de

0,41, y la que tiene una menor segregación escolar es Santa Elena, con 0,24. Un rango, por tanto, de 0,17, frente al rango de 0,30 encontrado en el caso de la EGB. Otro interesante hallazgo es la escasa relación de la segregación en cada provincia en EGB y BGU; sorprendentemente el coeficiente de correlación es de apenas 0,35 lo que muestra el diferente comportamiento de cada provincia para las dos etapas educativas. Un último comentario puede ser hecho a partir del análisis de la diferencia entre la segregación entre el Q1 y el Q4. Frente a lo acontecido en EGB donde tres de cada cuatro provincias la segregación es mayor para el 25% de los estudiantes con familias con mayor nivel socioeconómico, para BGU eso ocurre en la mitad de las provincias. Todos los datos se muestran en la tabla 4.

TABLA 4. SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO EN ECUADOR. ÍNDICE DE GORARD CON Q1 Y Q4 EN ISEC COMO GRUPOS MINORITARIOS EN CADA PROVINCIA

	Q1	Q4	PROMEDIO
Azuay	0,3035	0,3134	0,3084
Bolívar	0,2698	0,3079	0,2888
Cañar	0,2642	0,2986	0,2814
Carchi	0,2591	0,2720	0,2655
Chimborazo	0,3088	0,3328	0,3208
Cotopaxi	0,4090	0,3717	0,3903
El Oro	0,2563	0,3003	0,2783
Esmeraldas	0,3198	0,3520	0,3359
Galápagos	0,3237	0,3484	0,3360
Guayas	0,2964	0,3060	0,3012
Imbabura	0,2982	0,3523	0,3252
Loja	0,2600	0,3286	0,2943
Los Ríos	0,3391	0,3843	0,3617
Manabí	0,3922	0,3056	0,3489
Morona Santiago	0,3339	0,3655	0,3497
Napo	0,3717	0,3712	0,3714
Orellana	0,2919	0,3433	0,3176
Pastaza	0,3071	0,3100	0,3085
Pichincha	0,2681	0,2337	0,2509
Santa Elena	0,2842	0,1945	0,2393
Santo Domingo de las Tsachilas	0,2613	0,2763	0,2688
Sucumbíos	0,2940	0,2764	0,2852
Tungurahua	0,3046	0,2992	0,3019
Zamora Chinchipe	0,2912	0,3580	0,3246
Total Ecuador	0,3515	0,3434	0,3474

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la evaluación "Ser Bachiller" del curso 2016/17.

En el gráfico 1 se muestra una visión global de la segregación en cada una de las provincias ordenándolas en función de su magnitud promedio en EGB y BGU. Allí se observa que Los Ríos, Galápagos y Cotopaxi son las provincias con una mayor segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador, y que Pichincha, Santa Elena y Napo, las tres con menor segregación.

3.2. Segregación escolar en Ecuador en el contexto de América Latina

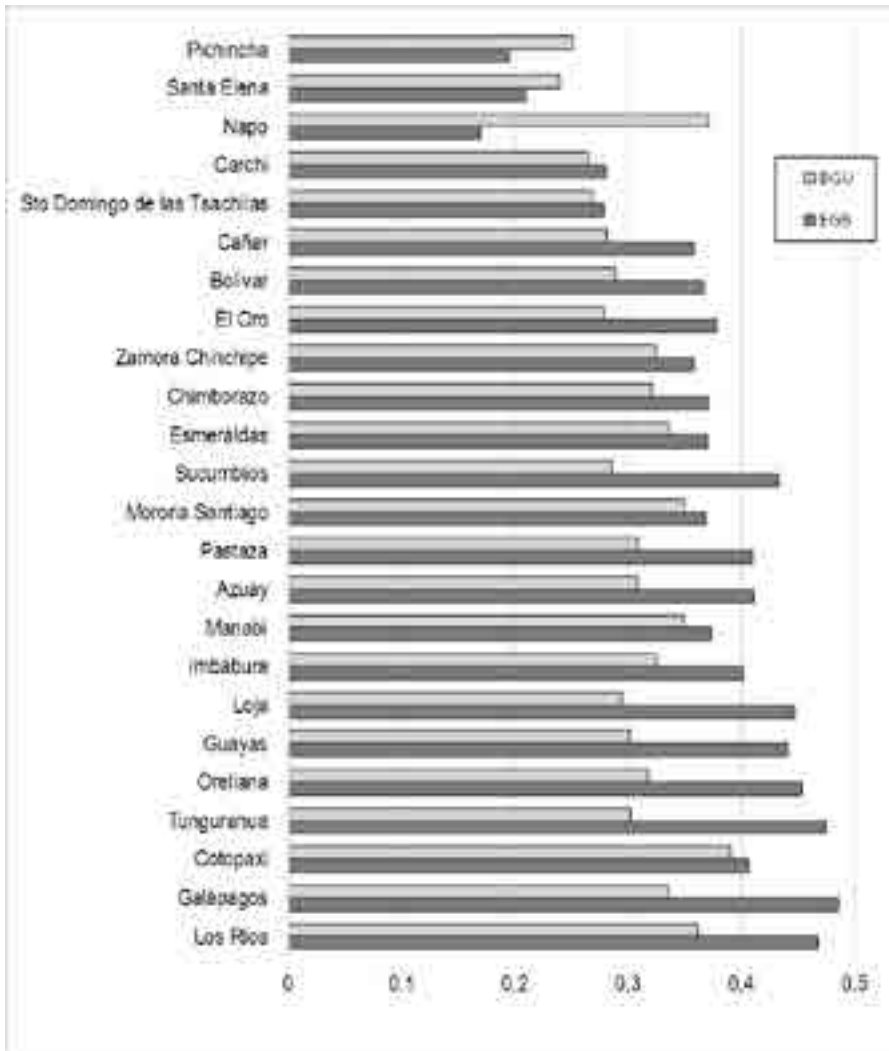
Aunque los datos hasta aquí presentados aportan una imagen nítida de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el interior del Ecuador, ponerlos en el contexto de los otros países de América Latina hace que las cifras de Ecuador cobren un mayor significado. Para ello, como se comentó, se ha hecho una explotación secundaria de la base de datos del TERCE. Dado que en el estudio TERCE se consideran estudiantes de otras edades y con diferente estrategia de muestreo los índices obtenidos son ligeramente diferentes, pero la esencia se mantiene.

La magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Primaria en Ecuador, obtenida a partir del TERCE, es de 0,44 de segregación promedio, de 0,40 para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico (Q1) y de 0,47 para el 25% de los estudiantes con familias de mayor nivel (Q4). Ello significa que la segregación escolar en Ecuador está en un nivel muy cercano al promedio de los 15 países latinoamericanos participantes en el TERCE.

Los países con sistemas educativos menos segregados que Ecuador son República Dominicana (0,36), Guatemala (0,39), Uruguay (0,40), Costa Rica, Argentina y Nicaragua (los tres con 0,42). En el extremo opuesto, México, Honduras (ambos con 0,50) y Panamá (0,52) son los países de América Latina con mayor segregación escolar promedio por nivel socioeconómico.

Resulta más interesante el análisis de la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico para cada uno de los grupos minoritarios considerados (tabla 5). Así, para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico, Ecuador (0,40) ocupa el 5º puesto situándose entre los países con menor nivel de segregación escolar; mientras que para el 25% de los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico Ecuador ocupa la 9ª posición entre los países de su entorno (0,47).

GRÁFICO 1. SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO EN ECUADOR. ÍNDICE DE GORARD CON EL VALOR PROMEDIO DE Q1 Y Q4 EN ISEC COMO GRUPO MINORITARIO EN CADA PROVINCIA



Nota: Provincias ordenadas en función de su segregación escolar global promedio.

Fuente: Elaboración propia a partir de la evaluación “Ser Estudiante” de los cursos 2013/14, 14/15 y 2015/16 y de la evaluación “Ser Bachiller” del curso 2016/17.

TABLA 5. SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA. ÍNDICE DE GORARD CON Q1 Y Q4 EN ISEC COMO GRUPOS MINORITARIOS EN CADA PAÍS

	Q1	Q4	PROMEDIO
Argentina	0,4083	0,4292	0,4188
Brasil	0,4413	0,4682	0,4548
Chile	0,4240	0,5421	0,4831
Colombia	0,4847	0,5199	0,5023
Costa Rica	0,3802	0,4541	0,4172
Rep. Dominicana	0,3181	0,4021	0,3601
Ecuador	0,4028	0,4746	0,4387
Guatemala	0,3781	0,4020	0,3901
Honduras	0,4351	0,5764	0,5058
México	0,4798	0,5278	0,5038
Nicaragua	0,4074	0,4324	0,4199
Panamá	0,4916	0,5441	0,5179
Paraguay	0,4415	0,4944	0,4680
Perú	0,4779	0,5228	0,5004
Uruguay	0,3618	0,4369	0,3994
Promedio	0,4222	0,4818	0,4520

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del TERCE, datos ponderados.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha estimado, con los datos más recientes disponibles, la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y en sus provincias, tanto en EGB como en BGU, y ha comparado dicha segregación escolar con la de los países de América Latina. Los resultados obtenidos indican que Ecuador tiene el desafío de contar con un sistema educativo altamente segregado por nivel socioeconómico, desafío que comparte con los países de su entorno. Sin embargo, también ha encontrado una gran disparidad entre las provincias, y con características muy diferenciadas en cada una de ellas. Así, las provincias globalmente más segregadas son Los Ríos, Galápagos y Cotopaxi y las que menos Pichincha, Santa Elena y Napo; sin embargo, si se analiza la segregación en EGB para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico es Galápagos la provincia con mayor segregación y Tungurahua la que más tiene para los estudiantes del Q4, y para BGU, Cotopaxi es la más segregada para Q1 y Los Ríos para Q4.

Como se observa, estos resultados aportan más interrogantes que respuestas, dado que no parece existir ninguna pauta clara que contribuya a explicar el porqué de estas diferencias. La literatura indica que la segregación escolar está causada por diferentes factores, entre ellos la segregación residencial, el peso de la educación privada (habitualmente más segregadora) y las políticas educativas, que por acción u omisión no garantizan una distribución equitativa de los estudiantes en las escuelas. En todo caso, puede que la menor segregación en BGU tenga su explicación en que en esta etapa ya no se encuentran escolarizados los adolescentes de familias con menor nivel socioeconómico, de manera que la población es más homogénea. O, dicho de otra forma, la segregación por nivel socioeconómico más importante se ha producido entre los que están escolarizados y los que no lo están.

Esta investigación apenas pretende realizar una primera aproximación descriptiva a la segregación escolar en Ecuador y sus provincias. Quizá ahí radique su máxima virtualidad, aportar datos sobre una realidad hasta el momento desconocida. La muestra estadísticamente representativa tanto en EGB como en BGU (en este último caso, coincidente con la población) hace que los resultados sean válidos y fiables, además de muy actuales por trabajar con estadísticas de los cursos 2014/15, 2015/16 y 2016/17. El uso del índice de Gorard, además, le aporta unos cálculos con los procedimientos más actuales.

Pero justo en esa visión exploratoria radica también su máxima limitación, deja muchas cosas sin explicar. ¿Qué causa esa segregación? ¿Por qué las diferencias entre provincias? ¿Qué efectos tiene sobre el desarrollo de los estudiantes? ¿En qué medida contribuye a la generación una sociedad inequitativa? Son preguntas que quedan sin contestar, y que deberían constituir la base de posteriores investigaciones sobre el tema.

Hay que valorar muy especialmente el buen trabajo de INEVAL, tanto por hacer unas excelentes evaluaciones que incluyen una estimación del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, como por poner a disposición de la comunidad investigadora las bases de datos que posibilitan explotaciones especiales que ayudan a conocer mejor el sistema educativo ecuatoriano.

La segregación escolar es un importante reto en Ecuador, y como tal debe estar en la agenda de las políticas públicas del gobierno ecuatoriano. Está en juego no solo garantizar una real igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes

de Ecuador, está en juego contribuir a una sociedad desigual y excluyente o a una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, R., & Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education*, 33(5), 643-668. <https://doi.org/10.1080/03054980701366306>
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Bartholo, T. L. (2014). Segregação escolar na cidade do Rio de Janeiro: Análise da movimentação de estudantes. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 242-271. <https://doi.org/10.18222/eae255820142927>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Duncan, O., & Duncan, B. A. (1955). Methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20(2), 210-217. <https://doi.org/10.2307/2088328>
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. París: UNESCO.
- Echenique, F., & Fryer J. (2007). A measure of segregation based on social interactions. *The Quarterly Journal of Economics*, CXXII(2), 441-485. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.2.441>
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3) 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Gasparini, L. C., Jaume, D., Serio, M., & Vázquez, E. (2011a). *La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia*. Buenos Aires: CEDLAS.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., & Vázquez, E. (2011b). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 51(202-203), 189-219.
- Gorard, S. (1998). The missing impact of marketisation. *School Leadership and Management*, 17(3), 437-438.
- Gorard, S. (2000). *Education and social justice*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gorard, S. (2009). Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996. *British Educational Research Journal*, 35(4), 639-652. <https://doi.org/10.1080/01411920802642389>
- Gorard, S., & Taylor, C. (2000). *A comparison of segregation indices used for assessing the socio-economic composition of schools*. Lancaster: Cardiff University, School of Social Sciences. Economic and Social Research Council.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2002). What is segregation? A comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance. *Sociology*, 36(4), 875-895. <https://doi.org/10.1177/003803850203600405>
- Hoover, E. (1941) Interstate redistribution of population 1850-1940. *Journal of Economic History*, 1, 199-205. <https://doi.org/10.1017/S0022050700052980>

- Hutchens, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Krüger, N. (2011). The segmentation of the argentine education system: Evidence from PISA 2009. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), 41-64.
- Liebersohn, S. (1981). An asymmetrical approach to segregation. En C. Peach (Ed.), *Ethnic segregation in cities* (pp. 61-83). Londres: Croom-Helm.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, 26, 173-200.
- Massey, D., & Denton, K. (1994). Hypersegregation in U.S. metropolitan areas: Black and hispanic segregation along five dimensions. *Demography*, 26, 373-93. <https://doi.org/10.2307/2061599>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017a) Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017b). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>
- Narodowski, M. (2000). *Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin "vouchers"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes y Fundación Gobierno y Sociedad.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. París: OCDE.
- Valenzuela, V. J., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 98-145). Santiago de Chile:: OREALC-UNESCO.
- Valenzuela, V. J., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Buenos Aires: CEDLAS.
- Watson, T. (2009). Inequality and the measurement of residential segregation by income in American neighborhoods. *Review of Income and Wealth*, 55(3), 820-844. <https://doi.org/10.3386/w14908>

N° 02, diciembre 2017, pp.51-69

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 12-10-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



TEORÍA DEL CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

**THEORY OF KNOWLEDGE AND RESEARCH:
REFLECTIONS ON THEIR PHILOSOPHICAL BASIS**

Rigoberto Martínez Sánchez

rigobert19@hotmail.com

Doctor en Estudios Regionales

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Nancy L. Hernández Reyes

nancylet54@hotmail.com

Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. España,

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Perla S. del Carpio Ovando

shiomarartesia@gmail.com

Doctora en Psicología Social

Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, México.

Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Su trabajo de investigación se centra en temas epistemológicos, filosofía de la cultura y procesos formativos del nivel universitario.

Doctora en Educación por la Universidad de Málaga, España. Maestra en Educación Superior y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Miembro del Consejo Nacional de Investigación Educativa.

Profesora investigadora de la Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Departamento de Estudios Sociales. Doctora y Maestra en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Licenciada en Psicología, por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

RESUMEN

El análisis epistemológico de la investigación es un tema fundamental para entender el desarrollo de la producción de conocimiento. La idea es plantear una tesis (base para un proyecto de investigación por realizarse) que nos ayude a comprender los procesos epistemológicos que se llevan a cabo en los diferentes centros de investigación e instituciones de educación superior del Estado de Chiapas, México. La tentativa del estudio será responder a ciertas interrogantes, como: ¿qué elementos sociales y culturales consideran los investigadores al momento de construir la investigación?, ¿qué epistemologías predominan al momento de definir el proceso de investigación?, ¿es posible pensar de otra manera la práctica de la investigación fuera del dominio del modelo racional de la ciencia? Para dar respuesta a estas preguntas necesitamos partir de un previo análisis sobre la teoría del conocimiento y su articulación con la filosofía de la ciencia (motivo de este escrito). A pesar de los cuestionamientos hacia el modelo racional de la ciencia que devino en un modelo de investigación para el resto de las ciencias (Hernández y Rodríguez, 2003), un elemento significativo para desarrollar estos planteamientos, en términos metodológicos, está en esbozar las características de las epistemologías constituidas a partir de los debates teóricos del pensamiento científico del siglo XX; “recordar” los aspectos aún predominantes que rigen los proyectos de investigación en el área de las ciencias sociales. Esto se debe a la sistematización formulada por el positivismo decimonónico sobre cómo definir el proceso del conocimiento y de la investigación anclada con la noción de paradigma y de otras designaciones como investigación cuantitativa o cualitativa, que siguen siendo predominantes como modelos a seguir para los centros de investigación y las universidades (Martínez, 2013). Por esa razón el escrito se enfoca a exponer la teoría del conocimiento tradicional caracterizada desde la filosofía y sus categorías, sujeto y objeto. El registro de estas nociones a través del debate ontológico del conocimiento, permitió unificar el pensamiento como ciencia. Sin embargo, en la última parte del texto podrá notarse, que es posible pensar diferente este tipo de filosofía a partir de la noción de práctica científica.

Palabras claves: ciencia, epistemología, métodos, práctica científica, teoría del conocimiento

ABSTRACT

The epistemological analysis of research is a fundamental issue to understand the development of knowledge production. The idea, here suggested, is to

propose a thesis (for the purposes of a research project to be carried out) that will help us to understand the epistemological processes that are carried out in the different research centers and higher education institutions of the State of Chiapas, Mexico. The attempt of the study is to answer certain questions, for example: what social and cultural elements do researchers consider when constructing research? What epistemologies predominate when defining the research process? Is it possible to think otherwise? the practice of research outside the domain of the rational model of science?

To answer these questions we need to start from a previous analysis about the theory of knowledge and its articulation with the philosophy of science (reason for this writing). Despite the questioning of the rational model of science and which became a research model for the rest of the sciences (Hernández and Rodríguez, 2003), a significant element in developing these approaches, in methodological terms, is to outline the characteristics of the epistemologies constituted from the theoretical debates of twentieth-century scientific thought; “Remember” the still predominant aspects that govern research projects in the area of social sciences. This is due to the systematization formulated by nineteenth-century positivism on how to define the process of knowledge and research, in addition with the notion of paradigm and other designations such as quantitative or qualitative research, which continue to be predominant as role models for research centers and universities (Martínez, 2013).

For that reason, the paper focuses on exposing the theory of traditional knowledge and its subject and object categories. The registration of these notions through the ontological debate of knowledge, allowed to unify thinking as science. However, in the last part of the text it may be noted that it is possible to think differently about this type of philosophy from the notion of scientific practice.

Key words: science, epistemology, methods, scientific practice, theory of knowledge.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se realiza un análisis en torno a la teoría del conocimiento y su intrínseca relación con el conocimiento científico. Revisando las categorías de sujeto y objeto se observa la disposición de un modelo para trabajar la ciencia produciendo una forma de entender la epistemología. Se desarrolla la tesis de

que la teoría del conocimiento desde su fundación ontológica tradicional reviste un dominio sobre cómo pensar el conocimiento y, por ende, a la apertura de las posiciones epistemológicas que se suscitaron en el siglo XX.

Se aborda el papel de la epistemología como una teoría de la ciencia, en la cual se producen posiciones que los investigadores descubren a partir de los rasgos epistemológicos que son evidencias sobre el tipo de investigación realizable; así como la intrincada relación que tiene la investigación con la filosofía de la ciencia. Se finaliza con la presentación de algunas discusiones formuladas por ciertos cuestionamientos a la filosofía de la ciencia, lo que conduce a reformular la investigación científica a partir de otra idea como la práctica científica.

DESARROLLO

La teoría del conocimiento

Cualquier interés sobre la investigación tiene que iniciar con la discusión sobre la naturaleza del conocimiento, pues, se acepta generalmente que la noción fundamental para toda reflexión epistemológica es el conocimiento (Bachelard, 1991; Bunge, 2004; Grawitz, 1984; Gutiérrez, 1998).¹

El conocimiento se refiere al hecho de aprehender, es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto (Ferrater, 1984). Desde un punto de vista binario, el objeto debe ser, por lo menos gnoseológicamente, trascendente al sujeto, ya que de lo contrario no habría aprehensión de algo exterior: el sujeto se aprehendería de algún modo a sí mismo. Indicar que el objeto es trascendente al sujeto no significa decir que hay una realidad independiente de todo sujeto. Al aprehender el objeto, éste está, de alguna manera, en el sujeto. No está en

¹ El tema del conocimiento ha sido tratado por casi todos los filósofos (Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Duns Scoto, Descartes, Locke, Spinoza, Hume, Berkeley, Leibniz, Kant, etc.), pero la importancia que ha adquirido la teoría del conocimiento como disciplina filosófica especial es asunto relativamente reciente. Los filósofos griegos introdujeron en la literatura filosófica, y con un sentido preciso, los términos que sirven para designar la teoría del conocimiento como disciplina: los términos conocimiento y saber, traducido a veces asimismo como ciencia. Con frecuencia trataron problemas gnoseológicos, pero supieron subordinarlos a cuestiones luego llamadas ontológicas. La pregunta: ¿Qué es el conocimiento? Fue a menudo formulada entre los griegos en estrecha relación con la pregunta: ¿Qué es la realidad? (Pérez, 2004). Algo parecido sucedió con muchos filósofos medievales. En modo alguno quiere decir esto que los filósofos aludidos no trataran el problema del conocimiento con detalle: no se puede decir que, por ejemplo, los escépticos no dedicaran muchos esfuerzos a esclarecer la posibilidad o imposibilidad del conocimiento y los tipos de conocimiento. Sin embargo, es aceptable sostener que sólo en la época moderna (con varios autores renacentista interesados por el método y con Descartes, Malebranche, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume y otros) el problema del conocimiento se convierte a menudo en problema central –si bien no el único– en el pensamiento filosófico (Ferrater, 1984).

él, sin embargo, ni física ni metafísicamente, está en él sólo representativamente (Hessen, 1980). Por eso señalar que el sujeto aprehende el objeto equivale a decir que lo representa. Cuando lo representa tal como el objeto es, el sujeto tiene un conocimiento verdadero del objeto; cuando no lo representa tal como es, el sujeto tiene un conocimiento falso del objeto.

Este elemento representacional que hace posible la existencia del conocimiento tiene un doble comportamiento: las representaciones sensibles y las representaciones intelectuales (Gutiérrez, 1998). Las primeras constatan atributos físicos de los objetos y el medio por el que se fijan es la experiencia sensible; las representaciones intelectuales son ampliamente sintéticas (universales), propiedades que engloban a entes singulares con el intento de identificar su condición universal; la razón es el medio por el que es posible captar estas representaciones. A todo esto se le suele llamar el modelo clásico que explica, en términos dicotómicos, el proceso del conocimiento (Ferrater, 1984).

En contraste con lo anterior, Labastida (1990) nos dice que el conocimiento, desde el punto de vista del materialismo dialéctico, es un proceso en el que los dos polos, el sujeto y objeto, establecen una relación dialéctica, es decir, a la modificación de uno de los polos corresponde, necesariamente, la modificación del otro. El materialismo dialéctico intenta formular una teoría del conocimiento que supera las anteriormente hechas por el materialismo mecánico (Hume, 1994; Locke, 1956) y el idealismo (Descartes, 1996; Leibniz, 1984; Spinoza, 1958), al hacer hincapié en que, en todo proceso de conocimiento, lo fundamental es la transformación llevada a cabo por el sujeto cognoscente sobre el objeto conocido o susceptible de ser aprehendido por el conocimiento.

Así pues, el objeto que tiene sentido para el hombre y que puede resultar objeto de su conocimiento le viene dado como un producto histórico y social. El conocimiento es un proceso y la verdad es, asimismo, un proceso, porque el objeto de la certeza sensorial más simple sufre un doble proceso de cambio: uno natural en sí, y otro que depende del trabajo humano.

Por ello el materialismo dialéctico recalca el supuesto de que el sujeto del conocimiento no es el individuo aislado; el individuo se encuentra inmerso en un conjunto de relaciones sociales dentro de las que es, a un tiempo, creador y creatura; tampoco es todo sujeto racional posible (crítica al racionalismo); ni un ego considerado de por sí, al margen de la actividad transformadora de la sociedad, fuera del contexto; es el hombre social tal y como las condiciones

reales de su existencia determinan que sea. La razón es un producto histórico; los sentidos son un producto histórico también (Labastida, 1990).

Sin embargo, el sujeto y el objeto que de aquí se habla son, el sujeto gnoseológico y el objeto gnoseológico, no los sujetos y objetos reales, físicos o metafísicos (Ferrater, 1984). Lo que no es discutible son las categorías sujeto y objeto que son principales para entender la naturaleza del conocimiento. La relación de estas categorías posibilita hablar del conocimiento que implica la operación por la cual un sujeto obtiene representaciones internas de un objeto. Hay que evidenciar más este tipo de relación: las partes constitutivas del conocimiento son el sujeto, el objeto, la operación y la representación. La relación de estas partes permite entender la naturaleza del conocimiento de la ciencia y del proceso de la investigación, que suscitó un dominio por mucho tiempo.

El sujeto es la persona que conoce, se llama también sujeto cognoscente, es el que capta algo, el que se posesiona con su mente de las características de un ser. Las facultades cognoscitivas (entendimiento, conciencia, recuerdo, etc.) posibilitan que haya alguien que se dé cuenta de lo que pasa a su alrededor.

Por su parte, el objeto es la cosa o persona conocida. Precisamente se trata del polo opuesto en esa relación peculiar que es el conocimiento. Siempre el sujeto conoce un objeto. El acto de conocer enlaza estos dos elementos, sujeto y objeto, de tal manera que la cosa conocida no se llamaría objeto si no fuera porque es conocida. Del mismo modo, la persona que conoce, se llama sujeto por el hecho de conocer a un objeto. Sujeto y objeto son dos nociones correlativas. Uno supone al otro (Hessen, 1980).

En cuanto a la representación, como otro elemento fundamental del conocimiento, implica las facultades cognoscitivas del sujeto que producen ciertas representaciones que tratan de reproducir (referirse o representar) en la mente del sujeto lo que pasa en el exterior. Se trata de una representación interna, un contenido introspectivo que se refiere a un objeto.

El último elemento del conocimiento es la operación que se refiere al acto de conocer. Se dice que es el proceso psicológico necesario para ponerse en contacto con el objeto y lograr obtener una representación fiel de dicho objeto. No es lo mismo el acto de ver (o el de oír, o el de pensar; todos ellos, operaciones cognoscitivas) que la representación obtenida en el interior del

sujeto cognoscente, una vez realizados dichos actos. La operación cognoscitiva dura un momento, es casi instantánea. En cambio, la representación obtenida perdura en el interior del sujeto, en su memoria, de la cual se puede extraer en el momento que se quiera con un nuevo esfuerzo mental.

En términos filosóficos, las categorías sujeto, objeto y representaciones han sido valorados desde ángulos diversos, lo que ha provocado definir el problema del conocimiento. Este último se divide en cinco problemas parciales, que en el curso de la historia del conocimiento han tenido diversas soluciones. Estos cinco problemas son: la posibilidad del conocimiento, el origen del conocimiento, la esencia del conocimiento, las formas del conocimiento y el criterio de verdad (Fingermann, 1983).

En la posibilidad del conocimiento se trata de averiguar si es posible alcanzar a conocer los objetos, o si existen límites para dicho conocimiento. A lo largo del tiempo se han propuesto diversas doctrinas sobre la posibilidad del conocimiento: dogmatismo, escepticismo, subjetivismo, relativismo, pragmatismo y criticismo.

En cuanto al origen del conocimiento se trata de indagar si el conocimiento se da por medio del pensamiento o depende de la experiencia sensible. El primero da pie al racionalismo, el segundo al empirismo. Frente a estas dos posturas antagónicas se alza el intelectualismo que defiende la conciliación de las perspectivas anteriores, es decir, que ambos factores tienen parte en la producción del conocimiento, son imprescindibles. Junto a esta propuesta de conciliación aparece el apriorismo que aboga por la relación entre razón y experiencia, pero a diferencia del intelectualismo plantea que los elementos *a priori* son de naturaleza formal y no de contenido.

En el tema de la esencia del conocimiento se analiza la relación del sujeto y el objeto. Trata de responder a la pregunta: ¿Existe realmente el objeto, o es, por el contrario, el sujeto quien determina al objeto? Se habla de objetivismo y subjetivismo. El primero defiende el predominio del objeto sobre el sujeto según el cual hay cosas reales, independientes de la conciencia. En el subjetivismo se aprecia el papel del sujeto y se le conoce como idealismo (Cassirer, 1953). Naturalmente se opone al realismo cuando argumenta que no hay cosas reales, independientes de la conciencia.

Como lo hace notar Cassirer (1953) tanto el realismo como el idealismo se ubican en direcciones opuestas y un intento de conciliarlos es el fenomenalismo

que encuentra entre sus principales artífices a Kant (2007). Es la teoría según la cual no conocemos las cosas como son en sí, sino como nos aparecen. Para el fenomenalismo hay cosas reales, pero no podremos conocer su esencia. Sólo podemos saber que las cosas son, pero no lo que son en su sentido estricto.

En las formas del conocimiento se cuestiona si además del conocimiento racional hay otra clase de conocimiento, un conocimiento intuitivo, opuesto a él. En este sentido, se señala al intuicionismo y al discursivo como dos maneras de posibilitar el conocimiento (Hessen, 1980). El primero es ampliamente inmediato que consiste en conocer viendo, pero hay diversos momentos del intuicionismo: el espiritual, el formal y el material. El discursivo se caracteriza por ser mediato, esto es, reflexiona, compara, describe, además de otros aspectos operacionales de la mente.

El último problema del conocimiento se refiere al criterio de verdad. En dicho problema se trata de tener un principio que asegure si un conocimiento que poseemos es verdadero o no. Hessen (1980) señala que el concepto de verdad se da por dos vías, lo trascendente y lo inmanente. En lo trascendente se postula la concordancia del contenido del pensamiento con el objeto; en lo inmanente la verdad es la concordancia del pensamiento consigo mismo. El criterio de verdad se conforma de acuerdo al concepto de verdad que se acepte. Desde la óptica de lo inmanente se establecería la ausencia de contradicción, criterio que permite valorar las ciencias formales o ideales. Desde la noción de lo trascendente el criterio se basaría con la presencia o realidad inmediata, valor que apunta a las ciencias fácticas.

A propósito del pensamiento conviene destacar que éste se define como representaciones intelectuales. De esta manera obtenemos otro rasgo notable del conocimiento: el pensamiento. Si el conocimiento es el proceso relacional entre sujeto y objeto, el fruto de esta relación sería el pensamiento o bien las representaciones intelectuales. Suelen concebirse tres tipos de pensamiento: la idea, el juicio y el raciocinio (Padilla, 1986). La idea o concepto es una representación mental de un objeto, sin afirmar ni negar nada acerca del él. El juicio es la afirmación o negación de una idea respecto a otra. El raciocinio es la obtención de un conocimiento nuevo a partir de otros ya establecidos.

Reconocer los tipos de pensamiento trae consigo también lo que se denominan las tres expresiones que en el campo de la lógica material son fundamentales: el término, la proposición y la argumentación (Serrano, 1988). Éstas son correlativas

a los tipos de pensamiento pues vienen a ser la especificación oral o escrita de la idea, del juicio y del raciocinio. Así se tiene el término que es la expresión oral o escrita de una idea, la proposición o enunciación que es la expresión externa de un juicio y la argumentación que refiere a la expresión de un raciocinio.

Se puede sostener que el conocimiento es una actividad por la cual el hombre puede entender lo que tiene frente a sí: las personas, las cosas, las relaciones que entre éstas se dan. El hombre puede, igualmente, dotar de significado a lo que le rodea, puede también captar sentidos en lo que se le presenta. El producto del conocimiento constituye los pensamientos, en ese sentido, se trata de concebir conceptos, juicios y raciocinios con el fin de tener conocimiento de lo externo. Así, pues, se trata de saber si estas “estructuras o formas pertenecen al objeto, al sujeto, a ambos o a su relación, y, por consiguiente, la de adquirir una certeza sobre la validez de esta relación” (Grawitz, 1984, p. 4).

Conocimiento científico como filosofía de la ciencia

Lo expuesto hasta ahora permite hilvanar la idea de un conocimiento científico que destaca por su afán de lograr conocimientos seguros y confiables. Ciertamente, en la ciencia se trata de establecer pensamientos que se basen en raciocinios, en hacer conocimientos nuevos que señalen la realidad de los objetos. El camino que sigue la ciencia como conocimiento es formular una serie de aspectos regulares y de marcos conceptuales, además de la validez con que se llega a las afirmaciones obtenidas.

En ese sentido, las personas y las sociedades tienen creencias sobre el mundo y sobre ellas mismas. El conocimiento está formado por un tipo especial de creencias. Pero, ¿Por qué podemos decir que sabemos algo? Una respuesta simple sería relatar cómo llegamos a establecer la relación sujeto-objeto. Otra respuesta radica esencialmente en que las creencias que constituyen conocimiento tienen ciertas características y se han adquirido mediante procedimientos que nos permiten tener adecuado grado de confianza en esas creencias, es decir, en considerarlas justificadas (Arriaga, 1999).

Dentro del conjunto de creencias que pueden tener las personas —y que presuponen sus acciones— existen algunas que tienen una mejor justificación para sostenerlas que otras ¿Por qué y cómo se aceptan ciertas creencias y por qué se ponen en dudas otras?

El problema del conocimiento es el de determinar las condiciones que las creencias deben satisfacer para poder ser consideradas conocimiento genuino (Olivé, 1991; Padilla, 1986). Este problema se plantea de manera particularmente agudo para un tipo paradigmático de conocimiento, a saber, el conocimiento científico. Justamente los elementos del conocimiento (sujeto, objeto y representaciones) adquieren importancia de acuerdo a las pretensiones científicas porque se trata de fijar condiciones que justifiquen un pensamiento auténtico.

La ciencia es una actividad cognoscitiva, lo que quiere decir que trata con la generación del conocimiento. En efecto, la ciencia es actualmente el modelo de las actividades generadoras de conocimiento. Hoy día, uno de los recursos potencialmente más poderosos para estudiar cualquier actividad es reconocer las aportaciones que proporcionan las diversas disciplinas científicas.

Se trata, a su vez, en contraste con la simple creencia u opinión, del alto nivel alcanzado por la ciencia y que lo ejemplifica con la conformación de las disciplinas. Esto es, cada disciplina científica tiene su objeto de estudio y métodos específicos para producir y aceptar conocimiento. Todo esto es una cuestión peculiarmente científica y cada disciplina desarrolla sus propios procedimientos, sus propios métodos (Bunge, 2004). Algo común a todas las disciplinas es que deben delimitar cierto campo de estudio y proceder de una cierta manera para obtener conocimiento acerca de su área temática, para lo cual siempre es necesario contar con ciertos recursos metodológicos y con instrumentos teóricos.

Las principales características que posee la ciencia son las siguientes: sistemática, acumulativa, metódica, provisional, comprobable, especializada, abierta y producto de una investigación científica².

La ciencia como conocimiento está formada por un conjunto de reglas que indican el tipo de acciones generales que se deben seguir para obtener los fines deseados. Las reglas en cuestión pueden variar en cuanto a nivel de generalidad. Así, pueden ser de lo más general, por ejemplo reglas que indiquen que los científicos deben proponer hipótesis que no sólo expliquen los fenómenos a partir de los cuales se postulan esas hipótesis o explicaciones, sino que expliquen también otros fenómenos, y más aún que sean capaces de predecir y explicar fenómenos novedosos (Padilla, 1986).

² Para ampliar sobre estas características se puede consultar a Medina (1994).

Otro tipo de regla general (Olivé, 1991), es la que indica que los científicos deben proponer únicamente hipótesis que puedan someterse a contrastación empírica y en relación con las cuales puedan especificarse las condiciones en las que esas hipótesis quedarían falsadas, esto es, las condiciones en las cuales los científicos podrían decidir que la o las hipótesis del caso sean falsas y por consiguiente deban ser desechadas. Esta propuesta ha sido defendida vigorosamente a lo largo del siglo XX por Popper (1962).

Se tienen en juego las reglas que constituyen un método en sentido estrecho, y los fines que el seguimiento de esas reglas deben permitir alcanzar. Tanto las primeras como los segundos tienen diferentes niveles de generalidad. Uno de los fines más generales que se ha planteado en la historia de la ciencia ha sido el de obtener teorías verdaderas acerca del mundo. Pero hay una larga tradición que alega que hasta ahora por lo menos no hemos podido saber cuándo estamos en posesión de una teoría genuinamente verdadera acerca del mundo (Koyré, 1979), pero sí podemos saber si una teoría es empíricamente adecuada, si ofrece explicaciones satisfactorias acerca de los fenómenos observables, y sobre todo si permite hacer predicciones acerca del mundo y si estas predicciones resultan exitosas. O bien se trata sustancialmente de que el “conocimiento científico no se construye al realizar mediciones empíricas exactas o al recolectar de forma meticulosa información empírica, sino mediante un esfuerzo teórico, un cambio de terreno, un desplazamiento epistemológico capaz de generar una ruptura con el conocimiento de sentido común” (Martínez, 2011, p. 73).

Ahora bien los métodos de las ciencias, aun si se entienden en el sentido estrecho como conjunto de reglas que en su totalidad expresan un procedimiento para obtener ciertos fines, presuponen otros dos tipos de elementos fundamentales, a saber; creencias y conocimientos previos, por una parte, y valores por la otra (Olivé, 1991). Una idea central, cada vez más aceptada en la epistemología contemporánea, es que los fines y los valores de la investigación científica —y en general de todos los procesos de producción o adquisición del conocimiento— no siempre han sido los mismos. Los fines y los valores de la investigación científica no están fijos ni son inmutables. Así como las creencias y los conocimientos sustantivos que producen las ciencias han cambiado a lo largo de la historia, también han cambiado los fines y los valores en función de los cuales se desarrolla la investigación científica.

La epistemología contemporánea plantea dos problemas fundamentales: uno de ellos consiste en entender la forma en la que se relacionan estos elementos

fundamentales del proceso de investigación, las creencias y conocimientos previos, las reglas y valores, así como las teorías y las hipótesis que se producen y que llegan a ser aceptadas por las comunidades científicas como auténtico conocimiento científico (Kuhn, 1971). El segundo problema es el de comprender los procesos mediante los cuales cambian cada uno de estos grupos: fines, valores, reglas, normas, conocimientos; y comprender la manera en la que cambian sus relaciones.

Una visión tradicional acerca de la relación entre conocimientos, reglas, valores y fines, afirma que las teorías quedan legitimadas como auténticos conocimientos cuando se producen y se aceptan de acuerdo con las reglas metodológicas, cuyo papel es justamente el de garantizar la autenticidad del conocimiento producido y aceptado de acuerdo con esas reglas (Olivé, 1991).

En otras palabras, el conocimiento científico sabe con seguridad razonable el nivel de correspondencia que tiene con la realidad, mientras que todas las otras formas de relación humana con la naturaleza lo ignoran. La verdad científica es el conocimiento de la naturaleza obtenido por un método científico de tipo deductivo o inductivo que ha alcanzado el mayor consenso entre los expertos. La ciencia es capaz de decidir si una verdad científica es verdadera o no, es la ciencia misma la que pone a prueba la veracidad de sus proposiciones, y los criterios para decidir si una verdad científica es verdadera, son criterios igualmente científicos, pero además, la verdad científica no es ni permanente ni absoluta. Con frecuencia, sobre todo en las ciencias exactas, los productos de la ciencia se enuncian en forma de teorías o leyes generales que se consideran como verdades científicas.

La investigación científica

La filosofía de la ciencia, como se ha expuesto anteriormente, conjetura un tratamiento teórico y metodológico para apoyar afirmaciones sobre el objeto de conocimiento. Para ello la ciencia se apoya en la investigación como un aspecto epistemológico de suma importancia.

Cuando la investigación constituye una forma de plantear problemas y, mediante un conjunto de tareas que se realizan atendiendo a métodos y técnicas idóneas, alcanza un conocimiento teórico o práctico, nos encontramos ante una noción de la investigación científica como “búsqueda metódica y técnica de los

elementos necesarios y suficientes que constituyen el conocimiento científico” (Medina, 1994, p. 107).

Se sostiene que la investigación científica es “un proceso que tiene como finalidad lograr un conocimiento objetivo, es decir, verdadero, sobre determinados aspectos de la realidad a fin de utilizarlo para guiar la práctica transformadora del hombre” (Rojas, 2000, p. 9). También se señala que mediante “la aplicación del método científico procura obtener información real y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar un conocimiento (...); proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes en cualquier campo del conocimiento humano” (Tamayo, 2000, p. 45).

A los conocimientos que forman la ciencia actual se llega realizando una serie de actos que son en sí el proceso de la investigación científica. Si consideramos al proceso de investigación científica como una serie de actividades a realizar para construir y acceder al conocimiento científico, es obvio que éstas deben llevarse a cabo con base en cierto método y utilizando determinadas técnicas, las cuales facilitan la labor y propician resultados positivos.

La investigación puesto que es metódica y técnica, implica la realización de una serie de pasos que dependen entre sí para su existencia. Las características del proceso, según Gortari (1983), son: sistemático, subjetivo, objetivo, reflexivo, crítico y tiende al conocimiento científico.

De acuerdo con Alonso (2002) son dos las características centrales de la práctica científica moderna: en primer lugar entender de una manera sistemática los fenómenos estudiados. Este carácter sistemático es un aspecto importante que normalmente alude a las construcciones científicas como sistemas. La segunda y más significativa es la preocupación deliberada y reflejada por examinar y comprobar las teorías e hipótesis.

Este proceso peculiar de la ciencia para la construcción y sostén de sus afirmaciones requiere de organización. Por tanto, una problemática que se plantea la misma ciencia es su división. Existen dos grandes campos en que se ha dividido la ciencia atendiendo a su objeto específico de estudio: la naturaleza y la sociedad, el ser humano inmerso en su entorno natural y social. Desde los primeros filósofos griegos hasta los científicos modernos como Bunge (1983), Kedrov y Spirkin (1970), han presentado múltiples clasificaciones.

Algunas responden al objeto de estudio, al método empleado, a la afinidad o a la complejidad y dependencia de las disciplinas.³

Los métodos y las técnicas de las ciencias naturales y las ciencias del hombre, por las características distintivas de unas y otras, coinciden en lo general pero difieren en lo particular. El objeto de estudio de las ciencias de la naturaleza ha variado en su extensión y complejidad.

El método universalmente aceptado hoy día en las ciencias físico-naturales es el método hipotético-deductivo, también denominado inductivo-deductivo. La complementariedad de ambos procesos lógicos se origina en la doble problemática propia del conocimiento científico: el problema de la justificación del conocimiento y el problema del descubrimiento de nuevas proposiciones científicas (Alonso, 2002).

