

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

Floralba Aguilar-Gordón (Coordinadora)

Autores: Floralba Aguilar, Jessica Villamar, Robert Bolaños, José Silvaje, José Baldeón,
Eloísa Carbonell, Jorge Balladares, Christian Jaramillo, Mauro Avilés,
Lilián Jaramillo, Verónica Simbaña, Catya Torres, Pablo Heredia, Lida Sandoval



Universidad Politécnica Salesiana

**Enfoques y perspectivas
del pensamiento
pedagógico latinoamericano**

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón (Coordinadora)

*Autores: Floralba Aguilar, Jessica Villamar, Robert Bolaños,
José Silvaje, José Baldeón, Eloísa Carbonell, Jorge Balladares,
Christian Jaramillo, Mauro Avilés, Lilián Jaramillo, Verónica
Simbaña, Catya Torres, Pablo Heredia, Lida Sandoval.*

Jefferson Moreno Guaicha (Asistente de investigación)

Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

2019

Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón (Coordinadora)

© Autores: *Floralba Aguilar, Jessica Villamar, Robert Bolaños, José Silvaje, José Baldeón, Eloísa Carbonell, Jorge Balladares, Christian Jaramillo, Mauro Avilés, Lilián Jaramillo, Verónica Simbaña, Catya Torres-Pablo Heredia, Lida Sandoval.*

Jefferson Moreno Guaicha (Asistente de investigación)

1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE FILOSOFÍA
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación
(GIFE)

Diagramación: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Derechos de autor: 054863

ISBN UPS: 978-9978-10-324-1

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, enero 2019

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Presentación	9
---------------------------	----------

PRIMERA PARTE

Acercamiento histórico-conceptual al pensamiento pedagógico latinoamericano

CAPÍTULO 1

Influencia de las pedagogías europeas al pensamiento pedagógico latinoamericano	19
--	-----------

José Emilio Silvaje Aparisi

CAPÍTULO 2

Enfoques y perspectivas pedagógicas latinoamericanas.....	79
--	-----------

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón

CAPÍTULO 3

La investigación-acción participativa como elemento de intervención incluyente y emancipadora en educación.....	121
--	------------

Robert Fernando Bolaños Vivas

SEGUNDA PARTE

DERIVACIONES PEDAGÓGICAS SITUADAS

CAPÍTULO 4

La Pedagogía crítica como referente para la producción del conocimiento	153
--	------------

Jessica Lourdes Villamar Muñoz

CAPÍTULO 5

**El sumak kawsay (buen vivir) como identidad y síntesis
de una propuesta pedagógica 179**

José Alcides Baldeón Rosero

CAPÍTULO 6

**Construcciones pedagógicas
interculturales bilingües
en contextos escolarizados..... 201**

Eloísa Teresita Carbonell Yonfá

TERCERA PARTE

MODELOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 7

**Modelos pedagógicos en tecnología educativa para
la formación del profesorado 247**

Jorge Antonio Balladares Burgos

CAPÍTULO 8

Modelos de desarrollo profesional del docente universitario.....271

Christian Jaramillo Baquerizo

CAPÍTULO 9

**Reflexiones en torno a un modelo pedagógico
a partir de la hermenéutica analógica-icónica297**

Mauro Avilés Salvador

CUARTA PARTE

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO 10

**Las wikis en los procesos
de enseñanza y aprendizaje..... 335**

Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo

CAPÍTULO 11

Innovaciones pendientes en la didáctica de la literatura..... 359*Verónica Patricia Simbaña Gallardo*

CAPÍTULO 12

Educación para la familia en un contexto de psicopolíticas 381*Catya Ximena Torres Cordero**Pablo Andrés Heredia Guzmán*

CAPÍTULO 13

**Cómo la inclusión educativa es una realidad
y una necesidad en el aula..... 419***Lida Katherine Sandoval Guerrero***Sobre los autores..... 453**

Presentación

El libro *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* propone a los profesionales, investigadores, intelectuales y estudiantes involucrados en la educación, temáticas de relevancia que desde diversos enfoques y perspectivas, enuncian distintas reflexiones teóricas, epistemológicas y prácticas sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Este texto surge en el marco de las investigaciones realizadas por el Grupo de Filosofía de la Educación (GIFE), el mismo que tiene como objetivos:

1. Repensar los fundamentos, fortalezas, debilidades y perspectivas del hecho educativo en contexto para proporcionar alternativas que coadyuven a la transformación socio-cognitiva del país. Concentra su atención en la investigación de los principios esenciales de todo tipo de progreso en el ser humano concebido como un ser educable por naturaleza.

2. Además, GIFE se propone “fomentar una investigación académica que dinamice y renueve el quehacer educativo, desde la reflexión filosófica y enfocando sus alcances investigativos hacia la multi, trans e interdisciplinariedad”.

En este sentido, el presente texto propone un conjunto de teorías que permiten comprender una vez más que la Filosofía de la Educación se coloca en la intersección de la Antropología, la Ontología, la Filosofía de la Cultura, la Sociología y las Ciencias de la Educación en tanto, todas ellas desde su campo de acción pretenden realizar una adecuada comprensión del ser humano como un ser educable.

Las ideas expuestas en este libro deberán convertirse en los principales instrumentos teóricos —conceptuales fundamentales que direccionen el cumplimiento de la función esencial de la educación: iluminar la acción educativa del ser humano. Mediante el análisis de diversas teorías, enfoques, modelos y experiencias, los autores se proponen sentar las bases para nuevos cuestionamientos, análisis, reflexiones y propuestas sobre el sujeto y el hecho educativo, pues:

Se perfila la necesidad de re-conceptualizar y re-construir la realidad de la comunicación, de la vida del sujeto y de la sociedad en general, se promueve la generación de nuevos enfoques, nuevos modos de pensar, nuevas formas de interacción surgidos a partir del apareamiento de las tecnologías digitales; y a medida que el tiempo sigue su marcha se vuelve prioritario también, la revalorización de enfoques integradores, cualitativos y holísticos que tienda a considerar que el conocimiento no se produce de manera lineal y que hace falta repensar el sentido, naturaleza, construcción y significado del mismo (Aguilar-Gordón, 2010, p. 149).

La complejidad¹ del hombre y de la sociedad actual exige respuestas inmediatas que procuren integrar saberes y conocimientos diversos desde variadas perspectivas que coadyuven a lograr una verdadera inter y transdisciplinariedad del conocimiento, “a principios del siglo XXI se perfila una especie de revolución cultural” (Aguilar-Gordón, 2010, p. 149) que obliga a repensar todos los procesos humanos iniciando por el hecho educativo.

Enfoques y perspectivas del pensamiento latinoamericano, se encuentra conformado por trece capítulos, distribuidos en cuatro partes, cada una de ellas representa a un todo coherente reflejado a través de la articulación dinámica de los capítulos que la constituyen. Las pri-

1 “Complejidad constatada en todos los procesos biológicos, históricos, sociales y culturales que inciden en los procesos educativos y que obligan a revisar las funciones de las instituciones educativas fundamentadas en la formación del estudiante para que sea capaz de construir nuevas respuestas desde su misma condición de complejidad” (Aguilar-Gordón, 2010, p. 152).

meras tres partes están conformadas por tres capítulos cada una y la cuarta parte, se halla constituida por cuatro capítulos respectivamente.

La primera parte, denominada: *Acercamiento histórico-conceptual al pensamiento pedagógico latinoamericano*, está compuesta por tres capítulos.

El capítulo uno: *Influencia de las pedagogías europeas al pensamiento latinoamericano* de José Emilio Silvaje Aparisi, se propone “establecer las bases epistemológicas sobre las que se construye el pensamiento pedagógico y señalar las principales aportaciones que a lo largo de la historia y desde diferentes perspectivas han colaborado a la aparición y construcción de la pedagogía”. El autor considera que “el fenómeno educativo se manifestó como un hecho constitutivo del ser humano en cuanto a ser racional y social, de tal modo que los continuos avances en las ciencias y las metodologías posibilitaron, desde el siglo XIX, el desarrollo y sistematización de la pedagogía hasta dotarla del estatuto de disciplina”. Desde esta perspectiva, el documento presenta interesantes reflexiones sobre el recorrido desde la cultura clásica hasta el siglo XX y a su vez, analiza las figuras e ideas clave originadas en Europa y que influyeron en América Latina, al tiempo que estas volvieron enriquecidas a Europa. El autor sostiene que “en esta tarea los clásicos paradigmas en investigación científica supusieron una primera guía, pero el siglo XXI y sus nuevos horizontes interpretativos exigen irrenunciablemente caminar hacia una visión multiparadigmática y multidisciplinar”.

El capítulo dos: *Enfoques y perspectivas pedagógicas latinoamericanas* de Floralba del Rocío Aguilar-Gordón analiza las principales directrices que orientan el pensar y hacer pedagógico latinoamericano de los últimos tiempos, para ello se realiza una visión retrospectiva de los enfoques que orientaron el quehacer educativo y que poco a poco coadyuvieron a la configuración de un modelo de ser humano que pervive en la época actual. Además, reflexiona en las perspectivas pedagógicas que servirán como referente fundamental para comprender la realidad educativa de los próximos tiempos. Parte del criterio de que Latinoamérica del pasado no ha tenido modelos

educativos propios, sino que históricamente se ha visto en la necesidad de importar paradigmas y enfoques ajenos que se han impuesto como normativa de la política educativa de los gobiernos de turno; en este sentido, analiza los enfoques: tradicional, enciclopédico, crítico-social, constructivista, conductista, participativo y visualiza la perspectiva metodológica que orienta a cada uno de ellos.

El capítulo tres: *Enfoque de investigación-acción participativa como elemento de intervención incluyente y emancipadora en educación*, de Robert Fernando Bolaños Vivas, considera que la perspectiva de la investigación-acción participativa constituye una propuesta que intenta renovar la manera convencional como se viene concibiendo y practicando la investigación educativa. El autor sostiene que éste enfoque investigativo, implica un alto grado de involucramiento y participación de los agentes primarios de los proyectos de investigación, de las colectividades destinatarias y beneficiarias de los mismos. Además, el documento afirma que “los procesos de investigación podrán desembocar en la solución de los múltiples problemas que afectan a las comunidades educativas, solo si se generan altos niveles de protagonismo e involucramiento de la totalidad de los agentes en cada una de las etapas del quehacer investigativo”. Una investigación incluyente y participativa puede responder a las necesidades y problemas reales de las colectividades educativas y se puede constituir en el inicio de procesos de desarrollo integral y emancipación de América Latina.

Siguiendo la estructura del texto, la segunda parte, titulada como *Derivaciones pedagógicas situadas*, se conforman por los siguientes tres capítulos:

En el primer capítulo, Jessica Lourdes Villamar Muñoz, presenta su documento: *La Pedagogía crítica como referente para la producción del conocimiento*, aborda fundamentos de la pedagogía crítica y la actualidad de ésta para la construcción del conocimiento y su relación con el entorno; así mismo se hace un recorrido por el pensamiento de algunos de sus representantes entre los que se destacan Freire, Giroux, McLaren y sus planteamientos de generar espacios y experiencias para que los estudiantes produzcan y generen conocimientos desde la cul-

tura popular, del contacto con la realidad y el desarrollo de una sensibilidad comprometida, una reflexión crítica que denuncie aquellas prácticas que favorecen o denigran la vida y la justicia.

En el segundo capítulo, José Alcides Baldeón Rosero en su *Sumak Kawsay como identidad y síntesis de una propuesta pedagógica*, realiza un acercamiento al conocimiento del pensamiento indigenista y su desarrollo social; reflexiona en torno a la forma de vida que se construye a través de un proceso social sustentado en una filosofía de vida que tiene su origen y desarrollo en una serie de valores y principios que se convierten en la columna vertebral del Sumak Kawsay. En el capítulo, el autor profundiza en la esencia del Sumak Kawsay y su incidencia en la vida de los pueblos, en la relación de los habitantes de la localidad, en la relación con la naturaleza y en la relación e integración con lo que demanda sociedad actual.

En el tercer capítulo, Eloísa Teresita Carbonell Yonfá, en *Construcciones pedagógicas interculturales bilingües en contextos escolarizados*, reflexiona sobre prácticas docentes que se observan al interior del sistema de educación intercultural bilingüe vigente en el Ecuador, a partir de un estudio de campo realizado en contextos amazónicos: kichwa, wao y shuar de la Amazonía ecuatoriana entre 2016 y 2017, presenta una revisión histórica del proceso de EIB de dos décadas. El capítulo parte de la reflexión de la interculturalidad entendida desde la academia, el marco legislativo ecuatoriano y lo que se vive en la cotidianidad en las comunidades educativas observadas en las provincias de Napo, Pastaza, Orellana y Morona Santiago. La autora realiza una propuesta enfocada a construir prácticas pedagógicas interculturales que promueven la revitalización estructural y permanente de las culturas originarias del Ecuador.

Prosiguiendo con la estructura del texto, la tercera parte, llamada *Modelos pedagógicos* se conforma por tres capítulos como los que se mencionan a continuación:

El primer capítulo, *Modelos pedagógicos en tecnología educativa para la formación del profesorado*, de Jorge Antonio Balladares

Burgos, explica que actualmente el profesorado tiene como principal desafío el incorporar el uso de las TIC en sus prácticas docentes dentro y fuera del aula. Ve a la tecnología educativa como una alternativa de integración entre la pedagogía, la tecnología y los conocimientos disciplinares. En este capítulo, el autor presenta diferentes modelos pedagógicos en tecnología educativa para la formación del profesorado; fundamenta epistemológicamente la educación digital del profesorado y sienta las bases para la comprensión de una metodología de la investigación en tecnología educativa y para la integración de las TIC en la práctica pedagógica y disciplinar del docente. En este sentido, el autor establece que uno de los modelos claves de integración de las TIC en ámbitos educativos es el modelo pedagógico TPACK. Adicional, el autor plantea “algunos modelos para el desarrollo de competencias digitales e informacionales que permitan integrar la tecnología como los conocimientos, destrezas y actitudes”.

El segundo capítulo, *Modelos de desarrollo profesional del docente universitario*, de Christian Jaramillo Baquerizo, sostiene que el desarrollo profesional del docente universitario es una de las áreas de investigación más relevantes en el mejoramiento de la educación superior. El autor afirma que la ‘transferencia del aprendizaje’; la aplicación permanente de los conocimientos y habilidades adquiridos —durante un programa de desarrollo profesional— al lugar de trabajo es un tema de interés para todos los actores de la educación superior”. En tal sentido, el capítulo profundiza esta temática a través de: una revisión de la literatura sobre los modelos de desarrollo profesional; un análisis de las variables más influyentes en la transferencia del aprendizaje; un enfoque en la ‘motivación’, considerada una de las variables de mayor relevancia en la transferencia del aprendizaje; y la presentación de un modelo de diseño de programas de desarrollo profesional enfocado en el docente universitario, con el fin de fomentar su motivación y facilitar la transferencia del aprendizaje.

El tercer capítulo, *Reflexiones en torno a un modelo pedagógico a partir de la hermenéutica analógica-icónica*, de Mauro Rodrigo Avilés Salvador, propone que frente a la saturación de información que

agobia a la educación actual y, al consiguiente olvido de las dimensiones volitiva y afectiva de los educandos por parte de los diferentes modelos educativos, urge replantease nuevas formas de hacer educación. Es así, como el autor considera que “la pregunta por las finalidades educativas es hoy más que nunca urgente desde la perspectiva de una modernidad en crisis y la necesidad de que nuevas propuestas desciendan al aula”. En este sentido, estipula que “las reflexiones que sobre el símbolo y su relación con la educación realizadas por autores como Cassirer y Melich, la teoría de la complejidad de Morin y los aportes de Bolívar Echeverría —en especial sobre su categoría “*ethos barroco*”— ofrecen a los nuevos sistemas educativos horizontes de reflexión válidos y actuales que posibilitan soñar con mejores posibilidades para la educación en América Latina”.

Para finalizar, el texto presenta la cuarta parte, llamada experiencias pedagógicas, misma que se halla constituida por los cuatro capítulos que se describen a continuación:

El primer capítulo: *Las wikis en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, de Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo, establece que “las wikis constituyen el medio digital pedagógico que optimiza aprendizajes colaborativos en línea”, al ser una herramienta eminentemente social y constructivista, facilita aprendizajes interactivos, participativos y colaborativos. La autora, sostiene que esta herramienta “aporta significativamente a la investigación”, potenciando la construcción del conocimiento en línea y fomentando aprendizajes colaborativos y significativos que exigen y garantizan una nueva alfabetización tecnológica en los nuevos contextos.

El segundo capítulo: *innovaciones pendientes en la didáctica de la literatura*, elaborado por Verónica Patricia Simbaña Gallardo, se propone estudiar los métodos literarios más destacados en la teorización de la literatura, aspecto que a decir de la autora, “ayudará a que maestros y estudiantes obtengan innovadoras técnicas de análisis literario, para promover el pensamiento crítico y reflexivo”. En el documento, destaca técnicas que permiten desarrollar la competencia lectora y ha-

bilidades que promueven el aprendizaje; además, presenta estrategias de enseñanza para el análisis narrativo vinculadas a perspectivas pedagógicas que permiten determinar la intencionalidad del texto.

El tercer capítulo: *Educación para la familia en un contexto de psicopolíticas*, estructurado por Catya Ximena Torres Cordero y Pablo Andrés Heredia Guzmán, está destinado a la comprensión de las construcciones discursivas sobre la familia en un escenario psicopolítico caracterizado por el surgimiento de las nuevas tecnologías propias del neoliberalismo, por la mercantilización de las cosas, los deseos de opulencia y todos los componentes ideológicos que hacen del poder una cuestión de seducción. El capítulo presenta al acompañamiento familiar como una experiencia de aprendizaje.

El cuarto capítulo: *La inclusión educativa como realidad y necesidad en el aula*, de Lida Katherine Sandoval Guerrero, sostiene que “una de las dificultades que enfrentan los profesores en la práctica docente, ha sido cumplir con los lineamientos de inclusión educativa como una necesidad para romper las barreras paradigmáticas generadas en una sociedad que aún le cuesta comprender la importancia del proceso inclusivo”. Esto lleva a la autora del capítulo a identificar mecanismos que permitan superar el problema desde el entorno áulico y desde el contexto en el que se encuentran sus involucrados con miras a lograr una verdadera “educación diversa, incluyente e integral” como sostiene su autora.

Las ideas expuestas en este texto no son definitivas, el lector deberá reconsiderarlas para identificar nuevas problemáticas y para generar iniciativas y nuevos procesos investigativos.

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón
Coordinadora Grupo GIFE

Bibliografía

Aguilar-Gordón, F. (2010). Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*(8), 147-196.

Primera Parte

**Acercamiento histórico-conceptual al
pensamiento pedagógico latinoamericano**

CAPÍTULO 1

Influencia de las pedagogías europeas al pensamiento pedagógico latinoamericano

José Emilio Silvaje Aparisi
Universidad de Valencia
Código Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9992-5358>
j.emilio.silvaje@uv.es

Introducción

En este primer capítulo, queremos establecer unas premisas sobre la condición epistemológica de la pedagogía y su tarea en el vasto campo de la educación; puesto que mientras el hecho educativo acompaña a la humanidad desde su misma génesis, la pedagogía –su reflexión y sistematización– se han constituido sobre él (Nassif, 1958, p. 43); por tanto, la pedagogía es una disciplina que se ocupa del estudio de los fines de la educación –carácter teórico–, al mismo tiempo que busca los medios necesarios –carácter práctico– para que estos fines se cumplan (Meirieu, 1997, p. 231). En esta tarea, recorreremos brevemente los hitos históricos previos al siglo XIX para conocer el origen y los motivos que –desde esas primeras intuiciones– posibilitaron el posterior desarrollo y la constitución de la Pedagogía como disciplina académica. Para ello, nos fijaremos sobre todo en los orígenes europeos de la pedagogía y las influencias que mutuamente se han ejercido entre Europa y América latina.