CONCLUSIONES: EPISTEMOLOGÍA CENTRADA EN LAS PRÁCTICAS

La filosofía de la ciencia surgió como una manera de hacer filosofía centrada en los problemas filosóficos que genera la producción del conocimiento científico, sus métodos de validación de conocimiento y la estructura de sus teorías y modelos; es decir, se centró en las hipótesis, conceptos, observaciones, hechos, datos, etc. Para los empiristas lógicos la filosofía de la ciencia era el único tipo de filosofía que podía existir. La idea era que fuera de la ciencia los problemas de justificación del conocimiento se perdían en vaguedades metafísicas. Para poder hacer el tipo de demarcación tajante que se requiere para viabilizar tal visión de la filosofía y de la ciencia, los empiristas lógicos sugirieron que la estructura normativa de la ciencia coincidía con la estructura de la relación entre evidencia y teoría. De esta manera, no sólo la ciencia se reduce a teorías entendidas como sistemas de creencias sistematizables, como estructuras en algún lenguaje privilegiado, sino que además se asume implícitamente que las actividades que constituyen todo ese complejo de instituciones que asociamos con la ciencia no son pertinentes para entender la estructura normativa de la ciencia. O más bien, la idea es que todo ese complejo de instituciones que constituyen la ciencia juegan un papel en el desarrollo de las teorías alternativas que se ponen a prueba, así como en el desarrollo de evidencia que las pone a prueba (a través de experimentos por ejemplo), pero que esa compleja estructura social no juega un papel en la caracterización epistémica de lo que es la ciencia como conocimiento. Una manera de

³ Véase a Herrera (2006) que expone algunas clasificaciones.

articular esta idea es promoviendo la distinción entre el contexto de justificación y el contexto de descubrimiento. Como parte de esta manera de ver las cosas, las prácticas pertenecen al contexto de descubrimiento, ya que inevitablemente están constituidas por factores psicológicos, sociológicos e históricos que no se consideran relevantes para explicar los criterios cognitivos y epistémicos pertinentes en el contexto de justificación. Si se considera que esos aspectos prácticos no tienen que ser desglosados para entender lo que es la ciencia como conocimiento, entonces podemos mantener esa segregación tajante entre una gran variedad de factores sociales que entran en el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación. Por supuesto esto no tiene que implicar que los aspectos prácticos no fueran importantes para entender la ciencia. El punto es que se considera que entender la ciencia como conocimiento no requiere que nos pongamos a examinar todo lo que entra en el contexto de descubrimiento. Vale la pena, sin embargo, dejar claro que el supuesto de que podemos hacer una distinción entre el contexto de descubrimiento y el de justificación no es el supuesto que cuestionamos. Lo que problematizamos es qué cuestiones de conocimiento práctico, que usualmente se consideran dentro del contexto de descubrimiento, no jueguen un papel en cuestiones de justificación.

Una manera en la que se puede también formular el supuesto que nos interesa cuestionar aquí es partiendo de la idea de que la ciencia como conocimiento no es sólo conocimiento especulativo, el tipo de conocimiento que puede formularse en teorías, sino que es también conocimiento práctico, el tipo de conocimiento que se articula en prácticas. Aunque las actividades científicas siempre están basadas en conocimiento previo (teórico y práctico), las acciones científicas tienen su propia especificidad. Durante el siglo XX se han propuesto diversas teorías de la acción humana y social, sin embargo apenas han analizado las acciones propiamente científicas: observar, medir, calcular, operar, experimentar, conjeturar, demostrar, refutar, verificar, teorizar, aplicar, comunicar, publicar, evaluar, aplicar, simular, modelizar, etc. Los filósofos han reflexionado sobre todo ello, sobre las observaciones y las teorías, las conjeturas y refutaciones, las demostraciones y las aplicaciones, los modelos y los datos, considerándolas como algo ya realizado, como productos de la acción pero muy poco se ha dicho sobre las acciones científicas mismas que generan dichos resultados. Esto nos lleva a una serie de discusiones respecto a cómo es posible articular un conocimiento implícitamente en prácticas y a muchos otros temas controversiales.

Incluso entre de los empiristas lógicos hubo discusiones sobre estas cuestiones. Hasta el día de hoy es muy conocida la oposición de Otto Neurath (Velasco,

2000) según la cual, si bien la ciencia utiliza formalizaciones, muchas veces para entender la estructura epistémico-normativa de la ciencia se requiere entender su articulación en prácticas e instituciones. Cuando se habla de una filosofía de las prácticas científicas se quiere sugerir que, para la filosofía de la ciencia, como lo sugería Neurath, la estructura normativa de la ciencia no puede entenderse haciendo abstracción de todo ese complejo de acciones, actividades y creencias que constituyen esas prácticas. En particular se sugiere que la ciencia no puede entenderse como meramente racionalidad práctica, que en particular tiene que ver con la evaluación de nuestras acciones como parte de patrones de conducta normados por prácticas. Y esto apunta a otra manera de formular la idea central del tipo de proyecto alternativo que se quiere promover, a saber, el planteamiento de los problemas filosóficos que incumben a la filosofía de la ciencia tiene que tomar en cuenta a las prácticas como recurso explicativo (Martínez, Huang y Guillaumin, 2011). Por supuesto, tomarse en serio este proyecto requiere adentrarse en toda una serie de cuestiones difíciles que se plantean una vez que la estructura epistémico-normativa de la ciencia se entiende de una manera más compleja, y en particular se requiere elucidar qué son esas prácticas.

Ahora bien, no se pretende reconocer que haya un consenso sobre cómo caracterizar esas prácticas ni pensamos que buscar una definición de práctica sea parte interesante de la discusión. Diferentes caracterizaciones van a darse como parte de diversos tipos de propuestas. Más bien la idea es reconocer que la pluralidad de tipos de teorías y tipos de prácticas es importante para entender la ciencia, a diferencia de propuestas unificacionistas que piensan que entender la ciencia requiere entender su unidad (Martínez, Huang y Guillaumin, 2011). En un planteamiento de este tipo la diversidad es un recurso de entendimiento. Parte de lo que pretende mostrar es que la diversidad de prácticas tiene que tenerse en cuenta para poder entender las maneras en las que el conocimiento científico se estructura y crece. Por otro lado, las prácticas pueden entenderse como patrones de actividades con una cierta estructura normativa y significativa que tiene lugar ya sea en el contexto de interacciones entre diferentes tipos de agentes y externos o entre sujetos y ambientes externos (Rouse, 2002). Es entendible que la identificación de una definición compartida de práctica no sea un requisito ni una precondition para el desarrollo del tipo de proyecto filosófico que se quiere discutir. Pero es visible que la discusión sobre el caso presenta obstáculos importantes en el camino de una filosofía de la ciencia centrada en prácticas, por lo menos si, tal como se pretende, el propósito no es sólo poner énfasis en los planteamientos usuales, sino contribuir a dirigir la filosofía de la ciencia en una dirección diferente de la usual.

En ese sentido, se ponderan dos tesis a examinar: la primera tesis es que una filosofía de la ciencia centrada en teorías es muy limitada ya que pasa por alto muchos factores que entran en construcción del conocimiento científico, y que estos factores son explicables sólo si tomamos las prácticas como un recurso que nos permite explicar la diversidad y dinámica del conocimiento científico para arrojar luz sobre controversias epistémicas importantes. A través de la presentación de algunas propuestas clásicas que han buscado utilizar el concepto de prácticas para explicar la naturaleza de las investigaciones científicas, esta primera tesis enseña que es cuestionable la intuición firmemente aceptada por filósofos en la tradición lógico-empirista, según la cual las prácticas son factores externos a la epistemología del conocimiento científico. La segunda tesis pondera diferentes posturas en los estudios recientes sobre la ciencia, busca mostrar que es posible tener una filosofía de la ciencia que usa las prácticas como recursos explicativo epistémicos para estudiar importantes problemas filosóficos de la ciencia.

Finalmente, es indudable que el reconocimiento de que la filosofía de la ciencia tiene que ampliar sus horizontes más allá de la filosofía de las teorías científicas es una idea compartida. Esta idea compartida se desarrolla en muchas direcciones, pero a menos que se piense que la filosofía de la ciencia requiere del tipo de sistematicidad que los lógicos le atribuían, la diversidad de direcciones de aproximación a los problemas filosóficos que plantea la ciencia podemos verla como reflejando la pluralidad de prácticas y tradiciones que constituyen la empresa científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. A. (2002). *Metodología*. México: Limusa.
- Arriaga, J. C. (1999). "El neoliberalismo como pseudociencia". En J. Maerk y M. Cabrolić (coords.), *¿Existe una epistemología latinoamericana?* (pp. 77-88). México: Plaza y Valdés.
- Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (2004). *Epistemología*. México: Siglo XXI.
- Butterfield, H. (1982). *Los orígenes de la ciencia moderna*. México: Taurus.
- Cassirer, E. (1953). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna, Tomo 1*. México: FCE.
- Descartes, R. (1996). *Discurso del método*. México: Porrúa.
- Ferrater, J. (1984). *Diccionario de filosofía, Tomo 1 y 4*. Madrid: Alianza.
- Fingermann, G. (1983). *Filosofía*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Gortari, E. (1983). *Metodología general y métodos especiales*. Barcelona: Océano.

- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*, Tomo I. México: Editia.
- Gutiérrez, G. (1998). *Metodología de las ciencias sociales II*. México: Oxford University Press-Harla.
- Hernández, G. y Rodríguez, L. M. (coords.) (2003). *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*. México: FCE.
- Herrera, M. A. (2006). *Métodos de investigación 1*. México: Esfinge.
- Hessen, J. (1980). *Teoría del conocimiento*. México: Porrúa.
- Hume, D. (1994). *Investigación sobre el entendimiento humano*. México: Gernika.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Colihue.
- Kedrov, A. y Spirkin, A. (1970). *La ciencia*. México: Grijalbo.
- Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Labastida, J. (1990). *Producción, ciencia y sociedad: de Descartes a Marx*. México: Siglo XXI.
- Leibniz, G. (1984). *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano*. México: Porrúa.
- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE.
- Martínez Escárcega, R. (2011). "La exactitud como obstáculo epistemológico". En *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 1 (1), 67-74.
- Martínez Sánchez, R. (2013). "Tendencias epistemológicas en las ciencias sociales". En *Devenir* 6 (23), 218-223.
- Martínez, S., Huang, X. y Guillaumin, G. (comps.) (2011). *Historia, prácticas y estilos en la filosofía de la ciencia. Hacia una epistemología plural*. México: Porrúa.
- Medina, L. (1994). *Métodos de investigación I y II*. México: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial-SEP.
- Nodarse, J. (1976). *Elementos de sociología*. Nueva York: Minerva.
- Olivé, L. (1991). *Cómo acercarse a la filosofía*. México: Limusa.
- Padilla, H. (1986). *El pensamiento científico*. México: Trillas.
- Pérez, R. (2004). "Verdad, realidad y método científico." En P. Rudomín (coord.), *El concepto de realidad. Verdad y mitos en la ciencia, la filosofía, el arte y la historia* (pp. 91-108). México: El Colegio Nacional.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Rojas, R. (2000). *Métodos para la investigación social (una proposición dialéctica)*. México: Plaza y Valdés.
- Rouse, J. (2002). *How Scientific Practices Matter: Reclaiming Philosophical Naturalism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sanabria, J. (1975). *Lógica*. México: Porrúa.
- Serrano, J. (1988). *Pensamiento y concepto*. México: Trillas.
- Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: FCE.
- Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

N° 02, diciembre 2017, pp.71-94

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 05-08-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



LA MILITANCIA COMO CRITERIO DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO APORTE DESDE LA PEDAGOGÍA WILLIAMS

**THE MILITANCY AS A SELECTION
CRITERIA OF THE TEACHER
CONTRIBUTION FROM THE WILLIAMS PEDAGOGY**

Eduardo Molina Morán

edo_molina@yahoo.com

Colectivo Freinet

Profesor y psicólogo. Educador popular y especialista en desarrollo cognitivo. Miembro de la Sociedad Ecuatoriana de Matemática y del Colectivo Freinet. Sus estudios se enfocan en filosofía de la educación, pedagogía crítica y matemática educativa.

RESUMEN

La educación tradicional fija en la hoja de vida y en las pruebas psicométricas las formas en que un docente obtiene su condición de elegible para participar en concursos de méritos y oposición para su selección. Contrariamente, las educaciones militantes eligen a sus profesores priorizando su empoderamiento y activismo. Este trabajo muestra el método de detección, elegibilidad y selección docente sustentado por la pedagogía Williams, exponiendo sus protocolos y criterios para la evaluación y dictamen. El estudio también representa la continuación de la teorización de esta pedagogía, haciendo uso de métodos de sistematización mediante técnicas cualitativas como la biografía colectiva.

El resultado es una propuesta de selección del profesorado basada en una evaluación de la personalidad para descubrir sus necesidades y motivaciones culturales, profesionales y políticas como pronóstico de éxito de un proyecto político-pedagógico.

Las conclusiones sugieren que la ideología y la intensidad con la que refleja su saber es lo que determina la selección del profesor.

Palabras clave: educación, pedagogía, militante, selección, profesorado.

ABSTRACT

Traditional education places in the resume and in the psychometric tests the ways in which a teacher obtains his condition of eligibility to participate in contests of merits and opposition for his selection. Conversely, militant educations elect their teachers prioritizing their empowerment and activism. This paper shows the method of detection, eligibility and teacher selection supported by the Williams Pedagogy, exposing its protocols and criteria for evaluation and opinion. The study also represents the continuation of the theorization of this pedagogy, making use of methods of systematization using qualitative techniques such as collective biography.

The result is a proposal of teacher selection based on a personality assessment to discover their cultural, professional and political needs and motivations as a prediction of the success of a political-pedagogical project.

The conclusions suggest that the ideology and intensity with which it reflects their knowledge is what determines the selection of the teacher.

Key words: education, pedagogy, militancy, teacher selection.

INTRODUCCIÓN

Todo sistema educativo intenta diseñar procedimientos que aseguren que los docentes seleccionados sean idóneos en función de las metas planteadas; por lo que el sistema de educación superior prepara a los futuros profesores con un currículo afín que difunde las teorías y metodologías pertinentes. Como la universidad y los ministerios de educación son estructuras vigilantes de la política pública educativa, propenden seguir las recomendaciones de organismos como la UNESCO y de instituciones científico-educativas acreditadas. En consecuencia, los maestros que alimentan al sistema son formados bajo estos lineamientos y su selección tiende a realizarse por pruebas estandarizadas y concursos de méritos y oposición.

En esta línea, la importación de teorías pedagógicas, la aplicación de técnicas estandarizadoras, la administración de pruebas internacionales de conocimientos, son procesos comparativos necesarios y deseables para todo Estado; no obstante, desde el paradigma sociocrítico el procedimiento es cuestionado porque infringe un principio básico: la contextualización; de ignorarla se puede caer en el error de esperar resultados óptimos mediante la aplicación de métodos desacertados.

Latinoamérica cuenta con un paradigma educativo propio y reconocido por la academia del Norte, sin embargo, en su correspondiente región carece de popularidad. Las prácticas de educación popular y sus teorías luchan por mantenerse en su territorio de origen. Una de ellas es la Pedagogía Williams, una educación militante que viene desarrollándose por más de 25 años e investigándose durante los últimos 12 años.

Este trabajo constituye la continuación de dicha línea de investigación, pero abordando la selección del profesorado. Se comienza auscultando los fundamentos de la pedagogía Williams, luego se presenta evidencia de su propuesta de selección docente, y finalmente se construye una aportación teórica sobre la relación entre docencia y militancia.

MARCO TEÓRICO

Existen cuatro paradigmas educativos: alemán, francés, sajón y latinoamericano (Mejía, 2011). Este autor señala que Latinoamérica difícilmente ha desplegado una educación acorde a su contexto porque ha mantenido una supeditación pedagógica evidenciada en sus currículos. Los programas de formación del

profesorado están cargados de teorías extranjeras que reproducen una neocolonización cognitiva. Pese a que europeos y anglosajones reconocen la existencia del paradigma latinoamericano, este tiende a ser desconocido por los mismos latinoamericanos; las experiencias pedagógicas “nativas” suelen desarrollarse periféricamente y distantes de los espacios donde se toman decisiones.

Así, se presentan dificultades para llevar prácticas fieles a este paradigma, llámense educación popular, pedagogías militantes, educación liberadora, pedagogía crítica, etcétera. Uno de estos marcos teórico-prácticos es la pedagogía Williams, una experiencia militante nacida y mantenida en el Colegio Celestin Freinet de Guayaquil, aunque ha sido irradiada también a la gestión escolar, formación del profesorado (Molina, 2016), educación superior (Williams, 2017), matemática educativa (Molina, 2013a, Molina, 2013b), educación a población vulnerable (Álvarez, 2017) y terapias psicopedagógicas (Molina, 2015).

Es importante aclarar que, si bien esta práctica se inspiró inicialmente en los aportes de Paulo Freire y Celestin Freinet, y de este último incluso adopta el nombre para la institución cuna de su desarrollo, su avance fue contextualizándose al medio guayaquileño de tal forma que fue produciéndose un distanciamiento progresivo de su influencia freinetiana. La causa del distanciamiento se debe al carácter explícitamente político de esta nueva pedagogía que terminó modificando también lo metodológico, aspectos que empezaron a disentir notablemente con las técnicas Freinet. Esta situación originó en los investigadores que la sistematizaban la necesidad de independizarla del nombre Freinet puesto que se había convertido en una experiencia educativa única. Así, en el año 2014 los investigadores decidieron bautizarla como Pedagogía Williams en honor a su creador el pedagogo Luis Williams, por lo que a partir de ese año se puede vislumbrar dicho cambio en las subsecuentes publicaciones.

Dicha teoría se sustenta, además de los principios de la educación popular, sobre cuatro fundamentos filosóficos: la educación entendida como arte, el aula concebida como gimnasio, el empoderamiento como aprendizaje y la edificación de su propia epistemología (Molina, 2017).

La educación entendida como arte rememora el curso histórico de la educación desde su visión artesanal hasta convertirse en ciencia. La didáctica es una de sus disciplinas que ha encarnado dicha conversión, pues fue concebida como arte de la enseñanza y posteriormente como ciencia de la educación. Alrededor del siglo XX se produjo otro enfrentamiento, ahora entre didáctica y currículo;

Álvarez (2001) indica que estas dos ciencias han mantenido tensiones por su reconocimiento y protagonismo. El currículo es un saber construido dentro del paradigma sajón que ha conservado una lógica de control estatal (Popkewitz, 2007); mientras que la didáctica centra el poder en el profesor y el aula.

Esta propuesta rescata conceptualmente a la didáctica como arte de la enseñanza y redime el poder al maestro creador que emplea el sentir como vínculo con otro ser humano, donde lo cognitivo se subordina a lo afectivo. La educación resulta un acto creativo en la que la ciencia sirve al arte y no al revés.

El aula concebida como gimnasio critica a la educación bancaria por priorizar la transmisión de contenidos mientras que el desarrollo de destrezas queda relegado a efectos colaterales. Se apuesta mejor por una formación de hábitos que posibilite la adquisición de conocimientos. El hábito es el conjunto de acciones realizadas con rapidez, precisión y perfección, automatizadas por un entrenamiento consciente de destrezas, cumpliendo una necesidad personal, con un fin social y que provoca satisfacción en el ejecutor (Andrade, 2001). Los hábitos más comunes que educa esta práctica son el hablar en público, la lectura y la participación ciudadana. Los contenidos asumen una función mediadora en la creación de estos hábitos.

El empoderamiento como aprendizaje es una implicación y consecuencia de una educación de hábitos a la que se suma la política. El establecimiento de los hábitos en el alumno permite su autorreflexión y afloramiento de una conciencia social que impulsa un sentido a sus propias habilidades proyectadas a la comunidad. La escuela desarrolla la personalidad del individuo para ponerla al servicio de la sociedad y ayudar a empoderar a los demás. Como lo establece Makárenko, se educa en el colectivo, por el colectivo y para el colectivo (Bronfrenbrenner, 1993), ello entraña un sentido político del aprendizaje.

La epistemología de esta teoría es coherente con la pedagogía del oprimido en la que la relación tradicional entre sujeto y objeto se modifica. En lugar de que el objeto sea el fin cognoscible del sujeto, existen sujetos cognoscentes que se conocen mutuamente, y el objeto es un mediador en esa relación dialógica (Freire, 2008). No obstante, se aporta en cuanto al educador por considerarlo un sujeto de alta cualidad. Dicha cualidad propia de un educador artista y empoderado pero inmerso en una relación dialógica impulsa una elevada afectividad, permitiendo un conocimiento mutuo altamente sensible a través del objeto (Molina, 2017).

En definitiva, esta pedagogía se preocupa de formar la personalidad antes que entregar conocimiento. La personalidad se evidencia por su carácter autorregulador, manifestándose en un comportamiento similar frente a la autoridad o en ausencia de ella, y el autodidactismo como expresión autorreguladora que posibilita aprender de por vida (Molina, 2012), por ende, el docente debe portar dichas características.

Esta teoría concibe al maestro como un militante que cumple con tres rasgos caracterológicos: lector, entrenador y político (Molina, 2017).

Rasgo lector: Es una cualidad basada en un fortalecido hábito de la lectura. Un maestro lector desarrolla una disciplina que decanta en el autodidactismo, una de las expresiones educativas más deseadas. Sus conocimientos tienden a ser producto de su autodisciplina y no de una imposición. Resulta más factible que un profesor lector pueda conducir al educando al autodidactismo.

Rasgo entrenador: La capacidad de asombro es una cualidad natural que posee todo ser humano que lo impulsa a cuestionarse sobre las cosas que no comprende (Lipman, Sharp & Oscayan, 1998). Hay personas que dirigen su atención hacia fenómenos específicos; algunos lo hacen con objetos, otros con relaciones humanas y otros consigo mismo. El rasgo entrenador está sustentada en una desarrollada y permanente capacidad de asombro dirigida al “otro”, mostrando facilidad para observar pacientemente con el fin de detectar y valorar habilidades en los estudiantes de forma que se compromete en su ejercitación para convertirlas en hábitos.

Rasgo político: Se origina en el principio de que toda educación es política. El educador crítico forma a sus alumnos para que transformen la sociedad, pues se autoconcibe como un agente de cambio o militante comprometido con una educación cívica que trasciende lo teórico, se educa para la comunidad.

Estos principios sugieren una forma diferente de selección del personal, pues es raro que estas cualidades se incorporen a una hoja de vida o cuestionario. Esta práctica de elección del profesor conserva más una lógica de reclutamiento que de selección.

METODOLOGÍA

La presente pedagogía se ha estudiado mediante métodos mayoritariamente cualitativos que transitaron por la investigación acción-participativa, etnografía,

sistematización y teorización. Este trabajo continúa con esa línea empleando la biografía colectiva como técnica indagadora del comportamiento histórico-social de una colectividad. Dicha técnica supone la consecución de tres pasos previos: definición de la muestra, variables de selección y fuentes de soporte (Olagüe de Ros, 2005).

Los docentes del colegio conforman un grupo autodenominado *Colectivo Freinet*. Si bien su número supera la media centena, se tomó una muestra de 8 maestros elegidos de acuerdo a las siguientes variables: pertenencia, presencia de la mayoría de rasgos caracterológicos, y rol de ideólogo de la pedagogía. La pertenencia alude a la proximidad del profesor con la institución, reflejada en su cercanía incluso después de haber dejado la docencia. La presencia de la mayoría de rasgos supone un acercamiento al docente militante ideal. La cualidad de ideólogo expresa su participación en la construcción colectiva de la propuesta pedagógica desarrollada por años. En la redacción del artículo se referirá a la muestra como “el colectivo” o “colectivo Freinet”.

Las fuentes son de dos tipos: 1) documentos del colegio relacionados a los docentes que laboraron entre 1987 y el 2012, 2) videoteca con 600 horas de grabación acerca de la experiencia educativa, escogiendo los videos en que aparecen los docentes.

La biografía colectiva se circunscribió al episodio de vida marcado por su paso por la institución, específicamente los acontecimientos vinculados a la selección de profesores, tanto de su caso como de los demás. Los encuentros recabaron información sobre los siguientes puntos: 1) Cualidades que debe presentar un docente para laborar en este colegio, 2) Proceso de selección de profesores, 3) Dificultades de los docentes recién ingresados, 4) Diferencias entre estos docentes y los del sistema tradicional.

Con esta información se levantó una sistematización orientada a la construcción de conocimiento, contrastando la teoría y la práctica para dilucidar inéditos conceptos y desarrollarlos analíticamente para obtener nuevo conocimiento (Mejía, 2015).

UNA PRÁCTICA DE SELECCIÓN DOCENTE

El Plantel contó cada año con un promedio de 10 maestros, la media de permanencia de cada profesor es de 4 años y una desviación estándar de 3. Se expone el listado de docentes del Plantel entre 1987 y el 2012, adjuntando una tabulación de las principales categorías referidas al estudio.

TABLA 1: LISTA DE DOCENTES Y CATEGORÍAS

No	Docente	Incorporación	Razón de selección	Área de Activismo	Rasgo Caracterológico			Formación Docente
					Lector	Entrenador	Político	
1	A	Referencia	Militancia	Espiritual	x		x	x
2	B	Invitación directa	Pedagógico		x		x	x
3	C	Invitación directa	Militancia	Espiritual	x		x	x
4	D	Invitación directa	Militancia	Política	x	x	x	x
5	E	Invitación directa	Militancia	Política	x		x	x
6	F	Invitación directa	Militancia	Espiritual				x
7	G	Invitación directa	Militancia	Política		x		
8	H	Invitación directa	Gestión					
9	I	Exalumno	Militancia	Artística	x	x		
10	J	Exalumno	Militancia	Política	x		x	
11	K	Referencia	Militancia	Artística		x		
12	L	Invitación directa	Militancia	Política	x		x	
13	M	Invitación directa	Militancia	Política	x		x	
14	N	Invitación directa	Militancia	Científica	x	x		
15	O	Referencia	Militancia	Artística			x	
16	P	Invitación directa	Pedagógico		x		x	
17	Q	Invitación directa	Militancia	Política	x		x	
18	R	Referencia	Militancia	Política	x			
19	S	Hoja de vida	Pedagógico					
20	T	Referencia	Militancia	Espiritual				
21	U	Referencia	Pedagógico					x
22	V	Referencia	Militancia	Política	x			x
23	W	Invitación directa	Militancia	Espiritual	x			
24	X	Invitación directa	Militancia	Artística			x	

Eduardo Molina Morán
LA MILITANCIA COMO CRITERIO DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO
APORTE DESDE LA PEDAGOGÍA WILLIAMS

25	Y	Invitación directa	Pedagógico		x			
26	Z	Referencia	Pedagógico		x			x
27	AA	Referencia	Gestión					
28	AB	Referencia	Gestión					
29	AC	Invitación directa	Militancia	Política			x	
30	AD	Referencia	Militancia	Política	x		x	
31	AE	Hoja de vida	Pedagógico					
32	AF	Referencia	Militancia	Espiritual	x		x	
33	AG	Referencia	Militancia	Científica	x			x
34	AH	Referencia	Militancia	Científica	x			x
35	AI	Referencia	Militancia	Política	x			
36	AJ	Invitación directa	Militancia	Política			x	x
37	AK	Exalumno	Militancia	Política				
38	AL	Referencia	Militancia	Artística				
39	AM	Referencia	Militancia	Política	x	x	x	
40	AN	Invitación directa	Pedagógico					x
41	AO	Exalumno	Militancia	Política	x		x	
42	AP	Exalumno	Militancia	Artística	x			
43	AQ	Referencia	Militancia	Política	x	x		x
44	AR	Referencia	Militancia	Científica	x			x
45	AS	Exalumno	Militancia	Política	x	x	x	
46	AT	Referencia	Gestión					x
47	AU	Exalumno	Militancia	Política	x			
48	AV	Invitación directa	Pedagógico					x
49	AW	Exalumno	Militancia	Artística		x		x
50	AX	Exalumno	Militancia	Política	x	x		
51	AY	Referencia	Militancia	Artística				x
52	AZ	Referencia	Militancia	Artística				
53	BA	Referencia	Pedagógico					x
54	BB	Invitación directa	Militancia	Política	x		x	
	TOTAL				31	10	20	20
	Porcentaje				57%	19%	37%	37%

Fuente: Archivos del Colegio Freinet

Según la tabla 1 el 37% de los maestros poseen formación pedagógica. Esto nunca fue impedimento para la práctica porque la mayoría de docentes eran lectores y siempre buscaron por iniciativa propia leer literatura pedagógica para compensar su escasa formación académica en temas educativos. La posesión del rasgo político también equilibraba la aparente deficiencia debido a que todo activismo porta una intención educativa, hacer política es también desplegar enseñanza. Los maestros lectores que no eran activistas podían en un tiempo relativamente corto, con una adecuada tutoría, nivelarse en conocimientos pedagógicos mientras desarrollaban su práctica; por ejemplo, en las horas libres debían ingresar a las clases de otros compañeros para observarlos.

A pesar de que todos los profesores mostraban los tres rasgos caracterológicos con diferente intensidad, en la tabla están señalados los más acentuados. Es infrecuente ubicar maestros que presenten los tres rasgos deseados, más bien la tendencia es presentar uno o dos muy marcados. Se observa una preponderancia del rasgo lector (57%) por sobre el rasgo político (37%), siendo el rasgo entrenador el menos frecuente y más difícil de encontrar (19%). La escasez del rasgo entrenador siempre se compensó con la presencia de docentes que sí lo tenían y que presentaban alta permanencia en el Colegio.

TABLA 2: TIPO DE INCORPORACIÓN

Incorporación	No	Porcentaje
Referencia	23	43
Invitación directa	20	37
Exalumno	9	17
Hoja de vida	2	3
TOTAL	54	100

Fuente: Colectivo

La tabla 2 indica dos formas de incorporación docente con porcentajes similares y estrechamente relacionados: por referencia (43%) y por invitación directa (37%). La referencia es la recomendación que un docente expone al pleno de profesores para incorporar a un candidato. Toda referencia debía pasar por una entrevista antes de la invitación formal; por su parte, la invitación directa se realizaba cuando ya se tenía anticipadamente referencias del docente. Estas dos formas de incorporación engloban un 80% a la que fácilmente pueden

adicionarse los exalumnos, generalmente invitados por conocerlos previamente. Entonces, el porcentaje suma un 97%; dato eminentemente diferente a la exigua contratación de profesores basadas en hojas de vida (4%).

El filtro que posibilitaba el acceso al colegio se explica por su proyecto político-pedagógico. Como el colectivo poseía un perfil convergente, fue fortaleciéndose una cultura institucional que permitió interpretar el proyecto de forma que se hallaban receptivos a personas que se alineaban con los rasgos buscados.

TABLA 3: MOTIVO DE SELECCIÓN

Motivo de Selección	No	Porcentaje
Militancia	40	74
Pedagógico	10	19
Gestión	4	7
TOTAL	54	100

Fuente: Colectivo

La selección se determina por constataciones realizadas mediante entrevistas. Los motivos de selección definitivos se exponen en la tabla 3. Se observa que sólo el 19% de los docentes ingresaron por competencias pedagógicas, mientras que las tres cuartas partes lo hicieron por su militancia (74%). El 7% representando a la gestión se explica por la obligación de contratar personal para llevar tareas operativas.

La aparente discrepancia entre el 19% de casos seleccionados por competencias pedagógicas y el 34% de sujetos que tenían formación docente de la tabla 1 se explica porque hay personas que, pese a estar acreditadas para tareas educativas, fueron elegidas por su militancia y no por su formación; reafirmandose que los conocimientos pedagógicos constituían un aspecto secundario.

Esto es evidencia del carácter militante de esta pedagogía. Muchos aspirantes a un trabajo consideran el sueldo como variable decisoria. Empero, los sueldos de este colegio siempre estuvieron por debajo del sueldo básico, cuestión que tiende a ser minimizada por militantes comprometidos. Incluso los profesores que se sumaron por motivos pedagógicos hacían esfuerzos durante el tiempo que colaboraron, ya que por sus acreditaciones habrían podido estar ganando más

en otros espacios. Sin embargo, la propuesta educativa los seducía a aprovechar la oportunidad para crecer pedagógicamente.

TABLA 4: ÁREA DE ACTIVISMO

Área de Activismo	No	Porcentaje
Política	21	53
Artística	9	22
Espiritual	6	15
Científica	4	10
TOTAL	40	100

Fuente: Colectivo

La tabla 4 comprende a los 40 docentes elegidos por su militancia. La tabla disgrega las áreas desde las cuales ejercían su activismo. Se observa que el área política (53%) y artística (23%) son las más comunes, sumando en conjunto un 75%. Se aclara que, si bien los docentes del colegio siempre son abiertos a interesarse por cuestiones políticas, científicas, artísticas y espirituales, se ha señalado aquella que resulta más estable.

LA MILITANCIA COMO CRITERIO DE SELECCIÓN: UNA PROPUESTA

En la línea del concepto del maestro militante, este estudio contribuye con nuevos aportes al proceso de selección del profesorado mediante la exploración de la personalidad del prospecto a través de métodos cualitativos como el método clínico. Se describen los tres procesos seguidos: detección, elegibilidad y selección.

La detección del docente

El colegio selecciona a sus maestros de acuerdo a puntuales condiciones psicológicas que pronostican un éxito del proyecto. Por ende, existe una concienciación de todo el personal docente hacia el reconocimiento de ciertas aptitudes y actitudes, conformando un método para su identificación. La técnica usualmente aprovechada es la observación natural conducida merced a una intensa capacidad de asombro.

La detección se realiza mediante una labor similar al que siguen los cazatalentos, pues su lógica es acudir al medio natural en el que se desenvuelven los prospectos. Para el colectivo Freinet es habitual la asistencia a eventos de diverso tipo, pero también acuden para detectar candidatos. Los espacios visitados son: 1) científicos, 2) culturales, y 2) de participación ciudadana. Los eventos científicos lo conforman seminarios, conferencias o talleres impartidos por expertos o incluso los mismos docentes. Los eventos culturales engloban obras y exposiciones artísticas, recitales, lanzamiento de libros, entre otros. Los ambientes de participación ciudadana propenden ser foros, paneles y mesas redondas sobre temas de actualidad. Los tres ámbitos constituyen la agenda cotidiana de la sociedad guayaquileña.

Si bien nunca existió una teoría predeterminada, la práctica para detectar candidatos tiende a ajustarse al modelo de selección de talentos de Lorenzo (2006), que caracteriza al talento de acuerdo a cuatro elementos: 1) componentes cognitivos, motivacionales y volitivos, 2) contexto social, 3) aprendizaje, y 4) resultado de la actividad (Figura 1).

FIGURA 1. MODELO DE LORENZO (2006)



Los componentes cognitivos, motivacionales y volitivos se refieren a las óptimas particularidades psicológicas que una persona desarrolla en su contexto social. Los dos componentes juntos conforman las potencialidades que se liberan durante el proceso de aprendizaje y que producen un talento cristalizado observado en resultados concretos en actividades como el deporte, ciencia, arte y otros. El descubrimiento de estas personas supone una historia, pero también

una actualidad de cómo descubrieron sus habilidades, cómo las educaron y las fortalecen, en qué contexto las desarrollaron y las practican, y sus capacidades cognitivas y afectivas que las soportan y las impulsan.

La detección es superficial porque se realiza espontáneamente; aunque se rescatan algunas características comunes transitorias. Los componentes psicológicos se visibilizan habitualmente por la agudeza, pasión, estética y humor. El contexto social se evalúa por la formalidad y riesgo. El aprendizaje se valora por la disciplina alcanzada. El talento tiende a exteriorizarse por el discurso y la producción en una actividad.

Los lugares donde se dan estas detecciones son formales como las conferencias, o informales como las reuniones entre amigos. Otra característica es el riesgo, hay contextos de bajo riesgo como un taller pedagógico, de mediano riesgo como un plantón o de alto riesgo como una marcha de protesta. La detección puede realizarse por cualquier miembro del colectivo y es comunicada cuando es necesaria su referencia.

La elegibilidad

La elegibilidad es el examen que rinde un candidato para determinar su idoneidad. Aquí se propone la exploración de la personalidad como prueba, administrada bajo la técnica de la entrevista no estructurada.

La entrevista cara a cara posibilita una mayor expresión individual y espontánea, surgiendo desde la mirada del “otro” dimensiones no previstas por el indagador y complejizando la realidad estudiada (Sagastizabal y Perlo, 1999). No existe un inventario de preguntas, sin embargo, la conversación intenta descubrir aspectos de la personalidad analizando la coherencia entre el hacer y el decir, develándose el sesgo clínico de la entrevista.

Andrade (2001) define la personalidad como una función integradora y reguladora de los procesos del pensamiento, las emociones y la voluntad en el desarrollo histórico social del sujeto. Una personalidad sana se expresa entonces por la integración entre lo que se piensa, siente y hace. Esto es esencial porque todo maestro cumple la función de desarrollar las conciencias de los educandos, por tanto, su salud mental manifestada en la concordancia entre su pensar, sentir y actuar influye en los alumnos a desplegar también esa coherencia.

La personalidad es relativamente estable y motivada a su crecimiento. La motivación asume gran importancia en la personalidad por cuanto todo comportamiento está motivado a saciar necesidades, todo motivo satisface una necesidad. En el individuo existen necesidades pero también motivos de orden superior como los intelectuales, denominados *tendencias orientadoras de personalidad*. Son el nivel superior de la jerarquía motivacional fundamentados en necesidades relacionadas conscientemente con contenidos elaborados intelectualmente, y como resultado las reflexiones, juicios y valoraciones tienen una fuerte carga emocional que regulan un comportamiento con proyección futura y gratificadora (Bratus y González, 1982).

Aunque las tendencias orientadoras de personalidad son intensas y conscientes en alto grado, pueden presentarse de forma aislada. No obstante, pueden agruparse hasta configurar un sistema superior llamado *formación compleja motivacional*, definida como un conjunto de tendencias orientadoras que le da sentido y dirección a la vida del sujeto (González, 2004).

Por ejemplo, la lectura sistemática, la asistencia a eventos culturales, la participación ciudadana y la postura política son *tendencias orientadoras de personalidad* que pueden darse aisladas, pero si se agrupan merced a un sentido forman una instancia superior. La militancia es vista entonces como una *formación compleja motivacional* constituida por una suma de motivos superiores que regulan el comportamiento del sujeto y lo orientan a un proyecto ciudadano futuro.

En síntesis, existen motivaciones que se insinúan como indicadores de una vida militante. Se exponen tres tipos de necesidades: de cultura, profesión y participación política; se detallan respectivamente los motivos que las satisfacen y que vuelven elegible a un candidato (Tabla 5).

TABLA 5: NECESIDADES Y MOTIVOS IDENTIFICADOS EN ENTREVISTA

Necesidad	Indicadores motivacionales
Cultura	Entusiasmo por la lectura y alta comprensión lectora.
	Interés por autoeducarse.
	Facilidad y estética discursiva.
	Sentido del humor.
	Aceptación de la crítica y autocrítica.

Actividad o Profesión	Pasión por su actividad.
	Sentido social de su actividad.
	Originalidad para mostrar habilidades.
Participación Política	Inconformismo ante circunstancias falsas.
	Sensibilidad por el bienestar colectivo.
	Filiación por postura política identificada con la izquierda.

Fuente: Colectivo

No es necesario cumplir todos los indicadores, pero sí se cuida que se consuman la mayoría de los que satisfacen a una necesidad en particular para ser elegible. Los maestros del colectivo mantienen un listado de los elegibles para vincularlos progresivamente al colegio, informándoles del proyecto e invitándolos a observar una jornada escolar. Con el tiempo y la asistencia común a los espacios de participación ciudadana se estrechan las relaciones, y el colectivo otorga el nombramiento informal de “amigo del colegio”.

La selección

Este paso evalúa si la militancia y el talento de un candidato pueden tener una aplicación pedagógica. La selección se conduce de acuerdo a dos vías: selección in situ o invitación directa.

Selección in situ: Se la realiza comúnmente en el propio colegio empleando la técnica de la observación participante, ya que el observador interactúa con el sujeto observado. La situación analizada es la inmersión del postulante en la jornada escolar habitual y su participación en diferentes espacios curriculares como las clases formales, entornos de lectura, taller de formación política, cine foro, manifestaciones y otros. La observación no sólo involucra sus acciones, también sus movimientos corporales y gestuales, conducta visual y verbal, silencios y omisiones, etcétera; ello descubre el sentido clínico de la observación participante.

Si bien no existe una ficha de observación, se listan las siguientes categorías y subcategorías en función del perfil que se busca: mostrar intuición didáctica, irradiar autoridad a los alumnos y aceptar el proyecto pedagógico (Tabla 6).

TABLA 6: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS A OBSERVAR

Categorías	Subcategorías
Aceptación del proyecto pedagógico	Capacidad de asombro frente al proyecto
	Discurso político afín.
	Iniciativa para levantar propuestas para desarrollar en la escuela.
Irradiación de autoridad	Capacidad para ganarse el respeto de alumnos.
	Persuasión desarrollada.
	Habilidad para conducir grupos
Intuición didáctica	Destrezas para diseñar y ejecutar acciones de entrenamiento.
	Originalidad en su participación en los espacios curriculares.
	Creatividad para enseñar saberes que domina.

Fuente: Colectivo

El cumplimiento de la mayoría de estos indicadores insinúa un candidato culturizable por esta pedagogía, con expectativas de convertirlo en partidario de la misma.

Selección por invitación directa: Se realiza cuando el colectivo ya conoce al candidato por cuanto es un “amigo del colegio” o un exalumno. La característica con estas personas es que ya han sido observadas cuando realizaron la prueba de inmersión en la jornada escolar.

LA DOCENCIA COMO DIMENSIÓN DE LA MILITANCIA O LA MILITANCIA COMO DIMENSIÓN DE LA DOCENCIA

A continuación, se levanta una construcción del conocimiento partiendo de dos fuentes inspiradoras, la primera de Paulo Freire en cuanto a la pedagogía, los intelectuales y la militancia; y la segunda una extrapolación desde la teoría marxista en cuanto a la profesionalización de los revolucionarios.

Paulo Freire sentencia que la educación es un acto político encaminado a una construcción ciudadana que reconfigura el concepto de poder. La reinención del poder implica la reinención de la lucha para conseguirlo, no significando tomar el Estado sino cambiar la sociedad desde sus bases. Ello supone también una reinención de la pedagogía (Freire y Faundez, 2013) en la que el maestro recrea su enseñanza y compromiso, pues enseñar implica cierta militancia. “Los

educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros... especialistas de la docencia... somos militantes políticos porque somos maestros y maestras” (Freire, 2011a, p. 102). Además, identifica una similitud entre la práctica de los docentes y los promotores sociales; “un militante dogmático que trabaja en una escuela como profesor no se distingue de su colega que trabaja en un sindicato o en las favelas” (Freire, 2011b, p. 143).

Por último, este autor reflexiona que la función de los intelectuales es acompañar al pueblo para actuar “con” ellos, no “sobre” ni “para” ellos. Su incursión en las masas alimenta su producción de saberes para ofrecer claridad al proyecto político de transformación y a su propio aprendizaje.

El colectivo Freinet sostiene que la cita de Freire deja entrever que se trata de una aspiración a que los profesores progresistas se convenzan a sí mismos de su militancia. También parece condicionar la militancia a la docencia, es decir, que por el hecho de ser educador ya se es militante. Tal subordinación conceptual se revela más como una consigna que vale la pena revelarla por cuanto Freire la precautela dentro de un proceso que encamina al docente hacia la militancia.

Desde el comienzo este colectivo fusionó ambos roles: docencia y militancia, pero en la práctica se fueron incorporando un importante número de intelectuales que derivó primero en un mejor trabajo de aula, segundo en un fortalecimiento del discurso educativo, y finalmente en una reconsideración del perfil del docente.

La segunda fuente inspiradora proviene de la teoría política marxista, específicamente la concepción de partido como movimiento que dirige un proceso revolucionario. Una característica es la existencia de un comité dirigente conformado por revolucionarios profesionales, o sea, personas que hagan de la actividad revolucionaria su profesión. Su importancia radica en que su estabilidad asegura la continuidad del trabajo político, especialmente porque su acción permite sumar partidarios. Una segunda característica es que dentro de esta dirigencia debe hallarse intelectuales cuya producción represente la ideología que guíe el trabajo político. Por último, no debe importar si estos elementos son académicos, estudiantes u obreros, sino personas capaces de formarse como revolucionarios profesionales (Lenin, 1981).

La extrapolación de esta idea surgió una vez que el colegio consolidó una práctica original y resultados reconocidos por la comunidad. La necesidad de exportar esta

“revolución interna” tomó forma al punto de pensar en una revolución educativa regional y nacional. Como uno de sus pilares fue la precisa elección de maestros, se robusteció su método de selección. Evolucionaron nuevas cualidades como la capacidad de reunir partidarios entre colegas, académicos, activistas y políticos; promover visitas de delegaciones de observadores, incorporar a los alumnos en los cursos de capacitación dictados por los maestros del colectivo, sumarse a las luchas populares, etcétera. Estas vivencias impulsaron la reflexión y concreción novedosa de un perfil más completo de maestro mediante la unificación de tres componentes: militante, intelectual y docente.

En este análisis inicial subyace dos cometidos que la escuela militante se arroga: como proyecto pedagógico y como movimiento social.

La escuela como proyecto pedagógico se explica porque su práctica sintoniza con las educaciones prescriptivas, caracterizadas porque la formación se orienta hacia a un modelo de individuo y de sociedad (Moore, 2013); por lo tanto, implementar un proyecto que exalta lo político para formar un modelo de hombre supone un colectivo docente comprometido y creativo, sin interesar si son maestros de carrera; más bien opta por profesores desestructurados y culturizables.

La escuela como movimiento social puede verse como una aspiración, pero en esta experiencia se concretó cuando el proyecto político-pedagógico comenzó a dar resultados visibles, de modo que es la comunidad la que concede tal distinción. Las continuas intervenciones de la escuela en espacios ciudadanos la van volviendo infaltable para las demás organizaciones sociales.

Del análisis se extrae la siguiente pregunta: Para desarrollar este tipo de educación, ¿se opta por un militante con intuición didáctica o por un maestro con compromiso militante?

Molina (2017) critica los dispositivos de la educación bancaria para formar ciudadanía debido a que se esperan en la participación de alumnos en entornos controlados y sin un marco filosófico, como si los valores fueran universales, por ejemplo, las elecciones estudiantiles. Según este autor todo valor obedece a una cosmovisión, y propone los macro relatos como andamiaje para formar ciudadanía. La formación política en la pedagogía Williams pasa a través de dos condiciones: la experiencia intensa y la mística. La primera propone acompañar a los alumnos al encuentro con la comunidad para luchar junto a ella, la segunda establece que esa lucha debe ser tan intensa que fortalezca sus conciencias y

marque sus vidas. Pero la clave es ir a ese encuentro con una cosmovisión que les permita interpretar el mundo al igual que lo hace un científico social.

Este autor explica que por esa razón “los profesores que trabajaron en el colegio tendían a no ser maestros de carrera. Más bien eran profesionales entregados que veían la oportunidad de expandir sus saberes para congregar adeptos a su ciencia. Por el colegio pasaron marxistas, humanistas, psicoanalistas, poetas, investigadores y otros apasionados por una causa que consideran posible” (Molina, 2017, p. 233).

Esto es apoyado por Pudal (2011) en relación con la evolución que ha tenido la militancia, encontrando tres instancias. La primera alude a la configuración heroica centrada en el “militante comunista”; la segunda constituye un declive de la militancia mostrando a un “militante retribuido”; y el tercero surge desde un cambio generacional que apunta a los “nuevos militantes” o “militantes distanciados”. El colegio acostumbró incorporar a militantes comunistas y a los nuevos militantes. Los primeros son partidarios de algún movimiento político de izquierda de cualquier línea. Los segundos representan las nuevas pugnas como las luchas humanitarias, disputas de los “sin” (sin tierra, sin trabajo), derechos humanos, nuevas organizaciones sindicales, luchas en torno a problemas específicos (SIDA, homofobia, casos judiciales), etcétera.

La confluencia de estos actores fue fraguando una práctica que devino en una particular pedagogía y método para seleccionar a sus maestros. Del análisis conjunto de las tablas 5 y 6 sobre los protocolos empleados en la elegibilidad y selección, en especial de las necesidades y las categorías, se pueden abstraer dos grupos. El primero lo conforman la participación política, la aceptación del proyecto pedagógico y la intuición didáctica. Este grupo se caracteriza porque su expresión es proyectada hacia el otro. Dichas cualidades manifiestan el nivel de compromiso que se tiene con la colectividad, el cual se espera sea alto. Se expresa por un comportamiento que coloca el bien colectivo sobre el interés personal; aquí se devela de forma sublimada una ideología orientada a lo comunitario.

El segundo grupo está constituido por la cultura, la actividad o profesión, y la irradiación de autoridad. Este grupo se caracteriza por proyectarse hacia sí mismo. Tales facultades expresan la capacidad de auto percibirse como obra inacabada que lleva al sujeto a buscar y encontrar un sentido en su vida para realizarse. La persona que ha logrado llegar a este estado lo manifiesta por el dominio e intensidad con la que vive su actividad.

En definitiva, lo que determina la selección del profesor es la ideología y la intensidad con la que refleja su saber. Eso es lo que define al profesor que aplica esta teoría: ideología e intensidad por lo que hace; comunidad y persona, lo que sabe hacer con pasión en beneficio del colectivo. Ahí se resume el fuego que Plutarco insta a encender, en la intensidad de una personalidad en beneficio de la sociedad.

DISCUSIÓN

Todo proyecto exclusivamente pedagógico mantiene implícita la reproducción del sistema, por ende, los docentes que la estructura prepara tienden a adecuarse a él. Todo proyecto político-pedagógico revolucionario se direcciona a transformar el sistema, por lo que se alimenta de activistas propositivos que lo critican. A estas dos concepciones educativas les subyacen dos formas de seleccionar a sus docentes que están en función de sus proyectos.

¿Debe provenir el cambio en la educación exclusivamente desde el Estado o puede proponerse desde las bases? ¿Aceptaría un sistema educativo nacional incorporar esta forma de selección del profesorado? Hacerlo representaría un ejercicio democrático de autonomía de las escuelas. Si realmente un Estado desea cambiar la educación, sin interesar si en ese proceso también sale reformado, debe posibilitar un ejercicio de autodeterminación de las instituciones; más aún cuando los proyectos de ciertos centros escolares muestran una claridad pedagógica-política y están conformadas por una plana docente que trasciende el rol operativo de enseñanza.

Más que un sistema de selección, las pedagogías militantes proponen un método intencionado de reclutamiento basado en el estudio natural de la personalidad del candidato, realizada por la comunidad docente de la escuela y obediente a su proyecto. La existencia de una experiencia educativa llevada por más de 25 años con resultados aceptados por la comunidad es una evidencia que intenta ser una inspiración para desplegar una educación más democrática y libre.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2017). La educación en contextos adversos. Caso Colegio Freinet Guayaquil. (Tesis de Maestría). Universidad Casa Grande.
- Álvarez, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Andrade, F. (febrero del 2001). Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación. En F. Andrade (Presidente), I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte. Seminario organizado por el Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría. Guayaquil.
- Bratus, B. y González, F. (1982). La tendencia orientadora de la personalidad y la formación del sentido. En M. Gramel (Ed.), *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad* (pp. 48-68). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Educación de los niños en dos culturas, comparación entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. & Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, F. (2004). *Psicología: principios y categorías*. Guayaquil: Editorial Facultad de Ciencias Psicológicas.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Lenin, (1981). *¿Qué hacer?* Moscú: Editorial Progreso.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*. No. 11, Vol. 2, Enero-Marzo, 72-163.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas del sur (Cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mejía, M. & Awad, M. (2001). *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*. Quito: Fe y Alegría.
- Mejía, M. (2015). *La sistematización. Empodera, produce saber y conocimiento*. Quito: Fe y Alegría.
- Molina, E. (2012). La experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una pedagogía popular. *Revista Ciencia UNEMI, Número 8, año 5. (Diciembre, 2012)*, 36-45.
- Molina, E. (Septiembre del 2013a). La convergencia de la matemática y el lenguaje: una metodología de educación popular para el dominio de ambas. En E. Rodríguez (Presidenta), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Congreso organizado por la FISEM, Montevideo.
- Molina, E. (Septiembre del 2013b). Educación popular en matemáticas, la pregunta reflexiva como generadora de pensamiento lógico. En E. Rodríguez (Presidenta), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Congreso organizado por la FISEM, Montevideo.
- Molina, E. (2015). ¿Para qué esperar a Finlandia? Metodología para enseñar Integralmente. En C. Vargas (Presidente), I Congreso Internacional Compartiendo Experiencias Educativas Innovadoras. Congreso organizado por Fe y Alegría Ecuador, Quito.
- Molina, E. (2016). *Una pedagogía popular basada en destrezas*. Quito: Fe y Alegría.

- Molina, E. (2017). *La pedagogía Williams, filosofía de una educación militante*. UNAE. Libro inédito.
- Moore, T. (2009). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Olagüe de Ros, G. (2005). De las vidas ejemplares a las biografías colectivas de los médicos. Una perspectiva crítica. *Asclepio*. Vol. LVIII, 135-48.
- Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principio del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 11, No. 3, 1-13
- Pudal, B. (2011). Los enfoques teóricos y metodológicos de la militancia. *Revista de Sociología*. No. 25, 17-35.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (1999). *La investigación-acción como estrategias de cambio en las organizaciones: cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Williams, L. (2017). Percepciones sobre la incidencia de un bachillerato con currículo abierto en el desempeño universitario. Caso Colegio Freinet Guayaquil. (Tesis de Maestría). Universidad Casa Grande.

N° 02, diciembre 2017, pp.95-122

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 10-09-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



PERSPECTIVA Y USO DE LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO LOCAL EN LAS AULAS DE ECUADOR. UN CUESTIONARIO AL PROFESORADO¹

**PERSPECTIVE AND USE OF HISTORY AND LOCAL
PATRIMONY IN THE CLASSROOMS OF ECUADOR.
A QUESTIONNAIRE TO THE TEACHER**

Sebastián Molina Puche, PhD

smolina@um.es

Universidad de Murcia

Ainhoa Escribano-Miralles

ainoa.escribano@um.es

Universidad de Murcia

¹ El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco de los proyectos: EDU2015-65621-C3-2-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad; y 18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia

Doctor en Historia. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Ha desarrollado investigaciones sobre la presencia de elementos constituyentes del pensamiento histórico en currículos y libros de texto de Ciencias Sociales de niveles educativos preuniversitarios, y sobre la relación existente entre el patrimonio, la enseñanza de la historia y la creación de identidades colectivas.

Graduada en Educación Infantil y Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria por la Universidad de Murcia. Actualmente está desarrollando su tesis doctoral (para la cual cuenta con un contrato predoctoral de la Universidad de Murcia) sobre la relación entre el aprendizaje de contenidos de ciencias sociales en el ámbito de la educación reglada y los museos.

RESUMEN

El propósito de este estudio ha sido analizar la visión que tienen los docentes ecuatorianos sobre el uso de la historia y el patrimonio local-regional y la frecuencia con la que utilizan en sus clases. Los participantes de la investigación han sido 44 docentes de Geografía e Historia de Educación General Básica Superior (de 8.º a 10.º curso) y Bachillerato General Unificado de Ecuador. Se ha utilizado un cuestionario validado (adaptado a la realidad educativa ecuatoriana) como instrumento para la obtención de datos. Las variables analizadas corresponden al bloque tres (El uso de la historia y el patrimonio local-regional en clase), dos preguntas que hacen referencia al uso que hace el docente de la historia y el patrimonio local y la frecuencia con que utiliza determinadas actividades o recursos en el aula. La información se analiza por medio de un análisis descriptivo (cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de estadísticos descriptivos). Los principales resultados apuntan a que más del 80% del profesorado relaciona la historia general con la historia local-regional cada vez que pueden en sus clases; los recursos y materiales más utilizados a diario o habitualmente por el profesorado (59%) son los relacionados a las nuevas tecnologías (TIC). Definitivamente, menos de la mitad del profesorado utiliza de manera habitual o a diario, pese a que son totalmente conscientes de la importancia que este tiene como recurso para la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Educación Secundaria; enseñanza de la historia; educación patrimonial; recursos.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the vision that Ecuadorian teachers have about the use of history and local-regional heritage and how often they use them in their classes. The participants in the research were 44 teachers of Geography and History of General Basic Education (from 8th to 10th grade) and Unified General Baccalaureate of Ecuador. A validated questionnaire was used to obtain data. The variables analyzed correspond to block three (The use of history and local-regional heritage in class), two questions that refer to the teacher's use of history and local heritage and the frequency with which he uses certain activities or resources in the classroom. The information is analyzed by means of a descriptive analysis (calculation of absolute and relative frequencies, calculation of descriptive statistics). The main results suggest that more than 80% of teachers relate general history to local-regional history whenever they

can in their classes; the resources and materials most used daily or habitually by teachers (59%) are related to new technologies (ICT). Finally, less than half of the teachers use regularly or daily, although they are fully aware of the importance it has as a resource for teaching history.

Key Words: Secondary education; history teaching; heritage education; resources.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en torno al patrimonio como elemento educativo

Desde finales de la década de 1990, se ha observado en España un aumento realmente extraordinario de la producción científica en la que se relaciona los elementos patrimoniales y la educación. Tanto es así, que algunos autores, atendiendo a la ingente literatura científica aparecida (artículos en revistas de alto impacto, monográficos, congresos, tesis doctorales), defienden que se puede hablar de una disciplina científica autónoma denominada Educación Patrimonial (Fontal e Ibáñez, 2015), entre cuyas líneas de investigación se encontraría la comunicación del patrimonio, la didáctica del patrimonio, los aspectos curriculares relacionados con el patrimonio y la formación del profesorado, y la educación patrimonial propiamente dicha (Fontal e Ibáñez, 2017).

Son muchas las razones que permiten explicar el gran interés que ha despertado el patrimonio en la investigación educativa: la diversidad de elementos que lo constituyen permiten que muchas áreas de conocimiento puedan utilizar el patrimonio como recurso educativo; el hecho de que se haya podido instrumentalizar en los distintos ámbitos educativos (formal, no formal, informal); su valor emotivo facilita educar en valores y crear, formar o fortalecer identidades colectivas (Molina, 2016); pero también, y ya centrados en el ámbito de la educación formal en historia, su potencialidad para movilizar las llamadas por Seixas y Morton (2013) “competencias históricas” (Molina y Ortuño, 2017).

Con todo, independientemente de que se considere una disciplina científica, o que se siga hablando de didáctica del patrimonio y, por tanto, como uno de los campos de investigación propio del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Prats, 1997), una de las líneas de investigación que más se ha trabajado ha sido la temática relacionada con la interpretación y uso de los elementos patrimoniales por el profesorado en su práctica docente. La finalidad principal del análisis sobre

concepciones patrimoniales e identitarias ha sido avanzar en su posicionamiento didáctico, pues la visión que tienen los docentes sobre el patrimonio revierte de manera directa en el modo de utilizarlo en sus clases (Cuenca, Estepa y Martín, 2017).

Bajo esta línea, hemos desarrollado un proyecto de investigación (18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca, Murcia), cuyo objetivo principal es fomentar y potenciar el conocimiento y el uso del patrimonio cultural para la enseñanza de las ciencias sociales en la etapa preuniversitaria. En la primera fase de la investigación, se pretende conocer la opinión y uso real que el profesorado de Geografía e Historia de esta etapa da en sus clases. Es decir, calibrar hasta qué punto el colectivo de profesores utiliza estos recursos en su labor docente.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario estructurado validado por un grupo de jueces expertos en la materia (Molina, Felices y Chaparro, 2017). Este instrumento estaba diseñado para conocer hasta qué punto y de qué manera se utiliza el patrimonio cultural (y en espacial, el de carácter inmaterial) en la enseñanza de la materia de Geografía e Historia, produciéndose una adaptación en cada uno de los países en los que se ha aplicado, para contemplar las especificidades nacionales.

En el presente estudio se pretende conocer la perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador, para ello hemos centrado nuestro estudio en el análisis de la información recogida de ese contexto.

PRIMEROS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

En un trabajo reciente (Molina y Escribano-Miralles, 2016) se arrojan los primeros resultados sobre las concepciones que tiene el profesorado de Ecuador en torno al patrimonio cultural como recurso didáctico y la importancia que le dan a este en sus clases. En concreto, se trató de analizar cuál es la definición de patrimonio a la que se acercan los docentes, a partir del citado cuestionario estructurado, utilizado en esta investigación.

En el mencionado trabajo, se realiza una primera aproximación descriptiva a la definición de patrimonio que tiene el profesorado de Geografía e Historia de Ecuador. Como conclusiones de ella, se destaca que la gran mayoría de los docentes presenta una *visión historicista* del patrimonio, le aportan gran valor al

conjunto de vestigios dotados de antigüedad y que determinan la identidad nacional, una definición tradicional basada en lo monumentalista que aporta relevancia a la identidad colectiva.

También se defiende la *visión didáctica* del patrimonio, comprendiéndolo como una fuente de información en historia y otorgándole un valor para el tratamiento de la historia y el patrimonio en las clases de ciencias sociales. La combinación del uso del patrimonio como recurso didáctico y del uso de este como fuente primaria de información en historia, propicia el uso de estrategias de análisis, de síntesis de la información que genera y de evaluación para la construcción de narrativas históricas.

Debido a estos resultados, decidimos continuar esta línea de investigación a fin de intentar comprender si el valor que le dan los docentes de Ecuador al patrimonio como recurso didáctico, se corresponde con el uso que hacen de la historia y el patrimonio en sus clases. Para ello, era necesario analizar: si utilizan el patrimonio; con qué frecuencia utilizan determinados tipos de recursos y estrategias y qué medidas se pueden tomar para facilitar el uso de la historia y el patrimonio en las aulas. Una información que se recoge en el tercer bloque de contenidos del cuestionario utilizado, y que no había sido analizada en el trabajo anterior.

JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS SOBRE LA CONCEPCIÓN DE PATRIMONIO EN EL PROFESORADO DE ECUADOR

Como acabamos de señalar, el objetivo principal del estudio desarrollado dentro del contexto ecuatoriano ha sido analizar qué entienden los docentes por patrimonio y, a partir de éste, indagar en el uso que le dan al patrimonio en sus clases. Evidentemente, para justificar el motivo de nuestra perspectiva de investigación, debemos tener en cuenta el contexto donde se desarrolla la investigación:

Ecuador cuenta con una importante cantidad de bienes considerados patrimonio de la humanidad por la UNESCO, y una enorme diversidad cultural y paisajística que, en muchos ámbitos (incluido, por supuesto, el educativo), se considera una de las principales características de la identidad nacional². Sin

² La Planificación Estratégica del Ministerio de Educación ecuatoriana, indica, como Misión: “Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y

embargo, en los lineamientos curriculares³ de las materias relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales, se produce una interesante dicotomía. En efecto, hemos realizado un análisis de contenido – tal y como desarrollamos en Escribano-Miralles y Molina (2015) y Pinto y Molina (2015)– sobre el currículo y los materiales curriculares del área de Educación Cultural y Artística, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en Educación General Básica subnivel superior (EGB Superior) y Bachillerato General Unificado (BGU)⁴ que es el ámbito y los niveles educativos que nos competen. Este análisis nos ha ofrecido una interesante lectura: es cierto que no se incluye, de forma explícita, la mención a términos relacionados directamente con la dimensión patrimonial (como puede verse en la Tabla 1, las referencias a términos tales como patrimonio, patrimonial, patrimonialización... son casi inexistentes en Ciencias Sociales en todos los cursos analizados: 9 referencias en total). Sin embargo, si ampliamos la búsqueda haciendo mención a otros términos relacionados con lo patrimonial (identidad, identitario, cultura, cultural, multicultural, intercultural, sociocultural, arte, artístico...), sí que se tienen muy en cuenta tanto en la asignatura de Educación Cultural y Artística como en las de Ciencias Sociales/Estudios Sociales/Geografía e Historia; como en Ciencias Naturales.

TABLA 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA, CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES PARA LA EGB (SUBNIVEL SUPERIOR) Y BGU

ÁREA	Educación Cultural y Artística		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales	
Término	Etapas	Resultados	Etapas	Resultados	Etapas	Resultados
Patrim*	EGB Superior	38	EGB Superior	4	EGB Superior	0
	BGU	36	BGU	5	BGU	2
Ident*	EGB Superior	35	EGB Superior	74	EGB Superior	2
	BGU	43	BGU	82	BGU	3
Cultur*	EGB Superior	249	EGB Superior	181	EGB Superior	40
	BGU	262	BGU	280	BGU	84
Art*	EGB Superior	130	EGB Superior	8	EGB Superior	0
	BGU	137	BGU	52	BGU	0

deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana”, ver <http://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>

³ Los lineamientos curriculares se pueden consultar en <https://educacion.gob.ec/biblioteca/>

⁴ Los currículos los hemos tomado de <https://educacion.gob.ec/curriculo-superior/> y <https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>

El análisis de contenido realizado de los libros de textos del estudiante (Régimen Sierra) para las asignaturas de Ciencias Naturales y Sociales (Educación General Básica Superior) e Historia y Educación para la Ciudadanía (Bachillerato General Unificado) nos ofrece unos datos muy parecidos, tal y como se puede observar en la Tabla 2.

TABLA 2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES DE EGB (SUBNIVEL SUPERIOR) E HISTORIA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DE BGU

Asignatura	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales		Historia		Educación para la Ciudadanía				
	Etapa				Educación General Básica Superior				Bachillerato General Unificado		
Término	Curso	R	Curso	R	Curso	R	Curso	R			
Patrim*	8.º año	1	8.º año	2	1.º	3	1.º	3			
	9.º año	2	9.º año	3	-	-	2.º	4			
	10.º año	1	10.º año	1	3.º	9					
Ident*	8.º año	1	8.º año	25	1.º	3	1.º	30			
	9.º año	0	9.º año	29	2.º		2.º	23			
	10.º año	0	10.º año	11	3.º	7					
Cultur*	8.º año	43	8.º año	339	1.º	218	1.º	165			
	9.º año	48	9.º año	57	2.º		2.º	184			
	10.º año	34	10.º año	121	3.º	150					
Art*	8.º año	0	8.º año	123	1.º	80	1.º	48			
	9.º año	0	9.º año	70	2.º		2.º	20			
	10.º año	0	10.º año	79	3.º	70					

Al igual que en el caso del currículo, en los libros de texto el uso de términos tales como patrimonio o patrimonial son prácticamente inexistentes. No obstante, en los manuales hay una gran presencia de referencias a términos relacionados con la cultura o la identidad. Ahora bien, las alusiones a cultura que se hacen, por ejemplo, en los libros de Ciencias Naturales, tienen que ver con un apartado de trabajo denominado “Cultura del buen vivir”. Este es un epígrafe que aparece en cada una de las unidades para trabajar valores como la persistencia, colaboración, responsabilidad... de manera que, en este caso, el uso de conceptos relacionados con la cultura no estaría relacionado con la dimensión patrimonial. Obsta decir que, en el caso de la utilización de los términos relacionados con cultura en los libros de las asignaturas propias de

Ciencias Sociales de Básica y Bachillerato (que, como puede apreciarse, son muchos), no todos pueden considerarse como menciones a cuestiones propias de la didáctica del patrimonio.

En definitiva, el hecho de que, aunque pueda observarse un más que considerable uso de términos relacionados con cultura e identidad en el currículo y los manuales escolares ecuatorianos, el hecho de que las referencias directas a lo patrimonial sean prácticamente nulas nos lleva a preguntarnos si el profesorado es capaz de “leer” esas referencias indirectas sobre el patrimonio. Por este motivo, surge el desarrollo del presente estudio cuya finalidad es averiguar es si los docentes ecuatorianos atienden a aquello que el currículo educativo presenta de manera mediata (no en vano, cuando se habla de la importancia de los elementos culturales que constituyen la identidad ecuatoriana se están haciendo referencia de forma velada a su patrimonio), y por lo tanto hacen, tratan y utilizan el patrimonio local y regional en sus clases de Historia.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este estudio son el profesorado de Geografía e Historia de Ecuador, que imparten docencia en EGB, Educación Básica Media, Educación Básica Superior y BGU. En esta investigación han participado 44 docentes de Geografía e Historia de Educación General Básica Superior (de 8.º a 10.º curso) y Bachillerato General Unificado, que fueron encuestados en julio de 2016. Se trató de un muestreo causal, en el que se obtuvo una muestra de profesores de Costa, Sierra y Oriente.

En cuanto al factor edad, las edades oscilaron entre 32 y 57 años, siendo el rango mayoritario de participantes el comprendido entre los 43 y los 49 años (catorce de los docentes), seguidos de los docentes con edad comprendida entre los 36 y los 42 años (doce de los encuestados). Solamente participaron tres docentes mayores de 57 años y cinco menores de 35 años.

Otra variable que se tuvo en cuenta para analizar a los participantes e interpretar los resultados fue la experiencia docente como profesor de Geografía e Historia. La mayor parte de los entrevistados (más del 59%) tenían una experiencia como docente de Historia inferior a cinco años, seguida de un 20,5% que tiene una experiencia comprendida entre once y quince años como docentes de la materia.

Otro grupo minoritario 11,4% tenía entre seis y diez años de experiencia. Tan solo un 4,5% llevaba impartiendo clases de Geografía e Historia entre dieciséis y veinte años, mientras que el 4,5% restante tenía una experiencia de más de veintiún años como docente de esta materia en las distintas asignaturas de Ciencias Sociales.

Tuvimos en cuenta la formación académica de cada uno de los docentes. Como se puede comprobar en la gráfica (Figura 1), la mayor parte de los encuestados son licenciados (36 de los 44 participantes), en su mayoría que imparten clase de Historia desde hace menos de cinco años (50% de los encuestados). Seguidos de licenciados con una experiencia docente en la asignatura de Geografía e Historia de once a quince años (18,18%). Otro número de interés son los licenciados con una experiencia media (de seis a diez años) y los doctores con una experiencia en la enseñanza de la Historia igual o menor a quince años (que suman un 13,64%).

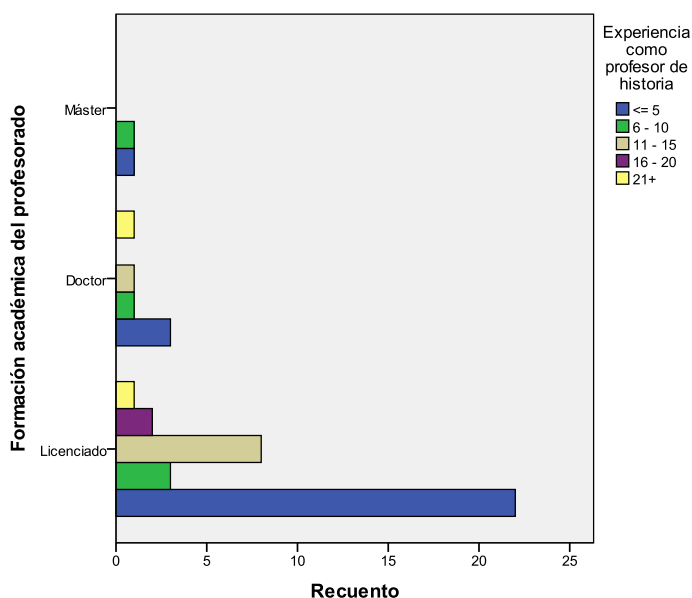


Figura 1. Formación académica y experiencia del profesorado de Geografía e Historia de Ecuador

Instrumentos

Como hemos señalado, el principal instrumento para la obtención de datos ha sido un cuestionario, adaptado a la realidad educativa ecuatoriana del cuestionario base inicial. El **instrumento** está conformado por cuatro dimensiones:

- Datos de identificación del profesor y sobre el centro
- ¿Qué opinas sobre historia y patrimonio local-regional?
- El uso de la historia y el patrimonio local-regional en clase
- Propuestas de mejora

El tercer bloque, sobre el que se va a trabajar en el estudio, está compuesto por dos preguntas que engloban una serie de variables cualitativas ordinales, en la que los encuestados deben mostrar su nivel de acuerdo o la frecuencia de uso (en una escala de uno a cinco). Son unas preguntas que se centran en el uso que hace de la historia y el patrimonio local y con qué frecuencias utiliza determinadas actividades o recursos en el aula. En concreto, nos centraremos de manera pormenorizada en la cuestión 16 (*¿Tiene cabida la historia y el patrimonio local/regional en tus clases?*) y trataremos de relacionarla con algunos aspectos de la pregunta 17 (*Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia*).

Diseño y procedimiento de análisis de la información

Los datos recogidos al profesorado ecuatoriano a través de los cuestionarios, se operativizó y se integró en matrices de datos correspondientes, para ello, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión 19.0) con licencia de la Universidad de Murcia (International Business Machines Corp. (IBM), 2010).

El plan de análisis de los datos contempla varios niveles, en cada uno de ellos, los datos se someten a distintos tipos de análisis estadísticos (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005). En primer lugar, se ha realizado un análisis exploratorio de la información para detectar datos anómalos y estudiar la normalidad y homogeneidad de las distribuciones de los datos de las variables implicadas. A continuación, se efectúa un análisis descriptivo (cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de estadísticos descriptivos, aplicación del procedimiento de las tablas de contingencia).

RESULTADOS

A continuación, presentamos de manera descriptiva los resultados extraídos del análisis realizado. Estos nos han permitido comprobar qué uso hacen los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato General Unificado entrevistado de la historia y el patrimonio local en sus clases.

Para analizar la presencia que tiene, en las clases de Ciencias Sociales, la historia y el patrimonio local-regional, el profesorado debía destacar su grado de acuerdo en torno a once variables distintas, seis centradas en la pregunta 16 (*¿Tiene cabida la historia y el patrimonio local/regional en tus clases?*) y cinco con la pregunta 17 (*Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia*). Como se podrá comprobar, ambas preguntas están relacionadas, pero mientras que en la primera de ellas se intenta una aproximación a la concepción que tiene el profesorado encuestado a la validez de los elementos patrimoniales para la enseñanza de la historia, en la segunda se calibra hasta qué punto hacen un uso más o menos habitual de dichos recursos.

En este sentido, la primera variable analizada se centraba en la consideración que tenían sobre la relación entre la historia general con la historia local/regional. En este sentido, más del 80% del profesorado respondió que de forma habitual intentaban mostrar abiertamente la relación existente entre ambas escalas (estaban moderadamente o muy de acuerdo con la afirmación presentada: véase Figura 2). Con esta primera pregunta, el profesorado ya nos estaba poniendo de relieve que, como se ha mostrado en algunas investigaciones, el uso de elementos próximos al alumnado se considera un recurso motivador habitualmente utilizado en las aulas de Ciencias Sociales (Estepa, Cuenca y Ávila, 2006).

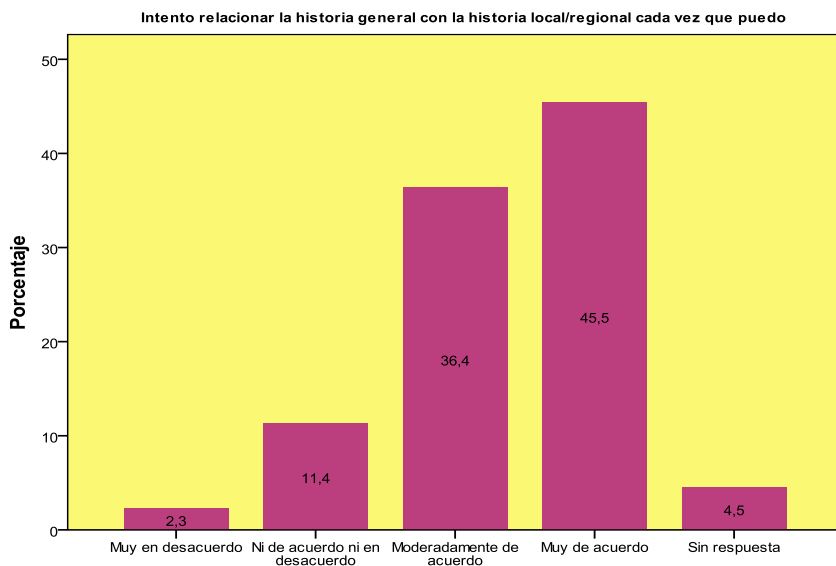


Figura 2. Uso habitual del patrimonio en el aula

Con las siguientes dos variables intentamos ver si el uso dado al patrimonio en sus clases era por medio del contacto directo con el elemento patrimonial (es decir, por medio de salidas escolares), o si por el contrario intentaban hacerlo de manera mediata (esto es, a través de recursos virtuales). En este caso, es cierto que hay un importante grupo de docentes que se muestran partidarios del uso de las salidas escolares (como se puede observar en la Figura 3, el 38,5% consideran estar moderadamente de acuerdo en utilizar ese recurso, mientras que un 23% son firmes defensores del mismo al afirmar estar muy de acuerdo con su uso). Sin embargo, preguntados por el uso del patrimonio a través de recursos virtuales, el porcentaje de docentes que optan por esta posibilidad sube al 70% (véase Figura 4). Es más: mientras que un 20% de los encuestados parece estar en contra de las salidas escolares (Figura 3), sólo 4,6% de la muestra responde negativamente al uso del patrimonio en las aulas por medio de los recursos informáticos (Figura 4). A todas luces, una de las principales razones explicativas puede encontrarse en las muchas dificultades que supone para un docente movilizar a un grupo de alumnos fuera del recinto escolar, tal y como se puede comprobar en algunas de las experiencias realizadas en distintos niveles educativos en los últimos años en la Región de Murcia, y recogidos en Molina Puche, Escribano-Miralles y Díaz-Serrano (2016).

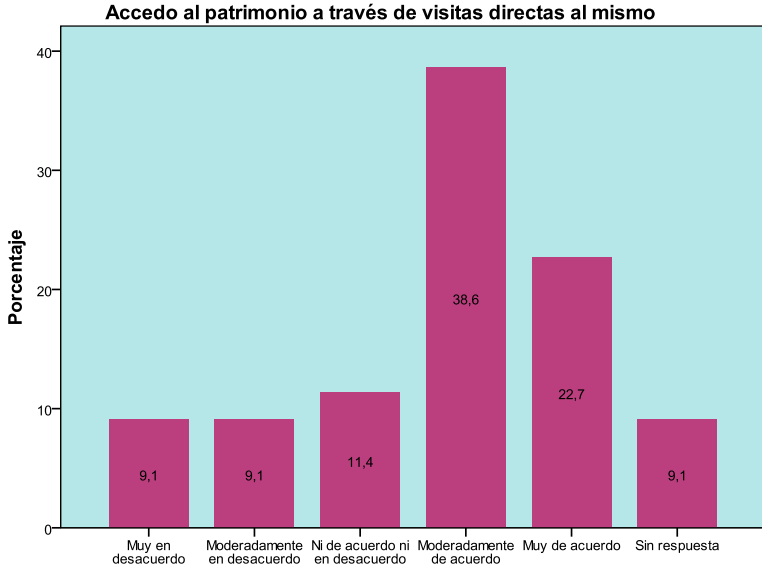


Figura 3. Uso del patrimonio a través de visitas directas al mismo

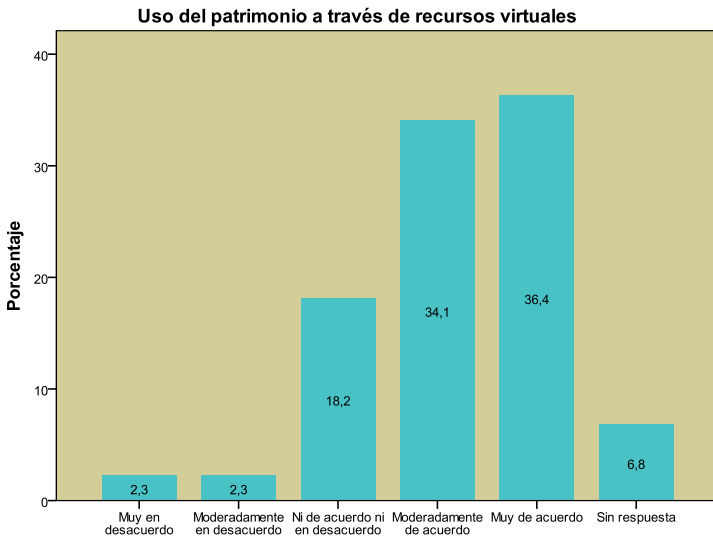


Figura 4. Acceso al patrimonio a través de los recursos virtuales disponibles

Los tres ítems siguientes estaban destinados a analizar cuál era la opinión del profesorado encuestado sobre la finalidad educativa del uso del patrimonio. En este sentido, los ítems presentaban tres posibilidades: bien como recurso para el inicio de una investigación (Figura 5), bien como elemento anecdótico para lograr la atención del alumnado (Figura 6), o como procedimiento para que el alumno conozca su identidad tanto individual como colectiva (Figura 7). De las tres opciones, la que logra una mayor aceptación es la tercera: el 68,2% del profesorado encuestado afirma estar moderadamente o muy de acuerdo con esa finalidad (Figura 7). Por el contrario, la menos aceptada es la opción de usar el patrimonio como elemento a partir del cual realizar un pequeño trabajo de investigación: sólo logra el 47,7% de los profesores que están bastante o muy de acuerdo con esa posibilidad, mientras que el 13,6% de los encuestados muestran abiertamente su rechazo (Figura 5). Si a ello le unimos que el uso del patrimonio como elemento anecdótico es la posibilidad que muestra una mayor tasa de “indiferencia” (más del 34% de los encuestados no está de acuerdo ni en desacuerdo con este posible uso), nos encontramos con una muestra que, en buena parte, es muy consciente de la relación existente entre patrimonio y formación de identidades colectivas, y que, al parecer, cuando hace uso del patrimonio este tiene como principal finalidad crear o afianzar esa dimensión identitaria por encima de otros posibles propósitos. No obstante, y teniendo en cuenta lo que vimos anteriormente cuando analizamos el currículo y los manuales ecuatorianos de las asignaturas de Ciencias Sociales, no se está más que siguiendo aquello que indica la legislación educativa. Ahora bien, no deja de ser llamativo que se le dé al patrimonio tan poca consideración como objeto sobre el que iniciar al alumnado en la investigación en Ciencias Sociales, cuando tantas veces se ha insistido en su potencialidad para la enseñanza de contenidos procedimentales (Cuenca, 2003 y 2010; Pinto y Molina, 2015).

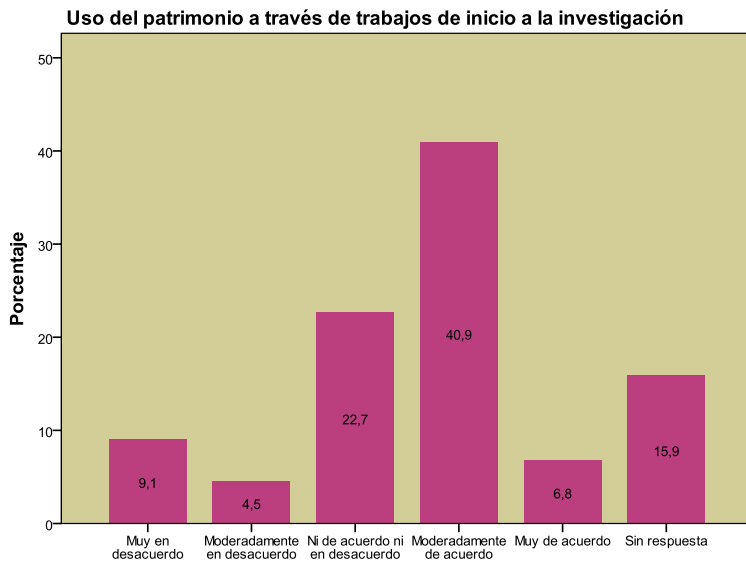


Figura 5. Uso del patrimonio para trabajos de inicio de la investigación

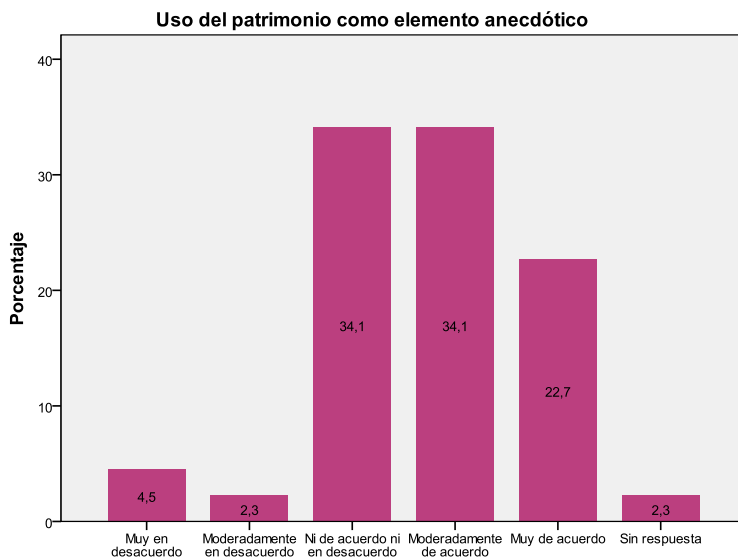


Figura 6. Uso de la historia y el patrimonio local-regional como elementos anecdóticos despertar la motivación

Uso habitual del patrimonio para que el alumnado aprenda quién es (identidad)

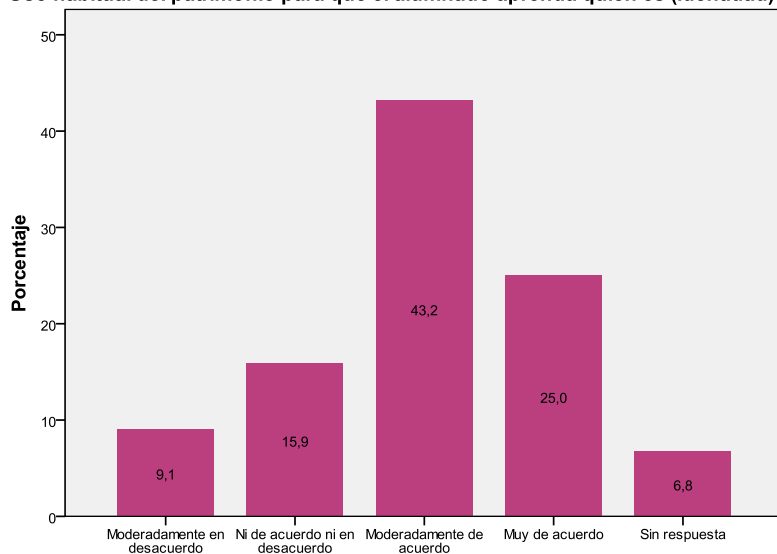


Figura 7. Uso del patrimonio local-regional para que el alumno sepa “quienes son”

Si las primeras seis variables estaban más cercanas a las concepciones que tienen los docentes sobre el potencial del uso del patrimonio en las aulas, las cinco siguientes trataban de describir la frecuencia con la que el profesorado usa diversas actividades y recursos relacionados con la dimensión patrimonial en sus clases.

Las dos primeras afirmaciones están directamente relacionadas con dos de las preguntas realizadas anteriormente y centradas en el uso de las salidas escolares y de los recursos virtuales (visitas virtuales, imágenes de patrimonio...). Las respuestas obtenidas en estos casos se muestran bastante coherentes con lo anteriormente expuesto: el docente valora positivamente el contacto directo con los elementos patrimoniales pero aprecia más aún el uso virtual del mismo, utiliza con muy poca frecuencia (tan sólo el 9% afirma utilizarlos habitualmente en sus clases, y poco más del 27% dice no hacerlo nunca, Figura 8), frente al 45% que afirma mostrar en sus clases habitualmente o a diario imágenes de elementos artísticos o patrimoniales regionales (Figura 9). Volvemos, de nuevo, a las dificultades que supone movilizar al alumnado fuera de las aulas, y de las facilidades que, hoy en día, tiene llevar, aunque sea de manera virtual, el patrimonio a la escuela.