Comprensión epistemológica del conocimiento pedagógico

Los magníficos resultados que obtienen, en el siglo XIX, las ciencias naturales –de planteamiento positivista– y la aparición de nuevas disciplinas científicas cuestionan los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y humanas, generando la revisión de los tradicionales planteamientos metodológicos –cuantitativo y cualitativo– y la formulación de nuevos paradigmas. El concepto de paradigma, acuñado por Kuhn (1970), fue utilizado para comprender las fronteras –epistemológicas, ontológicas y metodológicas– trazadas por cada método científico en su aproximación al conocimiento de la realidad; y mientras que en las ciencias naturales el acercamiento cuantitativo suscitaba mayorías, en el ámbito social y humano era necesario considerar teorías más amplias que abarcaran la complejidad del fenómeno estudiado. En este sentido, los diversos paradigmas no constituían una mera “forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real” (Patton, 1990, p. 37), sino que permitían sistematizar los diversos campos del saber; por ello, los diferentes acercamientos realizados desde estos paradigmas eran, según Heidegger (1975), “la instancia fundamental a partir de la cual se determina lo que puede llegar a ser objeto y cómo puede llegar a serlo” (p. 93). La trayectoria que la pedagogía –como disciplina *in sensu stricto*– ha seguido desde el siglo XIX estuvo vinculada a estos planteamientos, por lo que esbozaremos mínimamente los tradicionales paradigmas cuantitativo y cualitativo –con sus variantes positivista, postpositivista, teoría-crítica y constructivista– para enmarcar correctamente el origen y posterior desarrollo de algunas propuestas.

El paradigma positivista¹ es un intento de superar los lastres acientíficos –fruto del espíritu crítico de la *Revolución francesa* y de

1 Como señalan Hernández y Matías (2014, pp. 6-7) el positivismo no puede considerarse como un todo homogéneo sino que encontramos diferencias

la *Revolución industrial*– que concedía exclusivamente validez a las investigaciones sustentadas en datos empíricos –analizables, medibles y cuantificables, al margen de cualquier tradición, influencia religiosa o mitológica– buscando el verdadero conocimiento científico construido sobre una base epistemológica. En este sentido, el método experimental supuso la posibilidad de ir construyendo un *corpus* teórico formal que constituiría la base de una pedagogía capaz de transformar el orden social y que permitió introducir el rigor científico en el ámbito universitario y escolar, fomentando el establecimiento de una enseñanza basada en escuelas públicas, obligatorias y gratuitas, libres de discriminación por motivos sociales, sexistas o religiosos. Por otro lado, la mirada crítica sobre las repercusiones del positivismo en la educación deberá señalar que la absoluta impermeabilidad en las relaciones sujeto cognoscente y objeto conocido impide reconocer la necesaria implicación de otras interacciones y dinámicas que son propias de la realidad educativa; y, por ello, se imposibilita una intervención pedagógica válida puesto que no se tienen en cuenta los contextos constitutivos de dicha realidad. Algunos de los pensadores afines a este planteamiento son Saint-Simon, Stuart Mill, Popper o Durkheim,² para quien “la pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla” (Durkheim, 2013, p. 83).

En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, el paradigma positivista (Filosofía de la ciencia) experimenta una crisis a partir de 1960 que mutará –manteniendo algunos de sus rasgos originales– hacia un paradigma post-positivista (Historia de la ciencia) (Hernández y Matías, 2014, p. 9) convencido de que las múltiples variables de

plasmadas en diferentes tipologías como el positivismo de Comte (inicios siglo XIX), el empiriocriticismo y el neopositivismo.

- 2 En *Las reglas del método sociológico* (Durkheim, 2001) –descartando los juicios previos– establece las claves para el desarrollo de la sociología en el que los hechos y los fenómenos deben ser cosas cuantificables. Por tanto, el maestro debe transmitir esta visión crítica a los estudiantes sin imponerles juicios o visiones personales; esta misma línea la encontramos en Philippe Meirieu.

la realidad sólo permiten una aprehensión parcial de la misma. Esta posición epistemológica propone la inclusión de parámetros económicos, sociológicos y culturales debido a que el devenir histórico y la visión del que se acerca al conocimiento implican particularidades que necesariamente deben ser tenidas en cuenta. Entre los que apoyaran este paradigma encontramos a Kuhn, Lakatos y Feyerabend.

El paradigma teórico-crítico, entiende la realidad como el producto (*out put*) de varios factores históricos (cultura, economía, política, ideología, etc.) cuya mutabilidad permite la positiva transformación de la misma realidad histórica; por ello, el mismo sistema metodológico constituirá el nexo entre la teoría y la práctica vinculando la investigación a la mejora de la realidad social (Guba y Lincoln, 2002). Desde el ámbito pedagógico, la aplicación del paradigma teórico-crítico³ pretende la investigación y transformación de las realidades que impiden o desenfocan los retos de una educación crítica y autónoma. Entre el sujeto y el objeto se produce una interacción –un diálogo “de naturaleza dialéctica” (Guba y Lincoln, 2002, p. 127)– que aunque está mediado por las particularidades tanto del sujeto que se acerca a la realidad investigada –habilidades y conocimientos– como del objeto observado –la historia o biografía– busca la transformación personal y social; idea que se apoya en las teorías emancipatorias del hombre de Habermas. Por ello, esta perspectiva se aleja del interés tradicional por el estudio del concepto de la educación para centrarse en las cuestiones histórico sociales que envuelven y afectan a dicho fenómeno.

3 Según Escudero (1987), los aspectos que caracterizan mayoritariamente al paradigma crítico son: (1) poseer una visión holística y dialéctica de lo que se concibe como real, (2) la relación entre el investigador y el fenómeno de estudio se caracteriza porque todos los sujetos que participan en el proceso investigativo son activos y comprometidos con el cambio social, (3) el proceso investigativo se genera en la acción, es decir, en la práctica, y desde este punto se parte en la comprensión social de las necesidades, problemas e intereses del grupo humano que se encuentra en estudio, (4) la búsqueda de una transformación de las estructuras sociales, basada en la liberación y manumisión de los individuos que conforman el contexto social de investigación.

Para el paradigma constructivista, la realidad, captada desde el ámbito social, es considerada como un constructo conformado por las perspectivas de los agentes de la investigación, cuya validez queda discrecionalmente restringida al contexto espaciotemporal en donde fue estudiada. Por ello, el carácter cualitativo del conocimiento necesario para la aprehensión de una realidad no cognoscible per se de modo aislado e invariable, busca la fusión de conocimientos obtenidos mediante la interpretación histórica de los discursos, ideologías y perspectivas de los que se acercan al conocimiento de dicha realidad (Garrido y Álvaro, 2007). Para disipar rastros de un relativismo acrítico, Flores (2004) afirma que “las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, con la meta de generar una (o pocas) construcciones sobre las cuales hay un consenso substancial” (p. 5); de manera que, los constructos resultantes deben cimentarse sobre garantías hermenéuticas –cada individuo debe realizar una descripción precisa de su constructo– y dialécticas –por la que se llegue a un acuerdo común después de haber contrastado y confrontado todos los constructos–. Por ello, la metodología de la *teoría fundamentada*⁴ permite la construcción de una teoría capaz de asumir diversas perspectivas, contextos e ideologías.

Pero la entrada en el siglo XXI nos hizo asumir que la complejidad de los fenómenos –caracterizada en la Teoría del Caos o el Concepto del Rizoma Transcomplejo– había desdibujado de tal modo los ámbitos propios de las disciplinas tradicionales que se había configurado una episteme polifacética (Cfr. Díaz, 2010, pp. 270-271) que era necesario tener en cuenta para conocer, interpretar y modificar la realidad de nuestra época. En este sentido, la realidad pedagógica

4 La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) permite reunir aquellos datos relevantes para elaborar –mediante la inducción– una teoría válida para explicar comprensivamente un fenómeno particular (Glaser y Strauss, 1967); su aplicación será muy útil para aquellos estudios de ámbitos sociales en los que hay gran afluencia de factores y variantes y permitiendo el descarte de apriorismos ideológicos o metodológicos.

del siglo XXI se enraíza en una cultura que, según Lipovetsky, ha desdibujado las antiguas dicotomías entre “economía/imaginario, real/virtual, producción/representación, marca/arte, cultura comercial/alta cultura” (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 7) y que, por lo tanto, necesita de planteamientos multiparadigmáticos (Ricoy, 2006; Ballester, 2001) y enfoques disciplinares convergentes y multirreferenciales. Ante la amplitud de la mirada con la que deben observarse los múltiples factores que constituyen la realidad, Jover, Gozálviz y Prieto (2017) hablan de complementariedad frente a lo que denominan la vieja guerra de paradigmas y que exige el diálogo a tres bandas entre la investigación cuantitativa, la cualitativa y la Filosofía de la educación; complementariedad plasmada en su teoría de las tres miradas por la que sostienen que el conocimiento de la educación es fruto del diálogo entre filosofía, ciencia y tecnología.

En este discurso que es el conocimiento educativo, la filosofía será la encargada de conocer qué fines han de guiar la reflexión pedagógica, buscar el fundamento que sustenta la acción, la raíz de los asuntos educativos –no sólo cognoscibles empíricamente–, reconocer cuáles son los temas de fondo que afectan a cuestiones globales y a conceptos generales tanto de la sociedad como del ser humano. Por su parte, la ciencia aportará la impronta del acercamiento científico sobre la realidad puesto que proporciona datos cuantificables, herramientas para confrontar los métodos de análisis y sus resultados, y abre nuevos horizontes de investigación pedagógica, como es el caso de los estudios neurológicos relacionados con el comportamiento. La técnica, la tercera mirada, aportará al conocimiento de la educación la base praxológica permitiéndole encontrar los caminos y técnicas necesarios para alcanzar los fines propuestos por la filosofía y cuya viabilidad ha sido confirmada por la ciencia (Jover *et al.*, 2017, pp.18-19).

En este sentido, y para concluir, podemos afirmar que esta episteme polifacética ante la que nos encontramos necesita de la mutua cooperación metodológica en la construcción del conocimiento, puesto que el análisis de las características de la realidad pedagógica no sólo

no quedan restringidas a los datos y métodos cuantitativos, sino que tampoco pueden prescindir de ellos; por ello, debemos desterrar el falso dualismo –que ha pervivido durante tanto tiempo– para conseguir la complementariedad necesaria para explicar la realidad, teniendo en cuenta que “no hay múltiples realidades, sino diferentes maneras de concebir la realidad que reflejan distintos intereses prácticos y diversas tradiciones” (Pring, 2016, p. 104). Además, en el caso de la pedagogía, estamos ante una “disciplina científica y tecnológica cuyo campo conceptual se modifica permanentemente porque la educación, su objeto de estudio, cambia por acción y efecto de la influencia de las formaciones culturales” (Velázquez, 2005, p. 13) y –que al seguir evolucionando en el futuro– necesitará de un acercamiento epistemológico capaz de abarcar su interdisciplinariedad en cada contexto histórico.

La Pedagogía europea y sus principales representantes

Los primeros pasos: de Grecia a Roma

El origen del término pedagogía procede etimológicamente del griego *παιδαγωγία* que es una palabra compuesta por *παιδός* (niño) y *άγω* (guía) y que venían a denominar a la persona que acompañaba a los niños hasta la escuela. Esta etimología dota al término de un profundo sentido dinámico puesto que, al no circunscribir su actividad alrededor de una metarreflexión sobre la educación o sobre el conocimiento pedagógico –tarea de la Filosofía de la educación–, sino que pone el centro en torno a la actividad educativa que se desempeña en la formación del educando. Por otro lado, la etimología latina del término educación muestra cómo los verbos *educere* (extraer) o *educare* (conducir) poseen ese mismo dinamismo y sitúan en el centro de la acción al educando, por lo que la similitud entre la pedagogía griega y la educación romana poseen una univocidad que no se conserva en el presente en el término pedagogía.

En el ámbito griego, encontramos las aportaciones que sobre la educación realizan los filósofos sofistas, Sócrates, Platón, Aristóte-

les o Plutarco, para quienes – según la interpretación que Carr hace inspirado en Mill⁵– “la educación está íntimamente relacionada con la promoción de la libertad humana mediante el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos para pensar por sí mismos; deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales” (Carr, 1999, p. 144). De los Sofistas –al margen de las críticas de Platón o Aristóteles– nos llegan interesantes aportaciones sobre la educación griega de los ciudadano –hombres libres que están destinados a ocupar los cargos públicos– como el valor del ser humano, su capacidad de desarrollar la virtud o habilidad (*ἀρετή*), la necesidad de unos métodos para obtener una cultura general y el desarrollo intelectual necesarios para ser un orador capaz de juzgar, fundamentar y comunicar convincentemente o la educación entendida como transformación de la naturaleza (*φύσις*) en una segunda naturaleza (Campillo y Vegas, 1976).

Para vencer el pensamiento acrítico, que dificultaba la claridad en la solución de los problemas, Sócrates propone el ejercicio de la capacidad de pensar, argumentar por uno mismo y someterse a un autoexamen crítico de manera que fueran menos influenciados por las grandes dotes retóricas de sus contemporáneos; todavía sería más necesario ejercitar esa capacidad crítica cuando la autoridad de quien argumentaba estaba por encima de la corrección del razonamiento (Nussbaum, 2010). En este sentido, Platón recoge en el *Menón* las ventajas que Sócrates concedía al autoexamen –conocido

5 La cita original interpretada por Carr pertenece a la obra *On Liberty* de John Stuart Mill: “el desarrollo libre de la individualidad es uno de los elementos esenciales del bienestar. Pertenece [...] a la adecuada condición del ser humano [...] utilizar e interpretar la experiencia a su modo [...] Adaptarse a la costumbre, como mera costumbre, no educa ni desarrolla en él ninguna de las cualidades que constituyen la nota característica del ser humano. Las capacidades humanas de percepción, juicio, sensación discriminada, actividad mental e, incluso preferencia moral sólo se ejercen optando [...] La naturaleza humana no es una máquina que se construya siguiendo un modelo y ejecute exactamente el trabajo prescrito por el mismo, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse en todos los sentidos” (Warnock, 1962, pp. 185-186).

como *mayéutica* y por el que se hacía dudar de si se poseía el correcto conocimiento— puesto que situaba “en mejor disposición para descubrir la verdad. Porque ahora, aunque no sepa la cosa, la buscará con gusto; mientras que antes hubiera dicho con mucho desenfado, delante de muchas personas y creyendo explicarse perfectamente” (Platón, 1871, p. 313). Por ello, la sentencia atribuida a Sócrates sobre la imposibilidad de conocimiento absoluto, impulsará el juicio crítico basado en la imposibilidad material de “poseer” la sabiduría o la virtud —como un objeto— sino que el hombre se encuentra en un continuo aprendizaje durante toda la vida y debe fundamentar todas sus ideas sin presuponer nada.

Platón, considerará la educación como el arte de las artes debido a que será fundamental para aquellos que se dediquen al gobierno e incluso propondrá al filósofo como el mejor gobernante posible, puesto que al mismo tiempo será educador. El dualismo platónico entre cuerpo y alma resume la función transformadora que la educación ejerce sobre un cuerpo que es entendido como sede de los apetitos y pasiones, en la que sólo la función educadora que el alma posee será capaz de atraer sobre él la virtud necesaria para el conocimiento del Bien; puesto que convertirá en acto las potencias —prudencia, fortaleza, templanza y justicia— que conserva por su origen transcendental. Por ello, el alma rememora lo que por su carácter inmanente y eterno posee y, con esta anámnesis, es capaz del conocimiento verdadero basado en la razón y no en la experiencia. La necesidad de revisar y justificar críticamente los conocimientos queda plasmada en su conocido *Mito de la caverna* y en la distinción entre el conocimiento sensible (*doxa*) y el inteligible (*episteme*) que realiza en la *Alegoría de la línea dividida* cuando afirma que es necesario aplicar

...a estas cuatro clases de objetos sensibles e inteligibles cuatro diferentes operaciones del alma, a saber: a la primera clase, la pura inteligencia; a la segunda, el conocimiento razonado; a la tercera, la fe; y a la cuarta, la conjetura; y concede a cada una de estas maneras de conocer más o menos evidencia, según que sus objetos participan más o menos de la verdad (Platón, 1872, tomo VIII, p. 49).

Por ello, es necesario que en su *Academia*—primera institución educativa europea— la educación se base en la episteme y logre un conocimiento inductivo que pase de lo experiencial a lo racional. El método para lograr esta transformación es la dialéctica por la que se cuestionan y confrontan las opiniones y creencias hasta purificarlas mediante el razonamiento y convertirlas en conocimiento y sabiduría; para ello se servirá de los mitos—como instrumento pedagógico— para favorecer el entendimiento, que debe ser ejercitado desde la más tierna infancia, sin olvidar que hasta Rousseau el niño no será tenido en cuenta como tal, sino como un adulto en potencia.

La educación en Aristóteles es entendida como “la edificación del ser individual en el ámbito del bien colectivo” (Lledó, 1988, p. 202); definición que encaja perfectamente dentro del concepto aristotélico de *paideia* (*παιδεία*) puesto que la educación no sólo abarca unos rudimentos funcionales sino que encamina al hombre hacia la felicidad mediante la formación de la personalidad y la autonomía necesaria. En este sentido, la *paideia* se entiende como un proceso educativo que teniendo en cuenta la triple naturaleza humana—cuerpo, alma y espíritu— se desarrollaría diacrónicamente de manera natural para conseguir la *vida buena* o *vida feliz*: primero, el cuerpo por su parte animal; segundo, el carácter por su parte moral; y tercero, los conocimientos por su parte intelectual y racional, que a su vez, le constituyen como ser autónomo y como ser social o político. Por ello, la educación aristotélica está transversalmente afectada por el desarrollo de la virtud (*phronesis*), mediante el hábito y la instrucción, que le conducirán a esa felicidad—propio de su teleología eudaimonista— evidenciando con ello que no es posible concebir una educación que no esté fundamentada en valores, virtudes y actitudes concretas. Las características fundamentales de la educación de Aristóteles son tres: 1, una educación pública que consiga una educación igual para todos los ciudadanos; 2, que eduque para el modo de gobierno propio del Estado (oligarquía, democracia, monarquía, etc.) puesto que necesita lograr la realización personal al tiempo que

la social; y 3, que esté orientada hacia la vida virtuosa, esto es, la paz y la cultura⁶ (Calvo, 2003, pp. 18-21).