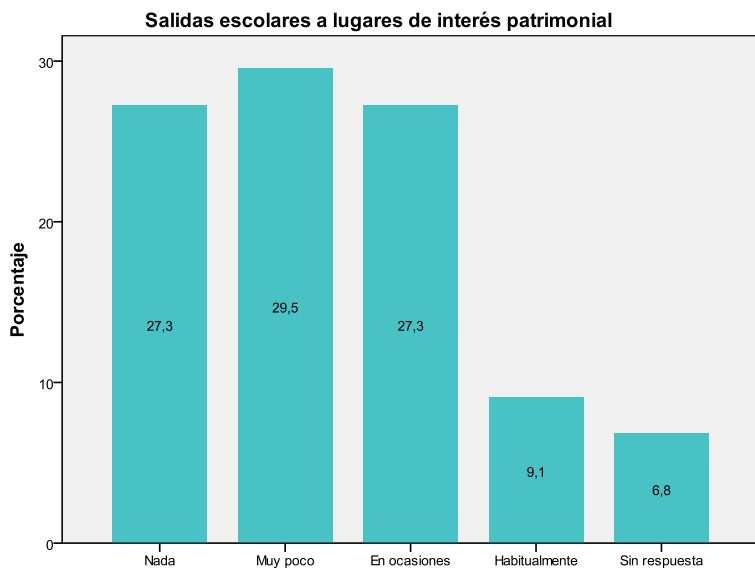


Figura 8. Uso de salidas escolares a lugares patrimoniales

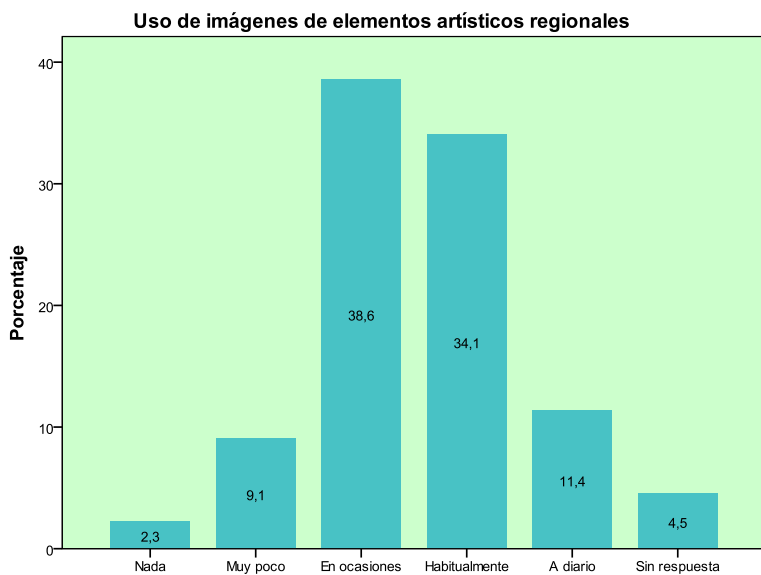


Figura 9. Uso de imágenes de elementos artísticos

Los tres ítems siguientes hacían referencia a los materiales que, relacionados con los elementos patrimoniales, utilizaban los profesores encuestados en sus clases de Ciencias Sociales. En este sentido, les preguntamos con qué frecuencia utilizaban materiales propios del patrimonio inmaterial (cuentos populares, festividades, gastronomía...), cuánto utilizaban fuentes materiales tangibles de naturaleza local o regional, y hasta qué punto hacían uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para trabajar aspectos patrimoniales.

De todas las opciones ofrecidas, la que más habitualmente se utilizaba (y no deja de ser algo completamente comprensible), son los recursos informáticos (Figura 12), de los que casi un 60% de los encuestados decían hacer uso de manera muy habitual o diariamente. Llama más la atención que más del 38% del profesorado encuestado los utilice de manera ocasional o casi nunca, aunque hay que tener en cuenta que entre la muestra había un número nada despreciable de profesores que trabajaban en zonas rurales, en las que el acceso a Internet no es tan sencillo como debiera.

Resulta también llamativo que el uso de elementos propios del patrimonio inmaterial sea más frecuentemente utilizado (casi un 57% de la muestra afirma utilizar este tipo de materiales habitualmente o a diario: Figura 10), que fuentes materiales tangibles (documentos de archivo, objetos patrimoniales cotidianos...), cuya utilización en las aulas desciende al 46% en las mismas condiciones (Figura 11). De hecho, y atendiendo a las respuestas ofrecidas, mientras que todos los encuestados (exceptuando a los que no contestan) afirman haber utilizado en algún momento elementos patrimoniales intangibles (nadie elige la opción “muy poco”: Figura 10); en el caso de las fuentes patrimoniales propias del entorno local o regional un 2% afirman no haberlas usado nunca, y casi un cuarto (23%) usarlas solo ocasionalmente (Figura 11).

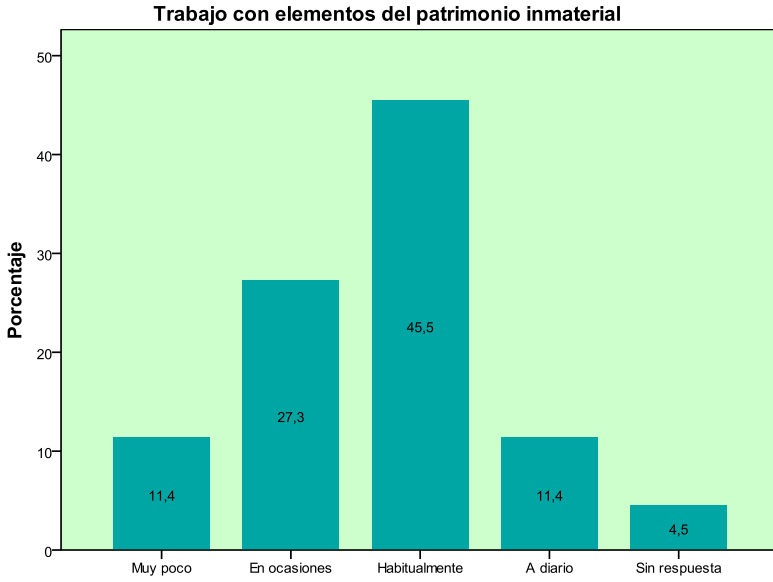


Figura 10. Trabajo con elementos de patrimonio inmaterial (cuentos, fiestas, gastronomía...)

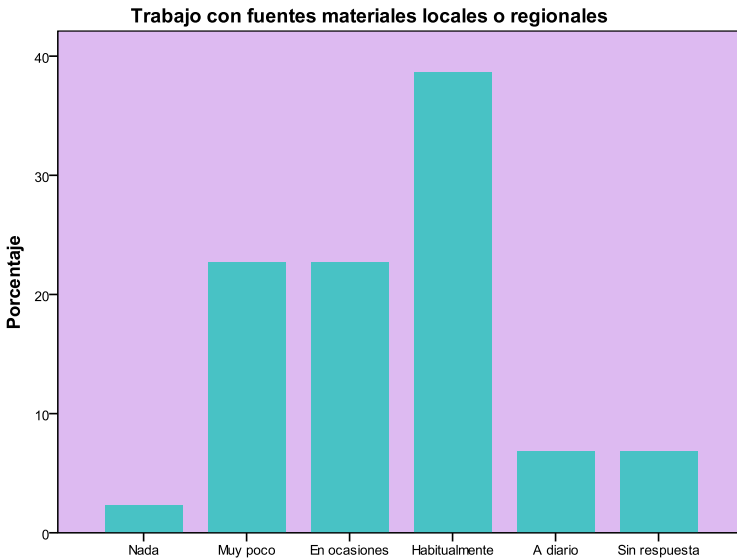


Figura 11. Trabajo con fuentes materiales tangibles locales o regionales

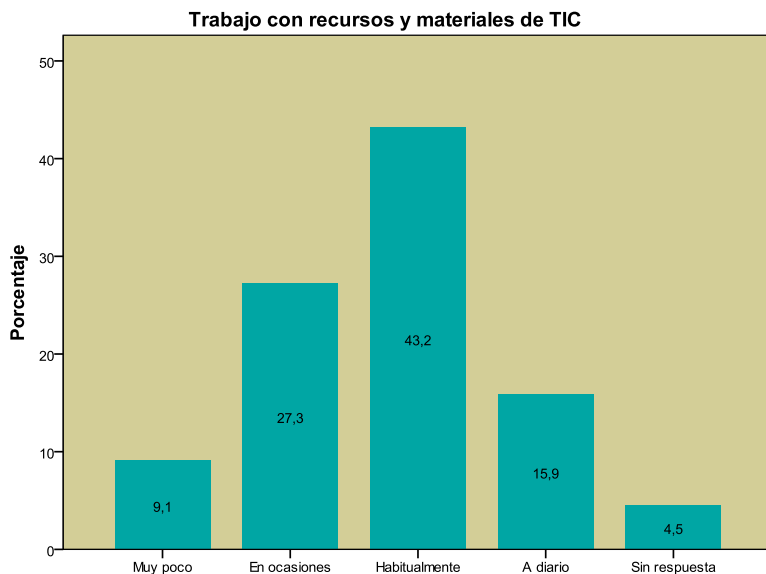


Figura 12. Uso de recursos y materiales TIC

DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados en torno a la visión de los docentes sobre el uso de la historia y el patrimonio local-regional en clase y la frecuencia con que utilizan según qué actividades y recursos, nos proponemos a reflexionar sobre esto y establecer una comparativa que permitan comprender el uso que los docentes hacen de la historia y el patrimonio.

Según los resultados más del 80% del profesorado afirma relacionar la historia general con la historia local-regional cada vez que puede en sus clases. Pero, si así lo hace ¿cómo lo hace? ¿Qué actividades y recursos utilizan para ello? (véase Tabla 3).

Los recursos y materiales más utilizados a diario o habitualmente por el profesorado (59%) son los relacionados las nuevas tecnologías (TIC). Este uso de los materiales TIC para la enseñanza de la historia y el patrimonio local y regional se ratifica, pues más del 70% afirman estar muy de acuerdo o moderadamente de acuerdo con el acceso al patrimonio a través de los recursos virtuales disponibles.

Esto significa que el docente, en la mayoría de los casos, utiliza el patrimonio en sus clases a través de recursos tecnológicos y virtuales, y no tanto de manera directa por medio de las salidas escolares (Molina, 2011).

Otros materiales y recursos que utilizan para relacionar la historia general con la historia local y regional son los elementos propios del patrimonio inmaterial algo que, vista la presencia que tienen en los libros de texto ecuatorianos (en estos se le presta atención a la gran riqueza de festividades, cultura gastronómica, costumbres populares... que presenta el país), no resulta nada extraño, y contrasta con la poca atención que se les presta en los manuales españoles (Sánchez y Martínez, 2015; Molina, Rodríguez y Escribano-Miralles, 2017). En todo caso, hay que tener en cuenta la enorme potencialidad que, en países como Ecuador en los que la diversidad cultural es tan amplia, resulta difícil que en los libros de texto no se preste atención a esa casi interminable serie de elementos que constituyen el patrimonio inmaterial (Santacana y Llonch, 2016), y que resultan de fácil presentación y uso en el aula, y permiten trabajar contenidos históricos y abordar aspectos propios de la formación cívica (Santacana y Prats, 2014).

El trabajo con fuentes es utilizado por más del 40% del profesorado. Las fuentes más utilizadas son las orales locales y regionales, seguidas de los materiales propios del entorno local y regional y de las fuentes escritas locales y regionales.

TABLA 3. USO DIARIO O HABITUAL DE LAS DISTINTAS ACTIVIDADES Y RECURSOS EN LAS CLASES DE HISTORIA

Actividad o Recurso	Porcentaje
Recursos y materiales TIC	59%
Material cartográfico local o regional	59%
Elementos del patrimonio inmaterial	57%
Fuentes orales locales y regionales	48%
Fuentes material del entorno local y regional	46%
Imágenes de elementos artísticos	45,5%
Materiales sobre historia local o regional	43%
elaborados por organismos oficiales	
Trabajo con fuentes escritas locales o regionales	41%
Salidas escolares a lugares de interés patrimonial	9%

En este caso nos encontramos, de nuevo, en un uso habitual del patrimonio inmaterial, en tanto que esas fuentes orales suelen conformar parte de esta tipología patrimonial. Es algo que, una vez más, contrasta con el caso español, en el que el uso de este tipo de fuentes es realmente anecdótico, como hemos podido comprobar en otros estudios recientes (Molina y Muñoz, 2015; Molina y Ortuño, 2017). Esto puede deberse, en parte, en la diferente concepción del patrimonio que, en términos generales (aunque, por supuesto, se trata de un extremo matizable) se tiene en España y Ecuador: mientras que en España la concepción patrimonial está más próxima a una visión historicista y monumentalista (Ortuño y Molina, 2017), en Ecuador, aunque esa sigue siendo la visión predominante, el conjunto de profesores que tienen una visión más amplia (entendiendo con ello que el patrimonio lo componen, además, elementos de naturaleza amplia, en los que se incluye lo intangible), es significativo (Molina y Escribano-Miralles, 2016).

Otro de los modos de acceder al patrimonio en las aulas, según los docentes, es a través de visitas directas al mismo (61,5% afirman estar muy de acuerdo o moderadamente de acuerdo). No obstante, pese a esta visión, podemos alertar del poco uso que hacen los docentes de las salidas escolares de interés patrimonial, solamente un 9% afirman utilizarlas a diario o habitualmente y un 27% realiza salidas ocasionalmente, mientras que el 57% del profesorado realiza muy pocas salidas o ninguna, algo que, por otra parte, coincide casi totalmente con el caso español: las propuestas de salidas escolares son habituales y el profesorado es muy consciente de su importancia (Molina, Escribano-Miralles y Díaz-Serrano, 2016; Arias, Ponce y Verdú, 2016), pero cuando se pregunta al profesorado o al alumnado (Molina, 2011) por la frecuencia con la que realizan dichas salidas, la respuesta suele ser que sólo se hacen de manera ocasional (Molina y Ortuño, 2017). Por ello, estos resultados presentan una contradicción y deben reflexionarse. El docente presenta una visión sobre la didáctica del patrimonio más innovadora, en la que defiende el acceso al trabajo de campo a través del contexto y de los especialistas del mismo pero, sin embargo, no hace uso de este en sus clases (Estepa y Cuenca, 2006). Desconocemos las causas exactas que llevan a los docentes a no utilizarlos en sus clases, pero sí podemos afirmar que, para ello, es muy importante su uso, pues así se refleja en los resultados.

CONCLUSIONES

El uso que los docentes hacen de determinados recursos para el tratamiento del patrimonio local-regional en las clases de Historia no alcanza cifras muy

altas. De hecho, son menos de la mitad del profesorado participante quienes lo utilizan de manera habitual o a diario, pese a que, como hemos mostrado en otros trabajos (Molina y Escribano-Miralles, 2016), son totalmente conscientes de la importancia que este tiene como recurso para la enseñanza de la historia.

El escaso uso que hacen del patrimonio contradice la postulación que defiende el currículo, donde se da mucha importancia a la cultura del país, a la riqueza multicultural e intercultural, y a la creación de identidades propias que favorezcan a la ciudadanía.

Llegados a este punto nos preguntamos: si el currículo muestra especial relevancia a la cultura e identidad propia del país y el patrimonio es un recurso útil para la enseñanza y aprendizaje de la historia local y regional ¿Por qué tiene un escaso uso por parte de los docentes? Un hecho que, por otra parte, ya se ha podido constatar en el caso de las investigaciones realizadas en el contexto español (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Molina y Muñoz, 2016).

La respuesta puede responder a múltiples causas. No obstante, vamos a tomar como una de las causas la visión y concepción que tienen los docentes del patrimonio. Entendiendo que, si el profesorado tiene una visión restrictiva y tradicional del patrimonio, ello va a limitar el uso que se hace de éste en sus clases, pues no va a ser capaz de utilizar como fuente de información y recursos, a través del cual postular hipótesis de investigación, refutarlas a partir de la experiencia, establecer inferencias o comprender y reflexionar sobre un acontecimiento concreto del pasado. Mientras que si el profesor presenta una visión del patrimonio innovadora o didáctica, va a ser capaz de utilizar éste como fuente de información que da autoridad a la historia (Estepa et al., 2006).

Si tomamos los resultados de nuestro último estudio sobre las concepciones del patrimonio que presenta el profesorado de Ecuador (Molina y Escribano-Miralles, 2015), se puede destacar que el 77% de los docentes tiene una concepción tradicional aportando un valor al patrimonio simbólico-identitario. Esto se demuestra en el estudio actual, puesto que el 68% de los encuestados se encontraba muy de acuerdo o modernamente de acuerdo en utilizar las menciones a lo local o regional para que el alumnado conozca “quiénes son” su identidad propia y colectiva. Además, solamente un 48% de los docentes usan el patrimonio como recurso para el inicio de una investigación, mientras que más de la mitad del profesorado (57%) lo utiliza como elemento anecdótico para lograr la atención del alumnado.

Además, podemos afirmar que los docentes son conscientes de ello puesto que casi el 90% del profesorado participante en la investigación demandan cursos de formación sobre el uso didáctico del patrimonio en las aulas. Pero ¿Cómo promover y gestionar estos cursos?

No hay una receta o regla clave que nos indique como promover y ofertar mayor formación al profesorado sobre el uso didáctico del patrimonio. En este sentido, podemos destacar aquellas tareas que desde el grupo DICO de la Universidad de Murcia se están desarrollando bajo este punto. Desde la Universidad, a través de proyectos de investigación se puede indagar en las necesidades del profesorado. A partir de éstas, crear diversas propuestas de colaboración con el profesorado que permitan la formación y enriquecimiento de ellos.

Bajo el proyecto en el que se enmarca esta investigación (“La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria”), además de investigar sobre las concepciones y usos que hacen los docentes acerca del patrimonio, se ha tratado de generar aplicaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria (se recogen en el portal web *Patrimonio y Enseñanza de la Historia*, <http://um.es/recursospatrim>). De este modo, se le brinda al docente herramientas y estrategias para que utilice en sus clases, el patrimonio local y regional como recurso para el aprendizaje de la historia.

Por todo esto y como conclusión de este trabajo, queremos destacar, que a pesar de ser consciente a nivel legislativo de la importancia de la riqueza cultural que presenta Ecuador, en el aula se debe realizar un uso mayor de éste, pues el potencial educativo es realmente enorme. Ahora bien, para ello es necesario ofrecer al profesorado una formación específica sobre Educación Patrimonial y Didáctica del Patrimonio. El objetivo último debe ser transmitir al alumnado el conocimiento, la importancia y el valor de relacionarse con los elementos patrimoniales para comprender la historia y las formas de vida de la sociedad. Solamente de este modo, el ciudadano del futuro podrá valorar, transmitir, conservar y cuidar la enorme riqueza patrimonial, cultural e identitaria que este país posee.

REFERENCIAS

- Arias, L., Ponce, A. I. y Verdú, D. (edits) (2016). *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la Educación Formal*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Cuenca-López, J. M., Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Educación*, (375), 136–159.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (2), 37–45.
- Cuenca, J. M. (2010). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Iber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, (79), 15–24.
- Estepa, J., Ávila, J. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 41–60). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51–71). Gijón: TREA.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Ávila, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A. E. Gómez & M. P. Núñez (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 57–66). Málaga: Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 15–32.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista Educación*, (375), 184–214.
- International Business Machines Corp. (IBM). (2010). IBM SPSS Statistics. New York. Retrieved from <http://www-03.ibm.com/software/products/es/spss-stats-base>
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2013). Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en Educación Patrimonial. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 61–80). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 79–86.
- Molina, S. (2016). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, (2).

- Molina, S. y Escribano-Miralles, A. (2016). El patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Ecuador: la opinión del profesorado. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Libro de actas del simposio* (pp. 668–682). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Molina, S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (Edit.) (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia: Editum.
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *HER&MUS. Heritage and Museography*, 11.
- Molina, S. y Muñoz, R.E. (2015). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Patrimonio y formación del pensamiento histórico. Concepciones del profesorado de Secundaria en el ámbito de la Península Ibérica e Iberoamérica. *Revista de Estudios Pedagógicos*, en prensa.
- Molina, S., Rodríguez, R. y Escribano-Miralles, A. (2017). La presencia del patrimonio local y regional en los libros de texto de Geografía e Historia de Murcia. Análisis de manuales y de la opinión del profesorado de Secundaria. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (edit.). *Identidad, patrimonio, y ciudadanía. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: TREA.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 103–128.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 9–25). Sevilla: Díada.
- Sánchez, R. y Martínez, A. A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío. History and History Teaching*, (41).
- Santacana, J. y Llonch, N. (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Gijón: TREA.
- Santacana, J. y Prats, J. (2015). La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana. En L.H. Lima y P. Pernas (coords.). *Didáctica de la Historia: problemas y métodos*. (pp.175–202). México: El Dragón rojo.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson

N° 02, diciembre 2017, pp.123-140

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 14-09-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



EL ODS-4 EN LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA RADICAL DE LAS RESISTENCIAS

**THE SDG-4 IN THE PERSPECTIVE OF THE
RADICAL PEDAGOGY OF RESISTANCES**

Luis Bonilla-Molina

lbonilla@unesco.org.ve

*Observatorio Internacional de Reformas Educativas y Políticas Docentes (OIREPOD)
del IESALC UNESCO*

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Actualmente es el Presidente del Consejo del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO. Es un especialista en los temas de calidad educativa, pedagogía crítica y en el estudio de las tendencias en las reformas educativas.

RESUMEN

En este artículo se hace un breve recorrido por el proceso de construcción del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, mejor conocido como ODS-4. El autor inicia su recorrido en el momento histórico de desembarco del neoliberalismo educativo hasta llegar al consenso de Naciones Unidas pasando por la cita de Incheon Corea. Este trabajo es una recuperación del tema desde la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias, el cual refleja una mirada esperanzadora sobre el papel de la UNESCO en el futuro de la educación.

Palabras claves: calidad educativa, estandarización, mundialización cultural, pedagogía, neoliberalismo educativo, resistencias.

LOS PROLEGÓMENOS

En la década de los ochenta del siglo veinte desembarca con fuerza el neoliberalismo. La globalización económica y la mundialización cultural son dos de sus expresiones concretas. Para realizar sus fines, el capital trasnacional necesita reordenar la arquitectura del poder y construir un modo único mundial de entender las dinámicas y procesos de gobernabilidad, lo cual pasa por cuestionar la utilidad y gobernabilidad de los sistemas, incluidos los escolares. En consecuencia plantean la crisis de los Estados nacionales como expresiones del déficit existente de eficacia¹ y legitimidad². En realidad se trataba del emerger de una nueva generación de iniciativas privatizadoras, que cuestionando lo público abrían paso a la hegemonía discursiva y operativa de la gestión privada como paradigma gubernamental.

El neoliberalismo educativo constituye la expresión sectorial del nuevo paradigma de gobernanza. Desde este lugar de enunciación construyen una narrativa que señala que en los sistemas escolares, la crisis de legitimidad es carencia de pertinencia³ y la crisis de eficacia se muestra con problemas de calidad⁴ educativa. Al respecto Tedesco (2004,p.10) señala que “el vínculo entre calidad y pertinencia ha sido enfatizado por los enfoques que discuten la idea de que exista un patrón de calidad descontextualizado desde el punto de vista cultural y social”. En consecuencia, se impulsa un discurso educativo que desde el cosmopolitismo⁵, la integración subregional, regional y mundial, plantea la necesidad de estandarizar procesos y resultados esperados. Esto replantea el papel del sistema de Naciones Unidas y de la UNESCO⁶ como espacios para

producir una acelerada normalización⁷ de la teleología del campo educativo; ello implica renovadas formas de quiebre de las soberanías nacionales.

La neocolonización que impone el neoliberalismo educativo conlleva el desarrollo de sistemas de evaluación que tienden a la uniformidad, la construcción de imaginarios culturales que posibiliten la aceptación de los estándares educacionales que expresen esa nueva orientación y, la disolución progresiva de las autonomías conceptuales y operativas de los Ministerios de Educación nacionales. Como veremos, el trabajo de reingeniería educativa de los noventa del siglo XX y la primera década del siglo XXI allanan este camino.

Durante los noventa se inicia la construcción de la llamada cultura evaluativa⁸, con el emerger de espacios como el LLECE⁹ de la OREALC¹⁰-UNESCO. En un primer momento, no se trataba de acordar un modo único de medir el rendimiento asociado al discurso de la calidad educativa, sino que en todos los países y sistemas educativos se hablara de la necesidad de medir, de evaluar, los resultados de la acción escolar. Organismos económicos globales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) y, regionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fortalecen sus llamados equipos educativos, en la dirección de apuntalar esta iniciativa. Se redoblan los condicionamientos para el acceso al financiamiento multilateral destinado a reformas educativas, exigiéndose cada vez más a los gobiernos el establecimiento de protocolos y decisiones que garantizaran la medición del rendimiento escolar, asociado cada vez más a la perspectiva unidimensional de calidad educativa y, la formalización de mecanismos institucionales periódicos de evaluación. Los organismos económicos globales y la banca multilateral desarrollan experticias sobre medición de una perspectiva de la calidad educativa. En esta etapa lograron que todos habláramos de calidad educativa y la importancia o no de su medición; es decir construyeron hegemonía discursiva.

En un segundo momento, se trataba de construir redes de significados, dinámicas institucionales homologadas y asociación de la evaluación del rendimiento escolar con la toma de decisiones en políticas educativas. Nuevamente el LLECE-OREALC cumple un papel estelar en este sentido, mediante el desarrollo de las pruebas y evaluaciones conocidas como PERCE¹¹(1997), SERCE¹²(2006) y TERCE¹³(2013). Estos tres estudios regionales constituyen el más importante proceso de convergencia regional en América Latina y el Caribe respecto a la medición del rendimiento escolar fundamentalmente en las áreas de lectura y escritura, matemáticas y ciencias. Los decisores comienzan

a utilizar sus resultados como argumentos, muchas veces maniqueos, que se convierten en narrativas orientadoras de los cambios expresados en reformas educativas. Los medios de comunicación y buena parte de la academia presentan estos resultados como expresiones de la calidad educativa nacional en una u otra materia, que a su vez pueden ser comparados con los obtenidos por los restantes países de la región.

La cultura evaluativa se nutre y expande su hegemonía mediante la aceptación, con limitadas y contadas resistencias, de la evaluación del rendimiento escolar como el camino ideal para conocer y trabajar la calidad educativa. La evaluación de los aprendizajes se convierte en un indicador del estado del sistema educativo y su aparato escolar. Un segundo elemento que apunta la cultura evaluativa lo constituye la aceptación de la estandarización de los conceptos, instrumentos, indicadores, parámetros y resultados esperados mediante la medición de un grupo de aprendizajes. Un tercer elemento de la cultura evaluativa lo constituyen las nociones de éxito y fracaso que subyacen al interior de las mediciones de aprendizajes y que se convierten en referentes que determinan políticas públicas en educación. Un cuarto elemento es la comparabilidad, que presupone la necesidad de identificar y asimilar las prácticas que hacen posible los mejores logros, propios y de los otros.

LA ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO UN TEMA SUPRANACIONAL

Este era un proceso que en los noventa del siglo XX tenía correlatos en los distintos campos de la gobernabilidad planetaria. En consecuencia, se impulsan procesos de unificación de metas, en áreas como alimentación, fin de la pobreza, salud, igualdad de género, acceso al agua, energía sostenible, mundo laboral, desarrollo industrial, urbanismo, consumo responsable, medio ambiente, acceso a la justicia, crisis climática, entre otros. Ello lleva a plantear una agenda común global que aliente y oriente las políticas públicas nacionales, monitoreadas y supervisadas por Naciones Unidas.

En educación aún la dispersión de objetivos y propósitos aparece como una limitante para avanzar en la tarea de alineación de los sistemas escolares. Por ello, surge la necesidad de consensuar las metas, para que la educación marche en una misma orientación. El discurso de la Educación Para Todos (EPT) se convierte en el instrumento para alcanzar estos fines. EPT asume aspiraciones históricas de la humanidad, como un carril que alinea la locomotora educativa mundial.

En ese sentido, la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia,1990) marca la pauta, estableciendo diez objetivos¹⁴ a escala internacional y un plan de acción¹⁵ para cumplirlos construyendo un salto cualitativo en la normalización, estandarización, cultura evaluativa y la definición de los aprendizajes en determinadas áreas como el eje vertebrador de los sistemas escolares.

En el año 2000 Naciones Unidas lanza los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹⁶ que constituyen un salto cualitativo en la mundialización cultural, vinculada a la toma de decisiones de los gobiernos y la construcción de políticas públicas. Esta iniciativa se complementa con la Declaración de Dakar (2000)¹⁷, estableciendo ambas como fecha final de evaluación de resultados esperados el año 2015. Dakar (2000) continúa la senda que trabajara Jomtien (1990) una década atrás: la construcción de un discurso consensuado que oriente las políticas educativas en los cuatro puntos cardinales del planeta. El mundo, los Estados miembros de la ONU, asumen una perspectiva homologada del desarrollo que es la propia de la mundialización cultural.

Jomtien (1990) y Dakar (2000) desarrollan fundamentalmente la perspectiva de la educación inicial, básica y media. Sin embargo, la educación universitaria no escapa a esta dinámica. El proceso de normalización y estandarización del sector se redimensiona a partir de la reunión regional de la Habana sobre Educación Superior (1996) que sirve de pilar a la Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES, 1998). Ambas conferencias asumen como ejes orientadores de las políticas universitarias la calidad educativa y la pertinencia operativa. A esta cita regional le seguirían la II Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena, Colombia (2008) y la II CMES, 2008. En la actualidad se trabaja en la convocatoria y debates de la III CRES a realizarse en Córdoba, Argentina, en junio de 2018, la cual trabaja entre otros temas la diversidad cultural, el papel de la ciencia y la innovación, el rol estratégico de ES en la región y por supuesto la calidad educativa. La cultura evaluativa en la educación superior se expresa en la proliferación e incorporación en la narrativa del sector de la estandarización de dinámicas y procesos, catalogados en los llamados *ranking* universitarios. La internacionalización constituye la síntesis discursiva de la mundialización cultural en la educación superior.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PLANETARIO

En el proceso de neocolonización política, económica, educativa, tecnológica y cultural que impulsa el neoliberalismo como parte de la globalización

económica y la mundialización cultural, a partir del año 2000, la OCDE decide auto asumirse de hecho, como el Ministerio Mundial de la Educación. En esa dirección, la OCDE inicia las pruebas del llamado Programme for International Student Assessment (PISA, 2000–2017) que actualmente cubren a más de sesenta países de los cinco continentes, y que se han convertido en el marco discursivo usado por los organismos económicos globales para referirse a la calidad educativa. Otros organismos como el Banco Interamericano de desarrollo (BID) y más recientemente la Corporación Andina de Fomento (CAF) pugnan por convertirse en una especie de viceministerios regionales y sectoriales de la agenda educativa. El Banco Mundial (BM) pugna por ser el viceministerio regional de educación superior, como lo evidencia en su informe denominado: Momento Decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe (2017).

El formato deliberativo y parlamentario de la UNESCO comienza a ser un obstáculo para la agenda liberalizadora de la educación. El neoliberalismo prefiere orientar las políticas educativas al pulso propio de los mecanismos de financiamiento mundial y los condicionamientos para su acceso. Por ello, trasladan el centro de las decisiones en el sector a la llamada Banca de Desarrollo, generando un creciente caos organizacional en la UNESCO, para presentarla como un órgano incapaz de liderar las transformaciones educativas globales. La OCDE se coloca en el centro de las orientaciones para las reformas y cambios educativos.

DE INCHEON A PARIS: LA 39 CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO

En esta dinámica y proceso de más de tres décadas de construcción de una visión unificada de los énfasis de las políticas públicas y los mecanismos de evaluación de las mismas, se convocan a dos eventos separados pero complementarios: La Conferencia de la Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2015) y el Foro Mundial sobre la Educación (2015). Este último evento tiene la tarea de alinear esfuerzos para la normalización planetaria de un objetivo educativo. La Declaración de Incheon (2015) elaboraría un *Plan de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro*, que sería mejor conocido como el ODS-4 de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹⁸ aprobados por la ONU el 25 de septiembre del 2015.

Los días 12, 13 y 14 de mayo de 2014 se celebró en Mascate, Omán la Reunión Mundial sobre la Educación Para Todos, como balance de lo actuado en EPT y de cara a los denominados nuevos Objetivos del Milenio 2015-2030, finalmente Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, la cual produjo una Declaración Final mejor conocida como El Acuerdo de Mascate (2014). Esta declaración contiene dieciséis numerales que apoyan el papel de UNESCO en los logros de EPT y de cara a los nuevos ODS. El numeral siete plantea que “la agenda de la educación para después de 2015 debe estar claramente definida, ser ambiciosa, transformadora, equilibrada y holística y formar parte integrante del marco más amplio del desarrollo internacional. Esta agenda debe tener una pertinencia universal y movilizar a todas las partes interesadas en todos los países. La educación debe constituir un objetivo independiente en la agenda para el desarrollo después de 2015 y enmarcarse en un objetivo global, con metas mundiales cuantificables e indicadores conexos. Además, la educación debe integrarse dentro de otros objetivos de desarrollo”. (Acuerdo de Mascate, 2014). Lo sustantivo de esta reunión fue subrayar el papel de UNESCO en el seguimiento del ODS4.

En la ruta hacia Incheon destaca lo ocurrido en Octubre de 2014, en la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Allí, varios de los representantes educativos le pidieron al señor Jorge Sequeira que les informara en qué momento se había consensuado en la región, un concepto de calidad educativa. El director para ese momento de la OREALC-UNESCO señaló que no se había alcanzado ese propósito; solo se contaba con cinco dimensiones consensuadas que debería contener un concepto de calidad educativa regionalizado, las cuales habían sido acordadas años atrás en una reunión en Argentina. En consecuencia y en razón que las pruebas estandarizadas son presentadas como indicadoras del nivel de calidad educativa alcanzado por los países, sería válido preguntarse ¿Ustedes aceptarían una tesis o un trabajo que presente la medición de algo que no haya sido conceptualizado previamente? La Declaración de Lima (Octubre, 2014) ratificó su compromiso con las políticas mundiales de EPT coordinadas por UNESCO y la construcción de un ODS educativo en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que serían aprobados en 2015, sin embargo, el concepto difuso de calidad educativa sería un problema que acompañaría el camino hacia Incheon y posteriormente a Nueva York.

La cita de Incheon (2015) fue la constatación del giro economicista de la orientación de los sistemas escolares que imponía el neoliberalismo educativo.

Los mayores protagonistas del Foro fueron los organismos económicos globales y las corporaciones. En este evento, el Director del Banco Mundial (BM) se atrevió a afirmar que en América Latina y el Caribe se había perdido la última década, al enfatizar en la ampliación de la cobertura, en detrimento de la calidad y la relación de los sistemas escolares con el mundo productivo; lo cual generó una respuesta enérgica de los representantes de los Estados miembros. Mientras voceros de la OCDE ocupaban los escenarios, los maestros y profesores eran los grandes ausentes de la gran cita mundial que definiría las metas para los próximos 15 años. Solo la representación de la Internacional de la Educación (IE) y la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación (CMDE) tuvieron la oportunidad de expresar la voz de los ausentes y de las resistencias al modo único de entender la educación, propio del paradigma de la mercantilización educativa.

La propia mercantilización ha sufrido adaptaciones epocales. En el presente, esta tendencia del capital aparece impactada por la cuarta revolución industrial, generándose una creciente tentación a la virtualización educativa y la disolución de la escuela que conocimos, proceso que comienza a generar resistencias en distintas latitudes. De hecho, el neoliberalismo educativo ha venido generando de manera paralela en las últimas décadas (a) la despedagogización del hecho educativo, (b) la imposición de modas educativas fragmentadas (didácticas, evaluativas, gestión escolar, curriculares), (c) la destrucción progresiva de la carrera docente y la profesión docente, culpabilizando a los maestros de los problemas de calidad y pertinencia de los sistemas escolares, (d) la reconfiguración del plantel con la introducción tendenciosa de la noción de “ambientes de aprendizaje” como sustituto del aula, donde emerge peligrosamente el hogar con computadora y conexión a Internet como un espacio de aprendizaje. Elementos que hemos denunciado como constitutivos en el presente del riesgo de un Apagón Pedagógico Global.

Precisamente Incheon (2015) donde se acordó el 6% del PIB y por lo menos entre el 15% y el 20% del total del gasto público, como piso mínimo de inversión en educación, parecía a veces más un lugar para la promoción de la inversión en tecnología que un Foro Educativo Mundial. Claro está, siendo el área de la innovación tecnológica uno de los sectores empresariales globales de mayor ganancia, al consensuarse un porcentaje común de la inversión estatal en educación, convertía a la educación en un segmento a disputar por parte del sector industrial tecnológico. Para que este acuerdo mundial de inversión en educación no fuera trasladado a políticas orientadas a mejorar las condiciones de trabajo y salariales de los docentes, el neoliberalismo impulsó el discurso que

culpabiliza a los docentes de los problemas de calidad educativa, fundamentado en pruebas al magisterio.

El 21 de mayo de 2015, representantes de los Estados miembros de la UNESCO firman la llamada Declaración de Incheon, la cual contiene veinte numerales convergentes con la agenda de los ODS de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el segmento Hacia 2030: una nueva visión de la educación se plantea que una educación transformadora se fundamenta en la inclusión, equidad e igualdad de género, comprometiéndose los firmantes con “la mejora de los resultados de aprendizaje... para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos” (p.8, 2015). La cultura evaluativa se consolida en este consenso mundial, al plantearse en el mismo documento que además el compromiso de “promover oportunidades de aprendizaje de calidad ... [para lo cual].. es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles” (p.8, 2015), abriendo con ello, una rendija a la virtualización educativa, pero ese es tema de otro artículo. En materia de Aplicación de una Agenda Común se establece que la “responsabilidad fundamental de aplicar con éxito esta agenda corresponde a los gobiernos” (p.9, 2015) ... para lo cual “resolvemos desarrollar sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas” (p.11, 2015). La Declaración de Incheon (2015) se constituye en el soporte sustantivo para la aprobación del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, mejor conocido como ODS-4 (septiembre, 2015)

Ese mismo año se conocía la nueva Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (2015) basado en un contexto de educación cambiante y la agenda inclusiva de la EPT, en cuya propuesta post 2015 destaca como objetivo estratégico 1, el “desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida para todos”¹⁹ (p.37, 2015). En el numeral 5 de este objetivo destaca positivamente la valoración que hace este organismo internacional de “abordar los asuntos relativos a los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza” (p.45, 2015), precisando que “para los sistemas de educación es un reto prestar la atención adecuada a los factores que afectan la eficacia y el desempeño docente, tales como las políticas de formación, contratación, implementación,, gestión, evaluación y desarrollo profesional ... A menudo, el estatus profesional, el salario y las condiciones de trabajo son deficientes” (p.46, 2015). En este sentido UNESCO vuelve a colocar

su voz como un mecanismo para hacer sentir la opinión de los millones de docentes del mundo que han visto afectados sus ingresos, reconocimiento social y condiciones de trabajo en el periodo del neoliberalismo educativo, abriéndose a la posibilidad de recuperar su legitimidad en el magisterio. Está pendiente en este sentido, la actualización y ratificación de las convenciones aprobadas por los países miembros hace varias décadas, respecto a las condiciones de trabajo del personal docente. Esta orientación de la UNESCO, fuera de la orientación de los organismos económicos globales, ratifica la personalidad propia del organismo internacional y sus potencialidades futuras.

Pero al convertirse UNESCO en el organismo encargado de hacer seguimiento al ODS-4 se corre el riesgo que preste demasiada atención a las evaluaciones estandarizadas no como un complemento, sino como el mecanismo central para la valoración del cumplimiento de las metas. En el numeral 6 del instrumento normativo referido²⁰ se usa como referente central las pruebas internacionales (p.47, 2015), además de adoptar como marco de la calidad educativa los aprendizajes valorados en estas pruebas estandarizadas. No se menciona el desarrollo integral de la personalidad ni la construcción de ciudadanía crítica como tareas centrales de sistemas educativos que se precien de ser de calidad.

El ODS-4 fue enunciado como una tarea internacional con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Al ser presentado como el objetivo de la calidad educativa en la estrategia global de desarrollo para todos los países del mundo, en la práctica lo que ocurre es que se cierra un primer ciclo iniciado en los ochenta del siglo XX, cuando el neoliberalismo acusaba a los sistemas escolares de una crisis de calidad y pertinencia educativa y proponía a la calidad educativa como el epicentro de las reformas educacionales de nueva generación. Lo que pretendo subrayar es que la ruta hacia los ODS y el logro del ODS-4 evidencia la hegemonía actual del neoliberalismo educativo en la construcción de políticas educativas. El hecho que la visión de los organismos económicos globales (G8²¹, FMI²², BM, OCDE, BID) entienda la calidad limitada a determinados aprendizajes y la construcción de ciudadanía planetaria para la consolidación de la mundialización cultural, no niega que a nivel del ciudadano común y buena parte del magisterio internacional las calidades educativas²³ tengan una aspiración y concepción mucho más amplia. De hecho, desde la pedagogía radical de las resistencias hemos insistido que para los pueblos, los padres y los maestros(as) las calidades educativas vistas como resistencias y alternativas²⁴, se relacionan con el aprendizaje para la vida, el

desarrollo integral de la personalidad y la felicidad, las capacidades para ejercer plenamente la ciudadanía crítica y las posibilidades de enfrentar el desafío laboral y de desarrollo profesional que se plantean con el desembarco de la cuarta revolución industrial. En consecuencia la calidad educativa emerge como un concepto y una práctica en disputa.

La UNESCO que se había sumado desde los noventa del siglo XX a la locomotora de la cultura evaluativa vinculada a la calidad educativa, tiene en la segunda década del siglo XXI serios problemas para desarrollar un discurso que mantenga su perfil y acompañe la visión de la gobernanza económica mundial. En distintas etapas el organismo se vio social e intergubernamentalmente interpelado respecto a su posición en coyunturas cambiantes. No todo lo explicaba la Constitución de la UNESCO (1945), por ello debió preparar el texto conocido como “Aprender a ser, la educación del futuro” (Informe Faure, 1972), el cual se actualizó años después con el libro “La Educación Encierra un Tesoro” (1996) mejor conocido como el Informe Delors. El debate actual llevo a la Sra. Irina Bokova, anterior Directora General de la UNESCO, a convocar a un grupo de especialistas de diferentes continentes para que elaboraran un texto que planteara la visión epistémica y teleológica del organismo en el presente. El libro “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?” (2015) intentó cumplir esta tarea, el problema fue que, al no tener una lectura de procesos y sistémica de la dinámica actual, su contenido resultó limitado y no resolvió el problema para el cual fue convocada su elaboración. En consecuencia la actualización paradigmática de la UNESCO es una tarea pendiente.

Para construir mecanismos y métodos consensuados de presentación de resultados en materia de metas del ODS4, la UNESCO-OREALC convocó a una reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe la cual se realizó en Buenos Aires, Argentina el 24 y 25 de enero de 2017. Con un preámbulo de siete numerales, los acuerdos regionales expresados en doce numerales adicionales y una visión prospectiva de cinco numerales, se inicia la ruta consensuada para el cumplimiento de metas, señalando que “es necesario abordar nuevos desafíos y temas emergentes que identifican la nueva agenda E2030, los que, de acuerdo con las realidades y prioridades de cada país, debemos asumir en su conjunto” (numeral 7, Declaración de Buenos Aires, 2017), para lo cual, continúa el citado documento señalando, “nos comprometemos a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo” (numeral 8, Declaración de Buenos Aires, 2017). Al final se acordó una hoja de ruta con

(1) mecanismos de trabajo conjunto; (2) monitoreo y reporte; (3) políticas y estrategias; (4) sensibilización y comunicación; (5) financiamiento y gobernanza.