La educación (*ludus litterarius*) de la Roma imperial estaba dividida en tres periodos no obligatorios –elemental, medio y superior– aunque la vida del educando incluirá otros dos importantes momentos: la infancia familiar y el servicio militar. Desde el nacimiento hasta la edad de 7 años, los niños son educados en la casa por la madre –responsable de los asuntos domésticos– quien los introduce en las tradiciones y costumbres propias (*mos maiorum*); a partir de esta edad, el padre –en su función de *paterfamilias*– se ocupará de que sus hijos reciban una educación basada en el respeto por las tradiciones familiares y las tradiciones morales propias y del Estado. Entre los 7 y 11-12 años, el niño recibe la llamada educación elemental (*ludus principalis*), que le introduce en las primeras letras con un sistema memorístico progresivo: primero las letras –*abecedarii*–, después las sílabas –*sylabarii*–, luego las palabras –*nominarii*– y finalmente la construcción de frases, que habitualmente eran máximas morales. En este mismo periodo, se les instrúa en la escritura y en las nociones básicas del cálculo (Barrow, 1976). Al terminar este periodo sólo continuaban en la educación media (*ludus grammaticus*) los hijos de las familias de clase alta de 11-12 a 15 años; allí aprenderían la gramática latina y se les explicarían los autores fundamentales y sus textos. Este periodo finalizaría, cuando a los 16 años, se entraba en la edad adulta –simbolizado con la recepción de la *toga virilis*– y dejaban de ser niños para ser considerados ciudadanos del Imperio; al que deberían dedicar la etapa de los 17 a los 20 recibiendo la instrucción militar. Una vez terminado este periodo, a partir de los 20, comenzaba la educación superior (*ludus rhetoricae*) por la que eran formados en el arte de la retórica y en el conocimiento de las leyes, de manera que se pudiera conformar el orden social a través de “las reglas,

6 Aunque Calvo utiliza explícitamente los términos “paz y ocio”, hemos preferido sustituirlos para facilitar la comprensión; puesto que la intención de Aristóteles es señalar que no se busca una instrucción militar como era el caso de los espartanos y, por otro lado, no se refería a una formación profesional dedicada a instruir trabajadores, sino que buscaba el noble ejercicio de la razón y la cultura.

la justicia y el bien” (Vergara, 2009, p. 77). A partir de este momento se seguía una metodología práctica –puesto que muchos se dedicarían a la abogacía– en la que se les educaba mediante: las *declamationes*, para fomentar la expresión; la *imitatio*, para seguir los grandes modelos; la *elocuentia*, para crear un estilo propio; las *suasoriae*, en los que se recordaban los grandes ejemplos mediante monólogos; las *controversiae*, que fomentaban el ingenio mediante diatribas de diversos temas entre alumnos” (Novillo, 2016, p. 134). Por otro lado, aunque este es el esquema básico que seguía la educación de este periodo, debemos tener en cuenta el gran impacto que supuso para la sociedad romana –más práctica, bélica y agrícola– la conquista de Grecia en el siglo III-II a.C. y el descubrimiento de su profunda cultura y filosofía. Además, conforme fueron avanzando los siglos, el Estado va tomando conciencia de la importancia de la educación para el Imperio y va interviniendo más en los temas educativos, en la elección del profesorado y sus sueldos, o la oportunidad de los espacios educativos (Salas, 2012, p. 52). De este periodo destacan las aportaciones que hicieron al ámbito pedagógico Cato (234-149 a.C.), Cicerón (106-43 a.C.) o Quintiliano (35-95 d.C.).

La Edad Media (476-1453)

Desde finales del siglo IV, las guerras civiles, las invasiones de pueblos bárbaros y las luchas internas por el poder, los enormes gastos de la burocracia imperial comienzan a desmembrar un vasto Imperio que no verá finalizar el siglo V. Con la deposición –en el año 476– del emperador Rómulo Augústulo comienza en Europa lo que ha venido a denominarse como Edad Media y que circunscribe un periodo cronológico que pretende abarcar mil años de la historia del ámbito geográfico europeo, sobre el que han recaído críticas y mitificaciones, tan infundadas como injustas. Por ello, la visión historiográfica propuesta por Marc Bloch (1988), que trascendiendo las perspectivas culturales y lingüísticas ahonda en las cuestiones sociales y económicas, nos permitirá descubrir e interpretar los hitos más importantes en el campo pedagógico y educativo del medievo. Para sistematizar este breve recorrido estudiaremos este periodo por zo-

nas geográficas, a las que nos referiremos –por pragmatismo– con la denominación que reciben actualmente.

En el siglo VI ya se han asentado plenamente en España los pueblos visigodos que van conformando una población cada vez más rural dedicada a la agricultura y la ganadería, y tendente al autoconsumo que se desarrollará propiamente en la época feudal. En este periodo conviven en una misma zona etnias de distinta procedencia, lengua, cultura, religión –incluso distintas facciones heréticas de la misma religión– que dificultan una educación común. Testigo de ello es Isidoro de Sevilla (c.560-636) que compone una obra clave en el terreno pedagógico conocida como *Etimologías*,⁷ por la que transmite su inmenso saber sobre la cultura clásica marcando a las generaciones posteriores, pasando por la corte de Carlomagno y llegando su influencia hasta la Europa renacentista (Abellán, 1979, vol. I, 171). Gilsón destacará que “Isidoro está persuadido –y persuadirá a la masa de sus lectores– de que la naturaleza primitiva y esencia misma de las cosas se reconocen en la etimología de los nombres que la designan” (1976, p. 143); desde esta perspectiva, Isidoro, considera que el modo de aprehensión de las realidades contenidas en las palabras se obtiene mediante el coloquio o el diálogo, puesto que:

7 El título original de esta obra es *Originum sive etymologicarum libri viginti*, y en la que, a modo de gran enciclopedia, se estudia sistemáticamente el origen de más de 5000 términos de diversos campos del conocimiento. La división en capítulos que realizó Braulio de Zaragoza nos muestra la amplitud de los temas tratados en esta obra: 1, de la gramática; 2, de la retórica y la dialéctica; 3, de la matemática, la geometría, la música y de la astronomía; 4, de la medicina; 5, de las leyes y de los tiempos; 6, de los libros y oficios eclesiásticos; 7, de Dios, de los ángeles y de los santos; 8, de la Iglesia y de las sectas; 9, de las lenguas, reinos, pueblos, milicias, ciudadanos y parentescos; 10, de las palabras; 11, del hombre y de los monstruos; 12, de los animales, de los peces y de las aves; 13, del mundo y sus partes; 14, de la tierra y sus partes; 15, de los edificios y de los campos; 16, de las piedras y metales, pesas y medidas; 17, de la agricultura; 18, de la guerra y de los juegos; 19, de las naves, edificios y vestidos; y 20, de las comidas y de los utensilios domésticos y rústicos (Martín, 2002).

...el coloquio facilita el aprender. En efecto, una vez propuestas las preguntas, se excluye la vacilación y muchas veces con las objeciones se muestra la verdad latente. Pues lo que resulta obscuro o dudoso, se aclara al punto con la confrontación de ideas (citado por Ortega Muñoz, 1989, p. 121).

Su metodología pedagógica, de base platónica, necesitará de la reflexión filosófica para llegar al conocimiento de la verdad –tanto humana como divina– a la que se llega sólo por el conocimiento evidente de la ciencia y no de la incertidumbre de la opinión; finalmente, la teleología propia de su concepto de educación llevará al compromiso ético de quien ha conocido la verdad.

Los descendientes de Mahoma (c.570-632), coetáneo de Isidoro, extendieron rápidamente el islam con sus conquistas militares llegando en el 711 a invadir los reinos visigodos hasta dominar un territorio –*Al-Andalus*– en el que pervivieron durante ocho siglos hasta la pérdida del Reino de Granada en 1492. Más allá de las repercusiones políticas, Córdoba –capital de este imperio árabe– se convierte en un centro cultural que atrae a destacadas figuras extranjeras del ámbito cultural y científico, y en donde se revive a los grandes maestros del periodo griego. De estos siglos de presencia árabe destacaremos las aportaciones que realizan en el ámbito educativo algunos de sus representantes más reconocidos y que comparten su preocupación por la fundamentación epistemológica del conocimiento humano. En este mismo sentido, la presencia árabe en España favoreció –a partir del siglo X– la transmisión del saber escrito debido a su conocimiento de la técnica china de elaboración del papel, que pronto se extendió a toda Europa.

En primer lugar, la sistematización de la ciencia médica que Avicena (980-1037) realiza en su Canon de la Medicina se convirtió en un ejemplo pedagógico de enseñanza de la medicina, en la que proponía el uso del diálogo y la confrontación racional –argumentos a favor y en contra– para elaborar los diagnósticos. Una aportación importante, desde el campo de la pediatría, a la pedagogía es la in-

vestigación que Avicena realiza sobre las influencias psicosomáticas que se producen en la educación del niño. En otros aspectos, será de destacar las aportaciones pedagógicas que unos años antes había realizado Albulcasis (c.940–c.1910) al incluir en su obra *Kitab al-Tasrif* ilustraciones para referirse a los instrumentos, técnicas u órganos, de manera que se facilitara la comprensión de sus procedimientos y que había aprendido gracias a la observación.

Por otro lado, la importante contribución de Averroes (1126-1198) a la cultura europea reside en tres aspectos fundamentales: el racionalismo filosófico, el naturalismo aristotélico y el humanismo islámico (Martínez Lorca, 2015). Por un lado, su racionalismo y su naturalismo aristotélico le llevarán a sostener la primacía de la razón en el proceso de aprehensión de la realidad y por el que sólo el método científico es capaz de llevar al conocimiento válido y verdadero. El carácter empírico de la ciencia –observación y experimentación– le permitirá extraer las leyes lógicas de la naturaleza e interpretarlas con autonomía, al tiempo que las sensaciones obtenidas por los sentidos y el conocimiento de lo particular le llevarán al conocimiento de lo universal. Este tipo de pensamiento filosófico –que influirá en Tomás de Aquino– le sitúa en el lado opuesto a la Escolástica, debido a que rechaza el papel de ancillae de la filosofía frente a la teología; más aún, en caso de enfrentamiento de la ciencia con un texto religioso, debe primar la verdad científica e interpretarse alegóricamente el religioso. Por otro lado, su humanismo islámico repercute en su concepto de sociedad puesto que aboga por la paz y la justicia –como bien social– que deben manifestarse en la cohesión por encima de la diferencia religiosa, la necesidad de educadores cualificados y de gobiernos justos que, gradualmente, generen cambios sociales (Averroes, 1998, p. 100). Para conseguir el respeto a la dignidad del ser humano, que subyace en el planteamiento de Averroes, es necesario que los jóvenes⁸ y toda la población, incluidas las mujeres, tengan ac-

8 Para Averroes, la tarea principal del gobernante debe ser “cuidar de la formación de vuestros hijos, vigilando sus disposiciones naturales y discerniendo

ceso a la educación. Sólo a través de la educación se pondrá en valor el potencial femenino, puesto que:

...en estas sociedades nuestras se desconocen las habilidades de las mujeres, porque en ellas sólo se utilizan para la procreación, estando por tanto destinadas al servicio de sus maridos y relegadas al cuidado de la procreación, educación y crianza. Como en dichas comunidades las mujeres no se preparan para ninguna de las virtudes humanas, sucede que muchas veces se asemejan a las plantas en estas sociedades [...] lo cual es una de las razones de la pobreza de dichas comunidades (Averroes, 1998, p. 59).

Así pues, queda patente la vinculación entre educación y desarrollo de la virtud que será necesaria para recuperar el orden natural que es fuente de una la felicidad entendida como “actividad del alma racional de acuerdo con lo requerido por la propia virtud” (Averroes, 1998, p. 84).

Mientras en España se produce la conquista árabe, en Alemania crece la figura de un pragmático Carlomagno (c.748-814) que –consciente del valor aglutinador de la educación y la religión– fomentará diversas e importantes reformas para afianzar su proyecto imperial en expansión y que sentará las bases de la futura Europa; entre sus iniciativas educativas destaca la propuesta de una lengua común –latín eclesiástico– frente a la diversificación existente, la invención de una nueva caligrafía –la minúscula carolingia– para facilitar el aprendizaje y la lectura, la constitución de nuevas bibliotecas, la creación de un calendario único o varias reformas religiosas –doctrinales y litúrgicas– que consolidaran la unidad del imperio bajo la idea de la *Cristianitas*. Por ello, consciente de las reformas educativas emprendidas por el rey Alfredo en Inglaterra o las acaecidas en Irlanda, trae a su corte a sabios de la altura de Alcuino de York o Rábano Mauro con los que promueve la transformación social mediante una

sus ingenios” (1998, p. 37); por ello, los gobernantes deben cuidar “especialmente de los ciudadanos que tuviesen aproximadamente más de diez años, enviándolos a las aldeas [...] y a los que se educarían en las disciplinas y del modo como antes se ha descrito” (pp. 99-100).

reforma educativa, creando escuelas –palatinas, monacales, catedralicias y municipales– que estarán al cuidado de la Iglesia. Alcuino (c.735-804), influenciado por Beda el Venerable e Isidoro de Sevilla, se ocupará en la *Escuela Palatina* de Aquisgrán de la educación de los hijos de la élite del imperio y, sirviéndose de novedosos métodos pedagógicos, buscará la verdadera sabiduría como fin al que aspira todo ser humano. Más allá de la acumulación de conocimientos, según Gilsón (1976), se entenderá la sabiduría como:

...aquel pensamiento vivo, causa de todas las cosas, que subsiste en sí mismo y sólo necesita de sí mismo para subsistir. Al iluminar el pensamiento del hombre, la Sabiduría lo ilumina y lo atrae hacia sí por el amor. La filosofía o amor a la Sabiduría puede, por tanto, ser considerada indistintamente como la búsqueda de la Sabiduría, la búsqueda de Dios o el amor a Dios (p. 132).

Por tanto, el método pedagógico de Alcuino –como una prope déutica– propone un ascenso gradual de los conocimientos que permitan pasar de los conocimientos más sencillos a los saberes más perfectos; por ello, primero deben conocerse las artes liberales y la filosofía –que por la ciencia y la ética logrará la *forma mentis*– hasta llegar a la teología, que es la verdadera sabiduría. Para conseguir esta meta, asume la agrupación y el desarrollo progresivo de las artes liberales –formulada en el siglo V por Capella en *De Nuptiis*– en el *Trivium* y el *Quadrivium*; por las que, en primer lugar, el *Trivium* trataría las tres artes elocuencia –retórica, gramática y dialéctica– y, en segundo lugar, el *Quadrivium* las cuatro artes matemáticas –aritmética, geometría, música y astronomía–. El proyecto educativo de Alcuino asienta sus bases pedagógicas en un buen conocimiento de la gramática, del lenguaje, del significado y etimologías de las palabras –viendo en ello un precedente de la filosofía del lenguaje y la hermenéutica– puesto que sólo así se consigue un aprendizaje sólido y verdadero. Entre los métodos utilizados en sus escuelas, intenta fomentar la memoria, la reflexión y el ingenio mediante el aprendizaje dialógico –dialéctica– o la instrucción mediante el juego –*Ioca Monachorum*–.

Lamentablemente, muchas de las reformas propuestas no llegaron a consolidarse debido a la rápida disgregación del imperio a la muerte de Carlomagno; a pesar de ello, su legado seguirá vivo en los monasterios cluniacenses y, posteriormente, en la fundación de las escuelas catedralicias y la primeras universidades, dando lugar en la etapa bajomedieval a un sistema educativo que hoy conocemos como Escolástica y que se desarrolla en toda Europa durante siglos XI al XIV. Los principales exponentes⁹ de este época son: Anselmo de Canterbury (1033-1109), Roscelin de Comiegne (c.1050-c.1120), Pedro Abelardo (1079-1142), Bernardo de Claraval (1090-1153), Alejandro de Hales (c.1185-1245), Vicente de Beauvais (c.1190-c.1264), Alberto Magno (c.1206-1280), Buenaventura (1221-1274), Tomás de Aquino (1225-1274), Eckart (1260-1327) o Duns Escoto (1266-1308).

La sistematización de la educación y la creación de las diferentes escuelas desde la época de Carlomagno propician que en el siglo XII y XIII, a partir de los *Studium Generale*, se creen las primeras universidades entre las que destacaban Bolonia, Oxford, Salamanca o París. El interés por la didáctica será un hecho distintivo en los pensadores de este periodo que, no sólo se interesaban por los conocimientos, sino que tenían mucho interés en saber cómo se lograba tal aprehensión. Por ello, sus planteamientos pedagógicos tienen en cuenta “la selección de la información y el problema de su validez y objetividad, las formas de almacenar y retener la información, y la eficacia en la transmisión y adquisición del conocimiento” (Vergara, 2003, p. 511). En primer lugar, la selección de información válida se presentaba como un problema debido al aumento exponencial de conocimientos que era necesario cribar y sistematizar; ejemplo de

9 Aunque hemos optado por listarlos por orden cronológico, tradicionalmente se les suele clasificar en platónico-agustinista o aristotélico-tomista, según las influencias recibidas en sus planteamientos de estos autores. En la actualidad se ha discutido la oportunidad de esta terminología puesto que las diversas interpretaciones sobre la doctrina agustiniana dificultan las asimilaciones y, por ello, algunos autores como Wulf (1901, p. 166) prefieren hablar de anti-gua escolástica o escuela pretomista.

ello, es el *Speculum maius* por el que Vicente de Beauvais establece la estructura didáctica que debe seguir un estudio sistemático de esas características y que debe incluir “introducción, índice, tabulación temática por libros y capítulos, concordancias, resúmenes analíticos, toponímicos, etc” (Vergara, 2003, p. 513).

Al mismo tiempo, la selección y prioridad entre las autoridades existentes acabó siendo resuelto por una jerarquía aceptada comúnmente que distinguía entre “siete grados de fiabilidad o verdad descendente: Sagradas Escrituras, decretos papales, cánones, legislación conciliar, escritos de los Padres de la Iglesia, escritores cristianos no canonizados, y autores paganos” (Vergara, 2003, p. 513). En segundo lugar, la memoria es considerada como una facultad al servicio instrumental del entendimiento, que debe caracterizarse por una atención capaz de captar lo fundamental y que consiga –por la constancia– una imagen completa de lo estudiado (p. 515). La importancia didáctica de la memorización queda patente en la profusión de investigaciones y reglas mnemotécnicas surgidas durante esta época, que desembocarán en mejores sistematizaciones de los manuales y la importancia de la memoria visual. Y, en tercer lugar, la transmisión y adquisición del conocimiento que constituían su conocido método –por el que se combinaba pensamiento, meditación y contemplación– de la *Lectio* (lectura, análisis y conceptualización), la *Questio* (dialéctica y lógica) y la *Disputatio* (común).

En este sentido, se considera que el *Tratado sobre la educación de los hijos de los nobles* de Beauvais, de 1246, es uno de los primeros manuales de pedagogía sistemática en el que se abordan los puntos principales de la educación humana desde la perspectiva psicobiológica y desde la educación femenina. Según Vergara (2012), el desarrollo propuesto en el *Tratado* es propio de un programa científico que considera que un correcto desarrollo fisiobiológico –buena alimentación, hábitos de higiene y estabilidad emocional– es la garantía de un desarrollo natural e intelectual equilibrado. Por ello, dirá Beauvais:

...en cuanto al cuidado de los niños se ha de poner todo el empeño en el entrenamiento y perfeccionamiento de sus hábitos, esto es, que no experimenten sentimientos como la ira desmesurada, el miedo exagerado, la tristeza, o bien el insomnio. Las ventajas de dicho método son de dos tipos: por un lado, de orden moral, porque se aseguran, ya desde la niñez, la asimilación de los buenos hábitos y su constante práctica; por otro, de orden físico, puesto que los malos hábitos, una vez adquiridos, generan trastornos temperamentales. Por ejemplo, la ira caliente sobremanera, la tristeza provoca sequedad, la pereza da rienda suelta a los instintos más animálicos y predispone a un temperamento flemático. La salud del cuerpo y, al mismo tiempo, del alma consiste en la sobriedad moral (citado por Vergara, 2012, p. 432).

Otra cuestión pedagógica tratada por los escolásticos será la función del maestro y el papel del alumno; ejemplo de ello es la obra *De Magistro*, de Tomás de Aquino, quien se cuestiona la posibilidad de que el alumno sea su propio maestro. A pesar de rechazar esta asimilación de papeles –puesto que enseñar es una función distinta al aprender– considera que el individuo puede llegar al aprendizaje por sí mismo; justificando, esta posibilidad, en la propia naturaleza del hombre que sólo conseguirá realizar su fin –la felicidad– si alcanza el conocimiento de la verdad. La posibilidad material de esta consecución reside en su triple¹⁰ distinción de verdades: la verdad teológica, que está contenida en la revelación y en la teología dogmática; la verdad filosófica, que es cognoscible por el uso de la razón; y la verdad teológico-filosófica –conocida como teología natural– a la que es posible llegar por la razón, aunque también sea verdad revelada. Esta distinción es muy importante a nivel pedagógico puesto que en su búsqueda por equilibrar fe y razón –ambas de origen divino– será necesario que el hombre use de su capacidad racional para llegar al verdadero conocimiento mediante el ejercicio de las virtudes,¹¹ que

10 En el caso de que una de estas verdades entrara en contradicción con otra, niega la posibilidad de que existan dos verdades contradictorias (Teoría de la doble verdad) puesto que si algo se opone a la fe es porque no es racional.

11 Tomás de Aquino, amplía los dos tipos de virtudes aristotélicas con una tercera las teologales y, a las dos comunes, les pone otro nombre: a las dianoéticas las denomina intelectuales y a las éticas las llama morales.

considera de tres tipos: 1, virtudes intelectuales, por las que se llega al conocimiento; 2, virtudes morales, que guían el comportamiento y destaca la justicia, la templanza, la fortaleza y la prudencia; y 3, las virtudes teologales –fe, esperanza y caridad– que le conducen a su fin sobrenatural y son fruto de la Gracia.

En consecuencia, para Aquino, la educación es un proceso libre y voluntario de perfeccionamiento de un ser humano que poseía en potencia las semillas del conocimiento y que por el ejercicio de la virtud las pone en acto; aflorando con ello el concepto latente de ser humano tomista y su convicción de que una educación integral conduce a la virtud y la felicidad propias de la vida buena. Para ello, es fundamental la figura del maestro que, aunque no crea de la nada la sabiduría, conoce los signos que le permitieron a él llegar a descubrirla y los transmite a los demás para que también lleguen al conocimiento. En este sentido, desarrolla un método didáctico por el que sistematiza la *summa* en cuestiones, que también divide en artículos; y estos, a su vez, son divididos –dificultades, argumentos, respuestas fundadas y soluciones–, estudiados y argumentados dialécticamente.

En el ámbito pedagógico, supuso un hito muy importante el esfuerzo didáctico realizado por Escoto en el ámbito filológico pues estableció un método que permitía a sus alumnos –desconocedores del griego– introducirse en las obras clásicas mediante una vinculación semántica que permitía captar los contenidos internos que no eran asimilables por la simple traducción literal de los textos. Para Franchini (2012), los hechos más llamativos pueden resumirse en las siguientes técnicas: 1. Traducción de una palabra griega por su equivalente en latín (*verbum e verbo*) y si no existe lo describe en una perífrasis (*per paraphrasim*); 2. Explicación de un concepto griego por la comparación con un concepto latino (normalmente introducido por los conectores *vel* y *seu*); 3. Explicación de un concepto latino mediante el desarrollo sistematizado de una cuestión griega más amplia; 4. Ejem-

plificación para lograr una comprensión más amplia de los conceptos (vía positiva y negativa o uso de la lógica); 5. Aclaración de un concepto mediante la exposición del concepto errado o contrario; 6. Explicación por origen etimológico –en la línea de Isidoro de Sevilla– o mediante observaciones gramaticales; 7. Reflexión sobre las carencias terminológicas del latín que impiden comprender en su totalidad el concepto explicado y creación de neologismos latinos.

El siglo XIV, según Gilsón (1976), la importancia que dará Ockham a la función epistemológica del lenguaje –nominalismo– supone la separación entre la razón y la fe; puesto que sus mecanismos operativos y sus objetos de estudio son diferentes, dado que las cuestiones de fe – universales– están al margen de la lógica, la razón y el lenguaje por las que sentará las bases de la pedagogía posterior sobre una epistemología menos especulativa. Por otro lado, queremos destacar la función didáctica que el arte desempeña durante la Edad Media, debido a que su situación en lugares públicos y relevantes contribuía a la educación de las clases bajas que no tenían un acceso directo a la cultura. Por ello, la arquitectura, la escultura, las vidrieras o la música realizaron una función pedagógica al transmitir visual o auditivamente el pensamiento propio de aquella época, de la que son ejemplo las representaciones de los pórticos de la catedral de Santiago de Compostela –la ciudad celeste– o la Chartres –las siete artes liberales– o la *Sainte Chapelle* de París, que servían para transmitir a los fieles que “la fe necesitaba ser iluminada por la razón y el conocimiento. La arquitectura tenía que ser un tipo de lógica en piedra; las vidrieras, enciclopédicas en su extensión, y la música una forma de matemáticas en sonido” (Fleming, 1997, p. 140).

La Modernidad: Humanismo y Renacimiento (1453-1789)

El final de la Edad Media –bien consideremos el año 1453 o el 1492– nos traslada hasta los humanistas de la Época Moderna, en la que predomina la vuelta a los ideales clásicos y la centralidad del ser humano, al tiempo que la invención de la imprenta (1455) supone un

salto cualitativo para una nueva época en la que surge la burguesía como nueva clase social. Así, en los siglos XVI y XVII encontramos en toda Europa humanistas de la altura de Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Tomás Moro (1478-1535), Francois Rabeláis (1494-1553), Juan Luis Vives (1492-1540), Michel de Montaigne (1533-1592), Wolfgang Ratke (1571-1635) o Juan Amós Comenio (1592-1670), que coinciden en la necesidad de reformar los métodos educativos y realizan propuestas que están en la base de la pedagogía actual.

LUIS VIVES (1492-1540)

Entre las aportaciones pedagógicas más importantes del siglo XVI se encuentran las obras del valenciano (España) Luis Vives, *Introductio ad sapientiam* (1524), *De disciplinis libri XX* (1531) y *Linguae latinae exercitatio* (1539). En su búsqueda por una educación que logre formar hombres sabios, buenos y prudentes mostrará su oposición a los estrictos métodos escolásticos e intentará aplicar la psicología en su propuesta pedagógica, además de introducir elementos experimentales e inductivos. Entre otras medidas, la adaptación a las capacidades de cada alumno debía ser una prioridad dado que allí residía la base del aprendizaje, pues “hanse de estudiar el talento y la índole de cada uno” (Vives, 1948, p. 555) para poder adaptar la educación a cada persona; y además, debe tenerse en cuenta el contexto del educando puesto que el instinto natural de imitación que tienen los niños les lleva a reproducir las actitudes de aquellas personas a quienes consideran como autoridades o entre quienes existe una vinculación de cariño. En este sentido, algunas de las cosas que aprenden los niños pueden estar corrompidas por la imitación de las malas conductas de quienes les han servido de modelo, por ello, lo más importante en el educador será su virtud. Por otro lado, al entender la importancia de adecuarse al nivel del alumno, Vives dirá al joven Carlos Montjoy –en una carta escrita en Londres en 1523 que le envía para ayudar su formación– que pone “empeño especial en no abrumarte con la abundancia ni desaficionarte con su

dificultad; todo lo adapté, hasta donde yo pude, a la capacidad de tus años o unos pocos más”¹² (Vives, 1948, p. 327).

JUAN AMOS COMENIO (1592-1670)

El pensamiento¹³ y la obra de Comenio surge en un momento histórico –la Reforma– en la que existe una sensibilidad educativa especial puesto que tanto Lutero, Calvino o Melancthon han fomentado la educación de las clases bajas y han traducido la Biblia a la lengua popular; al tiempo que, en el Renacimiento, se propone una ciencia de base empírica. Entre sus principales obras destacaremos su *Didactica magna* (1630) y *Orbis sensualium pictum* (1658), en las que se produce un giro radical en los métodos educativos pues, partiendo de su concepción del hombre como ser perfeccionable mediante la educación (Gutiérrez, 1972, p. 256), recomienda el inicio de la educación desde la más tierna infancia (Comenio, 2012, p. 81); será por ello que, igual que se produce el desarrollo gradual en lo físico y lo psíquico, debe producirse un desarrollo gradual en la formación

12 En este mismo sentido, encontramos en Vives las siguientes indicaciones: “acomódense las opiniones a su capacidad, pues no de antuvión comprenden lo soberano y absoluto. Dulcísima cosa es la costumbre y las opiniones inculcadas en aquella edad, los acompañen muy larguísimo trecho en el discurso de la vida, y tanto más si al mismo paso que avanza la edad se los confirma y se los clavetea con razones” (1948, p. 557).

13 En la obra de Comenio encontramos influencias de: Juan Hus (uso de las lenguas vernáculas y busca de un nuevo orden social que parte de la educación), Martín Lutero (educación clases populares, aspecto lúdico del aprendizaje), Luis Vives (educación desde la infancia, método inductivo, trasfondo ético de la educación), Wolfgang Ratke (lenguas maternas, educar no es memorizar, pasar de lo particular a lo general), Juan Alsted (métodos de estudio y organización de escuelas), Rene Descartes (pedagogía activa) y Bacon (la inducción y la colaboración internacional en la trasmisión del conocimiento).

humana¹⁴ que esté adaptada a las características de cada persona,¹⁵ proponiendo una educación dividida en etapas diferenciadas.¹⁶

Será precisamente en su *Didáctica Magna* en donde formule sus principios de la didáctica que se asientan en una concepción de la educación como una formación en tres planos: personalidad, juicio crítico y sensibilidad. Para ello, busca un método que optimice la enseñanza de manera que con menos esfuerzo por parte de los maestros los alumnos aprendan más (Comenio, 2012, p. 173), puesto que al captar la atención del alumno sobre el mundo inmediato, y ser consciente de un desconocimiento particular que es de su interés,¹⁷

14 Considera que el hecho de ser hombre –en el sentido de ser persona– no va unido al hecho biológico del nacimiento, sino que deben tenerse en cuenta cuestiones biográficas, en los que la educación desde la infancia lo constituirá como hombre-persona; consecuentemente, las escuelas serán entendidas como el lugar en donde se produce esa autotransformación (o autoconstitución) del ser humano y que, poéticamente, denomina como “talleres de humanidad, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres” (Comenio, 2012, p. 76).

15 A este propósito distingue diferencias características en cada ingenio: “viene aquí muy a punto la ocasión de decir alguna cosa acerca de la diferencia de los ingenios; esto es, que unos son agudos y otros obtusos; unos blandos y dúctiles y otros duros y quebradizos; algunos ávidos de las letras y otros más aficionados a las cosas mecánicas” (Comenio, 2012, p. 96).

16 Divide la educación en cuatro etapas de seis años de duración cada uno de ellos: “la Infancia tenga por escuela el regazo materno [...], la Puericia tenga por escuela la escuela de letras o Escuela común pública, la Adolescencia tenga por escuela la Escuela latina o Gimnasio, la Juventud tenga por escuela la Academia y viajes o excursiones. Así habrá una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una Academia en cada Reino o provincia mayor” (Comenio, 2012, p. 273).

17 En este sentido, vemos aquí la insinuación de lo que posteriormente Ausubel denominará aprendizaje significativo: “independientemente de cuanto potencial significado sea inherente a la proposición especial, si la atención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado [...] manifieste una actitud hacia el aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar [...] el material nuevo en su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significa-

se le despierte la avidez por el estudio; para fomentar esto, debería generarse previamente un entorno atrayente en donde los niños gocen de la belleza y no de los escenarios graves y punitivos propios de épocas anteriores (p. 84). En este ambiente armonioso propone una enseñanza por ciclos que comprenden –como círculos concéntricos– otros conocimientos más amplios que pueden asentarse en los principios elementales adquiridos previamente. Propone, por tanto, que se tengan en cuenta tres requisitos siempre que se busque aprender y enseñar: comenzar por los más sencillos rudimentos, pasar a los preceptos y ejemplos más importantes, para –en última instancia– conocer el conjunto completo y las excepciones (pp. 120-137). Además, las materias que deben ofrecerse no sólo abarcan las cuestiones de lectura, escritura o matemática, sino que deben incluirse todas las facetas de la vida como la música, la política, las cosmografía, etc., pero sin centrarse en la mera memorización.

El gran aporte comeniano reside en el giro que se produce en la educación al poner en el centro al alumno y no al maestro o al contenido, porque la pretensión de este tipo de educación reside en hacer que el alumno –con la guía del maestro– entre en una dinámica de interés, búsqueda y descubrimiento de las cosas que observa en el mundo;¹⁸ por ello, en la naturaleza encuentra un lugar privilegiado ya que “los hombres deben aprender su ciencia por el estudio del cielo, de la tierra, de las encinas, de las hayas” (2012, p. 163). En el pensamiento de Comenio la aprehensión de conocimientos se logra por la experiencia sensorial (p. 199), por la sensible observación del mundo en el que existe una natural unión entre palabra –también idea– e imagen. Por ello, debe trasladarse esta idea al aula de manera que los alumnos siempre tengan delante de sus ojos los objetos de

tivo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausubel, 1980, p. 56).

18 “Los objetos se disponen de tal manera que primero se conozcan los próximos; después, los más cercanos; luego, los lejanos, y por fin los más remotos... al exponer reglas a los niños no hay que aclararlas con ejemplos que estén lejos de su alcance [...] sino tomados del uso diario” (Comenio, 2012, p. 147).

los que se está hablando. Estas ideas quedan plasmadas extraordinariamente en sus obras *Orbis sensualium pictus* y *Janua linguarum* en las que urge a la búsqueda del conocimiento por los sentidos, puesto que la lógica exige, primero, la contemplación y, posteriormente, la explicación de lo contemplado.

Desde este enfoque de centralidad del alumno, incluye un tipo de educación de enseñanza mutua entre el alumnado, al proponer sesiones de trabajo en grupos de diez personas puesto que los jóvenes “se alegran de tener compañeros en las ocupaciones [...] se estimularán y ayudarán mutuamente” (Comenio, 2012, p. 178), a la cabeza del grupo habría un representante –el decurión– que serviría de ayuda al maestro en el control del grupo; con esta práctica buscaba favorecer el trabajo en equipo y la emulación de las virtudes y actitudes de los demás miembros, puesto que la formación ética, estética y cívica era una de las funciones más importantes de la educación. Además, considera que la enseñanza debe estar abierta a todos, independientemente de su sexo o condición, incluso a las personas con discapacidades; porque las escuelas deben ser lugares en los que todos “han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura” (Comenio, 2012, p. 71).

La Época Contemporánea y la pedagogía in sensu stricto (1789 - primera mitad s. XIX)

En sentido amplio, o como sinónimo de otros términos, el término pedagogía ya se ha ido utilizando desde el siglo XVI en obras de Calvino (*La institución cristiana*, 1536) o Comenio, que con el término didáctica se refería a sus propuestas educativas. *In sensu stricto*, el término pedagogía surge en el siglo XVIII siendo incorporado, por primera vez, al diccionario de la *Académie française* en 1762¹⁹ y no será hasta 1780, con la publicación de *Ensayo de una pedagogía* de

19 Cuarta edición del diccionario de esta institución.

Trapp, cuando se considere a la pedagogía como una ciencia de la educación. En este mismo periodo, el pensamiento pedagógico de Rousseau supone un gran giro en las propuestas pedagógicas y, a principios del siglo XIX, Kant y de Herbart intentan justificar –cada uno con sus particularidades– el estatuto científico de la pedagogía, mientras que la *Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert supondrá un ejemplo de sistematización y recopilación del saber. Otros contemporáneos que debemos tener en cuenta son Verney (1713-1792), Basedow (1723-1790), Condorcet (1743-1794), Jovellanos²⁰ (1744-1810), Pestalozzi (1746-1827), Filangieri (1752-1788) o Froebel (1782-1852), para quienes las características generales de la educación son: 1, la eliminación de lo sobrenatural y religioso; 2, el realismo pedagógico (introducción de lenguas modernas y disciplinas técnicas); 3, un sistema educativo público y gratuito que permita un fácil acceso a la educación (libros, academias y universidades); y 4, la supervisión de la educación por un estado aconfesional.

ROUSSEAU (1712-1778)

La clave interpretativa de la pedagogía de Rousseau reside en su concepto de naturaleza –también de naturaleza humana– por el que presenta un estado de naturaleza ideal que ha sido corrompido de tal manera por la sociedad y la cultura que ha eliminado de su interior la justicia y los sentimientos, entre otros, de libertad, igualdad y bondad. El único remedio posible para el ser humano es una educación que le permita recuperar su orden primigenio, por el que necesitaba de una ley natural que no estaba limitada por las imposi-

20 En 1802, estando en prisión, escribió Memoria sobre educación pública, o sea Tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y los colegios de niños. Afirmo Jovellanos que, “las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, la instrucción pública [...] Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado”; esta educación será posible gracias a la perfectibilidad del ser humano, que mediante la instrucción en las primeras letras recibidas en las escuelas llegará –por el fomento de la virtud y las costumbres– a perfeccionar el arte de pensar (Jovellanos, 1962, pp. 217-218).

ciones de una ley social –creada por la sociedad y la cultura– y que le coarta la libertad con sus listados de leyes y obligaciones (Quintana, 2010). En este sentido, el orden moral –la voz deontológica (Recasens, 1960, p. 3) – que dimana de la conciencia humana es el ideal a recuperar mediante una educación que lo convierta en hombre; pero no en “el hombre del hombre, sino el hombre de la naturaleza” (Rousseau, 1980, p. 280). Los fines eudaimonistas de la educación rousseauiana quedan patentes cuando afirma que la felicidad del hombre se logra cuando, por la educación, el hombre es capaz de “disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades y en situar en perfecta igualdad la potencia y la voluntad” (1980, p. 73).

La visión naturalista de la educación que Rousseau propone en su obra *Emilio o Sobre la Educación*,²¹ publicada en 1762, no pretende como él mismo dirá:

Hacerle un salvaje y relegarle al fondo de los bosques; sino [que] no se deje arrastrar ni por las pasiones ni por las opiniones de los hombres; que él vea con sus ojos, que sienta con su corazón; que ninguna autoridad lo gobierne fuera de su propia razón (1762, p. 281).

En definitiva, podemos afirmar que la educación entendida por Rousseau consiste en la destrucción de todos los prejuicios²² persona-

21 En el *Emilio*, Rousseau traza un método educativo para que el preceptor de un niño imaginario ponga en práctica este modelo y que se divide en cinco etapas relacionadas con la edad del niño: 1, Infancia (0-2 años); 2, la edad de la Naturaleza (2-12 años); 3, preadolescencia (12-15 años); 4, adolescencia, juventud o pubertad (15-20 años); y, 5, adultez o madurez (a partir de los 20 años).