En ese contexto, se convocó a la Trigésima novena Conferencia General de la UNESCO (Octubre–Noviembre, 2017), que sería la primera cita global del organismo para dar seguimiento al ODS-4. Esta Conferencia fue la más plana de las citas convocadas en los últimos años por el organismo multilateral. Los debates sustantivos del presente le fueron esquivos, siendo peligrosamente sustituidos por discusiones respecto a aspectos administrativos y de gestión. Sin embargo, destacó en el sector de Educación el foro sobre Rendición de cuentas en el ámbito de la Educación: cumplir nuestros compromisos que fue precedido por la presentación del Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017–2018. En el formato del foro fue emblemático el papel de moderador cumplido por el aprendiz de “Ministro de Educación Planetario” el Sr. Andreas Schleicher (OCDE), quien dirigió el debate sobre los mecanismos de rendición de cuentas nacionales respecto a las metas del ODS-4. Solo el Ministro de Educación de Bolivia, el Sr. Roberto Aguilar cuestionó la denominación empresarial del foro mismo, pero ya casi nadie se opone al hecho que un representante del organismo económico mundial que se ha erigido en Ministerio de Educación Mundial, sea quien coordine la mesa donde los representantes de países soberanos conversan sobre los mecanismos de seguimiento al ODS-4. El GRULAC²⁵ representado por el Sr. Aguilar expresó la intención de la región de construir mecanismos compartidos, propios y contextualizados de seguimiento al ODS-4.

Pero veamos brevemente, sin polemizar, algunos elementos que contiene el Informe²⁶ que alimentó el debate de este Foro. El primero, es que se centra en la idea de “escuelas responsables” (p.17, 2017) el tema de la calidad educativa, al señalar que “las escuelas y otros establecimientos de educación y capacitación, son formalmente responsables ante los gobiernos y de manera informal ante los padres y alumnos” (p.17, 2017) respecto a la calidad educativa. Esto desdibuja el papel del Estado como garante de la educación y abre paso a la dicotomía entre sociedad educadora versus Estado docente. Segundo, respecto a los “Docentes Responsables” (p.25, 2017) señala que “la confianza de los profesores en su proceso de evaluación influye considerablemente en la eficacia de los métodos de rendición de cuentas” a lo cual agrega “la mayoría de los países evalúan a los profesores utilizando diversos métodos. Las observaciones en las aulas se utilizaron en las evaluaciones para el 96% de los docentes de los países más ricos que participaron el estudio TALIS²⁷ de 2013”. (p.26, 2017). En este sentido,

en la línea de construir cultura evaluativa, se da por sentado que la evaluación de los docentes es parte sustantiva de las tareas por una calidad educativa, así mismo, se asumen las pruebas estandarizadas y las encuestas supranacionales como indicadores del comportamiento de los sistemas escolares respecto a la calidad educativa. Tercero en la sección del documento citado, conocida como Padres y Estudiantes responsables se señala que “la educación es un esfuerzo social compartido, los padres y los alumnos tienen también papeles importantes que desempeñar. Los padres son responsables de crear un ambiente hogareño estimulante, pero también de propiciar la asistencia a la escuela, el esfuerzo y el buen comportamiento de los hijos” (p.29, 2017). Compartiendo la necesidad de estimular un mayor involucramiento de los padres, planteo que en este aspecto se desconocen u ocultan el impacto de las desigualdades sociales en la prosecución escolar, desdibujando la responsabilidad del Estado. Esta tendencia se mantiene en las secciones del documento identificadas con los nombres de Organizaciones Internacionales Responsables (p.31, 2017) y, Agentes privados con ánimo de lucro y responsables (p.34, 2017). Lo que quiero destacar es la carencia de la mirada humanista en la rendición de cuentas respecto al ODS-4 al desaparecer por completo la valoración de las tareas centrales de nuestros sistemas educativos: el desarrollo integral de la personalidad y la construcción de ciudadanía crítica. Los números solos, vacíos y sin la fuerza del encuentro humano, empujan peligrosamente la educación al campo de la relación costos/resultados, es decir a la mercantilización.

2030 COMO HORIZONTE

En este artículo he ratificado mi valoración crítica sobre la ruta que construyó el neoliberalismo educativo para llegar al ODS-4. Podemos cuestionar la globalización económica y la mundialización cultural, pero lo que no podemos negar es que ya son una realidad. Por ello, la importancia de conocer su proceso de instauración para poder construir resistencias y alternativas. Me cuento entre los que consideran que la UNESCO, sigue siendo un espacio privilegiado para la defensa de la educación como un derecho humano, pero este convencimiento no puede llevarnos a una lectura ingenua o despolitizada de la dinámica de gestión y construcción de discurso del organismo internacional. Al contrario, solo con una clara lectura de las dinámicas de UNESCO podemos rescatar su rol unificador de la esperanza educativa mundial.

Si bien el ODS-4 es una etapa en la ruta neoliberal de destrucción de la escuela moderna, considero que existen muchos elementos en su narrativa

que pueden y deben ser valorados y defendidos. El ODS-4 no es una política cerrada, por el contrario está en el centro de las disputas educativas del presente. Es urgente entrar al debate desde la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias, para garantizar que la esperanza que en su agenda tienen millones de maestros, profesores, estudiantes y comunidades pueda ser un hecho. Me cuento entre quienes trabajaremos desde una perspectiva crítica por alcanzar las metas positivas del ODS-4.

BREVE CONCLUSIÓN

La UNESCO sigue siendo el espacio intergubernamental privilegiado para pensar la dialéctica entre lo global y lo local en materia educativa. Pero la UNESCO no es un espacio neutro, por el contrario en sus procesos y toma de decisiones se expresan las tensiones generadas por la globalización económica y la mundialización cultural. Por ello, los educadores, las maestras, quienes ejercemos la profesión docente e investigamos al respecto, debemos hacer un renovado esfuerzo por estudiar las dinámicas y tensiones que se generan alrededor de la puesta en marcha de las metas internacionales y sus expresiones locales, inherentes al objetivo número cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030. El debate de la calidad educativa está en el centro de la orientación estratégica de los sistemas escolares en el mundo, lo cual demanda un compromiso educativo actualizado por parte de quienes defendemos la educación como un derecho humano fundamental y un bien público orientado a la inclusión, la justicia social y la felicidad humana. Solo si la mayoría ciudadana y magisterial nos involucramos en el debate estratégico sobre los mecanismos e indicadores de logro asociados al ODS4, podemos estar en capacidad de coadyuvar a la UNESCO para que esta institución internacional continúe siendo el epicentro de las más altas aspiraciones de la humanidad respecto a la educación y la labor de los sistemas escolares.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2017) *Momento Decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington. EEUU
- Bonilla-Molina, L. (2015) *Calidad de la Educación: ideas para seguir transformando*. Ediciones Fonacit. Caracas. Venezuela.
- Bonilla-Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG) Las reformas educativas en clave de resistencias. Disponible en <http://vientosur.info/spip.php?article11627>

- Bonilla-Molina, L. (2017). La salida de EEUU de la UNESCO desde la perspectiva de la crítica al Apagón Pedagógico Global (APG). Disponible en <http://questiondigital.com/la-salida-de-eeuu-de-la-unesco-desde-la-perspectiva-de-la-critica-al-apagon-pedagogico-global-apg/>
- Delors, J. (2016). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. Paris Francia.
- ONU (2015) Objetivos de Desarrollo del Milenio. Disponibles en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- Popkewitz, Th. (2009) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Ediciones Morata. Madrid. España
- Tedesco, J. (2004). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post 2015*. Santiago de Chile. Chile: Ediciones de la OREALC UNESCO
- Torres, J. (2017) *Políticas Educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1990) Declaración y Marco de acción de Jomtien (1990). Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2014) Declaración de Mascate. Disponible en <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO (2014). *Declaración de Lima. Papeles de trabajo*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO (2015) *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2015) *Estrategia de educación de la UNESCO 2014–2021*. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2015) *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2015) *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de Aprendizaje*. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2017). *América Latina y el Caribe hacia la implementación del ODS-4E2030. Educación 2030*. Santiago de Chile: UNESCO OREALC.
- UNESCO (2017) *Resumen del Informe de seguimiento a la educación 2017–2018*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje. Educación 2030*. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Paris: Ediciones UNESCO.

NOTAS

(Endnotes)

¹ Desde esa perspectiva neoliberal las instituciones “no sirven para lo que dicen servir”. Los sistemas de salud no garantizan la salud, prevención y cura de enfermedades, las escuelas no sirven para el desarrollo integral de la personalidad, la construcción de ciudadanía ni para el desarrollo laboral, entre otras. Se colocan en tela de juicio todas las instituciones públicas.

² Se cuestiona que las instituciones no expresan los deseos, anhelos y necesidades de la gente y las mayorías

ciudadanas están ajenas a los procesos de toma de decisión en las instituciones públicas.

³ En cada uno de los componentes pedagógicos: currículo, planeación, evaluación, didácticas, modelos de gestión.

⁴ Vista con una epistemología de productos, de resultados. Se enfatiza en el rendimiento escolar, en los resultados de los aprendizajes como la expresión de las bondades de la acción escolar o en su defecto, de su negación.

⁵ Leer Popkewitz, Th (2009) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Ediciones Morata. Madrid. España

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

⁷ Entendida como la construcción de protocolos globales que orienten la actividad educativa y que sean no solo “consensuados” con los Estados sino acatados como referentes para la construcción de políticas públicas en educación.

⁸ Es la aspiración a lograr que todos los procesos y resultados vinculados al rendimiento educativo y las dinámicas escolares, sea posible explicarlo a partir de resultados de las evaluaciones estandarizadas cuantitativas. y/o cuali-cuantitativas.

⁹ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, creado en 1994 en la ciudad de Monterrey, México, con la participación de 15 países de la región

¹⁰ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, ubicada en Santiago de Chile.

¹¹ Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

¹² Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

¹³ Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo

¹⁴ 1) satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; (2) perfilar la visión; (3) universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; (4) concentrar la atención en el aprendizaje; (5) ampliar los medios y el alcance de la educación básica; (6) mejorar las condiciones de aprendizaje; (7) fortalecer la concertación de acciones; (8) desarrollar políticas de apoyo; (9) movilizar los recursos; (10) fortalecer la solidaridad internacional.

¹⁵ El cual establece en su introducción que “los países y los grupos de países, así como las organizaciones internacionales, regionales y nacionales, podrán recurrir al Marco de Acción para elaborar sus propios planes de acción y programas de acuerdo con sus objetivos y su mandato y con los sectores que representan”.

¹⁶ (1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; (2) lograr la enseñanza primaria universal; (3) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; (4) reducir la mortalidad infantil; (5) mejorar la salud materna; (6) combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; (7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y (8) fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

¹⁷ Cuyos objetivos son: (1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; (2) Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; (3) Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa; (4) Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; (5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento

¹⁸ (1) fin de la pobreza; (2) hambre cero; (3) salud y bienestar; (4) educación de calidad; (5) igualdad de género; (6) agua limpia y saneamiento; (7) energía asequible y no contaminante; (8) trabajo decente y crecimiento económico; (9) industria, innovación e infraestructura; (10) reducción de las desigualdades; (11) ciudades y comunidades sostenibles; (12) producción y consumos responsables; (13) acción por el clima; (14) vida submarina; (16) paz, justicia e instituciones sólidas, y; (17) alianzas para lograr los objetivos.

¹⁹ El Objetivo 2: “empoderar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales, creativos y responsables”;

Objetivo 3: “definir la futura agenda de educación” (pp-52-58, 2015)

²⁰ UNESCO (2015). Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021. Ediciones UNESCO. París. Francia.

²¹ El Grupo de los ocho países más poderosos del mundo esta integrado por Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Alemania, Reino Unido, Japón y Rusia. Muchas decisiones son tomadas en reuniones del G8 + China.

²² Fondo Monetario Internacional

²³ En plural se centra en la aceptación y sinergia constructiva de las diversidades

²⁴ Muchas veces no consientes ni articuladas

²⁵ Grupo Latinoamericano y Caribeño de países miembros de la UNESCO

²⁶ UNESCO (2017) Informe de Seguimiento de a educación en el Mundo 2017-2018. Ediciones UNESCO. Paris. Francia

²⁷ En español: Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, otro mecanismo de evaluación que desarrolla el Ministerio de Educación Mundial, la OCDE.

N° 02, diciembre 2017, pp.141-159

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 06-09-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



INNOVACIÓN AL PROYECTO INTEGRADOR DE SABERES, FORTALECIENDO LAS DESTREZAS COMUNICACIONALES DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**INNOVATION TO THE INTEGRATING KNOWLEDGE
PROJECT, STRENGTHEN THE COMMUNICATION
SKILLS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Jhonny Villafuerte M.Sc., M.PsD.

jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Becario SENESCYT en el Programa de Doctorado en Psicodidáctica y Didácticas Específicas de la Universidad del País Vasco, España. Master en Educación de la Universidad Católica de Ecuador. Profesor investigador en las líneas Tecnología educativa, Lenguas extranjeras, Desarrollo humano sostenible.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar el TIC-PIS como una innovación al modelo pedagógico Proyecto Integrador de Saberes, y determinar su contribución al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el sistema de educación superior en Ecuador. La muestra la conforman 125 futuros docentes de inglés que se forman en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Los participantes fueron organizados en grupo control y grupo intervención para ser parte del diseño y validación de una intervención educativa que integra los enfoques de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos, tecnología educativa, lectura comprensiva y autoevaluación. Para estudiar la evolución del conocimiento idiomático de los participantes, se aplicó el Preliminary English Test de Cambridge Press, en pretest y postest. Los datos fueron trabajados con el programa SPSS V.23., cuyos resultados permitieron determinar incremento en el nivel de conocimiento de la lengua extranjera por parte de los participantes, quienes pasaron del nivel A1 al B1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Se concluye que TIC-PIS es una innovación que renueva y amplía su alcance para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario.

Palabras Clave: Educación superior, inglés como lengua extranjera, tecnología de la información y comunicación, innovación y desarrollo, Ecuador.

ABSTRACT

The aim of this work is to introduce the TIC-PIS as an innovation to the integrating knowledge project, to strengthen the process of teaching English learning in the higher education system of Ecuador. The sample consists of 125 students of the Language Bachelor Program at the Laica Eloy Alfaro de Manabí University who were organized into a control group and intervention group. An educational intervention was designed from the approaches of collaborative learning and project-based learning, to expose the learners to communicational challenges that include educational technology, comprehensive reading and self-evaluation. It is administrated the Cambridge Preliminary English Test in pretest and posttest to study the participants' idiomatic knowledge evolution. The data was analyzed with the SPSS V.23 program. The results allowed determining that participants advanced from level A1 to B1 of the Common European Framework of Reference for the Languages. It is concluded that

TIC-PIS is an innovation that renew and applied to the foreign language teaching and learning process.

Keywords: Higher education, English as a foreign language, information and communication technology, innovation and development, Ecuador.

1. INTRODUCCIÓN

El interés de innovar los Proyectos Integradores de Saberes (PIS), surge tras la valoración positiva de su capacidad para articular actividades académicas diversas (Coello, 2017). Su contribución fue relevante en la formación profesional de docentes del área de ciencias sociales. Sin embargo, el uso de PIS en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ha sido escaso en Ecuador. Adicionalmente, a partir del año 2016, se inició la enseñanza masificada del idioma inglés desde el segundo año de educación básica, hasta la culminación de la carrera universitaria como estrategia para fortalecer el nivel de competitividad de la población ecuatoriana en la región. (Ministerio de Educación, 2014).

Un proyecto integrador de saberes (PIS) logra sustentar el currículo y pone en práctica la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Además, estimula la aplicación y experimentación del aprendizaje en el área de comunicación y lenguaje. La meta propuesta es “favorecer el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis; y las habilidades metacognitivas” de los aprendientes (Hewitt, 2007, p. 237).

Según Rivas y Revelo (2009), se entiende por proyecto integrador de saberes, aquel proceso articulado y organizado que tiene como propósito resolver interrogantes. En dicha estrategia, los saberes pueden darse simultáneamente, para lograr la integración entre la práctica y la teoría, la identificación de los objetos de transformación y procesos técnicos para potenciar la vinculación entre instituciones, alumnado y profesorado. Su fin es desarrollar en el alumnado capacidades para enfrentar impactos de tipo económico, ambiental, social y tecnológico (Ruiz, Lamothe, Concepción y Rodríguez, 2012) presentes en su entorno. El proceso incluye etapas de carácter sistémico, integrador, secuenciado y contextualizado (Barrera, Cabrera, Barrera y García, 2013) para favorecer “la investigación formativa, el desarrollo de los individuos a nivel cognitivo (saber), valorativo (ser) y práctico (servir)” (Cárdenas y Quintero, 2014, p. 258). Además, se procura “expandir la vivencia del proceso de aprendizaje, haciéndolo más profundo y significativo” (Zhao, Pandian y Singh, 2016, p14); se conjuga las

dimensiones espacio y tiempo con los objetivos, contenidos y la integración de saberes, procurando la perfección del currículo por medio de prácticas que estimulan el raciocinio y análisis de argumentos (McPeck, 2016).

El PIS como modelo pedagógico constructivista, vigoriza en los aprendientes las capacidades para la construcción o reconstrucción del conocimiento mediante la observación, indagación, reflexión grupal, creatividad y experimentación, para alcanzar el aprendizaje significativo.

Cantos (2011) afirma que los docentes deben exponer las clases “en función de los intereses del grupo de alumnos que tienen, siempre sin olvidar potenciar ese despertar inicial que dirige y mantiene la motivación” (p. 8). Así, las TIC facilitan nuevas formas de intercambio de percepciones, gráficos, y otras manifestaciones sociales, surgidas en disciplinas tales como la antropología, sociología, y psicología social (Campos, 2012); y las redes sociales con su alta capacidad de atracción, han logrado posicionarse en el contexto universitario ibero americano (Cabero y Marín, 2014), donde se han puesto en marcha intervenciones educativas que hacen uso de las redes sociales como Facebook (Villafuerte, Carreño y Demera (2015).

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) aportan tanto a la educación analógica como a la educación digital (Cabero, Barroso, Llorente, Yanes, 2016); y son ampliamente utilizadas en el análisis de temas vinculados a la generación de procesos de aprendizaje sostenibles (Reig, 2016). El siglo XXI plantea retos alrededor de la “apertura hacia el conocimiento artificial y automático en el ámbito conceptual de TIC” (Grande, Cañon y Cantón, 2016, p. 228); y desde el ámbito de la didáctica, se motiva a los aprendientes a realizar dichas prácticas de manera *autónoma* (Cevallos, Intriago, Villafuerte, Molina y Ortega, 2017). Su capacidad de ser aplicada y contribuir en diversos dominios del conocimiento, favorece la puesta en marcha de innovaciones de los procesos de formación del profesorado. Siguiendo a Tamayo (2014), la ejercitación de una lengua diferente a la materna, debe incluir trabajos de tipo intra e inter disciplinarios, asumiendo una posición integradora para alternar actividades grupales e individuales.

La metacognición o teoría de la mente, se vincula a los ámbitos psicopedagógico y educativo (González, 2010). Las personas aprenden a razonar desde la práctica de la meta cognición, es decir, razonar respecto del razonamiento. En tanto que la práctica educativa procura que “el alumno reflexione sobre su

propio aprendizaje. Esto incluye una toma de conciencia de los propios procesos mentales y de cómo se puede usar este conocimiento para aprender más y mejor” (Gustavsen-Ferreira, 2011, p.5).

Según Pérez y Gardey (2012), la meta cognición se refiere a la “capacidad de los seres humanos de imputar ciertas ideas u objetivos a otros sujetos o incluso a entidades” (p.1). Para Raoofi, Heng Chan, Mukundan, y Rashid (2014) el concepto de meta cognición involucra que los estudiantes alcancen un nivel de concienciación sobre las formas de aprendizaje de la lengua. Así el diálogo que surge en el salón de clases es evidencia concreta de la “forma de interacción y de educación del conocimiento” (Mendoza, 2015, p.87).

Entre los estudios previos revisados en el marco de este trabajo se cita a los profesores Ketabi, Zabihi y Ghadiri (2012), quienes promovieron en el profesorado la enseñanza y puesta en prácticas del pensamiento crítico en el aula de inglés. Ellos aportaron con el diseño de un currículo que introdujo el pensamiento desde el programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por su parte, los profesores Garay, Luján y Etxebarria (2013) constataron las etapas de asimilación, refuerzo y reflexión de los contenidos aprendidos mediante el uso de tecnología educativa en diversos niveles de edad y complejidad.

Otro trabajo relevante para este estudio es el plan curricular presentado por Cárdenas y Quintero en el año 2014. Dicho currículo articula los núcleos problémicos, los espacios de investigación y la práctica educativa para acercar la universidad a la demanda social de su entorno.

Finalmente, se cita el trabajo de Hernández e Izquierdo (2016), quienes profundizaron el estudio de las etapas pre-escucha, escucha, y post-escucha en el proceso de comprensión auditiva. En sus trabajos se recalcan que las prácticas lingüísticas deben contar con objetivos claros para orientar a los aprendientes en los procesos comunicativos.

Este trabajo propone la hipótesis siguiente: Las destrezas de comunicación del idioma inglés en estudiantes universitarios de Ecuador, pueden ser fortalecidas de manera significativa mediante la aplicación del TIC-PIS.

Este trabajo tiene como objetivo: socializar en la comunidad académica, las innovaciones hechas al modelo pedagógico Proyecto Integrador de Saberes;

y mostrar su aporte significativo al proceso de formación de las competencias comunicacionales en futuros profesores de Inglés de Ecuador.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo de investigación acción se suscribe al paradigma crítico reflexivo. Se acude al método cuantitativo para medir y comparar cronológicamente el progreso de los conocimientos de la lengua extranjera a cargo del grupo participante. Se ha diseñado una intervención educativa para implementar las innovaciones hechas al modelo pedagógico Proyecto Integrador de Saberes; intervención que hace uso de los enfoques: aprendizaje colaborativo y enfoque de aprendizaje basado en proyectos.

En este proceso se toman en análisis las interacciones socioeducativas que Mendoza (2015) propone en relación a los niveles de dificultad y la frecuencia de uso del pensamiento crítico, toma de decisiones y riesgos asumidos ante la exposición a retos a superar (Marín y De la Pava, 2017).

Se agrega que la combinación de los recursos tecnológicos junto a los talentos humanos, competencias idiomáticas y digitales; se articulan para la superación de los retos implementados en la intervención educativa. Surgen dinámicas socio afectivas (confianza, camaradería, complementariedad, fricciones entre personas, diferencias del temperamento, etc.) en coherencia a las afirmaciones Bermúdez (2016) respecto a que procesos compartidos en la búsqueda de soluciones a problemas, convierten cada acierto en un triunfo grupal que genera la sensación de pertenencia a una comunidad y al logro compartido.

La muestra.- La componen 125 futuros docentes de inglés (90 mujeres y 35 hombres) en edades comprendidas entre 22 a 41 años; quienes durante la ejecución de este estudio acudían de manera regular a clases en la Carrera de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Los criterios de selección de participantes fueron: 1) ser estudiante formalmente inscrito en los cursos superiores de la Carrera Licenciatura en Idiomas, 2) asistir regularmente a clases, 3) asumir el compromiso de participar en las actividades del proyecto de innovación educativa. (Ver tabla 1)

TABLA 1
 LA MUESTRA

Categorías	Subcategorías	Participantes		Total
		Mujeres	Hombres	
Cursos	9no	53	14	67
	8vo.	27	13	40
	7mo.	10	8	18
	Total	90	35	125
Grupos étnicos	Mestizos	77	25	102
	Afro ecuatorianos	4	2	6
	Blancos	9	7	16
	Asiáticos	0	1	1
	Total	90	35	125

Fuente: Registros en Secretaría de la carrera idiomas de ULEAM (2016-2017).

Técnicas e instrumentos:

(1) Grupo focal

Se aplica el grupo focal para evaluar los impactos que el TEC-PIS ha generado sobre las prácticas idiomáticas que consistieron en la introducción de TIC y redes sociales para ejecutar prácticas de comprensión lectora mediante círculos de lectura en línea, pensamiento crítico mediante FaceBook, autoevaluación de la expresión oral mediante la filmación de dramatizados.

(2) Pruebas estandarizadas internacionales para medición del conocimiento del idioma inglés

Se administra el Preliminary English Test PET de Cambridge para medir los niveles de conocimiento de inglés al inicio del proceso (pretest) y al final del proceso (postest); con el fin de medir y comparar los niveles que poseen los participantes. Este instrumento es elaborado y validado por Cambridge Press y es aplicado internacionalmente con éxito. En este caso se aplicó la versión 2014 en formatos impresos, y se siguieron los procedimientos generalmente aceptados.

Etapas del estudio:

Las principales etapas ejecutadas en este estudio son:

Etapas:
Etapa 1: Determinación del Estado de la situación del uso de la estrategia Proyectos Integradores de saberes

- Ejecución de Grupo focal con el objetivo de recoger las opiniones de los participantes sobre formas innovadoras de TIC-PIS.
- Medición inicial pretest del nivel de logro que los participantes han alcanzado en las variables: comprensión lectora y escritura de documentos digitales en uso del idioma inglés.

Etapas:
Etapa 2: Diseño de la intervención educativa mediante TIC-PIS

- Clubes de lectura literaria mediante la nube de Google educativo. Se discuten los contenidos de las lecturas y se generan productos artísticos como formas alternativas de comunicación.
- Foros argumentados mediante Facebook para generar pensamiento crítico a partir de la presentación de problemáticas socioeducativas: inclusión educativa, diversidad, bullying, etc.
- Producción de videos en uso del idioma Inglés respecto a problemáticas socioeconómicas y educativas de la localidad.

Etapas:
Etapa 3: Determinación de los logros alcanzados al final del proyecto

- Medición final postest del nivel de logro que los participantes han alcanzado en las variables: comprensión lectora y escritura de documentos digitales en uso del idioma Inglés.
- Comprobación de las hipótesis

Hipótesis:

La hipótesis propuesta es: Los conocimientos del idioma Inglés en el grupo estudiado muestran mejoras significativas.

Ho = No existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento del idioma Inglés del grupo estudiado.

Ha = Si existe diferencia significativa en el nivel de conocimiento del idioma Inglés del grupo estudiado.

Para la comprobación de la hipótesis, se aplica el estudio longitudinal de dos muestras relacionadas por medio del SPSS V23. Se aplica el comando T de Student; a un nivel alfa de error del 0,05.

3. RESULTADOS

3.1. Innovaciones generadas al Proyecto Integrador de Saberes.

Los TIC-PIS implementados en el marco del presente estudio son expuestos a continuación (Ver tabla 2).

TABLA 2
INNOVACIONES AL PROYECTO INTEGRADOR DE SABERES

Proyecto	Producto	Explicación del proyecto	Innovación
Producción de videos digitales como herramienta que estimula el pensamiento crítico	3 scripts 3 videos (aprox. 150 minutos de filmaciones)	Se organiza a los participantes en grupos de trabajo integrados por máximo 10 miembros. Desde el enfoque de aprendizaje por proyectos (PBL), los participantes planifican, filman y editan un video digital.	En su implementación, los aspectos centrales de la meta-cognición, denominados conocimiento declarativo y conocimiento instrumental potencian las prácticas idiomáticas de escritura y de expresión oral argumentada. Su ejecución propicia tareas de reflexión en torno a problemáticas socioeducativas que acontecen localmente.

Club de lectura para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la estimulación del análisis crítico de obras literarias	Colección de ensayos literarios. Base de datos sobre palabras difíciles y nuevos términos aprendidos	Se procura potenciar la comprensión lectora, la reflexión y crítica literaria (Bland y Lütge, 2013). Se conforman grupos de trabajo de máximo 8 integrantes, para propiciar el intercambio de las impresiones que el texto causa en los lectores.	Desde el trabajo creativo se generan productos comunicacionales y/o artísticos como afiches, esculturas, prensa, etc., que requieren trabajo reflexivo previo y que innovan los formatos de comunicación convencional áulica. Las prácticas se ejecutan de manera presencial y virtual a través de aplicaciones de Google educativo.
Escritura y pensamiento crítico por medio de Foros en la red social Facebook	1 foro en Facebook	Consiste en espacio virtual para la construcción del conocimiento sobre temáticas educativas. Se organizan foros virtuales mediante el uso de una red social como Facebook cuyas características técnicas ofrecen acceso gratuito y poseen alto poder de atracción (Cabero, et al., 2016).	La innovación del proyecto integrador de saberes se concreta en el uso de espacios virtuales que promueven la participación espontánea donde los participantes pueden hacer uso de una lengua extranjera. Miramos a la red social Facebook como un canal de comunicación que facilita prácticas idiomáticas, dinamiza el intercambio de recursos digitales, facilita la libre opinión y exposición de propuestas de solución a problemas educativos.

*Fuente: Registros del proyecto (2016-2017).
 Elaborado por: Villafuerte/2017.*

3.2. Fortalecimiento de los niveles de conocimiento del idioma Inglés a través de TIC-PIS

Los resultados obtenidos en el pre test y post test al aplicar el Preliminary English Test de Cambridge son expuestos en la tabla 3. En dichos datos es posible observar el incremento del nivel del conocimiento del idioma Inglés de los participantes según el Marco Común europeo de Referencia de la Lengua.

TABLA 3
 RESULTADOS DEL PRETEST

Rangos de calificaciones	Grupo Control	Grupo Intervención	Total Estudiantes	MCER
7,00	6	1	7	A1
8,00	7	6	13	A1
9,00	12	13	25	A1
10,00	4	7	11	A1
11,00	6	4	10	A1
12,00	5	9	14	A1
13,00	6	8	14	A1
14,00	2	7	9	A1
15,00	1	1	2	A1
16,00	3	2	5	A1
17,00	3	2	5	A2
18,00	4	3	7	A2
19,00	1	2	3	A2
Total	60	65	125	

Fuente: Proyecto de investigación. Julio/2016.

Nota: Instrumento aplicado – PET Preliminary English Test de Cambridge

De manera general tanto el grupo control como grupo intervención reportan resultados similares, de lo que se infiere que los dos grupos tienen niveles de conocimiento similares.

El grupo control está integrado por 60 estudiantes. El puntaje más alto es 19 puntos, alcanzado por 1 estudiante; mientras que el puntaje mínimo alcanzado es 7 puntos, en el que se ubican 6 personas. El puntaje con mayor frecuencia alcanzado es 9 puntos que fue alcanzado por 12 participantes. Del grupo de 60 participantes 8 reportan nivel A2 del Marco común Europeo de Referencia (MCER).

El grupo intervención está compuesto por 65 estudiantes. El puntaje más alto es 19 puntos, alcanzado por 2 estudiantes; mientras que el puntaje mínimo alcanzado es 7 puntos, en el que se ubica 1 persona. El puntaje con mayor frecuencia alcanzado es 9 puntos que fue alcanzado por 12 participantes. Del grupo de 65 participantes 7 reportan nivel A2 de la MCER.

TABLA 4
 RESULTADOS DEL POST TEST

Rangos de calificaciones	Grupo	Grupo Intervención	Total	
	Control		Estudiantes	
7,00	1	0	1	A1
8,00	3	0	3	A1
9,00	8	0	8	A1
10,00	7	0	7	A1
11,00	10	4	14	A1
12,00	5	8	13	A1
13,00	6	6	12	A1
14,00	2	5	7	A1
15,00	4	9	13	A1
16,00	3	12	15	A1
17,00	4	13	17	A2
18,00	3	2	5	A2
19,00	3	1	4	A2
20,00	1	1	2	A2
21,00	0	2	2	B1
22,00	0	1	1	B1
23,00	0	1	1	B1
Total	60	65	125	

Fuente: Proyecto de investigación. Junio./2017.

Nota: Instrumento aplicado – PET Preliminary English Test de Cambridge

Los participantes del grupo control han avanzado en el conocimiento del idioma Inglés de forma moderada; mientras que en grupo intervención reporta avances relevantes en el conocimiento del idioma meta.

En el grupo control, el puntaje más alto en el postest es 20 puntos, alcanzado por 1 estudiante; mientras que el puntaje mínimo alcanzado es 7 puntos, en el que se ubica 1 persona. El puntaje con mayor frecuencia alcanzado es 11 puntos que fue alcanzado por 10 participantes. Del grupo de 60 participantes 11 reportan nivel A2 del MCER.

El grupo intervención está compuesto por 65 estudiantes. El puntaje más alto es 23 puntos, alcanzado por 1 estudiante; mientras que el puntaje mínimo alcanzado es 11 puntos, en el que se ubican 4 personas. El puntaje con mayor

frecuencia alcanzado es 19 puntos que fue alcanzado por 13 participantes. Del grupo de 65 participantes 17 reportan nivel A2 del MCER; mientras que 4 alcanzaron el nivel B1.

TABLA 5
 COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS
 5.1. RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS

		N	%
Casos	Válido	125	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	125	100,0

a. A. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Análisis realizado con el SPSS Vol.23.

5.2. ESTADÍSTICAS DE MUESTRAS EMPAREJADAS

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
PET_PRETEST	11,6160	125	3,257	0,291
PET_POSTTEST	15,1120	125	3,101	0,277

Fuente: Proyecto de investigación. Junio./2017

5.3. CORRELACIONES DE MUESTRAS EMPAREJADAS

	N	CORRELACIÓN	SIG.
PET_PRETEST PET_POSTTEST	125	0,975	0,000

Fuente: Proyecto de investigación. Junio/2017.

Nota: Análisis realizado con el SPSS Vol.23.

Se confirma la hipótesis Ha, ya que el resultado T student $0,00 < 0.05$ por lo tanto, el cambio generado a nivel del conocimiento del idioma Inglés en los participantes del grupo intervención es significativo.

Discusión:

El equipo investigador pone en marcha este trabajo, convencidos de que el modelo pedagógico Proyecto Integrador de Saberes (PIS), aporta positivamente al proceso de formación profesional en Ecuador; sin embargo, es necesario innovar dicho modelo. En este trabajo, el PIS es innovado con la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); y es aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera. Emerge así el TIC-PIS, como un modelo innovado que renueva al PIS tradicional, para ampliar las posibilidades de aplicación en diversos escenarios y aportar en procesos de construcción del conocimiento y evaluación de los aprendizajes en la educación superior.

La experiencia ha enseñado que TIC-PIS logra incrementar el nivel significativo de los aprendizajes (Zhao, Pandian y Singh, 2016), convirtiéndose en una herramienta que responde positivamente a las demandas de la educación del siglo XXI. Así mismo, al contrastar la literatura publicada, se reafirma que los docentes de lengua nacional y extranjera de Ecuador requieren de la innovación tanto de los procesos de enseñanza aprendizaje como de las capacidades instaladas, para fortalecer la investigación educativa, prácticas pre profesionales y la vinculación con la sociedad; ajustándose a las condiciones socioeducativas y disponibilidad de medios tecnológicos.

Para el logro exitoso de implementación del TIC-PIS se requiere de la dedicación extracurricular del profesorado y alumnado a fin de alcanzar las metas en los tiempos previstos ya que, los retos propuestos requieren demandan de conocimientos y competencias que los participantes deben fortalecer sobre la marcha de las actividades. Adicionalmente, participan miembros del equipo administrativo y de servicios de la institución de educación superior; para lo que se requiere de sinergias de colaboración y planificación. Se trata de circunstancias que podrían debilitar el ánimo y energía de los promotores del TIC-PIS.

La introducción de actividades al TIC-PIS que hacen uso de la tecnología, logran motivar a los estudiantes al aprendizaje. Sin embargo, uno de los retos actuales del sistema de la educación superior es potenciar en el alumnado, el pensamiento crítico (Tamayo, 2014), el trabajo autónomo (Cevallos, et al., 2017); y en tales retos, el TIC-PIS podría convertirse en un verdadero aliado; ya que expone a los participantes a la búsqueda de soluciones de problemáticas

socioeducativas, administrativas y financieras; siendo aspectos que enriquecen la experiencia.

Los resultados permiten afirmar que una vez que los participantes observan sus desempeños y auto evalúan sus fortalezas y debilidades a través del modelo TIC-PIS, ellos se disponen a trabajar y superar las debilidades.

Los estándares de la enseñanza de Inglés en Ecuador plantean cinco parámetros (currículo, ética y cultura, profesionalización, estructura y lenguaje) lo que se convierte en una ruta a trabajar; siendo una oportunidad la implementación del TIC-PIS en tales propósitos.

Los participantes durante la aplicación de los retos, hacen uso del idioma, toman decisiones desde el enfoque multidisciplinario, enfrentan situaciones cuyo nivel de complejidad puede ser monitoreado por los profesores que acompañan la práctica y permite a los aprendientes, acercarse a la realidad del contexto local. A este punto, se recomienda dejar a los participantes que resuelvan las dificultades que surjan con libertad, recalcando en ellos la necesidad de un comportamiento disciplinado y respetuoso de las diferencias.

CONCLUSIONES

El objetivo fijado para este trabajo se ha alcanzado, logrando evidenciar que es posible implementar innovaciones mediante la introducción de TIC a las herramientas y estrategias didácticas que han sido exitosas en la práctica de la educación análoga. Así, en este trabajo se ofrece una ruta que puede ser replicada.

Entre las ventajas del TIC-PIS se destaca su capacidad para exponer a los aprendientes a experiencias de inmersión para el uso de una lengua extranjera. Desde dicho escenario se estimula el pensamiento crítico y facilita escenarios para la construcción social del conocimiento.

Los resultados obtenidos, permiten afirmar que la innovación hecha a la estrategia Proyectos Integradores de Saberes es pertinente y saludable. Emerge el TIC-PIS para exponer a los aprendientes a procesos de aprendizaje participativo y trabajo colaborativo mediante la superación de retos comunicacionales a partir de problemáticas del contexto socio educativo del siglo XXI.

Las experiencias vividas mediante el TIC-PIS, contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación superior de Ecuador; cuyo aporte se multiplicará cuando los actuales estudiantes se conviertan en docentes graduados.

Agradecimientos al equipo investigador:

Profesores de ULEAM: Eder Intriago, M.EI, Gonzalo Farfán, MEI., Jorge Corral, Lorena Luzardo, M.Sc. Sandy Hormaza M.T. y Beatriz Moreira PhD.

Estudiantes de ULEAM: Mariela Rodriguez, Juan Bailón, Kevin Bravo, Leiton Zambrano, Patricia Zambrano, Melissa Velasquez, Efren Loor, Juliana Moreira

REFERENCIAS

- Barrera, R., Cabrera, J.S., Barrera, A. y García, M. (2013). Los proyectos integradores profesionales como elementos dinamizadores del proceso de formación y desarrollo de habilidades profesionales del ingeniero informático. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urUBqxuj>)
- Bermúdez, M. (2016). Modelo pedagógico para el diseño curricular del secretariado ejecutivo. Accessed: 2017-12-01. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6vOt6tqAh>)
- Cevallos, J., Intriago, E., Villafuerte, J., Molina, G. y Ortega, L. (2017). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A Case Study of Ecuadorian College Students. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urYLCaSk>)
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M.C. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urVwqawW>)
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urV8yL9K>)
- Cantos, A. (2011). El fracaso en el aprendizaje de inglés en secundaria. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urUWSdIq>)
- Campos, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urUdSaAp>)
- Cárdenas, G. y Quintero, S. (2014). El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico Una visión dialógica del concepto de calidad docente. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urUKOsXM>)

- Coello, L. (2017). Proyecto integrador de saberes PIS. Accessed: 2017-11-10. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urb5zvko>)
- Garay, U., Luján, C. y Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXsPKXt>)
- González, J. A. (2010). Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXA06R3>)
- Grande, M., Cañon, R. y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urWJ3ZWC>)
- Gustavsen-Ferreira, M. (2011). La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXHetho>)
- Hernández, J. y Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXz2k32>)
- Hewitt, N. (2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urTu8XKQ>)
- Ketabi, S., Zabihi, R., y Ghadiri, M. (2012). Critical thinking across the ELT curriculum. A Mixed methods approach to analyzing L2 teachers' attitudes towards critical thinking instruction. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXnp13j>)
- Marín, M. y De la Pava, L. (2017). Conceptions of Critical Thinking from University EFL Teachers. Accessed: 2017-11-10. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urbFvFY>)
- McPeck, J. (2016). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. Pp. 1-153. Routledge library editions.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXdQ1Zk>)
- Ministerio de Educación, M.E. (2014). Obligatoriedad de la enseñanza del Inglés en Ecuador (EGB) hasta tercer curso de Bachillerato. Accessed: 2017-11-10. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urc3fGFu>)
- Pérez, J. y Gardey, A. (2012). Definición de metacognición. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXVqDZb>)
- Raoofi, S., Heng Chan, S., Mukundan, J., y Md Rashid, S. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urXOb7aT>)
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP. Tecnologías para aprender y para toda la vida. El caparazón. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urW9jGXy>)

- Rivas, V.E. y Revelo, C.E. (2009). El proyecto integrador como proceso investigativo en el aula. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urU0ah2H>)
- Ruiz de la Peña, J., y Lamoth, L. Concepción, M. y Rodríguez, F. (2012). El proyecto integrador como experiencia didáctica en la formación del ingeniero informático. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urU5o79y>)
- Tamayo, O. E. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urX54zXt>)
- Villafuerte, J. Carreño, M. y Demera, J.C. (2015). Calidad e innovaciones para potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras usando la red social Facebook. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urVYSycV>)
- Zhao, C., Pandian, A., y Singh, M. K. M. (2016). Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. Accessed: 2017-11-09. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6urYt7k0b>)

N° 02, diciembre 2017, pp.161-181

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 12-11-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



TRANS-FORMACIÓN¹: APRENDER, DESAPRENDER, VOLVER A APRENDER. EXPERIENCIA PILOTO EN LA FUNDACIÓN CENTRO SAN JUAN DE JERUSALÉN (FCSJJ)

**TRANS-FORMATION (TRAINING): LEARN, UNLEARN,
RELEARN. PILOT EXPERIENCE AT THE SAN JUAN
CENTER FOUNDATION OF JERUSALEM (FCSJJ)**

Marie-Noëlle Antoine PhD

marienoelle.antoine@yahoo.fr

Investigadora independiente

¹ Este programa de formación llamado Trans-Formación por su autora es de su propiedad intelectual. Está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento - No comercial: permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra siempre y cuando se cite y reconozca la autora original. No se permite utilizar la obra con fines comerciales.

En Francia fue educadora de párvulos y profesora de básica. Se vino a América latina hace 30 años y compartió su pedagogía en educación informal (cárceles, niños de la calle) y formal. Tiene un Master Ingeniería de formación en Idiomas de la Universidad de Paris Sorbonne y un Doctorado en Educación de Nice Sophia Antipolis. Se define como Artista-Pedagoga: es cuenta-cuento, payasa y posee experticia en la formación docente donde entrelaza análisis de las prácticas pedagógicas, artes escénicas y cuentos.

RESUMEN

El divorcio tradicional entre la teoría didáctica de las disciplinas y las prácticas en el aula es una realidad histórica en la formación de los profesionales de la educación –o profesionalización– de América latina. ¿Entonces cómo volver a conectar la profesionalización con el contexto del aula?

La profesionalización requiere una transformación lenta, impulsada por estrategias indirectas, como la estrategia del nenúfar,² a través de la cual el profesional de la educación, junto a sus alumnos y a la pedagoga, empiezan preocupándose por los detalles pedagógicos a fin de ir apuntando a una extensión gradual y arraigada de sus prácticas: una verdadera *Trans-Formación*. El programa de *Trans-Formación* presentado es una creación pedagógica: entrelaza análisis de las prácticas de los profesionales de la educación, artes escénicas e integración de todos los detalles pedagógicos que parecen insignificantes. Sin embargo son como el aleteo invisible de la mariposa que puede explicar el origen de un tornado. *La Trans-Formación*, mencionada acá, fue propuesta a todos los profesionales de la Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ) en Quito, de septiembre a noviembre 2012. Acoge a niños de 0 a 14 años con Insuficiencia Motriz Cerebral (IMC).

Palabras Claves: Creación pedagógica, Profesionalización docente, Representación teatral, Trans-Formación.

ABSTRACT

The traditional divorce between the didactic theory of the disciplines and the practices in the classroom is a historical reality in the teacher training of Latin America. How then to reconnect the professionalization with the context of the classroom?

The professionalization requires a slow transformation, driven by indirect strategies, such as the water lily strategy, through which the education professional, together with his students and the pedagogue, start worrying about the pedagogical details in order to point to a gradual and rooted extension of their practices: a true *Trans-Formation*. Our *Trans-Formation* program is a pedagogical creation: it interweaves analysis of the practices of education professionals, performing arts and integration of all the pedagogical details that

² En la corriente del *knowledge management*, es una estrategia con esfuerzo constante y efecto acumulativo.

seem insignificant. However, they are like the invisible flutter of the butterfly that can explain the origin of a tornado. The *Trans-Formation*, mentioned here, was proposed to all professionals of the Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ) in Quito, from September to November 2012. The FCSJJ welcomes children from 0 to 14 years with Cerebral Motor Impairment (IMC).

Keywords: Pedagogical creation, Teacher training, Theatrical representation, Trans-Formation (Training).

1. INTRODUCCIÓN

El divorcio tradicional entre la teoría didáctica de las disciplinas, la práctica pedagógica y la ética dentro de la profesionalización docente es una realidad histórica en la formación latinoamericana. Aquello desembocó en una epistemología confusa y una falta de pragmatismo aguda. Los perfeccionamientos docentes se desconectaron respecto del tiempo, del espacio, de las temáticas del aula y del contexto de educación: no se observan cambios reales de práctica profesional ya que el diálogo entre la abstracción formal y la experiencia vivida no tiene tiempo de arraigarse y trans-formarse en una práctica propia para el profesional de la educación ¿Cómo lograr entonces conectar y sincronizar profesionalización con desempeño docente a lo largo de la vida profesional?

No se trata de un artículo de resultados de investigación sino más bien de una reflexión en torno a una intervención pedagógica contextualizada en la FCSJJ de Quito y de su impacto en las habilidades de todos sus profesionales de la educación. Esta reflexión está arraigada en los aportes de la tesis de doctorado de Antoine (2010).

2. MARCO DESARROLLADO PARA UNA MEJOR OPERACIONALIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA

2.1. Exploración del contexto ecuatoriano en el año 2012

Según René Amigues: *El contexto es como un campo de interacciones entre dispositivos materiales, simbólicos y sociales; sirve de marco para pensar la acción y darle una forma socialmente aceptable.* (Amigues, 2004, p. 3). Por ende, antes de actuar en un contexto, es imprescindible comprender, es decir acoger dentro de uno aquello. Para abordar científicamente un contexto, es oportuno dar curso a

una dinámica de decontextualización-recontextualización porque rompe con la universalidad de los fenómenos.

Decontextualizarse significa tener una visión embudo que parte de un entorno local con sus aspectos históricos, políticos, socio-culturales para ponerlos en paralelo con las necesidades del contexto formativo. La finalidad radica en proponer un dispositivo técnico adaptado, es decir recontextualizar una proyección de acciones de *Trans-Formación* dentro de la institución educativa.

Este vaivén decontextualización-recontextualización radica en una consulta previa de todos los actores en cuanto a las propuestas de intervención. Los cambios que apuntan a las prácticas profesionales dependen siempre de la adhesión de los profesionales implicados y de su voluntad de adquirir las competencias correspondientes.

¿En el contexto ecuatoriano, qué es lo medular para dibujar los contornos de una propuesta de *Trans-Formación*? El ex-Presidente Rafael Correa puso en marcha cambios insoslayables en Ecuador. Por donde se lo mire, el balance del gobierno del movimiento Alianza PAIS (Patria Altiva I Soberana) es de acumulación positiva y cualitativa como nunca antes se pudo presenciar. Como lo señala Hernán Reyes Aguinaga, *la estabilidad aparece como el gran signo que caracteriza el escenario ecuatoriano desde la primera victoria electoral de Rafael Correa en el 2007, logro mayor si se considera que dejó atrás una década de un desorden institucional mayúsculo, que había minado casi por completo la confianza de la ciudadanía en las instituciones.* (Reyes, 2012, p.4). Esta renovación se estriba en una Constitución jurídicamente avanzada y se ha logrado recuperar lo público, para afinar y arraigar la eficiencia en áreas de mucha sensibilidad social como la salud y la educación. El terreno contextual actual parece ser lo suficientemente adecuado para realizar allí una *Trans-Formación* pedagógica porque según Juan Pablo Muñoz, *los principios que guían la política son la defensa del ser humano como un fin en sí mismo y no como medio instrumental, el anclaje de la solidaridad como principio rector en lugar de la competitividad y del pseudo-eficientismo del “Sálvese quien pueda”.* (Muñoz, 2012, p.10).

2.2. La Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ)

El Centro San Juan de Jerusalén de Quito (CSJJ-Quito) desde su creación en 1986 dependía en gran parte del financiamiento de la Orden de Malta (Francia). En 2009, el consejo de administración de la Orden de Malta decide retirarse y suspender el financiamiento del CSJJ. Una nueva fundación

ecuatoriana- La Fundación Centro San Juan de Jerusalén (FCSJJ)- fue creada en 2011 y reconocida por el Ministerio de los Asuntos Sociales Ecuatoriano. Nuevas fuentes financieras suplieron los aportes de la Orden de Malta: el Ministerio de Educación Ecuatoriano, el Ministerio de los Asuntos Sociales, el Ministerio de Salud Pública Ecuatoriano, la ONG francesa *Partage*.

La FCSJJ acoge a niños de 0 a 14 años con Insuficiencia Motriz Cerebral (IMC) o problemas de neuro-desarrollo. Sus servicios radican en diagnósticos, seguimiento y apoyos terapéuticos, pedagógicos, psicológicos y acompañamiento social. Las intervenciones que se realizan allí son: neuro-pediatría, terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, reeducación neuro-cognitiva, inclusión educativa. Su finalidad es desarrollar, así como, fortalecer las potencialidades y habilidades del niño, optimizar sus competencias motrices y apoyar al entorno socio-familiar. La FCSJJ apunta a la inclusión del niño IMC, tomando en cuenta que el nivel de calidad de vida de un niño descansa estrechamente en la interacción con su entorno: familia, escuela, barrio.

Frente a esta nueva configuración de la FCSJJ, la Directora, Mercy Barragán Machado, propuso desarrollar varias acciones de formación por área profesional. Sin embargo, el reto, dentro de este período de transición compleja, era poder conducir todas las áreas profesionales dentro de un círculo dinámico de *Trans-Formación* a fin de construir o re-construir bases de colaboración concretas dentro y entre cada zona de trabajo.

3. PROGRAMA DE TRANS-FORMACIÓN EN LA FCSJJ

3.1. Contextualización de la pedagogía en la FCSJJ

En el Ecuador, la FCSJJ tiene una identidad innovadora, a nivel tanto de educación como de salud. Dispone de un preescolar formado de la siguiente manera: aula *Estimulación* para niños de 2 a 3 años, aula *Exploratorio* para niños de 3 a 4 años, aula *Proyectos* para niños de 4 a 5 años. Las aulas acogen a niños regulares y con Parálisis Cerebral Infantil, dentro de un proceso de inclusión, con un número de 12 niños máximo por sala. A nivel general, según uno de los psicólogos, *el gran objetivo es lograr la inclusión de los niños, brindando un espacio enriquecido en experiencias para potenciar su desarrollo, preparándolos para salir a escuelas regulares.* (S.S.)

Paralelamente al preescolar, la institución brinda a estos niños el servicio terapéutico especializado con terapeutas ocupacionales, de lenguaje, físicos y tres psicólogos. Además de esos servicios, la FCSJJ ofrece un servicio de detección precoz de perturbaciones kinestésicas en niños de 1 día a 6 meses. Existe un equipo profesional especializado que elaboró un protocolo de detección precoz de los problemas neuro-motores: evaluación de los factores de riesgo, análisis semiológica factorial, examen de la motricidad innata, apoyándose en los aportes de los profesores franceses Guy Tardieu y Michel Le Métayer.

La pedagogía usada en la FCSJJ es experiencial: el conocimiento parte de la vivencia, el niño es protagonista y los límites son claros para asimilar las reglas grupales. Sin embargo, estas finalidades filosóficas muchas veces no van más allá del aspecto discursivo y no se aterrizan en el aula. La directora de la Fundación planteaba las debilidades de esta forma: *El proceso de inclusión hace que tengamos una diversidad de niños con dificultades para moverse, aprender, hablar y estamos acostumbrados a manejar una pedagogía unificada para todos. Nuestros compañeros profesionales en educación preescolar, tienen mucha buena voluntad y están poniendo todo de sí, pero han recibido una formación, que si bien es muy buena, no se enfoca en la experiencia del niño, en organizar situaciones de aprendizaje. Nos falta una chispa de locura o nos falta ampliar la gama cultural, explorar más los cuentos, las canciones infantiles, la música, el arte, el manejo de límites, etc. Los profesionales en nuestro país manejan el desarrollo de contenidos de una manera fría, nos falta vincularla más con el juego, el arte, la vivencia, el mundo social o cultural del contexto.* (M.B.)

La finalidad de esta *Trans-Formación* era activar oportunidades de encuentros productivos dentro y entre las distintas áreas profesionales de la FCSJJ para la acción pedagógica y a la vez trans-formar las visiones de los actores sobre sus prácticas, es decir crear y re-crear una mirada hacia su profesión. La única metodología válida es el acompañamiento, palabra clave, ya que contiene la esencia de lo que implica la pedagogía: *de su etimología griega significa el hecho de acompañar al niño a la escuela y orientarlo, en el sentido educativo de la palabra.* (Cuq, 2003, p.188). El pedagogo, el formador, el maestro tienen que acompañar para que otra persona realmente aprenda. Es una toma de riesgo que descansa en un retraerse en el momento de transmitir algo para dejar a otro el espacio suficiente a fin que pueda aprender. Un equilibrio frágil y sutil. Como pedagogo, transmitir algo es esencial, sin embargo imponer la transmisión rompe este equilibrio. Por ende, la pedagogía es un espacio que ofrece los medios a las personas para que, como lo escribió Henri Pestalozzi (1746-1827), *cada uno pueda hacer del saber una obra de sí-mismo.* (Soëtard, 1994, p.2).

3.2. Fundamentos teóricos de la propuesta de *Trans-Formación*

La originalidad de esta propuesta de profesionalización radica en el balanceo incesante entre las etapas empíricas donde se acumulan materiales y las etapas en las cuales se afinan teorías. Esta intervención pedagógica crea condiciones en las cuales un terreno de prácticas se transforma en un campo de investigaciones. La complejidad es lograr el equilibrio sutil entre teoría y prácticas profesionales, son como *dos vecinos a quienes se hubiera permitido cazar en el mismo territorio, dando a uno la escopeta (períodos de teoría) y a otro todas las balas (períodos de prácticas)*. Sin embargo, escasos son los trabajos que reúnen los dos y permiten una caza exitosa. (Bourdoncle, 1993, p.98). La *Trans-Formación* permite experimentar esta reunión entre teoría y prácticas profesionales.

La postura profesional de la pedagoga en la propuesta de *Trans-Formación* es la del un entre-dos, la de una mediadora-formadora sentada en una habilidad de investigadora, ubicada entre las lógicas macro de ingeniería educativa y las lógicas micro de sobrevivencia de los profesores. Una postura acrobática. Una geometría estratégica para crear lazos funcionales indispensables entre todos estos niveles y engendrar una epistemología que acoge a las expectativas de profesionalización, a las lógicas humanas diversas y complejas.

Esta postura híbrida está anclada en una habilidad de observación y de escucha activas de los contextos, percibe que el saber pedagógico de los mismos educadores es poco valorado en general. Los educadores que se forman necesitan saberes pedagógicos producidos por ellos mismos y por sus pares. Con este fin, requieren instrumentos teóricos sencillos y anclados a fin de elaborar sus propios saberes sobre sus prácticas o sea hacerse teóricos de sus prácticas. Eso lleva a sobrepasar con ellos la separación ficticia entre teorías didácticas y prácticas profesionales. Este camino de formación *trans-forma* en el educador la visión de su profesión, pues si formar profesionales está ligado a la transmisión de saberes, se trata también de invitarles a des-aprender lo que no les sirve, lo que les entorpece, lo que por ende, deben ignorar. El desafío es entonces, partir de los profesionales porque, como bien escribe Max Weber, *una ciencia empírica no puede enseñar a quien sea lo que debe hacer, sino solamente lo que puede y en el caso contrario, lo que quiere hacer*. (Weber, 1965).

En la formación de un educador, deben existir espacios y tiempos para conocerse a sí-mismo porque trabajar con los educandos exige no solamente un conocimiento del otro sino también de uno-mismo. Es allí que entran las

habilidades emocionales. La inteligencia emocional se debe forjar dentro del educador para que él pueda luego transmitirla a los educandos. Se trata de la capacidad de percibir, comprender y vivir sus emociones, con el fin de tomar las decisiones óptimas. El dominio de las emociones se aprende a través de experiencias vividas dentro de un escenario teatral. Los ejes del trabajo para desarrollar esta inteligencia emocional radican en la conciencia de sí mismo (saber identificar sus emociones), la toma de decisión y responsabilidad personal (observar sus acciones y sus consecuencias, comprometerse hasta el final), el dominio de las emociones (sobrepasar sus miedos, entender su enojo, tristeza...), el apaciguar sus tensiones (respiración completa), la empatía (entender las preocupaciones de otros, apreciar las diferencias de percepción), la comunicación (saber escuchar, distinguir palabras y acciones, no juzgar), la apertura a otro (establecer relaciones de confianza), la aceptación de uno mismo (reconocer sus talentos, sus debilidades, saber reírse de uno mismo, aceptar sus sentimientos, estados de ánimo), la dinámica de grupo (cooperación, saber cuándo liderar, saber cuándo dejarse guiar), la resolución de conflictos (mostrarse leal, negociar compromisos donde todos salen ganando).

La inclusión escolar pasa también por una pedagogía diferenciada que termina con la enseñanza uniforme y permite a cada alumno maximizar sus talentos. Philippe Meirieu escribe: *El buen maestro en pedagogía diferenciada es el que dispone de una amplia gama de métodos y que en función de las situaciones que enfrenta, sabe ir a buscar en esta reserva el método adecuado. Es también capaz de cambiar cuando se da cuenta que no funciona porque tiene alternativas.* (Meirieu, 1995). Por ende, se trata de suscitar y despertar en los profesionales este arte de la pedagogía diferenciada a través del trabajo con nuevas metodologías como el cuento-recurso multiplicador de actividades grafo-motoras, artísticas, imaginativas, lingüísticas, la canción infantil y la importancia del ritmo, de la letra y de los gestos; las secuencias psicomotoras grupales; la aplicación del teatro en el aula como vía de expresión y aprendizaje...

Las sociedades actuales imponen innovación, creatividad. Los educandos más creativos son los que logran sus metas y aprenden mejor. Según Jean Cottraux, *la creatividad es la capacidad de encontrar soluciones originales a las preguntas que uno se hace y realizar su potencialidad personal.* (Cottraux, 2010). Es imprescindible entonces permitir a los profesionales que liberen su creatividad, dentro de un escenario, con el fin de abrir un nuevo espacio de oportunidades a los niños para que éstos den libre curso a la suya.

La pedagogía de la *Trans-Formación* favorece la experiencia de la teoría y hace de la teoría una experiencia vivida. Por ende, reconcilia en un círculo dinámico: teoría, práctica profesional y actitudes. Se apoya también en el contexto, en lo que existe, en la convicción que los profesionales pueden producir y representar en una escena su saber y su talento pedagógicos, frente a otros pares.

3.3. Tiempos, espacios y contenidos estratégicos de la *Trans-Formación*

Michel Crozier, sociólogo francés, creador del Análisis Estratégico de las Organizaciones (A.S.O), pone de relieve que la *organización es una construcción humana*. Como consecuencia existen un conjunto de estrategias racionales para abordarla. La observación fina y la escucha activa de las personas permiten a uno describir con más objetividad a sus prácticas profesionales. En ese sentido, escuchar consiste en *pasar de los sentimientos expresados por los actores a la puesta en evidencia de su realidad, más allá de la percepción parcial y partidaria que ellos tengan de ella*. (Crozier, 1994). Es una forma de tomar distancia para entender los espacios concretos de trabajo y poder luego orientar mejor a los profesionales, aceptando sus lógicas racionales distintas. Estas estrategias se concretaron a partir de una semana de observación, recolección de datos respecto de las necesidades de formación y análisis de éstos a fin de trabajar en la elaboración de un repertorio de habilidades, según el perfil profesional de cada área profesional de la FCSJJ. Luego de esa semana de observación y escucha de cada área profesional, se elaboró un análisis sintético del diagnóstico: *Dado que en varias ocasiones, observé una confusión entre los roles de los profesionales o más bien una falta de precisión de quién hace qué, y por otra parte, una falta de presencia de un hilo conductor visible en las actividades, me parece oportuno elaborar un cuadro de competencias esenciales y hacerlas vivir. Eso permitirá clarificar, hacer visibles y profundizar sus intervenciones profesionales en el futuro. Me parece oportuno subrayar que la motivación para el niño no está en el resultado, está en el camino. Nuestro trabajo es un trabajo de colaboración con los niños en su búsqueda, tratando que les llegue lo necesario, cuidando sus ganas de vivir y sus alegrías*. (Aportes del diagnóstico elaborado por Antoine, septiembre 2012).

Se identificó diez competencias esenciales a activar dentro de los talleres presenciales: Conectar con el otro es decir observar y escucharlo activamente; hablar después de escuchar al otro, hablar positivo; hacer silencio; diseñar hilos de conversaciones con actitud crítica, propositiva y positiva; colaborar; dar y recibir juicios fundados respetuosos; reflexionar en acción y elaborar mini

Proyectos Colaborativos de Acción Profesional (PCAP)³ ; evaluar, co-evaluar y auto-evaluarse; generar clima de confianza; vivir la alegría.

Luego, durante dos semanas, empezaron los talleres presenciales con todo el personal de la FCSJJ. Cada grupo estaba compuesto de profesionales de distintas áreas para permitir que la Fundación siga funcionando mientras otro grupo se formaba.

Para experimentar los ejes pedagógicos tiempo y espacio, se identificó dos lugares específicos dentro de la sala: el primero para favorecer la experiencia de la teoría con sillas en semi-círculo. El segundo espacio permitía hacer de la teoría una experiencia vivida, por eso se instaló una sala con cojines, telón negro en el fondo y foco de luz.

El tiempo se repartía en dos secuencias de 1h30 cada una, se vivía en un espacio propio: en la primera se presentaba las competencias esenciales en teoría. En la segunda secuencia, se experimentaba enseguida en el espacio de expresión, lo que se había abordado anteriormente en la parte teórica.

Enseñar, educar es un arte, es por eso que el espacio físico y el tiempo tienen que ser los invitados de honor en este proceso de *Trans-Formación*, son susceptibles de provocar emociones y sensibilidad estética. No se puede prescindir de ello.

3.4. Espacio de *Trans-Formación* puesto en escena

El teatro invisible aparece en el campo de la formación profesional y apunta a poner a los participantes en posición de actor y de espectador. Permite abordar las problemáticas relacionales con estrategias distintas, lúdicas, emocionales. Constituye una respuesta eficaz para la integración, la colaboración, la cohesión de grupo, la comunicación, la conducción del cambio, la responsabilidad.

La secuencia de 1h30 en el espacio-teatro ofrece a los profesionales la posibilidad de vivir dinámicas como actores y a la vez de observarlas como espectadores. Los ejercicios propuestos entrelazan concentración-respiración, juegos lúdicos-teatrales, vivencia de las emociones, descubrimiento e improvisaciones con su niño interno, desarrollo de la co-creatividad y permiten vivir lo que se analizó teóricamente en el espacio teórico anterior. El espacio-teatro pretende *organizarse alrededor de competencias claves a descubrir, dinamizar, reciclar,*

³El PCAP es de propiedad intelectual de la autora de este artículo.

mejorar y/o desarrollar según el caso. Se define la competencia profesional acá, como la capacidad de organizar oportunamente, el saber, el saber-hacer y el saber-ser, respetando objetivos durante las situaciones de trabajo. Se trata entonces de un recurso pedagógico abierto, evolutivo, colectivo para construir, realizar y evaluar habilidades. Por lo tanto, no se trata de dar la espalda a los conocimientos teóricos, sino más bien considerarlos como recursos, tomando sentido en distintas etapas del recorrido formativo, con el objetivo de resolver problemas encontrados. La teoría puede, de esta forma, asimilarse y entenderse a la luz del análisis de las prácticas. (2009, p. 202). Al terminar esta segunda secuencia, existía un espacio de auto-evaluación o de co-evaluación en el cual los profesionales confrontaban sus distintas reacciones y se analizaba con cada uno su forma de ser y experiencia en el espacio escénico.

3.5. Acompañamiento de las distintas áreas profesionales en su lugar de trabajo y en una plataforma en línea

Después de estos talleres presenciales durante los cuales se sembraron las primeras semillas de *Trans-Formación*, era necesario abrirse a otro tiempo y otro espacio, era tiempo para los profesionales de volver a sus prácticas diarias en su área de trabajo, para empezar a re-construir la acción profesional en colaboración. Con este fin, cada área profesional tuvo dos tareas específicas, problemáticas y emblemáticas que cumplir en colaboración: re-construir su repertorio de competencias para recrear sus prácticas cotidianas y elaborar la programación de un mini-Proyecto Colaborativo de Acción Profesional (PCAP). Se implementó una metodología de *blended-learning*: del espacio presencial de los talleres se trasladó a un espacio virtual con el programa *Google Drive* en el cual cada área profesional podía elaborar un Repertorio de Competencias y una Planificación de un Mini PCAP. Cada área profesional elaboraba una lista de sus competencias, listando sus conocimientos teóricos (saber), sus capacidades (saber-hacer) y sus actitudes éticas (saber-ser), construyendo su repertorio de competencias en función de sus debilidades y potencialidades. Al terminar este proceso, cada área presentaba a las demás el resultado y develaba las problemáticas inter-áreas.

A partir de las debilidades recopiladas en su Repertorio de competencias, cada área planificó un mini-Proyecto Colaborativo de Acción Profesional para resolver situaciones problemáticas. Es un mini proyecto porque su característica no es a largo plazo, se planifica durante dos sesiones y cada área dispone luego de un mes máximo para implementarlo. Por otra parte, no se trata de elaborar un proyecto por elaborar un proyecto, tiene que resolver una situación específica, problemática y emblemática. Philippe Perrenoud define estos términos de esta

manera: *Una situación es problemática cuando requiere una acción o intervención. (...) Una situación es específica si (...) exige recursos que todos no tienen, (...) una forma de expertise. (...) Una situación es emblemática (...) cuando se presenta a menudo para llegar a ser constitutiva y significativa de la profesión...* (Perrenoud, 2001: § Construire un référentiel).

Para ilustrar ese proceso, a continuación, va la lista de los mini PCAP por área profesional que se realizaron en un tiempo de tres semanas a un mes:

- Área de administración y contabilidad: optimizar el tiempo para redactar el Formulario de Proyecto 2013 a la ONG *Partage*.
- Área de pediatras y aseo: establecer un protocolo de los procesos de detección e intervención terapéutica en el área de atención temprana de los problemas del neuro-desarrollo.
- Área de psicólogos y psicomotricista: sistematizar una memoria (limitaciones y logros) del Taller de Expresión para difundirlo luego como una innovación.
- Área de terapeutas: elaborar un folleto con normas de auto-cuidado postural durante el tiempo de terapia y traslado de los niños.
- Área de párvulos y auxiliares: investigar para conocer los modelos pedagógicos holísticos y redactar un modelo ajustado a la realidad institucional de la FCSJJ.

3.6. Auto-evaluación y co-evaluación de la *Trans-Formación* por los actores de las distintas áreas profesionales

Al término de los casi tres meses de esta propuesta de *Trans-Formación*, cada área profesional de la FCSJJ auto-evaluó y co-evaluó el impacto de ésta en sus prácticas profesionales. Se dio dos criterios: ¿Qué es lo que aprendió y lo que desaprendió a lo largo de este programa de *Trans-Formación*?

3.6.1. Área Administración y Aseo

- *Yo aprendí la importancia de preparar espacios adecuados de acuerdo al tema e influye en la disponibilidad de la gente. Entrar en espacio de confianza, de respeto para desarrollar el tema. Ser perseverante en el proceso para hoy mañana u otro momento. Aprendí tu*

capacidad organizativa a pesar del tiempo corto, aprendí de tu nivel de exigencia. Volví a sentir la espontaneidad. (M)

- Yo aprendí mucho, desde los inicios de talleres, aprendí la alegría. Aprendí a observar más, desde los pequeños detalles, a valorar más el punto de vista de las demás personas, a tomar el día de forma más tranquila. (A)

- Aprendí a mirar más las emociones en los gestos y miradas. (C)

- Desaprendí una estructura que puede limitar mucho, una estructura física, modular la voz... Desaprender y aprovechar el espacio. Estamos acelerados con cosas mezcladas, desorganizadas... Dejar eso y tomar la importancia del otro espacio y exigirme el poder participar activamente. (M)

- Desaprendí a no sulfurarme, respirar y ver las cosas mejor. (A)

- Sentí que andaba equivocada y el día del curso desperté. Desaprendí a no escuchar, no pensar, no ver primero. (M)

- Desaprendí a no hacerme una idea de lo que va a pasar después. (C)

3.6.2. Área Pediatría

Aprendimos la importancia de la claridad de las competencias. Darse cuenta de la falta de lo que uno debe saber. Uno tiene que formarse toda la vida. Con el mini-proyecto, aprendimos que nos queda mucho que hacer, es un trabajo de grupo, es difícil llegar a acuerdos. Aprendimos a escuchar más, a respetar a los demás, a reconocer los espacios de cada uno y a venir antes de la hora. (K)

Aprendimos a tener más orden, más dirección en lo que estamos haciendo. (M)

Aprendí cómo ser mejor, colaborador dentro de una institución, evaluándome y auto-evaluándome siempre. Aprendí a plasmar sobre la parte escrita. (J)

Desaprendí a llevar la vida diaria sin rumbo, por inercia, intuición. (K)

Desaprendí a ser individual, pensar que soy capaz de hacer todo sin la ayuda de nadie. (M)

Desaprendí actitudes juzgadoras, enjuiciadas, a desatender. (J)

3.6.3. Área Psicología

- *Aprendí sobre forma y marco de talleres, división de dos espacios, es simbólico (teórico y vivencia). Me ayudó a estructurar el pensamiento. Aprendí una forma de enseñar paso a paso, a darme el tiempo para no montar una idea sobre la otra. Es como haberlo conocido; actualizarme; dar orden y tener mayor consciencia. En el grupo de taller de la mañana se generó confianza, aprendí la importancia de la palabra de todos y tus refuerzos para que todo se consolide. Estoy aprendiendo poner en palabra las experiencias. Estoy aprendiendo a poner el tiempo que se necesita para cada acción. Aprendí una capacidad mediadora para todos los equipos y seguir con perseverancia. (C)*

- *Aprendí a desarrollar el escribir, a tener un hilo conductor en las actividades y pensamientos con relación al trabajo con el niño, los procesos. Aprendí a concretar lo que sabía intuitivamente, cómo se maneja los espacios, el estado de cabeza a estado de vivencia. Aprendí a poner límites con suavidad. Aprendí a percibir el sentido del sentir cuando visitamos contigo los maestros externos a las escuelas. Aprendí la alegría de vivir, la espontaneidad y la fuerza que transmites. Aprendí a observar cómo se puede manejar la tolerancia a la no escucha de los demás. Tú diste valor al equipo de trabajo donde cada integrante del equipo en su rol que tenga es importante para el equipo. (J)*

- *Aprendí a valorar más allá de las ideas las necesidades que tenemos las personas en los encuentros, a ubicarnos espacialmente, dar el tiempo para respirar, aquietar las inquietudes, limpiar el espacio antes de exponer ideas. Eso ayuda mucho para poder aportar. Me ayudó para hacer las cosas despacio y siguiendo un orden para hacer un nuevo aprendizaje. Aprendí a ver que todos tenemos una riqueza. Aprendí a vencer el miedo en público y a dinamizar mis emociones. Este trabajo toca la parte humana, reflexiva y teórica. (S)*

Me sirvió para conocer más a los otros profesionales y entrar en su lógica de trabajo. (C)

Estoy desaprendiendo el desorden, la falta de estructura, la falta de reflexión, a no divagar tanto. Estoy desaprendiendo la ignorancia informática y maravillarse de esos adelantos. (C)

Desaprendo el ir a tanta velocidad, que no se profundice en el trabajo, en la relación con las personas, el actuar mecánico, que la motivación descansa en algo teórico, de pensamiento. Quiero desaprender la no-escucha, el hablar encima de otros y querer dar respuesta rápido. (S)

3.6.4. Área Educadores y Auxiliares de Párvulos

Aprendí mucho de la relajación, la mente está en blanco, fluyen las ideas, te ayuda. Ahora, parto de las ideas de los niños y a la vez le ponemos reglas. Los niños tienen más confianza en uno, cumplo con lo que les digo. (R)

Aprendí a observar y escuchar activamente a los niños y me ayudó en el desarrollo de su aprendizaje. (W)

Yo aprendí básicamente a dejarme guiar y luego llevar por la situación. Hay muchas cosas por hacer, abrirme a más conocimientos me da la oportunidad de avanzar junto con el equipo. Me ha dado resultado el observar por qué el niño hace tal cosa, ver hasta dónde llega y qué quiere lograr. Muchas veces no está desobedeciendo a una instrucción. (M)

Desaprendí el hecho de no estar concentrada, de no prepararme antes de mi trabajo. (R)

Desaprendí a decir siempre no al niño. (J)

Desaprendí a creer que porque uno tiene un título lo sabe todo. Uno que está afuera puede ver las falencias. (M)

Desaprendí a no permitir demasiadas cosas, a entender la razón del niño, puede ser una necesidad. (M)

Desaprendí el estrés. (A)

3.6.5. Área Terapia física, ocupacional y de lenguaje

Aprendí a poner más atención en los detalles que el niño puede ofrecer en la terapia, otro enfoque, a darle tiempo de silencio al niño, a tomar en cuenta las opiniones del niño, lo que quiere, a escuchar y observar activamente. (G)

Aprendí a observar a los niños, me frustraba por sus llantos. Me sirvió observarlo, trabajar con lo que el niño esté dispuesto. No era una pérdida de tiempo. Sacar recurso del llanto y sacarlo a terapia. (B)

Abrí los ojos, comenzabas por teoría y luego práctica. Al nivel terapéutico, escucho más a los niños, sus gestos, a jugar con ellos. Me sentí otra vez niño, y te ven como parte de ellos, y no como extraño. (F)

Desaprendí a frustrarme. (B)

Desaprendí la rigidez con el tiempo. (F)

Al leer las auto-evaluaciones y co-evaluaciones anteriores, se visualiza el camino personalizado de la *Trans-Formación* recorrido por cada profesional, dentro de una relación de compromiso mutuo. Se trata de un proceso interno que permite a quien lo vive de auto-medir sus adquisiciones, sus esfuerzos de aprendizaje y de tener una mirada crítica y distanciada del camino recorrido. Por ende, la auto-evaluación ya no tiene un estatuto de finalización sino más bien, entra en un papel de inicio de otro proyecto. En cuanto a la co-evaluación, dibuja un compartir para construir o re-construir en colaboración. La auto-evaluación y la co-evaluación no tienen ningún lazo con un concepto de sanción, por el contrario dan sabor al proceso de *Trans-Formación*.

3.7. Representación artística en escena de la *Trans-Formación*

¿Por qué organizar un espectáculo del programa de *Trans-Formación*? ¿Por qué desear re-presentar este proceso frente a un público? La *pulsión scópica*, una noción que nos entregó Sigmund Freud, consiste en la reacción de placer que uno experimenta al mirar, al ser espectador de algo. Las imágenes vividas o miradas en el espectáculo poseen un potencial transmisor mayor a cualquier discurso oral o escrito. Se trata de una metodología que, al despertar el placer de mirar, se trans-forma en una acción pedagógica. Esta metodología trans-forma la formación en un evento, en un *event-learning*. Los aportes de esta integración de la representación escénica en la formación son múltiples: motivación, dinamismo, movimiento. Las miradas se cruzan, uno es espectáculo para el otro y otro es espectáculo para uno, uno es actor y público en un círculo dinámico. Uno es espectador y actor de su *Trans-Formación* y de las mutaciones de los demás.

Este aspecto escénico y por ende estético del programa de *Trans-Formación* constituye una piedra nueva en el edificio de la pedagogía formativa, es por eso que se hace necesario dejar una huella escrita de esta historia que hizo, hace y seguirá haciendo el espectáculo de la *Trans-Formación* en los profesionales de la FCSJJ. Su título es *Trans-Formación-FCSJJ* y el video se encuentra en Youtube siguiendo este link: [Representación en escena del proceso de “Trans-Formación” - Ecuador, 2012](#)

4. CONCLUSIONES

Los comentarios y las auto-evaluaciones de los profesionales hablan por sí solos y constituyen una base de resultados fiables. Permiten vincular dialécticamente espacios de integración teórico-prácticos donde se mezclan conceptos, experiencias y reflexiones. De esta forma se equilibran conceptos, prácticas y ética. Las auto-evaluaciones y co-evaluaciones se trans-forman en un cursor cuya medición rechaza los compartimentos convencionales y abre la puerta a un continuum formativo.

Este espacio de *Trans-Formación* permitió a los profesionales de la FCSJJ visualizar, desvelar, reconocer sus limitantes, sus potencialidades y luego les llevó a tener una mirada distanciada que repercutiera en recursos y nuevas acciones para ellos. A penas tres meses han sido suficientes para que los profesionales se conecten en profundidad con ellos-mismos y para que empiecen a vivir con los demás una colaboración auténtica. Este tipo de tiempo-espacio trans-formativo hace falta en todos los niveles de la formación de los profesionales de la educación, que sea inicial o continua.

Es urgente y por ende esencial ir más allá de las formaciones esporádicas sobre contenidos para ofrecer espacios de *Trans-Formación* continua y alternada, basados en el aprender a educar.

Al término de la representación escénica, el equipo de la FCSJJ escribió su gratitud con estas palabras. Es interesante analizar que ellos acogieron la *Trans-Formación* como semillas, las fueron plantando dentro de ellos, transformándose primero ellos-mismos para luego ir esparciendo estos frutos en los niños.

No tenemos sino palabras de total gratitud para ti por esa generosa presencia llena de alegría y de pensamiento claro, esa presencia tuya que nos regresa a la importancia de escucharnos y de mirarnos con profundidad, para poder trascender más allá del yo o del tú hacia el ir creando un nosotros colectivo, colaborativo. Los momentos vividos en tus talleres no fueron solamente momentos alegres, fueron sobre todo lazos de construcción, lazos que nos unen y que conforman un tejido que es fuerte y flexible al mismo tiempo, para impulsarnos a un actuar cotidiano más consciente de las riquezas que cada ser despierta en este camino común que nos hermana en la FCSJJ. Te decimos hasta pronto, llévate las huellas de nuestro ser institucional y personal que, lleno de altos y bajos, de sonrisas y de lágrimas, de alegrías y frustraciones, juntos formamos

un todo como el día y la noche en nuestro ciclo vital. Gracias por ser parte de este todo, de esta vida, por regalarnos tu respeto al crecimiento individual, esa dedicación íntegra para comprender a cada uno, por tu esencia dinámica que impulsa a sobrepasar las dificultades y crear los nuevos caminos. Y el camino de Trans-Formación continuará con la tecnología, con las herramientas satelitales (nos veremos en Google Drive) para conectarnos, pues estamos ya conectados por los lazos del cariño y de los anhelos comunes. Continuaremos con nuestro anhelo, el cual es que nuestros niños, las familias, la comunidad también encuentren caminos de Trans-Formación, nuestra meta común es la tarea humana de crecer en el compartir. Gracias Marie-Noëlle.

Equipo de la FCSJJ

Este programa es una transformación lenta, impulsada por estrategias invisibles y ancladas como la estrategia del nenúfar. Es sin lugar a duda un aporte para las ciencias de la educación en general y para la formación docente en particular. Es potencialmente transversal y transdisciplinar. De hecho, empezaron a brotar semillas de *Trans-Formación* en Ecuador y Chile:

En 2015: *Trans-Formación 2015. Subiendo la montaña del Currículo de Educación Inicial* con educadores y auxiliares de párvulos en la FCSJJ.

En 2016: *Trans-Formación 2016. Re-crear una pedagogía de la inclusión y de la diversidad* con maestros del Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE), de la Unidad Educativa Célestin Freinet, de la Universidad Politécnica Salesiana, de la FCSJJ y del Programa Educa con Amor.

En 2017: *Taller de Trans-Formación. Capacitación de los educadores y auxiliares de párvulos de la FCSJJ a la « Guía Metodológica para la implementación del currículo de Educación Inicial » y a la « Guía didáctica de estrategias prácticas para el desarrollo de la ciencia en Educación Inicial ».*

En 2017, dentro del marco del Programa de Educación Continua (PEC) de la Universidad de Chile: *Estrategias para de-construir las teorías didácticas y re-construir herramientas pedagógicas creativas para el aula* con 26 profesores de Kinder, Enseñanza Básica, Media, Diferencial y de varias asignaturas. Aquí van algunos

testimonios e imágenes: <https://creacionpedagogica.000webhostapp.com/index.php/capacitaciones-en-chile/>

Los talleres cortos de *Trans-Formación* tienen un impacto fuerte ya que entrelazan análisis de las prácticas pedagógicas, juego teatral y cuentos pedagógicos. Son talleres artísticos de re-encanto pedagógico, permiten de-construir fundamentos teóricos didácticos para re-construir aprendizajes en el aula es decir *encarnar las finalidades en las prácticas*. (Meirieu, 2016). Se presentaron al Rector Freddy Alvarez quien mostró mucho interés para que sean integrados dentro de la UNAE en un futuro cercano. Por ende, la Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE (RUNAE) representa un lugar de acogida que parece apropiado para su difusión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoine M.N. (2009). Taller Teatro Yoga e Idioma(s): espacio estratégico para la profesionalización de los profesores. *Perspectivas Educativas, Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* 9,197-207. Santiago de Chile.
- Antoine M.N. (2010). *L'évolution de la position du français dans l'enseignement des langues au Chili: un enjeu pour une reconstruction professionnelle de la formation des enseignants*. Tesis de doctorado. BU Lettres. Carlone Magasins (Cote : 2010-Nice-2005 Bis).
- Amigues R. (2004). Compétences, capacités, savoirs. *Réseau Eppée - Epinay (93) & Ailleurs*. <http://eppée.ouvaton.org/spip.php?article113> Archived by WebCite® <http://www.webcitation.org/6vO34T3Ok> on December 1st, 2017.
- Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105 (1), 83-119. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283 Archived by WebCite® <http://www.webcitation.org/6vO4MjG7s> on December 1st, 2017.
- Cottraux J. (2010). *A chacun sa créativité*. Editions Odile Jacob.
- Crozier M. (1994). *L'entreprise à l'écoute*. Points essais. Inter Editions.
- Cuq J.P. (dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé international.
- Meirieu P. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. « Vers le changement espoirs et craintes ». En *Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique.
- Muñoz J.P. (2012). Dilema en las izquierdas. *Revista Corriente Alterna*, 1. Ed. Susana Segovia, 8-10.
- Perrenoud P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Fac de Psychologie et Sociologie Education, Université Genève. <http://www>.

Marie-Noëlle Antoine PhD

TRANS-FORMACIÓN: APRENDER, DESAPRENDER, VOLVER A APRENDER. EXPERIENCIA PILOTO
EN LA FUNDACIÓN CENTRO SAN JUAN DE JERUSALÉN (FCSJJ)

unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html Archived by
WebCite® <http://www.webcitation.org/6vO4Uw0UY> on December 1st, 2017.

- Reyes Aguinaga H. (2012). Imperativo ético frente al 2013: más poder político para profundizar el cambio democrático. *Revista Corriente Alterna (1)*. Ed. Susana Segovia, 4-6.
- Soëtard M. (1994). Texte n°7: Pestalozzi et la pédagogie. Conclusion de l'ouvrage de Pestalozzi: *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, 1797, traduction 1994, Payot, Lausanne.
- Weber Max. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Plon, Paris.

N° 02, diciembre 2017, pp.183-204

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 06-09- 2017, Fecha de resultado: 01-12- 2017



JUVENTUD, EDUCACIÓN Y TRABAJO INFORMAL. REFLEXIONES DESDE OTRAS ECONOMÍAS EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS.

**YOUTH, EDUCATION AND INFORMAL WORK.
REFLECTIONS FROM ANOTHER ECONOMIES
IN LATIN AMERICAN CONTEXTS.**

Valeria Vélez Redrován

maritzavaleriavr@gmail.com

Programa SENESCYT-IAEN

Universidad Nacional de General Sarmiento

Magister en Educación y Desarrollo Social, becaria de Ecuador en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires - Argentina, donde actualmente cursa la Maestría en Economía Social. Su trabajo lo ha desarrollado con organizaciones de la economía popular y solidaria, además con instituciones públicas y privadas. Con énfasis en educación y políticas relacionadas al cooperativismo, gestión administrativa y de gobierno, soberanía alimentaria, comunidades, inclusión, indicadores.

RESUMEN

A partir de trayectorias en Ecuador y Argentina, este artículo pretende transmitir reflexiones propias que motiven a mayores debates sobre la concepción del trabajo y los desafíos que afronta la juventud. Poniendo en tensión teorías que han dominado conceptualizaciones, leyes y políticas públicas; frente a la mirada de otras economías, que priorizan la vida y al ser humano por sobre el capital. Éstas, en relación a vivencias de hombres y mujeres jóvenes, que emergen en territorios diversos tanto urbanos como rurales en busca de sustento.

Paralelamente se problematiza el rol transformador de la educación en la formación del pensamiento crítico, más allá de ser considerada un requisito para la empleabilidad; en tiempos donde la tecnología se transforma cada vez a mayores velocidades; tanto como la destrucción de la naturaleza; en busca de alternativas posibles para el trabajo presente y futuro.

Palabras clave: Educación, Capital, Juventud, Otras economías, Trabajo.

ABSTRACT

Having better job opportunities for young people is one of the great challenges. Based on trajectories in Ecuador and Argentina, this article intends to transmit its own reflections that motivate further debates on the conception of work and the challenges faced by youth. Putting in tension theories that have dominated conceptualizations, laws and public policies; against the eyes of other economies, which prioritize life and the human being over capital. These, in relation to the experiences of young men and women, who emerge in diverse urban and rural territories in search of sustenance. At the same time, the transforming role of education in the formation of critical thinking is problematized, beyond being considered a requirement for employability; in times where technology is increasingly transformed at higher speeds; as much as the destruction of nature; in search of possible alternatives for present and future work.

Keywords: Education, Capital, Youth, Other economies, Work.

INTRODUCCIÓN

El acceso al trabajo es abordado como problema en diversas latitudes del mundo, y su concepción va tomando diferentes matices al poner en juego entre los elementos imperativos como el ingreso básico o salario impuesto, elementos sustantivos como la vida misma, y las relaciones interhumanas, a más de las relaciones con la naturaleza. Si bien este artículo centrará la atención en la juventud, es necesario reconocer las brechas generacionales que marcan el trabajo para jóvenes y para adultos, además del acceso inequitativo para hombres y para mujeres; lo que consecuentemente demuestra que el sistema actual, no abastece según sus esquemas, con suficiente trabajo para todos y todas, acrecentando las brechas entre las llamadas clases de ricos y pobres.