22 Al considerar que el hombre es bueno por naturaleza, descarga sobre la sociedad el peso de la corrupción del hombre pero la educación debe mostrarle que “el hombre es naturalmente bueno, que comprenda, que juzgue a su prójimo por sí mismo; pero que vea cómo la sociedad deprava y perverte a los hombres; que halle en sus prejuicios el manantial de todos sus vicios; que sea llevado a estimar a todo individuo, pero que desprecie a la multitud” (Rousseau, 1980, p. 259). En este sentido, la propuesta educativa de Rousseau, en la primera etapa del niño, es conocida como educación negativa pues lo importante no será instruir en virtudes o imbuir en conocimiento, sino en evitar que se contagie de vicios y errores; por ello, nos dirá el ginebrino, que si en la educación hubiéramos comenzado “por

les, sociales y culturales que impiden al ser humano la aprehensión de la realidad de modo independiente, puesto que las cargas, condicionantes e interpretaciones míticas de la realidad que le han sido impuestas al arrancarle de su estado de naturaleza obstaculizan que la razón sea el único filtro utilizado. En este sentido, no podemos soslayar el contexto histórico en el que se encuentra inmerso Rousseau y por el que la interpretación negativa de la sociedad y de la cultura van estrechamente unidas al *Ancien Régime* (Recasens, 1960, p. 9) y que la única esperanza salvadora es la que la Ilustración pone en el uso de la razón.

Para Rousseau, la función de la educación es dotar al hombre de cuanto no posee por naturaleza puesto que el ser humano es estúpido, está débil y desprovisto en su nacimiento, y, por ello, necesita fuerza, asistencia y juicio para gestionar correctamente sus instintos. Esta educación, en la que participan la Naturaleza, las cosas y los hombres (Rousseau, 1980, p. 24) debe poseer varios requisitos: 1, lo importante es tratar al niño como niño y respetar las etapas naturales de crecimiento, tanto físicas como psicológicas; 2, los conocimientos no pueden imponerse como si fueran actos de fe, el niño debe comprender y para ello necesita experimentar; 3, debe reconocerse la autonomía del conocimiento del niño y debe sentirse libre en el proceso de aprendizaje; 4, la educación debe tener al niño como centro y no al profesor (*paidocentrismo*); 5, el ambiente que rodea al niño es vital para su correcto desarrollo; 6, debe considerar la importancia del cuidado físico del niño; 7, es necesario eliminar los castigos; 8, debe despertar el interés del niño, su deseo de aprender; y 9, esta educación incluirá el juego y la diversión como parte de su proceso experiencial.

Ya que la educación prepara al niño para la vida en sociedad su aprendizaje debe basarse en la experiencia puesto que “la memoria y la imaginación están todavía inactivas, el niño no se muestra

no hacer nada, hubierais hecho un prodigio de educación” (p. 89). La oposición entre lo pernicioso –sociedad y cultura– y lo positivo –la naturaleza– sólo puede ser salvada por la educación; por ello, Joubenet habla de una pedagogía del conflicto (Rousseau, 2002, p. 23).

atento sino a aquello que afecta actualmente a sus sentidos [...] Él quiere tocarlo todo, manejarlo todo: no os opongáis a esta inquietud; ella le suscita un aprendizaje muy necesario” (Rousseau, 1980, 56). Por tanto, este tipo de conocimiento sitúa al niño en el centro del aprendizaje y desplaza, en un primer momento, el uso de la razón para servirse de las impresiones sensoriales que le llegan por la experiencia y a las que ha llegado por cuestiones de utilidad.

El método propuesto por Rousseau supuso un importante hito en el desarrollo de la pedagogía que, incluso siglos después, ofrece nuevas relecturas; en este sentido, la investigación desarrollada por Sierra y Pérez (2015, p. 135) muestra las similitudes entre Rousseau y la educación por competencias, puesto que al criticar el verbalismo y la mera repetición –sin comprensión– propia de la educación de la época y que no tenía en cuenta el potencial de la experiencia en la educación infantil y, por ello, descuidaba aspectos pedagógicos fundamentales. En ese sentido, estos autores consideran que la *educación negativa* propuesta por Rousseau inspira la metodología interdisciplinar –propia de la educación por competencias– puesto que busca un aprendizaje significativo que permita al niño resolver, mediante la autorreflexión, los problemas y conflictos propios de la vida. Además, el rol concedido por Rousseau al docente –en el sentido del *paidagogos* griego– centra el aprendizaje en cada niño en particular y se ocupa de plantear, facilitar y acompañar al alumno en la resolución de los problemas surgidos durante el proceso de aprendizaje; en este sentido, el niño aprendería por él mismo, “poniéndose manos a la obra” (Nussbaum, 2010, pp. 87-88), recordando así la propuesta de Sócrates de no inferir conocimientos sin más, en el alumno.

KANT (1724-1804)

La idea de educación que subyace en el pensamiento de Kant está transversalmente implícita en varios de sus escritos, ese es el caso de su contestación *¿Qué es la Ilustración?*, publicada en 1786, en la que compara la ignorancia con la minoría de edad en la que

voluntariamente vive el ser humano puesto que no se ha atrevido a usar de su razón²³ para alcanzar la autonomía; el uso de la razón –su famoso *¡sapere aude!*– es lo que le convierte en un hombre libre (Kant, 2007). Más aún, en un pequeño tratado titulado *Pedagogía*,²⁴ publicado en 1803, reconoce que “únicamente por la educación²⁵ el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (2004, p. 49); afirmando, por tanto, la imposibilidad de ser hombre sin educación, al mismo tiempo que reconoce el hecho de la educabilidad del ser humano, que es la causa de su progreso personal y social al permitir el desarrollo de su esencia racional.

La función primera de la educación del ser humano consistirá en convertirlo en un ser libre que, aunque se le habrá preparado para vivir en sociedad, habrá extraído lo mejor de sí mismo, de todas sus disposiciones naturales que, existentes en potencia, deben ser desarrolladas (Kant, 2004, pp. 50-51). La dificultad de esta actualización de potencialidades –*germen del bien*– reside en las relaciones que el hombre establece entre libertad y naturaleza puesto que “la única causa del mal es que la

23 En este sentido, y en contraposición al exclusivo fomento de la memoria, añadirá Fichte: “frente a esto, las anteriores enseñanzas, por regla general, se limitaban exclusivamente a las características estáticas de las cosas tal y como son, sin más, aún sin poder presentar razones para ello, y tal y como tenían que ser creídas y tenidas en cuenta; es decir, se limitaban solamente a una comprensión pasiva valiéndose de la memoria como facultad que está simplemente al servicio de las cosas, con lo que resultaba imposible intuir el espíritu como principio autónomo y primordial de las cosas” (Fichte, 1984, p. 72).

24 Este tratado (*Über Pädagogik*) es fruto de los apuntes que Friedrich T. Rink había recopilado de las clases impartidas por Kant durante los años 1776 a 1787 y que fue publicado con su aprobación en 1803.

25 Como nos indica Cassirer, Kant conocía los estudios de Rousseau sobre la educación puesto que había estudiado su *Emilio* y su *Eloísa* (Cassirer, 1974, p. 105) y que vinculan estas palabras con el pensamiento rousseauiano de “todo lo que no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación” (Rousseau, 1980, p. 24). Además, el tratado *Sobre la pedagogía* de Kant presenta grandes semejanza en contenido y forma con el *Emilio* y, por otro lado, manifiesta semejanzas con el pensamiento de Basedow.

naturaleza no sea guiada por reglas” (p. 54) y, por ello, debe acostumbrarse desde joven a someterse a los preceptos de la razón.

La intención de Kant es someter a la pedagogía a un juicio epistemológico que permita su consideración como ciencia y, con ello, justificar la validez de sus conocimientos; en este sentido, afirma que:

...el arte de la educación o pedagogía debe ser racional a fin de que la naturaleza humana pueda desarrollarse y alcanzar su destino [...] es necesario que la pedagogía sea una ciencia, pues, de lo contrario, no se puede esperar nada de ella, y la educación se convierte en obra de hombres de pésima formación. En educación, el mecanismo debe transformarse en ciencia, pues, de lo contrario, no constituiría jamás un esfuerzo continuo, y permitiría por tanto que una generación pudiera muy bien echar abajo lo que otra hubiera construido (Kant, 2004, p. 53).

Al igual que otros contemporáneos, Kant, pone el acento en el alumno —el educando— pero lo hace con una particularidad pues, no sólo es una cuestión pedagógica, sino que por la propia naturaleza el ser humano debe ser considerado como un fin en sí mismo. Estos fines *eudaimonistas* y éticos de la educación deben ser sostenidos por máximas a las que el alumno llega por autoconvencimiento,²⁶ puesto que ni la imposición ni los castigos son capaces de formar el carácter (Kant, 2004, p. 82) necesario para ocupar un lugar en la sociedad al tiempo de que conserva sus propias convicciones; en otras palabras, la educación consistirá en aplicar por convencimiento²⁷ los imperativos categóricos kantianos.

26 Kant hablará de que la autoviolencia es el único medio para lograr que el ejercicio de la virtud lo convierta en un ser moral, es decir, cuando logra elevar “su razón a las ideas de deber y de ley” (2004, p. 94).

27 El autoconvencimiento y la gratuidad deben estar, también para Fichte, en la base de este comportamiento ético, pues: “ha de ser norma fundamental que a todo aquel que sobresalga en alguna faceta se le exija que ayude a enseñar a los demás y se haga cargo de ciertas responsabilidades y supervisiones; que se exija a todo aquel que encuentre una mejora o comprenda primera de manera más clara la propuesta de un maestro, llevarlo a acabo con el esfuerzo personal; sin que esto quiera decir que tenga que librarse de sus obligaciones normales; que todos tengan que cumplir con esta exigencia por voluntad y no por fuerza, y que no se espere recompensa alguna, tampoco alabanza, pues en la comunidad

La formación pedagógica necesita de un hombre disciplinado –que domine la animalidad– y se fundamenta en tres pilares: la culturalización, que le permite conseguir las habilidades necesarias para alcanzar los fines propuestos; la prudencia, entendida como una educación cívica que le permite vivir en sociedad y elegir con acierto; y la moralización, que le permite elegir sólo los fines buenos. Para ello, necesitará transformar el sistema educativo alemán de su época que, por la falta de docentes cualificados y centros y métodos adecuados, era ineficaz desde sus cimientos. Por ello, Kant (2004), propone cimentar el edificio de la educación partiendo de la constitución de escuelas públicas que sean libres para trazar sus planes y que estén dirigidas por expertos, pues sólo ellos serán capaces de educar con miras a una transformación social que impida repetir los mismos errores del presente; por ello, una educación completa debe contemplar no sólo la instrucción sino la formación moral –que necesita ser corroborada por la conducta ejemplar de padres y maestros– para lograr inclinarles hacia la verdad y la franqueza. La escuela tradicional debe dejar paso a una escuela experimental regida por un concepto sistemático sobre el fin de la educación y el modo de alcanzarlo. Por otro lado, deberá tener en cuenta el dinamismo propio de la edad de los alumnos que, lejos de cansarles –por no entender el significado de lo que aprenden– o avergonzarles con reproches o castigos, permita la instrucción en cosas adecuadas según su edad, sin olvidar que el juego es algo propio del niño; sólo así se logrará que el alumno vaya formando su carácter –mientras domina sus sentimientos de placer y disgusto– al tiempo que podrá distinguir entre conocimiento, opinión y creencia.

es algo normal pensar que con ello no se hace más que cumplir con el deber, sino que sólo disfrute de la alegría que proporciona el actuar y trabajar para la comunidad” (Fichte, 1984, p. 77).

HERBART (1776-1841)

Durante los años 1809 y 1833 la cátedra que Kant había dejado en Koenigsberg fue ocupada por Herbart –considerado fundador de la pedagogía científica–, quien, en su *Tratado de Pedagogía General* de 1806, asienta las bases científicas sobre las que se apoya la pedagogía: la psicología y la ética. Desde la convicción en la educabilidad del ser humano –al modo de la hoja blanca de Locke– considera que la vida, la moral y la educación son elementos necesariamente unidos y encaminados a dotar al ser humano de autonomía moral, puesto que “quien instruye a los hombres los hace a los mismos tiempos morales o virtuosos. El bien pensar es la fuente del bien querer y del bien actuar” (citado por Compayré, 2011, p. 55). La instrucción y la educación –la instrucción educativa– se fundamentan psicológicamente en el interés polivalente del alumno –interés empírico, especulativo, estético, individual, social y religioso– que le permite el desarrollo del espíritu humano partiendo de la sensación obtenida –la experiencia– y sobre la que construirá el conocimiento de lo real; y aunque lo experiencial pudiera parecer arbitrario, no por ello carece de juicio o de lógica interna (Herbart, 1935, p. 19).

PESTALOZZI (1746-1827)

Dirá Ferrière –posterior impulsor de la *Escuela Nueva*– que Pestalozzi fue un insólito psicólogo intuitivo que aportó a la psicología la noción de genetismo transportando “al dominio de la psicología la noción de organismo y de crecimiento orgánico de adentro hacia afuera” (Ferrière, 1928, p. 6). El pensamiento pedagógico de Pestalozzi se opone a los planteamientos artificiales de la escuela tradicional y propugna una enseñanza que favorezca el desarrollo natural del ser humano, puesto que el proceso sólo será educativo si se logra equilibrar la capacidad individual con el conocimiento a adquirir.

Para ello, el esfuerzo necesario en todo aprendizaje debe lograrse suscitando en el alumno un interés que sustituya los hábitos

mecánicos para cultivar la voluntad; en este sentido, afirmará que el camino correcto para fomentar esta *pedagogía del interés* se logra mediante unos ejercicios graduados que, al evitar la inquietud producida por la dificultad del aprendizaje, fomentará –sin adoctrinar ni transmitir– el paso de las intuiciones naturales del niño a la formación y comprensión de las ideas abstractas (Ferrière, 1928, p. 16-18). En este sentido, Pestalozzi, considera que el ser humano es perfeccionable mediante la instrucción puesto que contiene potencialmente “los gérmenes invisibles de las disposiciones que se desarrollarán en el futuro [...] todas las facultades del saber, del poder y del querer”, posibilitando una educación integral que tiene en cuenta la esfera material, la intelectual y la moral (Ferrière, 1928, p. 10).

La educación, como el crecimiento del cuerpo, exige de un ejercicio armónico que favorezca el crecimiento natural y en libertad del niño –recordando el naturalismo roussoniano²⁸–, puesto que “la libertad, sabiamente reglamentada, forma en el niño la mirada despierta y el oído atento; brinda a su corazón la tranquilidad, la alegría y el buen humor” tan necesarios –según Pestalozzi– para una verdadera educación que respete los periodos y modos naturales del desarrollo. Por otro lado, esta libertad –más allá del ámbito psicológico– debe entenderse también como metodología pedagógica contraria a un intelectualismo impuesto; ya que, una verdadera educación sólo puede ser considerada como la autoeducación del individuo mediante el trabajo interior de perfeccionamiento.

¡Maestro! persuádate que la libertad es excelente. No te dejes arrastrar de la vanidad de hacer producir a tus cuidados frutos prematuros [...] no le enseñes con palabras nada, absolutamente nada de lo que puedas enseñarle por efecto de la naturaleza de las cosas. Déjalo ver por sí mismo, oír, encontrar, caerse, levantarse, equivocarse. Que tus palabras no sustituyan nunca la acción o el hecho, si este es posible; que el niño ejecute lo que por sí mismo puede realizar [...]

28 Dirá en este sentido: “lo mismo que veo crecer el árbol, veo crecer el hombre”.

Reconocerás así que la naturaleza lo instruye mejor que los hombres (Ferrière, 1928, p. 13).

Para lograr una buena educación, el maestro deberá ganarse la confianza del niño, puesto que –como dice en *El canto del cisne*– será necesario “que el niño sienta la tranquilidad que resulta de las necesidades satisfechas por ser indispensable esa quietud del alma al desenvolvimiento moral. Cuando predominan la inquietud y la agitación, desaparecen el reconocimiento, la confianza y el amor” (Ferrière, 1928, p. 15). Aunque, esta tranquilidad deseada no es óbice para que, el maestro, al mostrar al alumno el buen camino, manifieste opiniones contrarias o provoque situaciones desagradables para que aprenda las consecuencias de sus actos; más bien, esta confianza ayudará a entablar una relación que permitirá “formar alumnos inquisitivos y activos mediante el desarrollo de las capacidades críticas naturales del ser humano” (Nussbaum, 2010, p. 88).

WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835)

La figura de Wilhelm von Humboldt está ineludiblemente unida al neohumanismo alemán y a su concepto de *Bildung*, y desarrolla –junto a su hermano Alexander– una gran labor científica en diversos campos. En su breve tarea como responsable de *Cultura y Enseñanza Pública*, Humboldt, intenta llevar a la práctica sus profundas convicciones pedagógicas: por ello, propone una educación general y universal que afirmándose por encima de las particularidades logre formar al alumno como persona singular y responsablemente libre, de modo que esté predispuesto –de cara al futuro– a profundizar en diversos campos tanto intelectual, como profesional y técnicamente. En este sentido, la cultura permitirá al hombre superar su animalidad dotándole de claridad de razonamiento y capacidad crítica, y, por tanto, revertirá en la mejora del orden social pues buscará la participación ciudadana y la solidaridad entre el género humano (Von Humboldt, 1968).

Según Menze (1975), las influencias de Rousseau, Kant, Schiller, Fichte y Schleiermacher impulsan sus convicciones sobre el papel emancipador de la educación en la construcción de una sociedad nueva y libre; al tiempo que estudia y sigue las enseñanzas de Pestalozzi. Sólo las personas educadas –según el concepto de *bildung*– serán capaces de decidir autónomamente puesto que tendrán la capacidad crítica suficiente para interpretar la realidad de su tiempo. No podemos olvidar que la educación de la época buscaba la instrucción de mano de obra que, más bien, la formación integral de la persona, en la que la educación es entendida como la constitución del hombre como tal y lo empuja a la construcción de un proyecto global de humanidad. La educación, entendida como proceso autotransformador y vital, es el único mecanismo de humanización; es decir, para Humboldt, la educación constituye “el esfuerzo por superar las barreras que ponen prejuicios y fijan puntos de vista unilaterales [...] para lograr una meta: el libre desarrollo de la fuerza interna” (citado por Menze, 1996, p. 339). Por ello, en este tipo de educación no puede entrometerse ni el Estado,²⁹ ni los padres ni otras instituciones puesto que privarían al alumno de la libertad necesaria para iniciar un proyecto de educación crítica e integral, puesto que alumno estará “constituirse en un todo para su máximo desarrollo y el equilibrio de sus facultades” (Humboldt, 1968, I, 111). Por tanto, la preocupación del gobierno debe consistir en la formación de buenos profesionales y dotarles de los medios materiales necesarios. Humboldt, en su intento de reformar la educación prusiana dividirá la educación en tres niveles que se corresponden con los tres estados naturales del desarrollo: enseñanza elemental, que estimula las capacidades; enseñanza secundaria, como proceso progresivo de realización de las capacidades; y enseñanza universitaria, como estimulación libre de las capacidades, puesto que “el profesor de universidad no es un maestro, ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor” (Humboldt, 1968, XIII, 261).

29 Sobre este particular hablará en su obra *Ideas sobre los límites de la acción del Estado*, publicada parcialmente –solo la parte relativa a educación– en 1792; el alumno estará “limitado únicamente por su capacidad” (Von Humboldt, 1968, I, 111).

Una de las aportaciones más singulares de Humboldt será su concepción del lenguaje como la fuente por la que el pensamiento recibe los estímulos y conocimientos; el diálogo libre y respetuoso entre maestro y alumno tendrá también una gran importancia debido a que se debe estimular e interesar al alumno a consolidar una actitud vital de autoaprendizaje que le permitirá constituirse como persona independiente.

CHRISTIAN FRIEDRICH KRAUSE (1781-1832)

En el pensamiento de Krause encontramos, sobre todo, la influencia de Comenio y de Kant, pero también es influido por Wolke, Pestalozzi y Froebel –con quien mantuvo una estrecha relación–, por otro lado, criticará algunas posturas de Fichte y Shelling –de quien fue discípulo– y de Hegel. El racionalismo armónico y el panenteísmo recorren transversalmente todo el pensamiento krausista y sus principales ideas sobre educación están recogidas en su obra *Ideal de la Humanidad* de 1811; en esta obra manifiesta la importancia sacral de un concepto de humanidad que, para el krausismo, exigía un orden de convivencia pacífica universal y en armonía con la naturaleza.

La educación (*Bildung*) busca la transformación de la humanidad y tiene unos fines morales, puesto que “los peores hombres saben mucho de cosas concretas y con frecuencia son muy hábiles; pero hay una cosa que ni saben ni son capaces de hacer: ser hombres buenos” (Krause, 1894, I, 139); en este sentido, el poder de la ejemplaridad es fundamental y es una tarea que comenzando por los padres, se prolonga en los educadores y maestros hasta los compañeros de juego. La educación es entendida como el desarrollo uniforme de todas las dimensiones humanas y no como una mera instrucción y, por ello, se debe coeducar a los dos sexos en el mismo espacio, evitando la discriminación o la exclusión al pensar que existe una superioridad real entre un sexo y otro, o que existen temas y campos privativos del sexo biológico; la igualdad real, en derechos, entre los dos sexos es algo constitutivo de la educación krausista.

Junto a estas ideas, Krause entiende que la libertad y el amor necesarios para una educación integral y armoniosa que debe comenzar en el seno de la familia desde la más tierna infancia y que tendrá en cuenta todos los aspectos generales e individuales; que debe procurar el vínculo necesario entre el cuidado del cuerpo y el del espíritu; las relaciones entre el conocimiento, la voluntad y el sentimiento; la exigencia del respeto hacia el educando y su libertad; y, una educación vitalista que valore la importancia de los juegos y el trabajo manual, porque en ellos se encuentra un modo privilegiado para desarrollar la creatividad (Ureña, 1985, p. 94).

FROEBEL (1782-1852)

Froebel es influenciado durante su formación por la lectura de Schelling, Novalis y Arndt, a la vez que recoge el testigo de las teorías que, comenzadas en Comenio, siguen hasta Rousseau y Pestalozzi, construyendo un pensamiento que basado en “la ley esférica, el panteísmo, el naturalismo y la estética sintetizan los pilares básicos de la filosofía en la que se basa su modelo educativo” (Martínez, 2013, p. 144). En 1805, al ocupar un puesto en la escuela secundaria (*Musterschule*) de Frankfurt –inspirada en las teorías pestalozzianas– se siente atraído por la figura de Pestalozzi al que seguirá hasta el fin de sus días.

Por otro lado, existe una conexión con algunos planteamientos de Krause por los que sostiene su “reivindicación de la mejora de la educación de la mujer y la apertura de nuevos horizontes para ella con la creación de escuelas e instituciones por medio de las cuales pudiese acceder a la enseñanza superior” (Martínez, 2013, 146) puesto que, estas teorías, harán posible la propuesta del *Kindergarten* de Froebel, al ocupar la mujer su lugar en ellas. En este sentido, la *teoría de la esfera* de Froebel por la que describe al ser humano –diálogo entre lo interior y exterior– encaja perfectamente con la concepción de la sociedad de Krause: “exteriorizar lo interior, interiorizar lo exterior y encontrar la unidad entre ambos, es por lo general la forma externa en que se traduce el destino humano” (Froebel, 1913, p. 60). La consecuencia peda-

gógica de esta teoría basada en las relaciones –de base estética– entre sujeto-objeto (niño-realidad) es el acercamiento a la realidad externa del objeto mediante el juego –aprehensión por los sentidos–, de manera que el niño pueda llegar a extraer³⁰ sus estructuras internas; para ello, utiliza sus materiales –conocidos con el nombre de *dones*³¹– con formas geométricas. La esfera, símbolo de la perfección, es un magnífico ejemplo para el niño porque en ella se dan tres dimensiones –ancho, largo y profundidad– y también es un ejemplo de equidistancia, de unidad y totalidad. Así, ocurre con el ser humano “comprende sus posibilidades existenciales mediante la reflexión, practica la introspección e interioriza y esas posibilidades para aprehenderlas mediante el mecanismo del pensamiento” (Martínez, 2013, p. 145).

En 1826 publicará *La Educación del hombre* en la que considera que la educación es un proceso integral en la formación del ser humano –como ser natural y como ser social–, puesto que la educación eleva al ser humano por encima de la animalidad y lo convierte en ser consciente, pensante y sensitivo (Froebel, 1913). En este sentido, la tarea educadora realizada por la mujer en el *jardín de infancia* la convertía en una *jardinera infantil* ya que, mediante la actividad educativa del juego, generaba las percepciones sensoriales necesarias para el crecimiento natural de los niños –crecimiento genético sin presiones que se acomoda a sus etapas– y que podían fomentarse también con los recursos que Froebel había ideado, con el *trabajo libre* (*Freiarbeit*), las canciones escolares, los bloques de construcción, el baile, las excursiones, el contacto con la naturaleza, las historias y los cuentos; en este sentido, captar la atención del alumno será la cla-

30 Nussbaum hace notar la semejanza de esta extracción con la mayéutica socrática, por la que debe respetarse la individualidad y la capacidad inquisitiva (2010, pp. 90-91).

31 Los dones (esferas, cubos, cilindros, etc.) surgen de la afición de Froebel por el estudio de las cristalizaciones y forman parte de los tres métodos que usa para captar la atención del niño: el juego (con sus dones y ocupaciones), el juego cinético (carreras, bailes, etc.) y la jardinera (puesto que permitía ver el desarrollo genético de la planta: semilla, nacimiento, crecimiento y sus cuidados) (Heiland, 1999, p. 12).

ve para conseguir formarlo integralmente –como persona individual y como ser social–. En esta tarea de educar integralmente al niño siguiendo las etapas naturales, la familia tiene una función primordial puesto que el amor materno lo guiará desde los primeros momentos en sus experiencias sensoriales, en el juego y en el conocimiento del entorno desde el mismo momento del nacimiento.

Último tercio del siglo XIX y principios del siglo XX

LA ESCUELA NUEVA EN EUROPA

El movimiento conocido como *Escuela Nueva*,³² más que considerarse una agrupación ideológica o metodológica, debe entenderse como una concepción pedagógica que, mantenida desde diversas posturas ideológicas, consideraba imprescindible la revisión crítica y constante de la educación –tanto de sus fines como de sus métodos– puesto que “la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad” (Mialaret, 1978, p. 11). En el mismo sentido, Filho (1964), define este movimiento como un “conjunto de principios” (p. 4) conformados por la exigencia de la justicia social y de los avances que tanto desde la psicología o la biología obligan a una relectura del ser humano; podemos decir, por tanto, que el sustrato de la *Escuela Nueva* es el afán revisionista y la reforma de la educación tradicional, tanto escolástica como enciclopedista.

Aunque el inicio del movimiento se sitúa en 1889,³³ puesto que es el año en que Cecil Reddie crea la primera escuela de este tipo en Abbostholme (Inglaterra), no será hasta 1897 cuando Edmond Demolins –quien en 1899 fundará la *Ecole des Roches* (Ver-

32 Podemos encontrar otras nomenclaturas para referirnos a la Escuela Nueva, algunas de ellas son Escuela Moderna o Escuela Activa (en América Latina).

33 Autores como Del Pozo (2004), consideran que ya hay signos claros de estas ideas en 1875.

neuil-sur-Arvre)– acuña el término *Escuela Nueva*³⁴ en su obra *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. A esta primera fundación se irán sucediendo otras en distintos lugares y con enfoques particulares, pero todas inspiradas en “la atención en el niño: su propia actividad, las necesidades de su edad, sus gustos o intereses personales” (Foulquié, 1971, p. 159). Los orígenes ideológicos de la *Escuela Nueva* llegan a través de diferentes corrientes y periodos históricos, pero –a pesar de incurrir en un reduccionismo– podemos señalar las influencias más próximas en el pensamiento de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Entre los miembros más relevantes de la *Escuela Nueva* encontramos a Lev Tolstói, John Dewey, María Montessori, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Jean Piaget –con su epistemología genésica (Piaget e Inherdel, 2007)–, William Kilpatrick, George Kerschensteiner, Edgar Claparède y Ovide Decroly.

En 1921, Liga Internacional de Educación Nueva –fundada en 1920– celebra en Calais (Francia) su primer congreso y en el que pedagogos de diversos países –Ensor, Ferrière, Decroix, Bermond, Decroly y Rotten– establecen los siete Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva:³⁵

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella debe,

34 Debemos aclarar que, con anterioridad o posterioridad a Demolins, otros autores han utilizado esas mismas palabras aunque no en el mismo sentido conceptual que Demolins. Ejemplo de ello serían las obras: *La Escuela Nueva* (1884) de Paul Beurdeley, en la que resaltaría las ventajas legales e institucionales de la educación posterior al Antiguo Régimen, de ahí el calificativo de nueva por ser la escuela de la nueva época (*Nouveau Régime*); o la obra *Hacia la Escuela Nueva* (1941) de Armando Carlini, que constatan las reformas educativas que, desde el ámbito teórico crítico se han producido en la educación italiana desde 1923 (Marín, 1976, p. 23).

35 Estas claves identificativas quedan recogidas también en los treinta principios de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas y, con ellos, Ferrière se guía para elaborar el listado de centros que pertenecen a este movimiento, considerando que, al menos, deben cumplir quince de los treinta criterios.

pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2. Debe respetar la Individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3. Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4. Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

5. La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6. La coeducación reclamada por la Liga -coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común- excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7. La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre (Ferrière, 1930, pp. 3-4).

Según Frabboni (1998), la educación alternativa propuesta por la *Escuela Nueva* se diferencia del modelo tradicional en cuanto posee una estructura democrática y está abierta al contexto, por los contenidos culturales que integra y su preponderancia de la creatividad, y por la didáctica empleada tanto en su metodología de trabajo grupal como en los materiales educativos utilizados. En esta misma línea descriptiva, el español Lorenzo Luzuriaga (1923), destaca que este tipo de escuela busca una educación integral del alumno, puesto que se centra en tres aspectos fundamentales: 1, la educación física y a la relación directa del alumno con la naturaleza; 2, la educación intelectual, basada en la experimentación y el razonamiento; y 3, la educación moral, que busca la autonomía personal.

LA ESCUELA NUEVA EN ESPAÑA

España entra en contacto con la idea de la *Escuela Nueva* en 1898 con motivo de la publicación de la obra de Demolins – *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*– que encaja con el afán regeneracionista de la *Generación del 98* marcada por la pérdida de las colonias (Del Pozo, 2004). Esta actitud se desarrolla en un escenario nacional de retraso educativo –tanto material como pedagógico– y se concreta en iniciativas como la Institución Libre de Enseñanza en Madrid, las Escuelas del Ave María (católico y dirigido a las clases populares) en Granada y la Escuela Moderna en Barcelona; el espíritu subyacente a estas iniciativas puede resumirse en tres principios: “consecución de una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio” (Pericacho, 2014, p. 522). Entre sus representantes más significativos se encuentran Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), Bartolomé Cossío (1857-1935), Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), Rosa Sensat (1873-1961), Juan Palau y Vera (1875-1919) y Lorenzo Luzuriaga (1889-1959).

Con anterioridad a 1898, la constante inestabilidad económica y educativa a la que estaba sometida España después de varias guerras civiles entre los *carlistas* y los partidarios de la reina Isabel II; en 1868, se produce la Revolución gloriosa por la que la reina marchará al exilio y se intenta un gobierno democrático –primero monarquía parlamentaria con Amadeo de Saboya y, posteriormente, la I República–, que con sus estrepitosos fracasos devendrán en la Restauración borbónica. En este contexto, un grupo de intelectuales –entre ellos Giner de los Ríos, Cossío o Sanz del Río– dedicados a la docencia universitaria fueron separados de la enseñanza al no aceptar ciertas presiones confesionales que consideraban un atentado contra la libertad de conciencia y de cátedra; por otro lado, la semejanza ideológica existente entre ellos y la intención de preservar a la educación libre de cualquier condicionante político o religioso les llevó a fundar, en 1876, la Institución Libre de Enseñanza. Estos profesores que “estaban en posesión de una sólida concepción, a la vez filosófica, pedagógica y operativa,

de cómo debería estar organizado el sector educativo de una sociedad moderna” (Ureña, 2001, p. 225); por ello, buscarán trascender la mera instrucción del alumno para lograr una verdadera educación que sea capaz de constituirles en el futuro como “hombres capaces de dirigirse en la vida y de ocupar en la vida, digna y útilmente, el puesto que les esté reservado” (BILE, 1881, p. 90).

Giner de los Ríos (1869, p. 465) reconoce inspirar sus ideas de sociedad, de estado y de educación en las obras de H. Ahrens (*Curso de derecho natural o filosofía del derecho*) y de Krause (*El ideal de la Humanidad*) por las que entiende que la educación es un instrumento transformador de una sociedad que debe ser regulada por los “fines racionales” del ser humano: ciencia, enseñanza, religión, arte, industria, moralidad y derecho (Ureña, 2001, pp. 226-227). Por esta razón, las relaciones entre las diversas asociaciones humanas deben regirse por unos principios de legitimidad e independencia, de los que dimanen las tareas diferenciadas del Estado, la Iglesia y Universidad; y puesto que cada una tiene sus propias tareas y objetos, no deben permitirse las intromisiones.

Déjese a la sociedad especialmente consagrada al cultivo de la Ciencia que establezca las bases permanentes de su vida, el plan de su actividad interior, las reglas para la prosecución de un fin, que sólo ella conoce y puede realizar. No es la soberanía política, la soberanía del Estado, la única verdadera soberanía. Como él para el derecho (y no más allá de esto), la Iglesia para la Religión, la Universidad para la Ciencia, cada sociedad particular para el fin que cumple con sus propios esfuerzos, es única autoridad y juez inapelable de sus funciones (Giner, 1869, p. 260).

Por otro lado, los principios liberales que Giner de los Ríos recibe de Krause le llevan a considerar una particular relación del alumno con el maestro, pues:

...el discípulo es atraído o repelido por las diferentes maneras de los profesores [...] Sólo el educado en el trato familiar del maestro que ha elegido y al que ama, porque su estilo congenia con el suyo pro-

pio, puede sacar, visitando con él las academias y museos, el fruto esencial (Krause, 1860, p. 181).

En este sentido, esta cercanía entre profesor y alumno favorecerá una educación integral y equilibrada –conocimiento, sentimiento y voluntad– en una escuela que no disgregue a los alumnos por sexos y permita a las familias participar en la tarea educativa en el centro y en el hogar, que favorezca la relación del alumno con la naturaleza, el cuidado del cuerpo, la experimentación y el desarrollo de su creatividad (Ureña, 2001, p. 234).

Otras instituciones inspiradas en algunos principios de la *Escuela Nueva* serán el Museo Pedagógico Nacional (1882) dirigido por Cossío, la Junta de Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de estudiantes (1910), el Instituto-Escuela (1918), la Revista de Pedagogía, fundada en 1922 por Lorenzo Luzuriaga y las Misiones Pedagógicas de la II República. También es destacable la figura de Rosa Sensat por la labor pedagógica desarrollada en su Escuela Municipal del Bosque en Barcelona. Senat reconoce la gran influencia que tuvieron en su trayectoria ideológica los llamados *viajes pedagógicos* –por los que educadores del momento viajaban a países en donde se habían implantado las ideas de la *Escuela Nueva*– y que le permitieron conocer la realidad y los avances de Alemania, Bélgica, Francia y Suiza (Moreno, 2013). En el tercero y último de sus viajes pedagógicos (1912-1913) quedó especialmente impresionada por su visita a la *École de l'Hermitage* creada por Decroly y de la que destacará:

...sus salas de clase, arsenal de objetos aportados por los alumnos, son una muestra evidente de que allí reina un espíritu de investigación y de estudio y que la enseñanza es viva y real. El espectáculo de aquellas mesas llenas de minerales, de conchas, de recortes de diarios, de dibujos y de estampas; aquellos estantes sujetando acuarios y terrarios; aquellos niños trabajando libremente en medio de aquel material vivo que era la naturaleza misma al alcance de sus manos, llevado a la escuela por ellas mismas, y por su propio afán de búsqueda y descubrimiento, influyó profundamente en mi espíritu y fue, sin duda, sugerente de muchas de mis inspiraciones futuras (Sensat, 1934, pp. 9-10).

Pero, en España, la trayectoria de estos y otros proyectos reformativos se detendrá con la Guerra civil (1936-1939), cuyo final marcará una involución durante la época de la Dictadura militar franquista (1939-1976) (Del Pozo y Braster, 2012). En el ámbito internacional, el final del movimiento de la *Escuela Nueva* –aunque sus ideas perduraran– suele situarse en 1939 con el inicio de la II Guerra Europea debido a que todos los esfuerzos se centran en el desarrollo de una guerra y que no recuperará este impulso a su final en 1945 (Marín, 1976, p. 24).

Influencia de la pedagogía europea en el pensamiento latinoamericano: un camino de ida y vuelta

En el ámbito pedagógico, las vicisitudes posteriores a 1492 en América latina estuvieron a merced de los colonizadores de diversos países europeos y que forzaron la ruptura con las identidades de los pueblos nativos para introducirlos dentro de una cultura europeizante que se prolongaría durante siglos en una dinámica de dominación y empobrecimiento; por ello, citaremos algunas de las aportaciones que –aunque no son todas propiamente pedagógicas, sino también de carácter sociopolítico– influyeron en el posterior desarrollo de la pedagogía latinoamericana, recordando la idea de Dewey (2010) de que la educación no es para la vida, sino que es la vida. Desde esta perspectiva encontramos la influencia europea de la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas –a pesar de su pronta expulsión–, las iniciativas educativas de varias órdenes religiosas y la creación de las primeras universidades³⁶ a imitación de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Alcalá.

36 Las primeras universidades latinoamericanas de las que tenemos constancia son la Universidad de San Marcos de Lima (Perú) y la de México, ambas constituidas por la reina Juana en 1571; mientras que la primera universidad de América del Norte, Harvard, no será fundada hasta 1636. Además, llama la atención el auge que tuvieron las universidades en algunas ciudades como es el caso de la presencia de tres universidades en Quito durante el mismo periodo: San Fulgencio, San Gregorio Magno y Santo Tomás (Weinberg, 1981, p. 48).

La llegada tardía Ilustración irá produciendo cambios pedagógicos propuestos por intelectuales del momento, como Francisco Eugenio de Santa Cruz y Espejo (Ecuador), José Gálvez (México), Simón Rodríguez (Venezuela), Manuel de Salas (Chile) o los miembros de las nuevas Sociedades Económicas de Amigos del País, que conscientes de los retrasos y carencias introducirán reformas para la transformación social y educativa. Por otro lado, la constante secularización de la enseñanza y la homogenización de las estructuras sociales y políticas inician el cuestionamiento de los gobiernos coloniales bajo los ideales de justicia, igualdad y solidaridad, bajo el espíritu crítico inspirado en El contrato social de Rousseau o en las ideas de Pestalozzi o Froebel. Estas cuestiones impulsaron la creación de lugares públicos para la enseñanza, la difusión del libro, la implantación de una metodología más práctica, el intento de eliminar el castigo corporal, la inclusión de la mujer y de los indígenas en el sistema educativo, el impulso de las bibliotecas y la acogida de nuevos sistemas educativos (Weinberg, 1981).