El criterio más usado para identificar la población joven es la edad, para la Organización de las Naciones Unidas lo considera entre los 10 y 24 años, incluyendo de 10 a 19 la adolescencia; sin embargo, los límites etarios posiblemente no condensan otras dimensiones de habilidades, destrezas y potencialidades que están inmersas en la condición de ser joven. Las fronteras entre joven y adulto, se diluyen ante los cambios de significado de roles, la incertidumbre laboral, la conformación de la familia, entre otros.

Las formas ancestrales de producción, distribución, consumo para satisfacer las necesidades de los pueblos originarios de América Latina, fueron transformadas con otros procesos como la acumulación y la concepción de la riqueza. La historia contada desde la colonización de América, relata en diversas perspectivas el sometimiento de las poblaciones aborígenes, en confrontaciones y en tareas como la encomienda, la mita y el catequil¹ para describir diferentes etapas que llevaron al catastrófico descenso de la población originaria, y su paso de vida campesina a servil, incluso esclavista, produciendo para el mercado internacional. A pesar de ello, en la actualidad, se manifiesta que están integrados en un mercado de trabajo, sistema económico capitalista, por ende, la división del trabajo con visión capitalista es la dominante a nivel internacional.

¹ Los orígenes de la acumulación capitalista y la acumulación del trabajo en América Latina, es interpretado por Silvia Federici(2004: 91-113), una de las más destacadas representantes contemporáneas de la economía feminista, quien menciona a André Gunder Frank(1978); Steve J. Stern(1982); e Inga Clendinnen (1987); Immanuel Wallerstein (1974); y Henry Kamen (1971) entre otros autores, para describir diferentes etapas que llevaron al catastrófico descenso de la población originaria, y la transformación de la vida campesina en siervos que producen para el mercado internacional, manifestando que están integrados en un sistema económico capitalista, por ende, en la división del trabajo capitalista a nivel internacional.

Estas formas de producir, ante la afirmación de bienes escasos y limitados, frente a necesidades ilimitadas, paradójicamente está terminando de manera acelerada con la naturaleza, indiscriminadamente bajo la bandera del “desarrollo” se extraen recursos naturales, se contamina el ambiente en diversas facetas de la modernización, la naturaleza es considerada como objeto, como insumo para la producción, y no soportará los residuos contaminantes que esta sociedad de “úselo y tírelo”², genera frecuentemente. Pareciera distante de estos procesos, el ideal resaltado en la Constitución de la República del Ecuador, que reconoce los derechos de la naturaleza, concibiéndola como sujeto y no como objeto, lo que connota la atención del mundo desde la economía ecológica.³

La economía formal, que se aparte en diversos niveles de educación, y que consecuentemente se pone en práctica desde el uso de la conciencia del ser humano, nos vuelve cada vez más competitivos y menos solidarios. Otras corrientes del pensamiento la desafían, resaltando la relación entre lo económico, lo social y lo ambiental, así la economía sustantiva representada por los aportes principales de Karl Polany, Marcel Mauss, Jean Louis Laville, José Luis Coraggio, Pablo Guerra, dan origen a nuevos campos del conocimiento, que reconocen y nombran otras prácticas económicas como economía social, economía comunitaria, economía solidaria, además de la economía popular a la que comúnmente se asocia el llamado trabajo informal.

América Latina es una región eminentemente joven, a la vez, los tradicionales indicadores de desarrollo, siguiendo la ruta marcada por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL, que marca la clasificación del mercado de trabajo, ubican a Latinoamérica y el Caribe como la región más desigual del mundo (CEPAL, 2017). Resaltando que el empleo informal es común entre los más vulnerables de nuestras sociedades: jóvenes, mujeres, migrantes; consecuentemente figuran en los índices de pobreza de cada país.

La realización del presente documento, representa planteamientos de un debate propio, sobre los problemas socio-económicos contemporáneos abordados desde el mercado de trabajo informal. La primera parte hace un recorrido

² Expresión tomado del libro de Eduardo Galeano(1994) que describe claramente la sociedad de consumo, con la voracidad del sistema que devora la humanidad y las tierras, para luego descartarlos exhaustos.

³ El investigador uruguayo Eduardo Gudynas (2015,2017) profundiza este análisis, tanto sus avances como sus contradicciones; con una postura biocéntrica, en contraposición a la antropocéntrica que representa la dominación de la valoración económica-monetaria en las políticas desarrollistas.

histórico en la creación del capitalismo y mercado de trabajo, de los cuales se deducen las tendencias actuales.

En el segundo momento, realizo una lectura general del desarrollo del “trabajo informal” así como del “trabajo no registrado” o empleo informal, conceptos que se diluyen al reflejar estadísticas de empleo en los diversos países; según propuestas internacionales de la Organización Internacional del Trabajo OIT. A la vez, realizo una crítica generalizada, a los esfuerzos de las políticas estatales por reducir la pobreza, brevemente deteniéndome en las aplicadas en Argentina y Ecuador, territorios que me conectan en diferentes facetas vividas, lo que me permite dilucidar coincidencias entre realidades de jóvenes, hombres y mujeres habitantes de estos países, territorios disímiles por su extensión, población y por otras connotaciones como su potencial económico; sin embargo, pueden orientarnos a aprendizajes y desafíos que superen las tendencias de gobiernos de turno.

Me aproximo entonces, al tercer momento en el que planteo la condición juvenil frente al rol trascendental de la educación.

En un cuarto momento a manera de conclusión, trato de delinear las transformaciones necesarias que conlleven al trabajo para jóvenes en mejores condiciones para garantizar la vida, con cuestionamientos a lo largo del documento que representan los aportes de otras economías.

1. CONTEXTOS DEL MERCADO DE TRABAJO

1.1 Aproximación histórica desde la teoría

Históricamente, la forma social del trabajo, engendró una forma social de utilidad como mercancía, como forma general del producto del trabajo. Diversas teorías que datan sobre la transición del feudalismo al capitalismo, resaltan importantes consideraciones sobre el proceso de acumulación originaria de capital como el periodo previo al capitalismo a gran escala.

Remarcando la fase inicial capitalista en Inglaterra, en la que autores como Dobb (1971) la ubica en la segunda mitad del siglo XVI, el surgimiento del mercado de trabajo, se repasa entre las variadas corrientes: los Clásicos, Neoclásicos, Ortodoxos, Marxistas. Otra corriente teórica abordada es la de “los Institucionalistas”, que valoran el papel de instituciones y las organizaciones

en la determinación del nivel de empleo y de los salarios, otorgando especial interés a los sindicatos.

Emergen debates como los del comportamiento migratorio en las formas de producción que es mencionado por Marx⁴ (1975). Al analizar al capitalismo; en la misma década Mariarosa Dalla Costa y Selma James, definieron que la explotación de las mujeres con su trabajo no pagado en el hogar, había tenido una función central en el proceso de acumulación capitalista, fueron (y son) productoras y reproductoras de la mercancía capitalista más esencial: la fuerza de trabajo. A raíz de su trabajo, autoras como Federici (2004) desarrollaron la posibilidad de trascender la dicotomía entre el patriarcado y la clase, otorgando al patriarcado un contenido histórico específico desde un punto de vista feminista.

En el siglo XIX, el paso de los mercados aislados a una economía de mercado, el de los mercados regulados a un mercado autorregulado, a partir de 1820 adquirieron forma 3 dogmas que se consagraron como clásicos:

- El trabajo debe encontrar su precio en el mercado (**mercado de trabajo**)
- La creación de la moneda debe estar sometida a un mecanismo de autorregulación (**patrón-oro**)
- Las mercancías deben circular libremente de país en país sin obstáculos ni preferencias (**libre cambio**)

Éstos son analizados por Polanyi (2011), quien anteriormente abordó el nacimiento del credo liberal (Polanyi, 1989), ratificando que el “**liberalismo económico**” ha sido el principio organizador de una sociedad que se afanaba por crear un sistema de mercado.

Los seres humanos trabajadores, han sido objetivados y nombrados de diferente manera, según condiciones preestablecidas; así, a partir del materialismo histórico de Marx, quien estudió el modo de producción, nominó como “ejército industrial de reserva”, José Nun (1969) propone una primera aproximación a su concepto de “masa marginal”, que implica parte de una “masa fundamental” que no es más que el total de desocupados que no vuelven a encontrar empleo o sin esperanza de conseguirlo, este autor sugiere de manera indirecta estudios en torno a condiciones de edad, en los que se incluiría la población joven.

⁴ La obra de Marx data del siglo XIX, publicada posteriormente por diversas editoriales. Resalta la publicación completa de los manuscritos de Marx impresa en 1956, posterior a las publicaciones de su amigo y colaborador Friedrich Engels.

Doctrinarios con orientación católica, citados de manera breve por Nun, encausaron el concepto de “**marginalidad**” a la desintegración interna de grupos sociales afectados por desorganización familiar, la anomía⁵, la ignorancia, etc.

En el recorrido histórico para analizar las transformaciones en los procesos del trabajo, se debería tener presente las críticas al Taylorismo, Fordismo, Toyotismo, y otras que abarcan la evolución de la “automatización” en sectores industriales más importantes, conociéndose las llamadas “revolución científico-técnica”, “revolución microelectrónica”, “revolución informática” de los años 90, y las derivadas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; actualmente los debates del capitalismo cognitivo.

Para comprender mejor la informalidad versus el trabajo decente en los jóvenes, es necesario recorrer sus principales definiciones. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2002), calidad de empleo se entiende a la noción de “**trabajo decente**”; mientras que, “**Trabajo informal**”⁶ sobre las economías en vías de desarrollo, incluye dos sectores diferentes:

- Tradicional-agrario
- Moderno o capitalista- urbano, donde predomina la industria y los servicios.

En los años 50, la oferta ilimitada de fuerza de trabajo en el sector tradicional, los lleva a la migración rural-urbana y a asumir trabajos para su subsistencia, llamados trabajos informales.

En 2003, la Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (CIET) dispuso una directriz sobre la medición estadística en el **sector formal**, basada en las características de los puestos de trabajo, por medio de la cual determinó el fenómeno de los empleos informales. Nótese que las concepciones vertidas por el CIET, hablan de “**empleo**” no de “**trabajo**”, orientando los estudios estadísticos a aquellos relacionados con la relación de dependencia.

Gallart, M (2007) busca diferenciar los trabajos no registrados de los trabajos informales, fenómeno que en las últimas décadas ha tenido un crecimiento

⁵ Estado de desorganización social o aislamiento del individuo como consecuencia de la falta o la incongruencia de las normas sociales.

⁶ Concepto anticipado en los años 50 por Lewis, citado por Julio César Neffa, Sector Informal, precariedad, trabajo no registrado. 9no. Congreso nacional de estudios del trabajo.

sin precedentes, concibiendo al sector informal más amplio que el tradicional concepto de reducto de trabajadores de subsistencia con escasa relación con el sector formal. Una parte de los trabajadores “no registrados” realizan actividades legítimas con una lógica de acumulación y no de subsistencia, siendo parte de eslabones de producción en cadenas competitivas y en tramas o redes de producción, como una continuación de lo que representaba la producción a fasón en el capitalismo primitivo, una forma de concentrar ganancias traspasando una parte de la producción a la economía familiar y los micro emprendimientos.

Se deduce la insuficiencia del régimen de acumulación de capital para integrar la llamada fuerza de trabajo, sus estrategias individualistas denotan en un dinámico crecimiento del sector “informal”, aumentando el riesgo de emprender de manera autónoma. Siendo necesario el rol de organizaciones sociales, comunitarias y del Estado en particular, de trastocar su asistencialismo que no alivia la pobreza estructural, reorientando hacia la generación de trabajo. La Economía social y solidaria, promueve actividades de trabajo asociado sin fines de lucro, representando un mecanismo socioeconómico mixto de redistribución, pero a la vez de formación de agentes sociales, donde lo económico cobra su pleno sentido en el contexto de una economía mixta. Los emprendimientos desde una convicción de economía social, son diferentes a los emprendimientos de la economía capitalista.

1.2 Aproximación a subjetividades generales del mercado laboral

¿Hasta qué punto podemos hablar de una integración social o hablamos de una integración al sistema capitalista?

Nuestras subjetividades han sido disciplinadas para comportarnos como consumidores sumisos, en lugar de trabajadores autónomos o autogestionados. El pleno empleo, se confunde con la precarización del trabajo, y la vida buena la relacionan no con vida digna sino con altos niveles de consumo y acumulación.

Al hablar de empleo, se hace referencia al trabajo para obtener a cambio un ingreso sea como asalariado, como empleador o por cuenta propia, puede desenvolverse en el ámbito mercantil o en actividades sin fines de lucro.

Cuando los insumos de la producción como la tierra, son propiedad de pocos, la organización productiva es dominada por grandes monopolios, así en los eslabones más ínfimos de las cadenas de productos de exportación por

ejemplo, del banano y las rosas, en Ecuador, se evidencian que gran parte de la fuerza de trabajo son adolescentes y jóvenes, además de mujeres y en menor escala compuesto por trabajo infantil, resultan ocultos sus aportes reales a la economía nacional. Además el trabajo informal y el no registrado, son necesarios para dar soporte a medianas y pequeñas empresas, muchas de ellas originadas para brindar servicios a las grandes cadenas de producción. Así, ¿Qué tan funcionales son al capitalismo? O en otro sentido, ¿Qué tanto aporta la creación de menos puestos de trabajo por ciertos agentes económicos, pero puestos de mejor calidad?

La concepción de “marginal” más allá de la localización física y la relación entre urbano y periferia; se apreciaría que el 80% de la población de América latina es marginal, desatándose una controversia que rescato hasta nuestros tiempos la relación y efectos al diferenciar **“la tradición vs la modernidad/urbano”**. Entran en juego la primacía de la una sobre la otra, en especial en la cultura juvenil, ante la influencia externa del mundo globalizado, predominantemente capitalista que oferta un consumismo a gran escala, bombardeado de publicidad.

Imprecisiones y subjetividades giran en torno a la calidad de vida, niveles de bienestar que se contraponen con las acepciones del buen vivir de los pueblos originarios.

Relacionando las realidades latentes de migración en América, puntualizo la de Argentina con gran recepción de familias en busca de trabajo provenientes principalmente de países fronterizos como Bolivia, quienes se dedican mayoritariamente a trabajos agrícolas, otros a textiles; Paraguay cuya población inmigrante ofrece servicios en la construcción; además de provenientes de Perú, Colombia y Venezuela. Argentina con sus políticas públicas en cuanto a educación, recibe importante población joven de diversos territorios.

En otro territorio, Ecuador, los movimientos migratorios de la fuerza de trabajo se trasladaron principalmente hacia Estados Unidos, España e Italia, alimentando las estadísticas de trabajo informal en los países de destino, mientras sus hijos e hijas, población joven y mayoritariamente rural, pierden interés en el tradicional trabajo de sus familias: la agricultura. Estos comportamientos escapan de los análisis meramente económicos, trascendiendo a lo socio cultural y antropológico.

La forma material-objetiva del trabajo se visibiliza por la intervención humana en un tiempo determinado, para transformar un conjunto de elementos naturales, la naturaleza en sí, en productos y servicios para satisfacer determinadas necesidades del ser humano. Sin embargo, estos productos y servicios resultantes, se han desarrollado más allá de las necesidades humanas, llegando a cubrir satisfactores; confrontándose el verdadero valor de uso, con el valor del consumo que está instaurado en nuestros días.

En este amplio debate teórico, converge en un punto en común, el asignar al Estado un rol central por su poder político con las respectivas evoluciones de los sistemas económicos y sociales, con grandes retos de participación y articulación intersectorial; así como, adoptar los indicadores de medición de trabajo y empleo en cada territorio nacional.

Nace el germen de otras economías, alternativas que abordan las necesidades humanas y nuestra relación con la naturaleza, de sujetos y no de objetos; y con el ser, hacer, tener y estar; trabajados por Polanyi (2011), Max Neff (1986), García Linera (2009), Hinkelamert y Mora (2009), Immanuel Wallerstein (1999), Jurgen Habermas(2000), Coraggio (2001) que propone como proyecto político “la reproducción ampliada de la vida de todos y todas”, orientando a mayores investigaciones que no se limiten a caracterizar economías populares, en las que coexisten tanto formas de solidaridad como formas de violencia y competencia social.

2. JÓVENES, TRABAJO DECENTE O INFORMALIDAD

2.1 Contexto latinoamericano

La noción de mercado de trabajo y su dinámica, orienta la apreciación de procesos de desarrollo económico y social, la capacidad y alcance de políticas públicas, por medio de estrategias que plantean que la población económicamente activa⁷ se incorpore en contextos de empleo formal con condiciones favorables de seguridad social, remuneración, jornada laboral, estabilidad y derechos.

⁷ Abarca a todas las personas de uno u otro sexo que pueden aportar su trabajo para producir bienes y servicios económicos, definidos según los sistemas de cuentas nacionales de balances de las naciones unidas, durante un periodo de referencia. Pudiendo ser empleados o desempleados (OIT 1988). Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC, Ecuador define a “todas aquellas personas de 15 años y más que trabajaron, tuvieron trabajo (empleados); personas que no tenían empleo pero estaban disponibles para trabajar y buscan empleo (desempleados)

Para personas con o sin educación, el desempleo y el trabajo informal se torna un problema persistente en Latinoamérica y el Caribe, donde se estima habitan 56 millones de personas entre 15 y 24 años. Deliberaciones de la Organización internacional del trabajo⁸, enuncian en porcentajes que la tasa del desempleo juvenil casi triplica a la de los adultos, los 7,6 millones de jóvenes que buscan empleo sin conseguirlo representan un 43% del total de desempleados de la región. Se destaca que hay 37,2 millones de jóvenes que sólo estudian, y 13,3 millones que estudian y trabajan; pero paralelamente cerca de 21 millones de jóvenes no estudian ni trabajan; esta última cifra, incluye a los desempleados que no estudian.

Otros datos recopilados en FORLAC (2015) demuestran que hay un fuerte vínculo entre informalidad, pobreza y exclusión social. La tasa de informalidad sube hasta casi 75% entre los trabajadores de menores ingresos. Entre los jóvenes la informalidad supera el 55% y esto es preocupante pues contribuye a generar desaliento y frustración entre quienes sienten que no encuentran las oportunidades que se merecen. Para el 2017, cifras complementarias, indican que el porcentaje de informales en los siguientes grupos es de: 83% en trabajadores por cuenta propia; el 78% de los trabajadores domésticos; 35% de trabajadores del sector privado; 59% de los trabajadores en microempresas son informales. La tasa de informalidad no agrícola en Latinoamérica y el Caribe representa en total el 47.7%⁹.

Desde otra perspectiva, el sector informal sería sinónimo de subempleo o de desempleo disfrazado. La mayoría de las concepciones se enfocan a la informalidad, exceptuando lo agrícola.

Según informe del Programa de Formalización para América Latina y el Caribe (FORLAC, 2017)¹⁰ se consolida en la región, un total de 127 millones de personas que trabajan en la informalidad, catalogando a la informalidad como un obstáculo importante en el camino hacia el progreso social y económico de nuestros países. Se apunta que de cada 10 jóvenes con empleo, 6 están en condiciones de informalidad. Datos que en general son analizados de manera

⁸ Previa a su IV Conferencia mundial sobre erradicación sostenida del trabajo infantil, prevista en Buenos Aires del 14 al 16 de Noviembre del 2017. Datos disponibles en : http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_577520/lang--es/index.htm

⁹ Integrada según datos de la OIT para el 2017 POR. 31% entre trabajadores del sector informal; 5.2% trabajadores domésticos; y, 11.4% identificado entre quienes trabajan en el sector formal.

¹⁰ Resumen de datos disponibles en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/forlac_triptico_1075.pdf

independiente de otro grupo importante que trabaja en la agricultura, trabajo que también es considerado informal.

Como bien lo describe Coraggio (2008), el discurso económico neoliberal puede justificar este tipo de existencias en nombre del sistema de mercado, incluso promoviendo programas con la intención de mejorar oportunidades de aquellos excluidos considerados pobres con el criterio costo-eficiencia. Por otro lado existen iniciativas inspiradas en la visión que para superar la exclusión estructural del sistema capitalista, es posible construir un sector de economía solidaria, sin relaciones de explotación del trabajo, en paralelo con cooperativas y mutuales que han demostrado que pueden coexistir con el sistema capitalista. La lucha contra hegemónica, implica el surgimiento de una nueva civilización, con fuerza social y política a través de sujetos colectivos articulados de manera sostenible.

En consecuencia, si los indicadores hablan de empleo, obviamente surgen en base a éstos, análisis y planteamientos de políticas para la generación de empleo, en los que resalto a manera de crítica, que en general se está promoviendo una cultura asistencialista y de conformidad ante la expectativa de obtener un salario y vivir en relación de dependencia como el ideal del trabajo digno, respondiendo a intereses de las empresas de capital. Sin embargo, puede desarrollarse paralelamente la alternativa de la autogeneración de trabajo con grandes dosis de creatividad e innovación, y otros elementos de fomento como condiciones que alienten la creación de trabajo propio, debiendo superar condiciones de auto explotación que comúnmente se ven en prácticas de economía popular.

A nivel regional, uno de los problemas de inclusión laboral de los jóvenes se resume en la precariedad y la mala calidad del empleo al que tienen acceso. Así también una de las alarmas principales es el potencial de trabajo que no se aprovecha, si se observa a la agricultura como uno de esos potenciales trabajos, implica profundizar en el amplio panorama de los contextos y condiciones en sus diferentes procesos, para garantizar que efectivamente sea considerado un trabajo digno, motivador e inspirador, en estos aspectos existe mucho aún por reconstruir desde las luchas de resistencia de pueblos eminentemente agrícolas, en pos de derechos universales.

Cerca de 20 millones de jóvenes prefieren quedarse en sus casas sin ocupación ni estudios. ¿Éste será un efecto de la educación y formación, que no generan

una cultura de emprendimiento, sino de conformismo ante la posibilidad de obtener a futuro un trabajo con relación de dependencia?

Desde la OIT, motivados por los elevados niveles de desempleo experimentados por este grupo de jóvenes de 15 a 24 años, se sometió a discusión general el informe “La promoción del empleo de los jóvenes: abordar el desafío” en la CIT 2005. Emergiendo de esta reunión la Resolución relativa al Empleo de los Jóvenes la cual propone un enfoque integrado como marco para los países en la implementación de sus políticas de empleo juvenil. Entre otros aspectos, la resolución enfatiza la necesidad de apoyar a quienes desempeñen en la economía informal para que puedan transitar hacia empleos formales, en condiciones de trabajo decente. Durante las dos décadas recientes, América Latina y el Caribe demostró progreso en sus esfuerzos por reducción de la pobreza, destacando sus indicadores del 43,9% en 2002 al 28,1% en 2012¹¹ (CEPAL/OIT 2015).

2.2 Políticas de fomento y protección en Argentina y Ecuador

En esta parte, resalto particularidades de dos países: Argentina, por el importante impulso que brindó a la educación a partir 1918 con la histórica Reforma Universitaria de Córdoba; y Ecuador, por sus recientes definiciones para orientarse a un sistema económico social y solidario que reconoce al ser humano y a la naturaleza, en un anhelado Buen Vivir. Ideales que para quienes viven del trabajo, se tornan distantes. Posterior a una visión general de las políticas de empleo y protección, aplicadas en los últimos 12 años, me permito puntualizar:

En Ecuador, la encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo a Septiembre 2017, realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC, no desagrega datos según la población joven. El Ministerio del Trabajo ha desarrollado programas como la “Red Socio Empleo, Mi Primer Empleo y Más Jóvenes al Empleo”. De este último, existen resultados parciales en los que han participado jóvenes en condiciones vulnerables, que pudieron acceder a conocimientos técnicos gestión de bodegas, gestión de ventas, servicio al cliente, hospitalidad, entre otros. Indirectamente el Instituto de Economía Popular y Solidaria-IEPS adscrito al Ministerio de Inclusión Económica y Social-MIES, trabaja propuestas de formación y capacitación para el fomento

¹¹ CEPAL/OIT 2015 Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Protección social universal en mercados laborales con informalidad

de la economía popular y solidaria, desarrollando capacidades a poblaciones en las que se incluyen jóvenes, hombres y mujeres, no se disponen datos precisos actualizados. En otro ámbito, lo relacionado con políticas de protección, el MIES administra la entrega de un subsidio a quienes se encuentren bajo la línea de pobreza, los sectores beneficiarios del Bono de Desarrollo Humano-BDH son madres cabezas de familia entre ellas por considerar el porcentaje de madres jóvenes; personas de la tercera edad en situación de vulnerabilidad no afiliadas al sistema de seguro social, personas con porcentaje de discapacidad superior al 40% en condiciones de vulnerabilidad no afiliadas al sistema público de seguridad social. Se han abierto créditos para el fomento de negocios, sin embargo no han sido suficientes y la capacitación se diluye en temas generales teóricos más que prácticos para la sostenibilidad de un emprendimiento. Entre las inquietudes que surgen: ¿Cuánto aporta el subsidio realmente a la reducción de la pobreza? ¿Su destino es inversión?, ¿O promueven mayor consumo alimentando las arcas de los monopolios capitalistas? Pues se han promocionado de manera particular campañas en cadenas de supermercados como TIA, y LA FAVORITA S.A. para descuentos a las personas beneficiarias del BDH. Y si los subsidios se orientan ligados directamente a la generación de emprendimientos sin descuidar la salud y educación de niños y adolescentes de la familia ¿Tendría otros efectos? Mucho dependerá de la actitud y cultura de las personas receptoras del beneficio.

En el caso de Argentina, según la lectura de Beccaria (2005), y Marshall (1995), se puede realizar un análisis de la situación y de políticas aplicadas desde el estado previo y posterior a las crisis económicas. Antes de la crisis del 2001, el gobierno de la Rúa obligó al estado a financiar el déficit previsional vía impuestos, a modificar el sistema de obras sociales e implementar políticas sociales con grandes dosis de capacitación y formación. Sus programas se proyectaron a corto plazo (De 4 a 6 meses), se orientaron a trabajar en líneas como la creación de empleo estable y formal en fortalecer PYMES existentes, capacitando en temas laborales y económicos, con enfoque de género en gestión empresarial. Luego de la crisis se promovió en el 2002, el Programa Jefes y Jefas De Hogar Desocupados-PJyJHD, en su momento el más grande ejecutado en Latinoamérica con más de 2 millones de beneficiarios. A fines del 2003 daba indicios de efectos positivos al mejorar la tasa de crecimiento sobre empleo y pobreza, consolidándose un nuevo patrón de crecimiento hacia el segundo semestre del 2006, donde la tasa de “desocupación abierta” descendió por debajo de 2 dígitos por primera vez en 13 años.

En la transición al año 2018, se pronuncian descensos en la tasa de crecimiento económico, sobre los cuales requieren estrategias y políticas estatales que prevean los impactos sobre el mercado laboral. A dos años de la presidencia de Mauricio Macri en Argentina, en el último trimestre del 2017 se debate la reforma laboral planteada desde el ejecutivo, que representa para los empleados una regresión laboral al no reconocer derechos conseguidos históricamente por la lucha sindical, pretende un reordenamiento de los roles del Estado, garantizando la acumulación capitalista en desmedro de sus funciones protectoras, es notorio el proyecto neoliberal que desarma la organización popular y los movimientos sociales. Sus actuales políticas sociales implican un gasto social mínimo, lo que obliga a niveles de supervivencia para los más pobres. Se complejiza al estar latente la incertidumbre ante el devenir de la elevada inflación y devaluación de su moneda en contextos de mercado exterior.

Mientras que en Ecuador, el reciente cambio de gobierno que puso al frente a Lenin Moreno, da señales de alianza con los grandes grupos de poder bancario y empresarial, que fueron duramente criticados por la anterior administración. Desatendiendo el discurso plasmado en la carta magna del Estado, la matriz productiva sigue siendo la de un país exportador de materias primas y alimentos a las fuerzas del mercado global. Las políticas públicas podrían cambiar de rumbo, lo que da cuenta de lo frágil que resultan ante la transición de un gobierno, sea o no del mismo partido político de su antecesor.

Aspiraría que la historia no repita lo que han marcado las crisis económicas y políticas en nuestros diversos países, repercutiendo en los sectores más vulnerables y dilatando aún más los contrastes de creciente desigualdad en los niveles de distribución de los ingresos, por lo que somos la región más desigual del mundo.

3. EDUCACIÓN Y CONDICIÓN JUVENIL

Trascendiendo de las conceptualizaciones que interpretan a la juventud como un periodo de transición entre la infancia y la adultez, un proceso complejo lleno de cambios biológicos y de condición; la vida en esta etapa transcurre más allá de los estudios y el ocio; pues suceden hitos que nos marcan a los seres humanos de por vida. Las condiciones son heterogéneas, la transición de jóvenes de sectores populares no siempre ha sido estudiar, trabajar, conformar una familia; han experimentado trabajos desde tempranas edades con estudios básicos o sin ellos, las mujeres pasaban de niñas a ser madres y esposas sin etapas intermedias, padres jóvenes, trabajan y en lo posible se independizan, son parte

activa aunque no tan visible de la construcción de su sociedad, en sus espacios y tiempos, en sus condiciones diversas.

Existen otras formas de desigualdad que exceden a lo estrictamente económico, o al acceso de bienes materiales o culturales: desigualdades geográficas, de formas y estructura del ingreso, generacionales, acceso al sistema financiero, a la tecnología, a la información globalizada, desigualdades de los sistemas de transporte, salud, etc. que según el caso pueden entorpecer las trayectorias individuales

Varias perspectivas de la realidad ratifican que el estudiar no garantiza el acceso a un empleo; pero, el no estudiar garantiza el no acceso al empleo. Actualmente somos la población más educada de la historia, considerando los niveles educativos de generaciones, sin embargo, esto no garantiza incorporación a trabajo decente o empleo digno acorde a las competencias desarrolladas.

La Organización Internacional del Trabajo (2017), parcialmente nos aproxima al pensamiento de la juventud en la región, resaltando inquietudes en torno a la educación y al empleo, y el futuro del mundo del trabajo hacia el 2030. En resumen, se informa de una perspectiva positiva según la respuesta de los jóvenes entrevistados que reconocen que la penetración de nuevas tecnologías y automatización de procesos afectará su futuro laboral, pero “son conscientes de que deben llevar a cabo un esfuerzo personal en adquirir educación y capacitación para aprovechar beneficios y oportunidades futuras”¹². Sin embargo es notorio que el 36% de los encuestados declaró que en su trabajo actual no aplica lo que estudió, y a la pregunta relacionada a que si su trabajo demanda menos estudios que los realizados, el 39% de respuestas fueron afirmativas. Percepciones que entran juego, si se indagara si los jóvenes pueden elegir y acceder a sus estudios y/o trabajo anhelados, o se limitan a opciones disponibles en su entorno; es probable que la oferta educativa no responda a verdaderas necesidades. A niveles internacionales, Alemania sobresale en Europa por tener los más bajos índices de desempleo juvenil, lo que se atribuye a su sistema de formación dual, educación formal que combina la teoría y la práctica directamente en empresas.

Según las tendencias del futuro del trabajo, a la par el surgimiento del capitalismo cognitivo, son consideradas como carreras del futuro: la ciencia, tecnología, ingeniería, matemática; mientras que las carreras a niveles técnicos como: la mecánica y la electricidad, parecen ser dependientes de la demanda

¹² Informes Técnicos 2017/7 OIT Américas.

productiva del mercado. Resultan nuevas las propuestas de transformación a la educación en países como Ecuador, según René Ramírez¹³ “la oferta y demanda de carreras, en años anteriores en el país, respondía a una lógica mercantilista de las universidades y no necesariamente social. (...) Frente a esto viene una lógica que la educación debe jalar hacia la transformación del desarrollo del Ecuador”. Complejizando criterios diferentes de quienes perciben estas propuestas como imposiciones para jóvenes estudiantes, sin que tengan mayor libertad para elegir. Aún más, si el Estado, que sería el principal agente en promover la educación, no tenga la capacidad suficiente para mantener la oferta que sugiere.

La elección de una carrera a partir de la educación media, y su complementariedad en una carrera universitaria, no es una decisión individual, continúan atravesadas por la situación de clase, la pertenencia de género o a un determinado grupo étnico, situación geográfica, factores que siguen siendo significativos en la distribución de oportunidades desiguales. Así, por ejemplo, los jóvenes de mayor nivel socioeconómico pueden elegir trayectorias individuales acordes a sus propios intereses mientras que los jóvenes con menores recursos económicos tienden a desarrollar trayectorias atípicas y están restringidos a tomar decisiones que se adaptan de modo tal que puedan hacer frente a los procesos de exclusión o marginalización a los que se ven expuestos. Por lo que resulta necesario analizar en base a lo transmitido por los investigadores Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) el impacto de los procesos educativos en las trayectorias juveniles, procurando repensar sus bases estructurales y las posibilidades de acceder a una condición satisfactoria de inserción social. La educación en todos los niveles de formación se transmite desde diversos espacios que incluyen a la familia, y, se complementa con la convivencia social en un entorno comunitario, además de interactuar con culturas diversas de otras latitudes.

Es importante y trascendental el rol de la educación pública en cada nación, como generadora de pensamiento crítico, donde se aborde con mirada amplia las diversas interpelaciones a los modos dominantes de producir, distribuir, intercambiar, comercializar, consumir, para garantizar la vida. La educación promovida responsablemente, crea pensamiento, fortalece criterios propios difícilmente vulnerados ante la creación de subjetividades. Nos permite debatir experiencias como la de emprendimientos, que concebidos desde otras economías como la economía social, no representa una sumatoria de

¹³ René Ramírez, fue la máxima autoridad de la Secretaría Nacional de Ciencia, y Tecnología SENESCYT en Ecuador, durante la presidencia del Eco. Rafael Correa. En revista Sánchez MJ. (2016) Revista VISTAZO.

emprendimientos individuales compitiendo entre sí como suelen ser promovidos desde las tendencias capitalistas; más bien, son propuestas de alcance sistémico, cultural y político que pretende abrir otras formas de relación social, prosumidores, entre productores y consumidores, recuperando el valor democrático colectivo, lo comunitario. La lectura nos amplía el pensamiento, por lo que la educación desde tempranas edades es un pilar fundamental para forjar la personalidad del individuo, principios y valores éticos que difícilmente sucumben ante los formadores de criterio que pretenden ser los medios de comunicación. Ese rol, lo debe asumir firmemente la educación.

Continúa siendo inspiradora la “Reforma universitaria de 1918”, en la que estudiantes de Córdoba, algunos docentes e intelectuales se manifestaron en contra de las prácticas autoritarias y dogmáticas de sus dirigentes, reclamando la democratización del gobierno universitario, la gratuidad, la promoción de la ciencia, la libertad de pensamiento y la autonomía. En la misma Argentina, otro referente de trayectoria de universidades públicas, es la Universidad de Buenos Aires-UBA, que fue fundada en 1821 y hoy es considerada uno de los centros de estudios más prestigiosos de América, ocupando en el año 2017, el lugar 75° en el [Ranking Mundial de Universidades QS](#), cerca del 30% de la investigación científica del país se realiza en esta institución. Cuatro de los cinco ganadores argentinos del Premio Nobel, han sido estudiantes y profesores de esta universidad.

En un proceso a largo plazo, se esperarían resultados positivos de las 4 nuevas universidades públicas, creadas como emblemáticas en el gobierno de Rafael Correa: Yachay, Universidad de las Artes, IKIAM, y la Universidad Nacional de la Educación UNAE.

La importancia de la promoción de otro tipo de trabajo, involucra sin duda a la educación, a su responsabilidad de crear conciencia no solo desde la ciencia económica, sino a partir de formas de trabajo dentro y fuera del aula, de manera colaborativa y no competitiva, valores solidarios, cooperativos y de retribución mutua.

El modificar las estructuras, los objetivos y métodos de educación tanto formal e informal, se convierten en un gran reto si se pretende orientar hacia creación de nuevas civilizaciones, en relación con sus estructuras sociales y formaciones culturales. Mención importante amerita el debate de la calidad de la educación.

4. CONCLUSIONES

Desde la mirada de otras economías, se considera un error intelectual y político el paradigma capitalista que reconoce al trabajo asalariado como el único trabajo genuino, o al cooperativismo como la única alternativa superadora, es necesario el reconocimiento de otras formas de trabajo, y el papel del Estado con sus políticas públicas que no solo subsidien sino promuevan el potencial productivo colectivo autogestionable, que es marginado por los registros oficiales de la economía formal.

Se evidencian y reproducen prácticas de capitalismo tradicional, en directrices internacionales y políticas aplicadas en Latinoamérica. La OIT promueve claramente la transición de la informalidad hacia “empleos” formales, concepto ligado a subordinaciones: patronos públicos, privados, mixtos.

¿Ser dependientes de un empleo o generar trabajo? Los aprendizajes indican que la una estrategia no es alternativa de la otra, lo que también significa que ninguna de las dos necesariamente son opciones seguras o, cuanto menos, suficientes para resolver los problemas del desempleo y de la pobreza en sectores juveniles.

Las políticas y prácticas en torno al trabajo, requieren miradas más allá del crecimiento económico, que si bien el sistema dominante lo considera esencial para generar más empleos de mejor calidad, ésta no es suficiente, el crecimiento no es sinónimo de desarrollo. Actualmente entrarían en juego para la sostenibilidad, paradigmas del desarrollo como el buen vivir, que prioriza la relación del ser humano, con la comunidad y la naturaleza, trascendiendo de los discursos a los hechos.

Es necesario avanzar con análisis integrales de incentivos microeconómicos relacionados plenamente con políticas macroeconómicas, pues la mayoría de los estudios realizados y políticas aplicadas generalmente se destinan a empresas, industriales, apoyo a las PYMES en especial las propuestas que tienen que ver con incorporación de tecnologías. Sectores de la agricultura, considerada como trabajo informal, bien pueden potencializarse con incentivos relacionados con la agroecología y la soberanía alimentaria, diferentes a la dominante agroindustria, que replica las prácticas de ganancia para pocos tenedores de la propiedad privada.

El rol protagónico de la educación en la aceptación y sentido del trabajo, denota un cuestionamiento a docentes, estudiantes, familia y comunidad, sobre otras alternativas a la economía capitalista. Pensar otras economías, implica partir de otras formas de educación, hacia otra política, donde el conocimiento dialogue con los saberes prácticos, que desde allí se forje la democracia con participación directa de los verdaderos productores: los trabajadores, revalorizando a la mujer y la trayectoria de la juventud, necesarias para el surgimiento de nuevas civilizaciones.

Entre los desafíos importantes, vincular juventud y agroecología, valorándola como un trabajo socialmente necesario para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Beccaria, L. (2005). *Reformas, ciclos y deterioro distributivo en los noventa*. En Beccaria L. y Maurizio, R. (2005). *Mercado de trabajo y equidad en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones UNGS. Prometeo.
- CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017). *Panorama Social de América Latina 2016*. Santiago: Impreso en Naciones Unidas (LC/PUB.2017/12-P).
- CEPAL (2010). *La hora de la igualdad, brechas por cerrar, caminos por abrir*. Brasilia: Trigésimo tercer periodo de sesiones de la CEPAL.
- CEPAL/OIT (2015). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Protección social universal en mercados laborales con informalidad*.
- Coraggio, J. (2008). *Economía social, acción pública y política*. Buenos Aires: Ediciones CICCUs. Agosto 2008 (2da. Edición)
- Coraggio, J. (2001). *Economía del trabajo: una alternativa racional a la incertidumbre*. Trabajo presentado en el seminario internacional sobre Economía y Espacio, organizado por el Centro de Desarrollo y Planificación Regional CEDEPLAR, 6-7 de Diciembre en Belo Horizonte. Brasil.
- Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C., (2008) *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso Chile: Ediciones CIDPA. Cuarta Edición.
- Dobb, M. (1971). *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la Bruja. Mujeres, Cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficante de Sueños.
- FORLAC (2015). *Formalizando la informalidad juvenil: experiencias innovadoras en América Latina y el Caribe*. Lima: OIT; Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- FORLAC (2017). Programa de la OIT para la formalización de la informalidad. Disponible en: <http://www.oitcinterfor.org/hechos-noticias/forlac-programa-oit-formalizaci%C3%B3n-informalidad>

- Gallart, M (2007). “Enfoques actuales sobre el sector informal” en AAVV (2007). *Estructura productiva y empleo. Un enfoque transversal*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social MTE y SS.
- García Linera. A., (2009). *Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórica-abstracta a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores; Comuna; y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Habermas. J. (2000). *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Paidós, Buenos Aires.
- Hinkelammert. F., y Mora. H. (2009). *Economía, sociedad y vida humana, preludio a una segunda crítica de la economía política*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Altamira. Universidad nacional de General Sarmiento.
- Neffá, J. (2001). *Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo*. En: *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Buenos Aires: CLACSO.
- Marx, K. (1975) *El Capital, Crítica de la economía política*. Tomo I, Cap V, “Proceso de trabajo y proceso de valorización”, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p.215-224.
- Max-Neef, M., Elizalde, H., y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro*, Numero especial de la Revista Development Dialogue, CEPAUR/ Fundación Dag Hammarskjöld, Upsala.
- Nun, J (1969). *Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal en Revista Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires.
- Nun, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OIT (2017). Déficit de trabajo decente para los jóvenes presenta desafío de grandes magnitudes para América Latina y el Caribe. URL:http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_577520/lang-es/index.htm. Accessed: 2017-11-12. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6uvXBFnNv>)
- OIT Américas (2017) El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe. Informes Técnicos 2017/7. Lima. OIT 2017-11-12. URL:http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_561498.pdf. Accessed: 2017-11-12. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6uvK7aj1H>)
- Polanyi, K. (1989). *La Gran Transformación Crítica del Liberalismo Económico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Polanyi, K (2011). *La gran transformación, Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Sánchez, M.J. (2016). Artículo “Profesiones que apuntan al desarrollo e innovación”. REVISTA VISTAZO. 2017-11-12. URL:<http://www.vistazo.com/seccion/vida-moderna/profesiones-que-apuntan-al-desarrollo-e-innovacion>. Accessed: 2017-11-12. (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6uvLizj7y>)
- Wallerstein, I. (1999). *The end of the world as we know it*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

N° 02, diciembre 2017, pp.205-221

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 12-10-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



REFLEXIONES PARA LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO

**REFLECTIONS FOR THE MANAGEMENT OF DIGITAL
IDENTITY IN THE UNIVERSITY TEACHER**

Gerardo Chunga-Chinguel

gchung@usat.edu.pe

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga (España). Estudios de Maestría en Tecnologías de la Información e Informática Educativa. Mis líneas de investigación son e-learning e innovación educativa integrando las TIC. Actualmente es docente y coordinador de educación a distancia en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

RESUMEN

El docente universitario por sus múltiples funciones en la Universidad interactúa con diversas páginas, servicios y herramientas que ofrece la web. A estas actividades y representación virtual en la web se le denomina Identidad digital (ID). Es común que esta identidad digital no se formalice, organice y se descuide. Perdiendo la oportunidad de gestionar la ID de manera adecuada ya sea aportando contenidos de valor, estableciendo medidas de seguridad y utilizando servicios y herramientas de la web 2.0 que generen mayor visibilidad y reputación.

De esta manera, el presente artículo de carácter teórico - descriptivo tiene como objetivo proponer estrategias que permitan gestionar adecuadamente la identidad digital en los docentes universitarios.

Palabras Clave: Identidad digital, competencia digital, web 2.0, docente, universidad, competencias TIC

ABSTRACT

The university professor for his multiple functions in the University interacts with different pages, services and tools offered by the web. These activities and virtual representation on the web is called Digital Identity (ID). It is common that this digital identity is not formalized, organized and neglected. Losing the opportunity to manage the ID adequately, either by providing valuable content, establishing security measures and using web 2.0 services and tools that generate greater visibility and reputation.