A principios de siglo XIX, de manos de políticos latinoamericanos como Valentín Gómez Farías –México– vemos cómo hacen su aparición las propuestas pedagógicas conocidas como *instrucción mutua* de Bell y del Sistema Lancasteriano. En su anhelo por reformar la educación pública, Joseph Lancaster publica su libro *Mejoras en la educación* (1803) sobre el que escribirá extensamente Jesualdo Sosa, aunque sus iniciativas pedagógicas no acabarán de arraigar. Pero, los conceptos de persona, educabilidad y educación –*Bildung*– propios del humanismo ilustrado constituirán una base sólida sobre la que se irán desarrollando los posteriores modelos pedagógicos y que serán impulsados por cauces diversos como la Constitución de Cádiz de 1812 o el liberalismo, que proponen una educación pública –con fondos económicos propios– como base del progreso y del bienestar del país. El camino hacia la independencia de los países latinoamericanos incidió en los planteamientos pedagógicos posteriores, originando un sustrato pedagógico en el que se situaran, entre otros, el concepto de liberación vinculado a la educación y la realización personal.

En este contexto de poca escolarización y en una población mayormente rural se fomenta la educación popular mientras se reciben las primeras influencias del positivismo desde la segunda mitad del siglo XIX. Será entonces cuando aparecerá el influyente pensamiento de José Martí (1946), quien señalará que la educación y la ciudadanía son inseparables, pues “cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar [...] pues ser culto es el único modo de ser libre” (p. 812) Por ello, se esforzará por lograr una nueva educación que –superando la mera instrucción– permita dejar de lado las lastrantes divisiones sociales y las costumbres impuestas;³⁷ por ello, mediante la racionalidad se conseguirá superar el oscurantismo al oponer “contra teología, física; contra retórica, mecánica; contra preceptos de lógica [...] preceptos agrícolas” que permitan el aprendizaje mediante la experiencia (Martí, 1946, p. 505). En este contexto se entra en contacto con el positivismo europeo a través de las obras de Spencer, Darwin o Stuart Mill, el conocimiento de la pedagogía científica de Piaget y Popper y, también, mediante las primeras noticias de la *Escuela Nueva* que llegan, sobre todo, de la mano de Dewey, Ferrière, Montessori (2014) –por su trabajo con discapacitados– y Luzuriaga.

Posteriormente, ejercerá gran influencia el pensamiento marxista y que llega, sobre todo, a través de la Escuela de Frankfurt y también de la idea de desarrollo de Gramsci, cuyas estas ideas llegaron a Brasil en 1970 –aunque las obras fueron escritas entre 1929

37 La realidad e identidad propia de los pueblos nativos no había sido respetada y, por tanto, el nuevo intento de construcción social debía tener en cuenta la realidad del país, pues “no vale quitar unas piedras y traer otras, ni sustituir una nación estancada con una nación prostituida, ni sacarse el corazón y ponerse otro de retazos, con una aurícula francesa y un ventrículo inglés, por donde corra a regaños, con sus glóbulos de sueño, la sangre española; sino que es la caldera de la tierra, y con sus carbones se han de hervir los allegados extranjeros, de modo que tomen el sabor del país, y no le hurten más de lo que le den, ni le mermen las dos fuerzas nacionales que a todas las demás completan y coronan, y son como la sal y la levadura de los pueblos: la originalidad y la poesía” (Martí, 2018, p. 265).

y 1937– cuando fueron reeditadas al final de la II Guerra Europea. El pensamiento gramsciano en la academia brasileña produjo una influencia en la tesis y disertaciones en la educación, la ciencia política y el trabajo social. Lukács (1970), al hablar del materialismo histórico que sitúa en la base de esta problemática, cita a Marx: “pero el proletariado no puede liberarse sin suprimir sus condiciones de vida” (p. 55); entendiendo, por ello, que la educación es la herramienta que posibilita dicha transformación y liberación.

Por otro lado, el neoidealismo italiano impulsado por Benedetto Croce y Giovanni Gentile llegan a la Latinoamérica de Paulo Freire a través de la obra e ideas de Antonio Gramsci. En este sentido, los estudios sobre la función social del intelectual siguen resultando de gran relevancia en el presente, debido a la carga psicológica y sociológica de su consideración. Para Gramsci, la función educativa debe estar en mano de los intelectuales, pero debido a que en su concepto de intelectual se incluye a todos –pues todos tenemos inteligencia y razonamiento– aquellos que desempeñen esa función social; es decir, no sólo es necesaria la capacidad intelectual, –mero pensar– sino la capacidad y voluntad de influir en la organización social. Así entendida la función social del intelectual, excluiría cualquier identificación del intelectual con la figura de personas o grupos que operan por separado de las personas que no ejercen esa función, sino que más bien, el intelectual es aquel que recoge los sentimientos de las masas para conformar un proyecto social y cultural; generando una idea que desembocará en la pedagogía crítica.

En este sentido, la influencia negativa del neoliberalismo y su cosmovisión mediada por el capital han supuesto duros enfrentamientos con aquellos que luchaban contra los incuestionables dictados capitalistas que no sólo se reflejaban en lo económico sino también en lo político,³⁸ social y educativo. En este sentido, Mészáros

38 Esta idea es apoyada por los planteamientos de Gentili (2011) al identificar que fue una gran decepción para las clases menos favorecidas darse cuenta que la educación no aseguraba una mejor calidad de vida, sino que debían

(2008), habla de la búsqueda de un nuevo orden social que no se rija por los “círculos viciosos de desperdicio y escasez” (p. 68-69) en una sociedad en la cual a gran parte de la población se le han negado unos mínimos requisitos para su dignidad y felicidad. Por ello, en el nuevo orden los afectados deben tener la suficiente voz y libertad para poder priorizar las necesidades reales que les mantienen en esa deficiencia estructural en la que están instalados irremediamente.

En ocasiones, el eurocentrismo supuso en el pasado una infravaloración de las ideas surgidas más allá del *Finis Terrae*, pero los avances en el transporte y la comunicación propios del siglo XX han permitido la construcción de un saber conjunto que –más allá de lo continental– busca la explicación de la realidad tomando en cuenta las investigaciones e intuiciones llegadas desde otras perspectivas; constituyendo esa episteme polifacética a la que nos referíamos al principio del capítulo. Así pues, una vez analizadas las principales influencias que América Latina recibe de Europa no podemos obviar la importancia trascendental que para Europa suponen las influencias de América latina, de las que destacaremos las figuras de Paulo Freire y Mario Kaplún, o los conceptos de inculturación y opresión cultural.

Una de las grandes influencias que recibe Europa de la pedagogía latinoamericana es a través de Paulo Freire (1921-1997), cuyo pensamiento queda recogido fundamentalmente en sus libros *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *la Pedagogía del oprimido* (1970). Freire es un claro ejemplo de retroalimentación en el campo de la pedagogía, pues si bien recibe las influencias europeas del neoidealismo italiano de Benedetto Croce y Giovanni Gentile que le llegan a través de Antonio Gramsci, posteriormente será una de las grandes influencias latinoamericanas con su pedagogía crítica por las que propondrá la indisolubilidad entre teoría y praxis, debido a que la experiencia de lo cotidiano influye en la construcción del conocimiento; en este sentido, la educación no estará separada de la

implicarse en los cambios sociales y políticos puesto que sus gobiernos no les habían tenido en cuenta.

política, puesto que en el pensamiento de Freire la política es entendida como la actividad propia y vital del ser humano.

Freire aporta a la pedagogía crítica la noción de alfabetización crítica emancipadora³⁹ en las que las figuras del profesor y el alumno están inevitablemente llamados, por un lado, a cuestionar “los postulados que han venido justificando la práctica socioeducativa y habitual de nuestra civilización occidental” (Rodríguez Rojo, 1997, p. 123) y, por otro lado, a superar las lecturas mágicas⁴⁰ de la sociedad. El proceso de aprendizaje deberá definir críticamente y cuestionar la propia sociedad para formarse una idea real que debe ser construida teniendo en cuenta a los demás miembros de la sociedad. La figura clave en esta deconstrucción y construcción social será el maestro que apoyará este acto de aprendizaje “político” –cívico– y que partirá de la realidad social estudiada críticamente –sin desviaciones optimistas o fatalistas– para la construcción activa de la sociedad.

En este marco, Freire propone la alfabetización crítica emancipadora en la que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se unen dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”⁴¹ (Freire, 2008, p. 13). En este sentido, al hablar de lectura no nos referimos a la descodificación de unos signos, sino a la mirada al mundo circundante que es capaz de configurar la propia realidad personal y social de manera crítica. Esta idea choca de fren-

39 Se la ha denominado con varios nombres por lo que también se la conoce como pedagogía crítica emancipadora, pedagogía liberadora, pedagogía de la liberación o pedagogía problematizadora.

40 En este sentido, podemos entender que el conocimiento es liberador del ser humano y de sus miedos pues “en la medida, sin embargo, en que me fui haciendo íntimo de mi mundo, en que mejor lo percibía y lo entendía en la lectura que él hacía, mis temores iban disminuyendo” (Freire, 2008, p. 14). La traducción del original portugués es mía.

41 La traducción del original portugués es mía.

te con la práctica habitual de la memorización mecánica en la que los estudiantes actuaban como meros recipientes sobre los que se volcaban los contenidos; por ello, en *Pedagogía del oprimido* (1970) denominó a este tipo de *educación bancaria* puesto que se trata de una educación pasiva en la que sólo se pueden esperar comunicados, añadidos o adendas desde las altas esferas opresoras. La clave interpretativa de su pedagogía reside en la búsqueda que el ser humano realiza de sí mismo y con los demás en la lectura de la realidad del mundo. Por tanto, el encuentro con la realidad le permitirá realizar su propio diagnóstico sobre la opresión y tomar conciencia de la necesidad del compromiso personal para superarla; y, por otro lado –una vez alcanzada la libertad– el ser humano queda insertado en un proceso continuo de liberación, pues cada persona y cada generación debe aprender a descodificar la realidad que le rodea. Siguiendo con este razonamiento, Giroux, advierte del peligro que supone el hecho de que la educación quede sometida al dictado de las ideologías dominantes puesto que se aprovecharán de la alfabetización para legitimar sus propias ideologías; por ello, afirma que “tanto la alfabetización como la escolarización misma son parte de un fenómeno político, y en parte representan un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan por la forma en que ha de ser expresada, reproducida y resistida” (Giroux, 2004, p. 260). Además, esta educación tradicional, considera al alumno como mero recipiente y, por tanto, advierte de las injerencias de la lógica capitalista en la educación pues sólo le preocupa encontrar meros operarios a los que puedan instruir en ciertas habilidades.

El pensamiento de Mario Kaplún (1923-1998), influenciado por Freire, es una fuente de estudio en Europa debido a sus aportaciones en el campo de la educomunicación. Uno de sus conceptos más influyentes es el de prealimentación –*feed-forward*– por el que se construye mentalmente una imagen previa del destinatario –para que se sintiéndose representado y reflejado– acoja nuestro mensaje produciéndose una verdadera comunicación, puesto que “si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al

destinatario, no sólo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de pre-alimentación” (Kaplún, 1998a, p.79). En este sentido, Kaplún entiende que la comunicación educativa es –al mismo tiempo– una interdisciplina y un campo de conocimiento “en la que convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía” (Kaplún, 1998b, p. 158); por lo tanto, toda visión que reduzca la educomunicación a los media estará incurriendo en un grave reduccionismo. Su propuesta, parafraseando a Freire, será construir una comunicación transformadora frente a la comunicación bancaria existente, puesto que será fundamental en el proceso educativo un canal nuevo que permita esa educación transformadora. Por tanto –y más allá de la comunicación en los *media*– la comunicación es entendida como un ámbito propio de la pedagogía, debido a que la inteligencia del ser humano se construye en el ámbito de la comunicación, en donde la función del lenguaje es vital para el desarrollo de la lógica (Vygotsky, 1979). Por ello, la educación transformadora no tendrá lugar mediante un monólogo –propio de la Escolástica– entre maestro y discípulo, sino cuando un verdadero diálogo entre ellos; es decir, cuando exista una comunicación transformadora.

Bibliografía

- Abellán, J. (1979). *Historia crítica del pensamiento español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Averroes (1998). *Exposición de la “República” de Platón*. Madrid: Tecnos.
- Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- Barrow, R. (1976). *Greek and Roman education*. Hampshire and London: Macmillan.
- BILE (1881). *Institución Libre de Enseñanza. Prospecto para el curso de 1881-1882*. Madrid: ILE.
- Bloch, M. (1988). *La sociedad feudal*. Madrid: Akal.

- Calvo, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Δαίμων*. Revista de *Filosofía*, 30, 9-21.
- Campillo, N. y Vegas, S. (1976). *Sócrates y los sofistas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carr, W. (1999). *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cassirer, E. (1974). *Kant, vida y obra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, A. (2012). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Compayré, G. (2011). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. México: Trillas.
- Del Pozo, M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- Del Pozo, M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Rev. Bras. Hist. Educ., Campinas- SP*, 3 (30), 15-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.002>
- Demolins, E. (1998). *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*. París: Económica.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Salud colectiva*, 6(3), 263-274.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Ferrière, A. (1928). *Pestalozzi y la Nueva Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- _____ (1930). *Problemas de educación nueva*. Madrid: Beltrán.
- Fichte, J. (1984). *Discursos a la nación alemana*. Barcelona: Orbis.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fleming, W. (1997). *Arte, música e ideas*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9. Disponible en: <https://goo.gl/G8owCX> [2018, 15 de marzo].
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. París: PUF.

- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica* (Vol. 2). Madrid: Popular.
- Franchini, A. (2012). Filología y Didáctica. Las reflexiones metalingüísticas de Juan Escoto Eriúgena. *Auster*, 17, pp. 9-25.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (2007). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Giner de los Ríos, F. (1869). La futura ley de Instrucción Pública. *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, tomo I, 254-261, 361-365, 464-470.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Gutiérrez, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa.
- Heiland, H. (1999). *Friedrich Fröbel (1872-1952)*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: <https://goo.gl/vE6u-pW> [2018, 15 de marzo].
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hernández, A. y Matías, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-20.
- Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Jovellanos, G. (1962). Memoria sobre educación pública. En P. Peñalver (Ed.), *Jovellanos: Obras sociales y políticas* (pp. 213-245). Madrid: Publicaciones Españolas.
- Kant, I. (2004). Tratado de Pedagogía. *Revista Educación Hoy*, 159.
- _____ (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kaplún, M. (1998a). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: de la Torre.

- _____ (1998b). Procesos educativos y canales de comunicación. *Revista Comunicar*, 11, 158-165. Disponible en: <https://goo.gl/FMC6dT> [2018, 15 de marzo].
- Krause, C. (1860). *Ideal de humanidad para la vida*. Madrid: Manuel Galiano.
- _____ (1894). *Abhandlungen und Einzelsatze über Erziehung und Unterricht* (2 tomos). Berlín: Emil Felber.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Madrid: Anagrama
- Lledó, E. (1988). Aristóteles y la ética de la polis. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Instituto del libro.
- Luzuriaga, L. (1923). Las escuelas nuevas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 765, 304-309.
- Marín, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 242(3), 23-44. Disponible en: <https://goo.gl/s7HoQj> [2018, 15 de marzo].
- Martí, J. (1946). *Obras completas* (2 vols.). La Habana: Lex.
- _____ (2018). *Crónicas sociales*. Barcelona: Red.
- Martín, J. (2002). *La Renotatio librorum domini Isidori de Braulio de Zaragoza (+651)*. Logroño: Fundación San Millán de la Cogolla.
- Martínez Lorca, A. (2015). *Averroes: el sabio cordobés que iluminó Europa*. Córdoba: Utopía.
- Martínez Ruiz, M. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*. (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia.
- Meirieu, P. (1997). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* París: ESF.
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*. Hannover: Schroedel.
- _____ (1996). Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem von Humboldt. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 41(2), 335-350.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mialaret, G. (1978). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Planeta.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia* (4 ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Moreno, P. (2013). Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament. *Temps d'Educació*, 44, 77-99.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Novillo, M. (2016). Educación y renovación pedagógica en la antigua Roma. *Tendencias pedagógicas*, 17, pp. 125-140.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. [Traducción de María Victoria Rodil]. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Ortega Muñoz, J. (1989). Comentario a las Sentencias de Isidoro de Sevilla. *Themata*, 6, 107-123.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Piaget, J. e Inherdel, B. (2007). *La psicología del niño* (17 ed.). Madrid: Morata.
- Platón (1871). *Menón. Obras Completas de Platón, puestas en lengua castellana por primera vez por don Patricio de Azcárate*, tomo 4, 275-345. Madrid: Medina y Navarro.
- _____ (1872). *La República. Obras Completas de Platón, puestas en lengua castellana por primera vez por don Patricio de Azcárate*, tomos 7 y 8. Madrid: Medina y Navarro.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. (2010). El concepto de naturaleza i d'estat de naturalesa en Rousseau. *Temps d'educació*, 39, 223-234.
- Recaséns, L. (1960). Naturaleza y cultura en Rousseau. *Dianoia*, 6(6), 3-21.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Muralla.
- Rousseau, J. (1980). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Salas, A. (2012). *Historia general de la educación*. México: Tercer Milenio.
- Sensat, R. (1934). *Hacia la escuela nueva*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Sierra, B. y Pérez, M. (2015). La educación en J.J. Rousseau: un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 121-139. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42646

- Ureña, E. (1985). Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la Humanidad. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 4, 73-95.
- _____. (2001). Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza. En P. Álvarez (dir.), *Cien años de educación en España: entorno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (pp. 223-239). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Velázquez, I. (2005). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación* 35(2). Disponible en: <https://goo.gl/sPF1az> [2018, 15 de marzo].
- Vergara, J. (2003). La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 511-526.
- _____. (2009). La educación en la antigua Roma. En O. Negrín y J. Vergara, *Historia de la educación* (pp. 51-80). Madrid: Ramón Areces.
- _____. (2012). Psicobiología y educación en la baja Edad Media: las edades del hombre en Vicente de Beauvais (1190-1264). *Revista de Educación*, 357, 423-443.
- DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-067
- Vives, L. (1948). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Von Humboldt, G. (1968). *Gesammelte Schriften* (17 vols.). Berlin: Preussischen Akademie der Wissenschaften.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Warnock, M. (ed) (1962). *John Stuart Mill*. Londres: Fontana.
- Weinberg, G. (1981). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/2K8tGHI> [2018, 15 de marzo].
- Wulf, M. (1901). Augustinisme et aristotélisme au XIII siècle. Contribution à la classification des écoles scolastiques. *Revue néo-scolastique de philosophie*, 30, 151-166.

CAPÍTULO 2

Enfoques y perspectivas pedagógicas latinoamericanas

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón
Universidad Politécnica Salesiana
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>
faguilar@ups.edu.ec

Introducción

A principios del siglo XX se realizaron aportes a la construcción del concepto de infancia y adolescencia; anteriormente siguiendo el pensamiento de la antigua Grecia, los niños eran considerados como hombres en miniatura, “el niño no representaba ningún valor en sí mismo, sino que en él contemplaban al *hombre*” (Perelló, 1995, p. 14). Al ver al niño cuantitativamente cayeron en un claro adultismo, según el cual el niño tenía que cumplir los deberes y normas establecidas para los adultos.