In this way, the present article type a theoretical - descriptive has the objective to propose strategies that allow to adequately manage the digital identity in university teachers.

Keywords: Digital identity, digital competence, web 2.0, teacher, university, ICT competences,

1. INTRODUCCIÓN

Construir una identidad digital es la oportunidad de aprendizaje personal y profesional dentro de la cultura informacional donde vivimos inmersos (Freire, 2009). Es un reto muy importante que los docentes universitarios construyan su reputación digital aportando contenidos de valor (escritos académicos, notas de prensa, materiales educativos, etc.) y utilizar servicios y herramientas de la web 2.0 que generen mayor visibilidad, sin dejar de lado las medidas de seguridad para reducir los riesgos y peligros del Internet.

El docente universitario no presta mucha atención a gestionar adecuadamente su identidad digital, por diversos motivos como: la falta de desarrollo de la competencia digital, los aspectos generacionales, la falta de tiempo, las actitudes negativas al uso de las nuevas tecnologías, o simplemente no le da valor a este tipo de acciones y prefiere utilizar de manera empírica y directa hacia las herramientas y servicios que ofrece la web 2.0. Estas situaciones pueden generar algunos inconvenientes que repercuten en su reputación digital. A continuación algunos ejemplos:

Utilizar un nombre usuario informal para diversos servicios web como el correo electrónico genera un malestar a la hora de compartirlo con otros colegas. Ejemplo: *corazoncito29@hotmail.com*, *juan123@gmail.com*, etc.

Intentar hacer presencia en Internet suscribiéndose a diversos servicios web 2.0 innecesarios o que simplemente no se darán uso, ya que no aporta valor al docente. Esto genera falta de seriedad a las personas que nos visitan o buscan en la web.

Registrar información privada en los servicios web 2.0 como teléfonos, dirección, email, foto, etc., suele generarnos problemas de seguridad de información como correos spam, hackeo, robo de identidad digital, etc.

Frente a esta problemática, Arza (2008) plantea que el uso de las nuevas tecnologías implica 3 elementos a considerar: a) Conocer sus beneficios y riesgos; b) Establecer normas de uso adecuado y c) Educar en el uso responsable de dichas tecnologías.

Finalmente esta investigación de tipo descriptiva tiene como objetivo proponer estrategias que permitan gestionar adecuadamente la identidad digital en los docentes universitarios. Para lo cual a continuación analizaremos las siguientes reflexiones: ¿Qué es la identidad digital y cuáles son sus riesgos? ¿Por qué el docente universitario de hoy debe desarrollar la competencia digital de la gestión de la identidad digital? ¿Qué etapas, actividades y herramientas web 2.0 se deben seguir para gestionar la identidad digital?

2. DESARROLLO

Hacia la definición de identidad digital

La identidad digital es un conjunto de características o rasgos que representan a una persona o institución a través de un medio digital como el Internet (Gutiérrez y Feigenbaum, 2006; Uzkiaga, 2012). Además permite proyectar una personalidad y difundir una trayectoria personal o profesional (Giones-Valls y Serrat-Brustenga, 2010).

Cada acción que realizamos en la web queda grabada (Tanase, 2003), como por ejemplo: crear cuentas de correo electrónico, registrarse en servicios web 2.0 (redes sociales, blogs, foros, wikis, páginas web, repositorios digitales, etc.), publicar contenidos digitales, compartir enlaces o hacer comentarios, etc.

Ruíz-Corbella y De-Juanas (2013) plantea que la identidad digital debe tener las siguientes características:

- Formal e informal, es decir es una representación virtual que permite interactuar en diversos servicios web 2.0, proyectar una personalidad y difundir una trayectoria personal o profesional para aprender y compartir información en cualquier lenguaje.
- Coherente con la identidad analógica, ya que a veces esta identidad digital no corresponde con la real, simplemente porque cada cual quiere mostrar lo mejor de sí mismo (self-presentation). Por ello, se debe tener claro que es lo que se va a mostrar en la web. (Cameron, 2005).
- Consciente y consecuente en la información que se publica en Internet, hecho que puede tener consecuencias futuras en la imagen y reputación personal. Lo que se difunde sobre uno mismo y lo que nos rodea

contribuye a escribir una memoria colectiva y perenne en la red, en el que el rastro de la identidad digital no se borra fácilmente.

- Genera credibilidad y confianza aportando información responsable y veraz (Giones-Valls y Serrat-Brustenga, 2010).

Por otro lado, Freire (2009) menciona que “construir una identidad digital es la oportunidad de aprendizaje tanto personal como profesional dentro de la cultura informacional donde vivimos inmersos”. No es un peligro para la seguridad personal, pero si debemos conocer los riesgos que existen para tomar medidas de prevención. A continuación se mencionan algunos de ellos:

- Falsa identidad, es decir que podemos ser engañados con perfiles ficticios o falsos.
- Robo de identidad, es decir que otras personas pueden hacerse pasar por nosotros.
- Crackeo de información, es decir que por no establecer contraseñas seguras podemos ser víctimas de que alguien acceda a nuestra cuenta a robarnos nuestra información personal para otros fines.
- Pishing, es una modalidad de estafa por correo electrónico en donde se diseñan mensajes o páginas supuestamente reales, pero el propósito es robarnos nuestra información personal o bancaria.

La Gestión de la identidad digital como competencia digital

INTEF (2013) define a la competencia digital como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

La competencia digital se divide en 5 áreas principales:

- Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- Comunicación: comunicarse en entornos digitales, compartir recursos por medio de herramientas en red, conectar con otros y colaborar mediante

herramientas digitales, interaccionar y participar en comunidades y redes, concienciación intercultural.

- Creación de contenido: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
- Seguridad: protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso responsable y seguro.
- Resolución de problemas: identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.

De esta manera la competencia gestión de la identidad digital implica que la persona sepa “crear, adaptar y gestionar una o varias identidades digitales y además, sea capaz de proteger la propia reputación digital y de gestionar los datos generados a través de las diversas cuentas y aplicaciones utilizadas” (INTEF, 2013). A continuación en la tabla 1 se describe brevemente sus niveles de dominio, ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la competencia.

TABLA 1: DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL

Niveles	Básico	Intermedio	Avanzado
	Conozco los beneficios y los riesgos relacionados con la identidad digital.	Soy capaz de crear mi identidad digital y de rastrear mi huella digital.	Soy capaz de gestionar diferentes identidades digitales en función del contexto y de su finalidad. Soy capaz de supervisar la información y los datos que produzco a través de mi interacción en línea, y sé cómo proteger mi reputación digital.

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conoce los beneficios de tener una o varias identidades digitales. ◦ Entiende la interrelación existente entre el mundo dentro y fuera de la red. ◦ Entiende que hay distintos agentes que pueden contribuir positiva o negativamente a la construcción de la propia identidad digital.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tiene la capacidad de protegerse a sí mismo/a y a otros de las amenazas en línea a su reputación digital. ◦ Es capaz de construir un perfil que responda a sus necesidades. ◦ Es capaz de rastrear su propia huella digital.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conoce las ventajas y los riesgos en relación con su presencia en línea. ◦ No tiene miedo a revelar cierto tipo de información sobre sí mismo/a. ◦ Tiene en cuenta la existencia de múltiples formas de expresar su propia identidad digital y su personalidad a través de los medios digitales.

Estrategias de gestión de la identidad digital para el docente universitario

Giones-Valls y Serrat-Brustenga (2010) plantean que para gestionar adecuadamente una identidad digital en el campo educativo se debe tener en cuenta tres elementos como:

- **Visibilidad:** es decir, que la persona que ha decidido tener una identidad digital en Internet, debe ser consciente que toda actividad quedará registrada y tendrá un impacto positivo o negativo. Por tanto, si es positivo, se debe utilizar los servicios web 2.0 que realmente son necesarios y útiles para los fines previamente establecidos. Caso contrario, se debe estar preparado para saber manejar esta situación y afrontarla.
- **Reputación:** es un proceso que se va desarrollando paulatinamente conforme actuamos en Internet, ya sea en comentarios, publicación de información, charlas virtuales, etc. Esto conlleva a generar un perfil de quiénes somos digitalmente y qué proyectamos hacia los demás en situaciones por ejemplo como para la postulación o permanencia a un puesto de trabajo.
- **Privacidad:** es decir, que la persona debe ser consciente y establecer límites de qué información personal o profesional publicará en Internet. Además de establecer medidas de seguridad para salvaguardar su información a través de cuentas y/o contraseñas de acceso seguras.

De esta manera, en la figura 1, se propone cuatro etapas que el docente debe realizar para gestionar eficazmente su identidad digital.

FIGURA 1: ETAPAS PARA LA GESTIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL



Etapa 1: Planificar la identidad digital

En esta etapa el docente debe planificar adecuadamente cómo será su identidad digital formulándose objetivos realizables que le permitan progresivamente desarrollarse hasta lograr una buena reputación digital. Por tanto, se deben seguir las siguientes actividades:

- **Rastrear la información publicada en la web sobre la persona, para evitar riesgos como suplantamiento, robo de identidad digital.** Esta actividad ayuda a redefinir el perfil de cómo será la identidad digital que necesitamos como docente universitario. Los buscadores web como Google pueden ayudarnos en esta labor, así como también las siguientes páginas:

PeopleFinders: <http://www.people-finders.ws>

Peekyou: <http://www.peekyou.com>

Pipl: <http://pipl.com>

- **Establecer un perfil de cómo será la identidad digital del docente universitario, y se sepa combinar la vida personal, familiar y laboral.** Para completar esta actividad se debe llenar los datos consignados en la tabla 2.

TABLA 2: FICHA DE PLANIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DIGITAL

Establecer el tipo de perfil	Elegir el tipo de identidad que desea planificar. Ejemplo: Profesor universitario, investigador, etc.
Plantearse un objetivo de ID	Determinar los objetivos de tu ID como profesional (docente universitario)
Enfocarse en un público objetivo	Determinar el público a quién te diriges con la información que publicarás
Definir un Nick nombre de usuario normalizado	<p>Establecer un nombre de usuario único y normalizado en la medida de lo posible para que seas identificado rápidamente y desarrolles tu marca personal en la web. Puedes utilizar cualquiera de las herramientas web que permitan verificar si el nombre de usuario que desees utilizar está disponible. A continuación, se mencionan algunas estructuras del nombre de un nombre de usuario:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Nombre+Apellido. Ejemplo: gerardochunga ◦ Primera letra del nombre+Apellido paterno. Ejemplo: gchung ◦ Primera letra del nombre+Apellido paterno+Apellido materno. Ejemplo: gchungac

- **Verificar la disponibilidad del nombre de usuario (Nick o personal user name) que el docente desea utilizar para registrarse en algunos servicios de la web 2.0.** Se recomienda utilizar herramientas web que optimicen el tiempo de búsqueda y verifiquen si el nombre de usuario está disponible. A continuación se mencionan algunas de estas herramientas:

Namecheckr: <http://www.namecheckr.com>

Usernamecheck: <http://www.usernamecheck.com>

Knowem: <http://knowem.com>

Etapa 2: Prever medidas de seguridad

En esta etapa el docente debe prever medidas de seguridad sobre la información que registrará en la web; y además debe ser consciente que utilizará varios servicios de la web 2.0, para lo cual debe aprender a utilizar herramientas que le ayuden a gestionar eficientemente los accesos y contraseñas. Por tanto se deben seguir las siguientes actividades:

- **Establecer el nivel de privacidad de información, evitando registrar datos como teléfono, domicilio, ubicación actual, etc., que pongan en riesgo la integridad física.**

TABLA 3: HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA CONSTRUIR UNA IDENTIDAD DIGITAL

Denominación	URL	Uso
Slideshare	http://www.slideshare.net	Permite publicar diapositivas de power point sobre ponencias, talleres, cursos, etc.
Scribd	http://www.scribd.com	Permite publicar documentos en pdf (artículos, manuales, etc.)
Calameo	http://www.calameo.com	Permite publicar documentos en pdf al estilo revistas virtuales (apuntes, trabajos, revistas digitales)
Drive	http://drive.google.com	Permite almacenar y compartir cualquier documento multimedia (documentos, fotos, videos), además permite crear documentos colaborativos.
Dropbox	http://www.dropbox.com	Permite almacenar y compartir cualquier tipo de archivo hasta una capacidad de 2 gigas. Interactúa con otras aplicaciones para obtener nuevas funcionalidades.
Youtube	http://www.youtube.com	Permite publicar videos y suscribirse a canales educativos.
Diigo	http://www.diigo.com	Permite almacenar páginas favoritas, crear grupos y listas para compartirlos en Internet
Scoop.it	http://www.scoop.it	Permite tener un espacio virtual estilo blog donde puedes filtrar, seleccionar y compartir contenidos o llamado también "curación de contenidos"

- **Utilizar correos temporales para registrarse en servicios web 2.0, que no estamos seguros y convencidos de utilizarlos para la identidad digital.** Esta actividad ayudará a no revelar fácilmente información personal como el correo electrónico y evitando el SPAM. A continuación se sugieren utilizar las siguientes herramientas web que permiten crear correos temporales.

Spambox permite configurar el tiempo de duración de la cuenta email. Web: http://spambox.us/es_ES

10minutemail permite emails temporales por 10 minutos. Web: <http://10minutemail.com>

YopMail permite crear email personalizables y los mensajes se eliminan cada 8 días. Web: <http://www.yopmail.com/es>

- **Unificar información para todos los perfiles web, donde se tiene una cuenta registrada.** Es decir utilizar el mismo nombre de usuario, nombre completo, foto, breve presentación, intereses, etc. Esta actividad ayudará a que seamos identificados rápidamente por los usuarios que visitan los perfiles. Se recomienda tener un correo Gmail (www.gmail.com) y luego registrar la información personal o profesional en Google Account (<http://www.google.com/accounts>). De esta manera, cuando se pretenda crear un perfil en algún servicio web 2.0 y veamos el ícono de Google, lo utilicemos para que se asocie a esta cuenta y no tengamos de volver a registrar nuestros datos personales y profesionales.
- **Administrar desde una sola herramienta las cuentas de acceso a los servicios suscritos.** Esta actividad se recomienda aplicarla cuando se tienen muchas cuentas registradas en la web y es difícil de recordar o se extravía la dirección web del servicio, el usuario y/o la contraseña de acceso. A continuación se sugiere utilizar las siguientes herramientas:

Google Chrome: <chrome://settings/passwords>

LastPass: <http://lastpass.com>

Clipperz: <http://www.clipperz.com>

MysafeBox: <http://www.mysafebox.com>

Etapa 3: Construir la “marca personal”

Todas las actividades que hacemos en Internet ya sean visitas a páginas web, publicar información y comentar en blogs, etc. quedan registradas en la web y difícilmente se borran. Todo ello, forma parte de la identidad digital de una persona, de quien posteriormente se puede buscar y recuperar información y así formular un perfil como persona. Un ejemplo de ello es la red social LinkedIn, el cual las empresas la utilizan para reclutar personal basado en perfiles de usuarios.

TABLA 4: TARJETAS DE PRESENTACIÓN Y AVATAR GLOBAL

Denominación	URL	Uso
Gravatar	http://es.gravatar.com	Permite crear un avatar global para ser identificado automáticamente cada vez que hagan comentarios en las comunidades virtuales y blogs.
About.me	http://about.me	Permite crear una tarjeta virtual personal donde se pueden incluir enlaces a los servicios web 2.0 suscritos.
Symbaloo	http://edu.symbaloo.com	Es una plataforma en la nube que permite guardar tus páginas web favoritas, videos, artículos, feeds y mucho más
Docente.me	http://www.docente.me	Permite crear una página de presentación personal donde se puede publicar enlaces a los servicios web 2.0 educativos y un breve perfil como profesional.

Para construir progresivamente la marca personal, se recomienda realizar las siguientes actividades:

- **Utilizar servicios web 2.0 que realmente aporten al docente universitario y mantenerlos actualizados con información y contenidos que se crea pertinente.** Los servicios que se suscriban permitirán construir nuestros entornos personales de aprendizaje (PLE).
- **Hacer networking a través de redes sociales y comunidades virtuales para establecer contactos profesionales, intercambiar información y compartiendo experiencias.** A esto, se le llama también Personal Learning Network – PLN, o Red personal de aprendizaje. Para realizar esta actividad se recomienda utilizar algunas redes sociales genéricas, profesionales o académicas mencionados en la tabla 5.

TABLA 5: REDES SOCIALES GENÉRICAS PARA CONSTRUIR UNA IDENTIDAD DIGITAL

Denominación	URL	Uso
Facebook	http://www.facebook.com	Permite establecer comunicación con otras personas y difundir contenidos propios o referenciados. Para uso educativo es preferible participar de grupos de Facebook o Fanpage.
Twitter	http://www.twitter.com	Permite difundir mensajes en hasta 140 caracteres, e incluir enlaces cortos a documentos que se quieran publicar y palabras clave o #hashtag.
LinkedIn	http://www.linkedin.com	Permite establecer contactos profesionales de diversos ámbitos, a través de perfiles con su hoja de vida y grupos de discusión.
Google Plus	http://plus.google.com	Red social de Google

- **Automatizar la publicación de contenidos en diferentes servicios web 2.0 y redes sociales.** Es decir, que si se publica un artículo en un blog, este mismo artículo se publique en varias redes sociales de manera automática y simultánea. Para realizar esta actividad se recomiendan utilizar algunas herramientas:

-IFTT permite crear procesos para publicar automáticamente contenidos en diversos servicios web 2.0. Web: <http://www.iftt.com>

-Hootsuite permite gestionar contenidos y monitorear diversas redes sociales genéricas. Web: <http://www.hootsuite.com>

-Tweetdeck permite gestionar contenidos y monitorear varias cuentas de Twitter. Web: <http://tweetdeck.twitter.com>

- **Difundir publicaciones académicas y científicas en la web, para lograr que sean más citadas, vistas y así mejorar nuestra visibilidad e impacto.** En la categoría de producción científica podemos encontrar a los artículos científicos, tesis, libros, capítulos de libros, ponencias, patentes. Por otro lado, en la producción académica se incluyen los dossier, separatas, diapositivas, guías de curso, infografías, etc. Para realizar esta actividad se recomienda utilizar los siguientes servicios web:

- Academia.edu, ResearchGate son redes sociales científicas que permiten difundir producción académica o científica y que las personas con intereses comunes puedan citar, contactar o hacer trabajo en equipo.
- Figshare, Eprints, son repositorios digitales para alojar nuestra producción académica.
- Slideshare, Scribd, Issuu con servicios web 2.0 que permite subir documentos de preferencia pdf para que sean compartidos o comentados.

Etapa 4: Monitorear la “Reputación digital”

Una vez presencia e influencia de seguidores en la web, se necesita automatizar los procesos para monitorear y conocer los resultados de tal impacto. Así se podrán las mejoras o se estará preparado para la solución ante situaciones negativas. Las actividades que se deben realizar son las siguientes:

- **Utilizar herramientas para medir el impacto de contenidos y actividad en la web.** Existen diversas herramientas que permiten seguir o rastrear nuestra información en la web y además incluyen opciones para mejorar nuestra reputación digital (Fundación telefónica, 2013). En la tabla 6 se mencionan algunas herramientas.

TABLA 6: SERVICIOS WEB PARA MONITOREAR LA VISIBILIDAD, POPULARIDAD Y REPUTACIÓN EN INTERNET

Denominación	URL	Uso
Google alertas	www.google.com/alerts	Permite crear una alerta cuando te citen o mencionen en blogs o páginas web.
FriendOrFollow	www.friendorfollow.com	Permite conocer nuestros seguidores en Twitter
SocialMention	www.socialmention.com	Permite encontrar y analizar las opiniones que sobre blogs, webs, redes sociales y otros medios sociales.
Impactstory	www.impactstory.org	Permite conocer la visibilidad e impacto de la producción académica y científica.
Google Académico citas	scholar.google.com/citations	Permite conocer el factor de impacto h5 respecto a las citaciones de la producción científica o académica.

- **Aplicar herramientas para monitorear visitas.** Existen diversas aplicaciones que nos permiten medir cuántas personas visitan nuestro sitio web, blogs o documentos publicados en Internet. En la tabla 7 se muestran algunas herramientas para tales fines.

TABLA 7: HERRAMIENTAS WEB PARA MONITOREAR VISITAS

Denominación	URL	Uso
Google Analytics	www.google.com/analytics	Herramienta de Google que permite monitorear las visitas a sitios web o blogs.
Bit.ly	https://bitly.com	Permite acortar una dirección web larga y ver estadísticas en visitas. Además de personalizar los nombres. Ejemplo: http://bit.ly/web2educacion
Goo.gl	http://goo.gl	Herramienta de Google que permite acortar una dirección web larga, generar código QR para smartphones y ver las estadísticas de visitas.

3. CONCLUSIONES

La identidad digital (ID) es un conjunto de características o rasgos que representan a una persona o institución a través de un medio digital como el Internet. Se reflejan desde crear una cuenta de correo electrónico hasta publicar información y participar de foros, blogs o redes sociales.

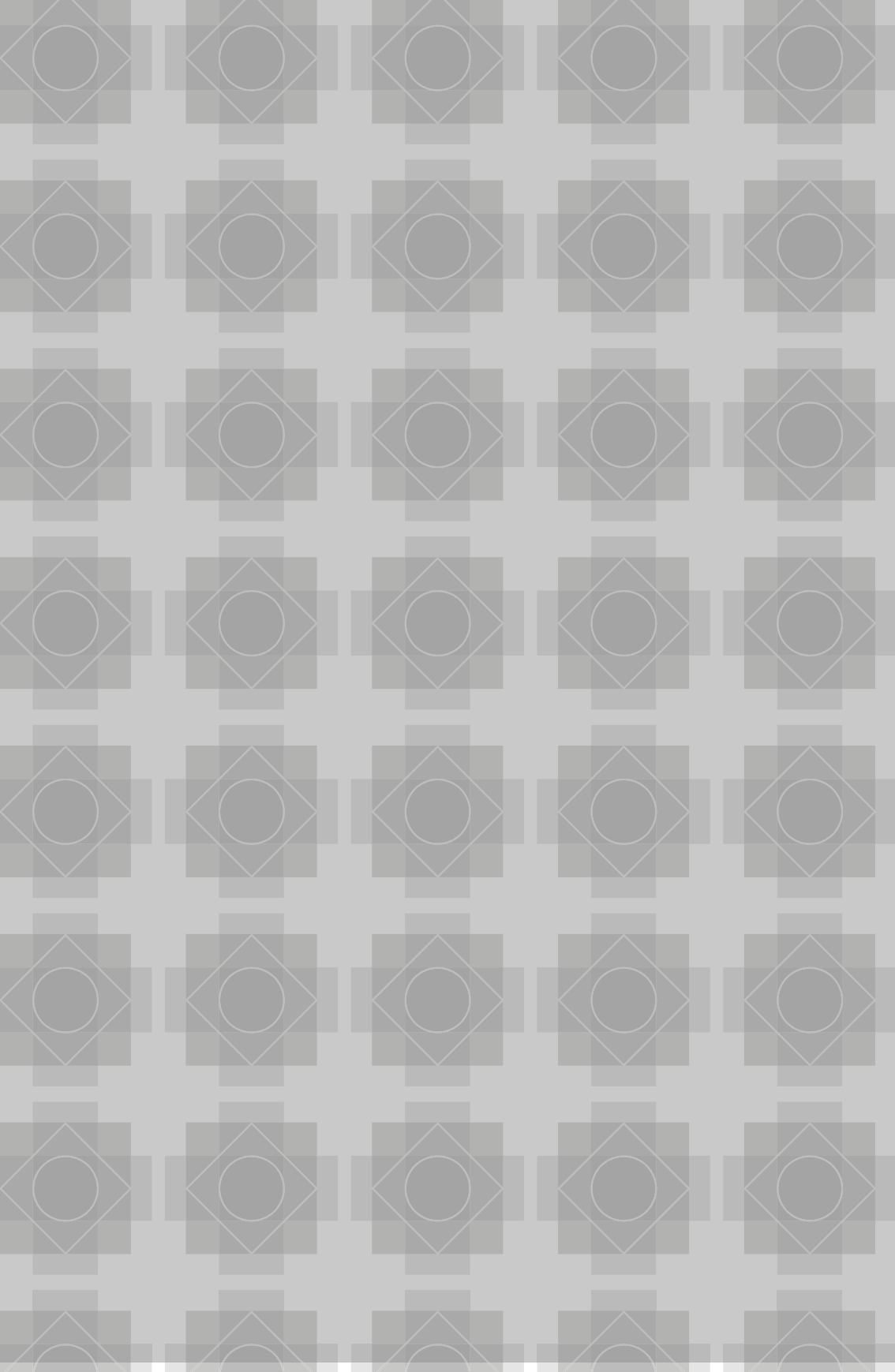
La ID no es un peligro para la seguridad personal, al contrario es una oportunidad para que el docente universitario logre presencia en Internet, construya su reputación, sin dejar de lado las medidas de seguridad y el tipo de información que compartirá.

La gestión de la identidad digital es una competencia digital que todo ciudadano debe desarrollar para alcanzar sus objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje y participación en la sociedad, etc.

Las estrategias para la gestión de la identidad digital se divide en 4 etapas: establecer objetivos para la ID, prever medidas de seguridad, construir la marca personal de tu ID, y monitorear la reputación digital.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arza, J. (2008). Familia y nuevas tecnologías. Navarra: Consejo Audiovisual de Navarra. Recuperado de <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/172CA203-2C36-4D8B-AB66-CD9A36956BE4/117076/FamiliayNuevasTecnologias.pdf>
- Cameron, K. (2005). The Laws of Identity. Recuperado de http://zoo.cs.yale.edu/classes/cs457/spr06/tsui_digital_identity_management.doc
- Freire, J. (2009). La desconexión absoluta y el hackeo de identidades, en Generación Red. Nómada: reflexiones personales e información sobre la sociedad y el conocimiento abiertos. Recuperado de <http://nomada.blogs.com/jjfreire/2007/07/la-desconexin-a.html>.
- Fundación Telefónica. (2013). Identidad digital: El nuevo usuario del mundo digital. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/9513/9281/6433/identidad_digital.pdf
- Giones, A. y Serrat, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. Número 24, julio 2010. Recuperado de <http://www.ub.edu/bid/24/giones2.htm>
- Gutiérrez, A. y Feigenbaum, J. (2006) Información confidencial en un mundo intercomunicado: Hacia una mejor gestión de la identidad digital. Recuperado de http://zoo.cs.yale.edu/classes/cs457/spr06/info_paper.pdf
- INTEF (2013). Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco-ComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Ruiz-Corbella, M., & De-Juanas, Á. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. Estudios sobre educación, 25, 95-113. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/1883/1753>
- Tanase, M. (2003) IP Spoofing: An Introduction. Recuperado de <http://www.securityfocus.com/infocus/1674>
- Uzkiaga (2012). Qué es la identidad digital y herramientas para crearla. Recuperado de <http://uzkiaga.com/blog/comunicacion-empresarial/que-es-la-identidad-digital-y-herramientas-para-crearla>



REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN RUNAE

Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la *Revista RUNAE*, revista de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, para la difusión científica de los trabajos de docentes e investigadores.

Artículo 2. La *Revista RUNAE* es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica dos veces al año.

Artículo 3. La *Revista RUNAE* es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo transdisciplinario. *Revista RUNAE* fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués, y kichwa.

En la *Revista RUNAE* se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.

Investigadores y profesionales de la docencia, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio una plataforma para fomentar la Educación por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados, ya sea de investigación básica, innovación o aplicada.

La *Revista RUNAE* tiene como ejes centrales los valores propios de una sociedad intercultural, basada en un conocimiento transdisciplinar que combina, mediante una ecología de saberes, los conocimientos científicos con la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas originarios de los Andes, con su cosmovisión kichwa de *Sumak Kawsay* (Buen Vivir). Parte de tres ejes fundamentales orientados a la reflexión y difusión de la transformación educativa: la democratización, la calidad y la pertinencia. Como revista de educación potencia la generación de modelos educativos de excelencia,

caracterizados por distintos aspectos, como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad.

Artículo 4. La *Revista RUNAE* se publica INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN Y ÁREAS AFINES RELACIONADAS. Como revista de investigación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que contengan aportaciones multi-, pluri-, inter- y transdisciplinarias que sean innovadoras, producto de reflexiones teóricas y de resultados o avances de investigación. De forma complementaria, la *Revista RUNAE* también admite la publicación de trabajos de otro género, como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que se encuentre dentro de los parámetros que el Comité Editorial de la *Revista RUNAE* considere necesario.

Artículo 5. La estructura de la *Revista RUNAE* es responsabilidad de un Comité Editorial nombrado y dirigido por el director nombrado a su vez por el CONSEJO EDITORIAL. El Comité Editorial de la *Revista RUNAE* es el órgano directivo de la publicación. Su función fundamental es velar por que cada uno de sus componentes cumpla con las funciones establecidas en este reglamento. El comité editorial está compuesto por:

Director
Subdirector
Comité Editorial Interno
Comité Editorial Externo
Gestor Revista Digital
Director Editorial

Artículo 6. Son funciones del Comité Editorial de la *Revista RUNAE*:

- a) Establecer una primera selección de las posibles publicaciones.
- b) Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición.
- c) Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
- d) Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica.
- e) Seleccionar a los evaluadores que integran el Comité Externo para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales.
- f) Revisar, supervisar y aprobar el contenido de cada número de la revista antes de su publicación física y virtual.
- g) Asistir a las reuniones.
- h) Realizar tareas de arbitraje cuando se les solicite.

i) Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.

Artículo 7. Son funciones del Director:

- a) Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista.
- b) Velar por la calidad académica de la revista.
- c) Dar seguimiento al cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial de la revista.
- d) Velar por mantener la línea editorial y la política de la revista, así como estar atento a su sistemática actualización.
- e) Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista.
- f) Desarrollar todas las acciones que procedan para que la Revista figure en las bases de datos e índices más prominentes.
- g) Representar a la Revista en reuniones convocadas por las autoridades ministeriales o de la Academia de Ciencias o decidir en quién delega tal participación.
- f) Designar una comisión ante cualquier demanda o incidente que se produzca relacionado con aspectos éticos de los trabajos publicados o enviados a publicar.

Artículo 8. Son funciones del Subdirector:

Suplir al Director cuando este, por razones justificadas, no pueda cumplir alguna de sus funciones.

Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la Revista RUNAE.

Mantener actualizada la plataforma informática de la revista.

Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos.

Sostener la correspondencia que proceda con los autores que envíen trabajos a la Revista.

Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos.

Asignar los trabajos aceptados en primera instancia a los árbitros que correspondan, según la temática.

Realizar las actas correspondientes a las reuniones del Comité Editorial.

Hacer llegar al Director de la Revista, en tiempo y forma, toda la información necesaria para su gestión.

Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial.

Realizar las convocatorias, previo acuerdo con el director a las reuniones del Comité Editorial de la revista RUNAE, además de redactar y custodiar las actas.

Asesorar al Comité Editorial en materia de comunicación, elaborando estrategias de divulgación que el Comité Editorial establezca.

Artículo 9. Son funciones del Gestor Revista Digital

Desarrollar una estrategia de indexación de la revista en los repositorios académicos más pertinentes de todo el mundo.

Realizar los trámites oportunos para indexar la revista en los repositorios acordados con el comité editorial.

Mantenimiento y gestión del OJS y la página web <http://runae.unae.edu.ec/>, subiendo los contenidos digitales correspondientes que sean solicitados por el director y subdirector.

Asesorar al equipo ejecutivo.

Artículo 10. Son funciones del Director Editorial:

Asesorar al comité editorial de la Revista RUNAE con el fin de acompañar los diferentes procesos de llamados para artículos, publicación digital, indexación y divulgación.

En caso de que el comité editorial considere oportuno la impresión física de la Revista RUNAE, será el encargado de toda la gestión correspondiente.

Participar en las reuniones del Comité Editorial.

Cumplir las funciones encomendadas en la Política Editorial de la Universidad.

Artículo 11. Los miembros del Comité Editorial de la *Revista RUNAE* son nombrados por el Director, ejercen su cargo durante dos años y pueden ser reelegidos o sustituidos.

Artículo 12. Las normas de publicación de la *Revista RUNAE* estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 13. Los miembros del Comité Editorial de la *Revista RUNAE* pueden proponer artículos propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 25% de artículos en cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dossiers monográficos. El Comité Editorial interno no puede actuar como evaluadores de artículos durante el tiempo que ejerzan sus funciones.

Artículo 14. El Comité Editorial de la *Revista RUNAE* establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en los siguientes criterios:

- a) Originalidad.
- b) Consistencia conceptual y metodológica.
- c) Dominio y uso de bibliografía.
- d) Coherencia lógica de las argumentaciones.
- e) Claridad y precisión del lenguaje utilizado.
- f) Pertinencia
- g) Objetividad
- h) Pluralismo

En consecuencia, la *Revista RUNAE* no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que publica, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 15. Las reuniones del Comité Editorial interno de la *Revista RUNAE* y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quorum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las reuniones serán convocadas y organizadas por el Subdirector/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la Subdirector/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

El presente documento constituye la Política Editorial de la *Revista RUNAE* Javier Loyola, a los 16 días del mes de octubre de 2017

NORMAS DE PUBLICACIÓN PARA AUTORES

Artículo 1. La *Revista RUNAE* se publica INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN Y ÁREAS AFINES RELACIONADAS. Como revista de investigación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que contengan aportaciones multi-, pluri-, inter- y transdisciplinarias que sean innovadoras, producto de reflexiones teóricas y de resultados o avances de investigación. De forma complementaria, la *Revista RUNAE* también admite la publicación de trabajos de otro género, como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que se encuentre dentro de los parámetros que el Comité Editorial de la *Revista RUNAE* considere necesario.

Artículo 2. Los trabajos serán inéditos. No se admiten aquellos que hayan sido publicados, total o parcialmente, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. También publicará traducciones

originales de artículos que el Comité Editorial considere de pertinencia. Los autores deberán adjuntar una declaración de originalidad y cesión de derechos de publicación.

Artículo 3. Los trabajos, serán elaborados en formato Word, Times New Roman 12 tendrán una extensión mínima de 5.000 palabras y máxima de 7.000 palabras, (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos a doble espacio, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte inferior derecha. En la primera página, con el fin de mantener el anonimato, sólo aparecerá el título del trabajo y el número de palabras del manuscrito, pero no los nombres de los autores. Los textos no tendrán claves o sugerencias que los identifiquen. En la segunda hoja se incluirá un resumen, en español y en inglés, entre 150 y 200 palabras, y hasta cinco palabras claves. El resumen de los artículos deberá estar estructurado en los siguientes apartados: introducción, Método, Resultados y Conclusiones en caso de ser resultados de investigación y en caso de ser artículos de reflexión u otros aportes mantendrán los siguientes apartados: introducción, Desarrollo y Conclusiones.

Las figuras y tablas se incluirán al final del manuscrito, una en cada página. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan, y estar numeradas correlativamente, indicándose su ubicación en el texto. Su tamaño tendrá una base de 7 o de 14 cm y deberán de ser legibles las letras y signos que en ellas aparezcan, evitando espacios vacíos y aprovechando al máximo el espacio ocupado. En el caso de las fotografías, su tamaño tendrá una base de 7 o 14 cm y una altura máxima de 20 cm.

Todos los manuscritos se revisarán de manera anónima.

Artículo 4. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (*Publication Manual of the American Psychological Association, 6ª edición*). A continuación se recuerdan algunos de estos requisitos y se dan otros adicionales.

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separado por una coma) en caso de paráfrasis. Si el autor forma parte de la narración se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se trata de dos autores siempre se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas se pone sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis autores se cita el primero seguido de “et al.” y en caso de confusión se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien identificados. Cuando se citan distintos autores dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y atendiendo a la siguiente normativa:

a) Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con un “&”); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad dos puntos y editorial. Ejemplo: Lezak, M., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.

b) Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Ed., añadiendo una “s” en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Wit, H., & Mitchell, S. H. (2009). Drug Effects on Delay Discounting. En G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.), *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting* (pp. 213-241). Washington, DC: American Psychological Association.

c) Para revistas: Autor(es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. (nº entre paréntesis) sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número, y página inicial y final. Ejemplo:

Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(1), 872-882.

d) Para páginas web: Los autores deberán archivar todas las referencias web antes de citarlas a través de [WebCite®](#). Este es un servicio gratuito que garantiza que el material web citado se mantendrá a disposición de los lectores en el futuro.

Artículo 5. Si se acepta un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio corresponderán a la *Revista RUNAE*. El Comité Editorial evaluará aquellas peticiones donde se soliciten los derechos para publicar en otros documentos académicos.

Las publicaciones de la *Revista RUNAE* en formato PDF son de libre acceso. Asimismo, se entiende que los contenidos expresados en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no de la revista. Igualmente, las actividades descritas en los trabajos publicados estarán de acuerdo con los criterios generalmente aceptados de ética, tanto por lo que se refiere a los trabajos con humanos como a la experimentación animal, así como en todo lo relativo a la deontología profesional. Es responsabilidad de los autores poder proporcionar a los lectores interesados copias de los datos en bruto, manuales de procedimiento, puntuaciones y, en general, material experimental relevante.

Artículo 6. Los trabajos serán enviados al correo electrónico de la revista: runae@unae.edu.ec hasta que se disponga del sistema OJS, donde los autores lo enviarán telemáticamente siguiendo los pasos que se indiquen. La recepción de los trabajos se acusará en un lapso no mayor a 24 horas y se contestará acerca de su aceptación a la mayor brevedad posible con un máximo de 3 meses. En caso de aceptación, el autor recibirá su artículo en formato PDF, y un certificado de publicación en la *Revista RUNAE*.

Artículo 7. En casos excepcionales de coedición con otra institución, la *Revista RUNAE* se guiará de acuerdo con las directrices establecidas por el CONSEJO EDITORIAL de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

FORMATO PARA RECEPCIÓN DE PROPUESTAS SOMETIDAS A EVALUACIÓN PARA LA REVISTA RUNAE

Título

Debe ser conciso e indicar el contenido del trabajo con un máximo de 15 palabras en TAHONA 16 Pts.,

Autor 1 (TAHONA, 11 Pts, centrado)

e-mail: Autor 1@institución (quitar hipervínculo)

Autor 2 TAHONA, 11 Pts, centrado)

e-mail: Autor 2@institución (quitar hipervínculo)

Autor 3 TAHONA, 11 Pts, centrado)

e-mail: Autor 3@institución (quitar hipervínculo)

Title

Traducción del título a inglés

RESUMEN: El resumen deberá estar escrito en TAHONA, 10 Pts, cursiva y justificado. Se debe de utilizar la palabra RESUMEN, como título en mayúsculas, TAHONA, 10 Pts, cursiva, negritas. Debe ser redactado de manera directa precisando los aspectos metodológicos importantes y enfatizando los resultados y conclusiones más relevantes. No debe sobrepasar de 250 palabras, en la que se debe establecer lo que fue hecho, como fue hecho, los resultados principales, su significado y aporte a los ejes temáticos abordados en la convocatoria.

PALABRAS CLAVE: Se debe de utilizar la palabra PALABRAS CLAVE, como título en mayúsculas, TAHONA, 10 Pts, Se sugiere no más de seis palabras en orden alfabético, separadas por comas, que representen al trabajo presentado.

ABSTRACT. El abstract debe escribirse en inglés, realmente es la traducción fiel al inglés del resumen, no debe excederse de 250 palabras TAHONA, 10 Pts, cursiva, negritas el cual viene por defecto en esta plantilla.

KEYWORDS. Las mismas palabras claves traducidas en inglés. TAHONA, 10 Pts,

En caso de artículos resultados de investigación (aplica para traducciones):

1. **INTRODUCCIÓN.** Debe ser breve, esclareciendo la naturaleza del problema de investigación estudiado con su correspondiente sustento teórico. Debe considerar la(s) hipótesis del trabajo, con citación bibliográfica específica (entre paréntesis y en orden numérico de las citas); finalizando con los objetivos de la investigación.
2. **MATERIALES Y MÉTODOS.** Deberá adecuar la información proporcionada en metodología del proyecto de investigación, métodos, técnicas, cómo se desarrolló el proceso de recolección y análisis de la información. Debe contar con un soporte teórico sobre la metodología empelada.
3. **RESULTADOS.** Deben contener una información precisa de los datos obtenidos, los resultados principales del estudio o análisis. Puede emplear, texto con los principales resultados de los instrumentos, cuadros, diagramas. No olvide debe realizar una descripción de los resultados.
4. **CONCLUSIONES.** Deben basarse solamente en los datos presentados en el trabajo de investigación y deberán ser separada cada conclusión con viñetas. No reproduzca lo del resumen como conclusión. Una conclusión podría extender la importancia del trabajo o podría hacer pensar en aplicaciones y extensiones. El seguimiento de las normas indicadas permitirá que su trabajo no sólo se destaque por su contenido, sino que también resulte visualmente atractivo.
5. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.** Deberán ajustarse a los requerimientos enunciados en el **Artículo 4 de las normas de publicación.** Recuerde que todos los autores que enuncie en el cuerpo del texto deben estar presentes en esta sección.

En caso de artículos de reflexión, ensayos o reseñas (aplica para traducciones):

1. **INTRODUCCIÓN.** Debe ser breve, esclareciendo la naturaleza del problema de investigación estudiado con su correspondiente sustento teórico. Debe considerar la(s) hipótesis del trabajo (si es pertinente), con citación bibliográfica específica [textuales: (Apellido, año, p.#) o paráfrasis: Desde los aportes de Apellido (año)... ; finalizando con una aproximación breve hacia los contenidos del desarrollo.
2. **DESARROLLO.** Debe ser estructurada desde títulos generales para los contenidos que evidencien una aproximación general del tema a tratar. La información debe ser estructurada en redacción argumentativa y resaltando la importancia de la reflexión sobre el tema.
3. **CONCLUSIONES.** Deben basarse solamente en los datos presentados en el trabajo de investigación y deberán ser separada cada conclusión con viñetas. No reproduzca lo del resumen como conclusión. Una conclusión podría extender la importancia del trabajo o podría hacer pensar en aplicaciones y extensiones. El seguimiento de las normas indicadas permitirá que su trabajo no sólo se destaque por su contenido, sino que también resulte visualmente atractivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. Deberán ajustarse a los requerimientos enunciados en el **Artículo 4 de las normas de publicación.**

PAUTAS GENERALES:

Para el texto del artículo se deberá usar TAHONA, cuerpo 11, con interlineado 1,5, los márgenes deberán ser de 2 cm. Los títulos de los epígrafes deben estar en negrita y numerados de forma secuencial.

Los gráficos, ilustraciones y tablas estadísticas deben ser incorporados en el texto claramente numerados para su identificación con la correspondiente leyenda, y la información necesaria para su lectura e interpretación por los lectores (Figura x. – Tabla x.). El diseño y calidad de la imagen para su tratamiento editorial y publicación serán responsabilidad de los autores y deben incorporarse al texto, pero también enviarlos por separado.

El artículo debe ajustarse un mínimo de 5000 y máximo 7000 palabras en formato Word (.doc) incluyendo todo el documento.

Las notas a pie de página deberán tener numeración consecutiva y se emplearán para hacer comentarios y aclaraciones.

Las citas textuales y referencias bibliográficas deberán ajustarse a los requerimientos enunciados en el **Artículo 4 de las normas de publicación.**

Investigadores y profesionales de la docencia, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio una plataforma para fomentar la Educación por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados, ya sea de investigación básica, innovación o aplicada.

La revista RUNAE tiene como ejes centrales los valores propios de una sociedad intercultural, basada en el conocimiento en el marco del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Parte de tres ejes fundamentales orientados a la reflexión y promoción de la transformación educativa: la democratización, la calidad y la pertinencia. Como revista de educación potencia la generación de modelos educativos de excelencia, caracterizados por distintos aspectos, como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad.

Contacto:
runae@unae.edu.ec