En las décadas de los años 70 y 80, desde la Psicología se efectuaron algunos aportes para comprender la infancia y la adolescencia. Las nuevas investigaciones se proponían esclarecer el funcionamiento de la mente de los niños y buscaban determinar cuáles eran las estructuras que se activaban durante el aprendizaje de los niños. Es importante recordar que en la historia de la filosofía existieron quienes como John Locke, David Hume, Rousseau, Kant, entre otros,

tuvieron como centro de discusión la naturaleza humana y su desarrollo. Así mismo, desde la Psicología Evolutiva se proporcionaron un conjunto de explicaciones sobre la forma como aprende el niño y acerca de la manera en que se da el aprendizaje; estableciendo la tesis de que el ambiente debe acondicionarse a la psicología del niño y no al contrario, es decir, el niño adaptarse al ambiente. Así fue como durante este período fueron surgiendo “una pluralidad de métodos y enfoques teóricos” (Lexus, 2004, p. 268).

Ahora bien, según el Diccionario de Educación (2003), un enfoque es un estudio sobre un problema desde una determinada posición, amparándose “en una hipótesis previa, para poder obtener una visión clara del mismo y resolverlo con acierto” (Lexus, 2003, p. 160). De allí que, un enfoque pedagógico es una guía, un conductor sistemático que orienta las prácticas de enseñanza y “determina sus propósitos, sus ideas, sus actividades, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo” (Fingermann, 2015, p. 27). Existen varios enfoques que tratan de direccionar la enseñanza-aprendizaje y las formas de interactuar del educando y del educador. Se establece un enfoque pedagógico cuando:

...al referirse a una teoría respecto de un problema, proceso o resultado educativo, se determina la manera como esta teoría incide en la comprensión o predicción que el objeto de estudio se puede hacer, y con base a dichos alcances se caracteriza la manera como puede proceder a partir de los principios de dicha teoría, ya sea en el campo de la enseñanza, en el campo institucional o en el campo de los agentes y sus relaciones en un proyecto educativo (Pérez, 2006, p. 71).

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, existen parámetros que enriquecen los distintos enfoques pedagógicos entre ellos tenemos: a) las metas o fines que busca cada enfoque; b) la relación entre educando-educador; c) el método a utilizar; d) los contenidos y e) los procesos de aprendizaje.

Es necesario aclarar que Latinoamérica no ha tenido enfoques pedagógicos propios que respondan a sus necesidades socioculturales,

sino que, al contrario, los modelos y enfoques que han direccionado la educación latinoamericana en su mayoría son de corte europeo (producto del proceso de conquista y de la colonización) y en contados casos de matices norteamericanos. A continuación, se presentan brevemente los enfoques y perspectivas pedagógicas latinoamericanas.

Enfoque tradicional o superficial

El enfoque tradicional, resultado de la pedagogía tradicional que ve a las escuelas como meros sitios de instrucción olvidando que su finalidad es el moldeamiento del carácter de la persona a través de la voluntad y el rigor de la disciplina e ignorando el carácter socio-cultural de las mismas. Este enfoque sigue la tradición metafísica-religiosa medieval. Los pedagogos de este enfoque, especialmente en la época de la colonia, estaban convencidos que el proceso de enseñanza-aprendizaje era el mejor instrumento para sostener a la corona y el medio más eficaz utilizado por la Iglesia para “servir mejor a Dios”.

No obstante, históricamente, encontramos como en varios países latinoamericanos empieza a surgir la lucha entre conservadores y liberales, sin buenos resultados para los sistemas educativos. Las luchas libertarias de los países latinoamericanos lograron avances en el ámbito político y económico pero en la educación se logró muy poco, a pesar de que el principio que empezaba a orientar la vida de los latinoamericanos era que “sólo el conocimiento es la base de la libertad”. Daba la impresión que el surgimiento de los movimientos libertarios traería cambios e innovaciones para la educación, pero al contrario, solamente fue uno más de lo mismo, ya que en la educación se siguió manteniendo la concepción tradicionalista. Defendía que sólo la escuela puede dar el verdadero conocimiento. El fin de este enfoque era mantener en el poder a la autoridad y al gobierno de turno, todo disfrazado de la necesaria formación del buen ciudadano para la República. Solamente en las últimas décadas, este enfoque tradicionalista ha querido ser reemplazado por otros enfoques, teorías y corrientes que intentan dar un nuevo

significado a la enseñanza-aprendizaje, a los sujetos involucrados y en general a todos los agentes de la educación.

En este enfoque “el método y el contenido,... se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya enmarcación más próxima se encuentra en el maestro” (Pérez, 2006, p. 22). El concepto del sujeto es cuestionante, los sujetos de la educación se llaman alumnos (a: sin y lumen: luz, sin luz), son concebidos como páginas en blanco que requieren ser moldeados para lo que necesitan ir a la escuela a aprender. Como parte de este enfoque aparece el enciclopedismo que concibe la enseñanza como un verdadero arte y al maestro como el mejor de los artesanos, cuya tarea es explicar los contenidos.

Según González (1988), Freinet considera que este enfoque “nos ha preparado para hablar, explicar, demostrar, no nos ha entrenado en el trabajo, la observación, la experimentación, la realización. Ha cultivado en nosotros la actitud del profesor que interroga, controla, sanciona” (p. 167). Antiguamente se castigaba a los niños colocándolos de rodillas como símbolo de humillación, los reglazos, las vueltas por el patio, las presiones psicológicas, las innumerables copias, la repetición de varias páginas y la repetición de un número exagerado de las palabras mal escritas so pretexto de mejorar la ortografía; un número infinito de deberes como signo de una buena formación académica y como reflejo de un sistema exigente que promueve la excelencia en el aprendizaje. Las características de este enfoque pueden sistematizarse en los siguientes puntos:

Concepción de la escuela. La escuela es asumida como un espacio lleno de límites y normas rígidas de ingreso y egreso, controlando todo cuanto el sujeto hace, piensa y dice. Promueve la filosofía de los premios y castigos. La escuela pretende “brindar una sensación estabilizadora de la sociedad” (Falières & Antolin, 2003, p. 87), alejándolo de la realidad. La escuela se presenta como un lugar cerrado que no admite modificación alguna, es un lugar que no toma en cuenta las necesidades ni la diversidad de sus estudiantes.

Ambiente áulico. Su mobiliario es un escritorio, una pizarra, sillas colocadas una tras de otra y falta de espacio libre. La disposición del aula permite un mejor control de los alumnos, contribuye para el control de la disciplina, mejora los aprendizajes y evita la vagancia. Todos los mecanismos empleados para lograr la formación del alumno son vistos con beneplácito. Se valora todo lo que contribuye para medir las aptitudes, actitudes y conocimientos del alumnado.

Concepción del maestro. El maestro es considerado como transmisor de conocimientos, es el encargado de vigilar el cumplimiento de las tareas asignadas a los alumnos. La información proporcionada por el docente es visto como verdad absoluta, sagrada e indubitable. La información del docente es concebida con carácter religioso-moral-humanista. El profesor debía adelantarse a las posibles dudas de sus alumnos, debía estar bien preparado y dominar los contenidos para impartir en la clase y permitir que el alumno se forme bien y lleve consigo la mayor parte de contenidos que deberá utilizarlos en cualquier momento de su vida.

Concepción del alumno. El alumno es visto como un ser pasivo y receptivo de la información que le proporciona el maestro, su tarea es obedecer, no cuestionar y copiar con exactitud lo que dice su maestro para luego aprenderla y repetirla sin objeción y sin equivocación.

Contenidos. Los contenidos son presentados de manera conceptual, gradual y secuencial, se organizan desde lo más fácil a lo más difícil. Son frecuentes las lecciones catedráticas y el uso del método expositivo. Los contenidos y los horarios son lógicos y sistemáticamente programados para evitar las irregularidades.

Metodología. La manera en cómo imparten las clases, los procedimientos y métodos que utilizan para llegar al alumno son siempre los mismos; la monotonía y la reiteración juegan un papel importante en el proceso. Los métodos más utilizados son de carácter memorístico, verbalístico y academicista.

Programación. Tienen un plan de trabajo estricto y bien organizado. Valora el pasado en cuanto “contiene tradiciones y modos de hacer las cosas, que difícilmente se modifican” (Falieres & Antolin, 2003, p. 87).

Calificaciones. Las calificaciones son significativas en cuanto, según este enfoque, “las calificaciones reflejan la calidad del alumno, su capacidad para aprender y su nivel de conocimiento” (Torres, 1992, p. 153).

Sentido de autoridad. La autoridad se sobredimensiona y el resto se subyuga dando lugar a las clasificaciones y las jerarquías diversas, a nivel general y a nivel específico, dentro y fuera del aula. En esta clasificación también surge la división entre alumnos sobresalientes y alumnos poco sobresalientes, los cuales surgen de acuerdo al nivel de excelencia que exige el profesor. La ubicación de los estudiantes de acuerdo al promedio de calificaciones, los cuadros de honor y el reconocimiento público de los alumnos destacados son algunas prácticas frecuentes de este enfoque. El castigo físico, psíquico y moral; la humillación y la burla pública para los alumnos de menor rendimiento son también características comunes de este enfoque.

Relación profesor-alumno. La relación entre profesor-alumno es unidireccional, se trata de evitar a toda costa el trabajo en grupo, según este enfoque, los grupos son causa de bulla e indisciplina. El profesor es superior porque tiene todo el conocimiento y el alumno es inferior porque es un ser sin conocimiento, es un ser vacío que recién está aprendiendo.

Rechazo a la diversidad. Este enfoque propugna la homogeneidad y no acepta la diversidad. Valora y aplica los mismos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje a todos los alumnos quienes son considerados en igualdad de condiciones.

En fin, aunque existen críticas muy severas contra este enfoque y contra las prácticas de los profesores. Son varios los profesos-

res que han optado por este enfoque tradicional en las instituciones educativas latinoamericanas, muchos de estos, tienen miedo o pocas ganas de innovar el sistema educativo, pues se han acomodado a lo antiguo y tradicional. De esta manera existe:

.... un currículo predeterminado, tareas uniformes para todos los alumnos, exposición del maestro como método único de enseñanza, exámenes estandarizados como método de evaluación externa de todos los alumnos y el nivel de aprendizaje se mide de acuerdo con las calificaciones que fija el maestro (Bruzzo & Jacobovich, 2007, p. 218).

Como se mencionó en líneas anteriores, dentro de este enfoque se encuentran el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo, mismo que resultan difícil de separar y al contrario, tienden a confundirse como si fuesen uno solo: el enfoque tradicional.

Perspectiva metodológica del enfoque tradicional o superficial

La pedagogía tradicional o superficial como se la ha expuesto, responde a los lineamientos clásicos de la colonia, manteniendo un modelo escolástico, de carácter dogmático, rígido, conservador y formalista de enseñanza. En este modelo pedagógico las relaciones entre alumno y profesor son totalmente verticales; el alumno es un simple receptor de la información. Elimina toda posibilidad de una relación de pares entre ambos agentes educativos.

El método predilecto de la educación tradicional o superficial para la enseñanza es de carácter eminentemente expositivo, en el cual, la evaluación de los aprendizajes se mide de acuerdo con el nivel de reproducción de los contenidos, así para Rodríguez (2013), “los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno” (p. 39).

Este enfoque pedagógico, según Dipp y otros (2008), se caracteriza por: a) poner énfasis en la memorización de contenidos y conocimientos; b) considerar al alumno como elemento pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; c) por reproducir el conocimiento; d) por utilizar métodos directivos y autoritarios, y e) por tender a la estandarización.

Enfoque enciclopédico

Este enfoque considera al profesor como único transmisor de conocimientos, el cual dominaba la materia a la perfección. Siguiendo a Delgado (2011), “la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno” (p. 33). El maestro es visto como una enciclopedia enriquecida con abundantes y ricos conocimientos. Los métodos utilizados por el maestro son: 1. El verbalismo que convertía a los alumnos en seres sin palabras ni pensamientos. Solamente los maestros eran dueños de la palabra, de la verdad y del conocimiento; ellos eran los generadores de pensamiento. 2. Otro método preferido por este enfoque es la memorización que producía estudiantes sin pensamiento analítico-crítico, reflexivo. Es una postura dogmática que acepta todo como una doctrina fijada o establecida, no pone en tela de duda los juicios emitidos por el maestro, lo que él dice es definitivo.

Al enciclopedismo se lo llamó también como ciceronianismo, según el cual, en términos de Perelló (1995) “la memoria mecánica es la característica principal” (p. 81). Una característica propia de este enfoque era el magistrocentrismo, pues al docente le corresponde impartir el conocimiento y desechar aquello que no le parece importante, dando origen a una especie de racionalismo académico. Este enfoque recibió muchas críticas de educadores humanistas como Montaigne (2007) quien afirmaba que:

...sabemos decir lo que pensaron otros; pero no sabemos decir lo que pensamos nosotros, se repite hasta el cansancio “Cicerón lo afirma así, este es el comportamiento de Platón, éstas son las pala-

bras mismas de Aristóteles. Pero nosotros, ¿qué decimos nosotros mismos?, ¿qué hacemos?, ¿qué juzgamos? (p. 329).

Y la crítica va incluso más allá, Montaigne (2007) afirma que no basta llenar la cabeza, sino formarla, de lo contrario lo que se obtendrá es únicamente “asnos cargados de libros” (p. 421). Surgieron varias obras que cuestionan al sistema tradicional de enfoque enciclopedista, tal es el caso de Emilio o Tratado de la Educación de Rousseau, por ejemplo.

Perspectiva metodológica del enfoque enciclopédico

El enfoque enciclopédico observa al profesor como único transmisor de los conocimientos, es él y solo él quien domina la materia a la perfección, es el enciclopédico que posee el conocimiento verdadero determinando de esta forma el enfoque magistrocéntrico. Además, es necesario considerar que el proceso de aprendizaje se da de forma mecánica, pues la característica principal del alumno es la de poseer una “memoria mecánica” (Perelló, 1995, p. 87), que sólo sirve para retener el conocimiento impartido por el docente.

Los métodos característicos de este enfoque son el verbalismo y el memorístico, los cuales refuerzan su estatuto dogmático. En primer lugar, está el método verbalístico, el cual otorga gran peso a la exposición del docente como único dueño de la verdad y generador de ideas. Para este enfoque, a decir de Patiño (2012): “... la exposición, que es la base de lo que se denomina la lección o clase magistral, también se convierte en la base del proceso educativo. Si bien este método es “útil para informar y exponer hechos, conceptos, ideas, relaciones, principios” (p. 40).

Limita la interacción con el estudiante, convirtiéndolo en un receptor pasivo de la verdad que el maestro imparte. El enfoque enciclopédico se apoya en el método memorístico, el cual supone el aprendizaje de nuevos conocimientos o habilidades a través de la práctica frecuente y mecánica, en palabras de Palacios (2009),

“aprendemos a base de repetir una y otra vez el nuevo conocimiento hasta ser capaces de reproducirlo de la forma más fiel posible” (p. 111). Lo anterior, restringe el proceso de aprendizaje a reproducción, impidiendo la posibilidad de generar aprendizajes significativos interiorizados y reflexionados por el individuo.

Enfoque crítico-social

El concepto de enfoque “crítico [-social] se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales” (Giroux, 2004, p. 26). Este enfoque resalta el pensamiento crítico como característica constitutiva de lucha por la libertad, la democracia y el cambio social. Este enfoque no pone interés únicamente en el método empírico o interpretativo, sino que busca una interacción entre la comunidad social en la que se desenvuelve y la individualidad del educando que se fortalece.

El enfoque crítico-social tiene sus inicios en la Escuela de Frankfurt (Alemania); la orientación marxista de esta escuela y los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial generan una propuesta analítica y crítica que servirá de base para realizar las grandes transformaciones sociales. Los seguidores del enfoque crítico social se fundamentan en los postulados de Habermas (1986) citado en Alvarado & García, (2008), quien afirma que:

.... el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configuradas por las condiciones históricas y sociales (p. 191).

Más tarde, al ser testigos del fracaso de esta ideología en la clase obrera, abandonan los supuestos marxistas e intentan construir

los fundamentos para una teoría social con acción política. Este enfoque tiene como objetivo principal repensar y reconstruir el significado de la emancipación humana. Sin embargo puede decirse que cobra mayor fuerza luego del 11 de septiembre del 2001, en donde se cuestiona como las sociedades imperialistas se sienten incómodos frente al deseo de igualdad y de independencia, estableciendo la construcción de un imperio económico, político y militar a nivel global provocando dolor y sufrimiento a países subdesarrollados. De esta manera, el enfoque crítico-social:

...reconoce el conocimiento no como un producto auto-engendrado al cual se accede de manera improvisada, sino recorriendo los caminos de la disciplina intelectual, donde el sujeto se apropia de la realidad objetiva mediante una serie de procedimientos o actividades integradas, no niega los contenidos, ni tampoco la producción científica. Al contrario insiste en su estudio críticamente, es decir, analizando detalladamente los contenidos de acuerdo con los problemas sociales, culturales y políticos (Pérez, 2006, p. 104).

Algunos representantes de este enfoque son Giroux, McLaren, Freire. Para Giroux, citado por McLaren y Kincheloe (2008), la escuela debe ser un espacio en el que se establezcan la democracia y las relaciones equitativas y no un lugar en el cual se infunda el autoritarismo, la escuela debe ser el espacio en el cual no se enseñe únicamente la manera de ser gobernados sino que les enseñe como los mismos educandos en un futuro pueden gobernar.

La educación constituiría el instrumento principal para liberar y dignificar a los oprimidos, desposeídos y subordinados por la clase dominante. Sólo el conocimiento puede lograr que la clase baja y los pueblos olvidados se apropien de su cultura y de su historia, esta última llegó a ser significativa por el hecho de que a través de ella, en términos de Giroux (2004), se podría realizar un análisis con el fin de “luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, [y] usarla para ver hacia adelante” (p. 73). Buscar en la historia las posibilidades revolucionarias para mejorar la sociedad, es una alternativa. La educación debe ser el instrumento

por el cual surja una lucha política e ideológica en contra de la dominación y de la alienación del sujeto.

De esta manera, se pretende dar un nuevo rol a la escuela, ya no un espacio similar a una fábrica, en la cual se desecha a quienes no piensan como exige el sistema y selecciona a quienes el sistema cree hábil y calificado para la sociedad; sino más bien, busca una escuela en la que exista la voz del educando, que promueva el desarrollo de habilidades, que cuestione y que examine de manera crítica como ha venido funcionando la sociedad y cómo podría funcionar. Dicho de otra manera, este enfoque propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los individuos. Coincidiendo con Pérez (2006):

Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no solamente el desarrollo del espíritu sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico (pp. 22-23).

En este enfoque tanto el educador como el educando son parte importante del proceso educativo, ambos son protagonistas en el desarrollo de un currículo que surge de la necesidad del entorno en el cual se desenvuelven, con la finalidad de formar comunidades de aprendizaje en las cuales surjan sujetos que busquen la transformación de la sociedad y que puedan pasar de una actividad pasiva a una presencia activa, donde lo importante no sea únicamente los saberes teóricos sino el desarrollo de competencias para el saber hacer, saber convivir y saber ser. Los elementos claves presentes en este enfoque son la reflexión, la negociación y el debate.

Dicho de otra manera, el rol del docente debe ser de mediador y dinamizador para el momento del aprendizaje-enseñanza, es decir, debe propiciar la interacción mutua, para los momentos de reflexión, debate y negociación, proceso en el cual, educador-educando expondrán ante la comunidad de aprendizaje sus propios pensamientos.

Por otra parte, el rol del estudiante será doble, pues será aprendiz y también mediador para sus pares, pues al ser capaz de reconocer su propio proceso de aprendizaje será capaz de aportar con conocimientos o ideas a sus pares o incluso a la institución a la que pertenece. Para que sea posible esta situación es necesario el cambio de organización, en la que se hagan presentes los trabajos en grupo, las plenarias, los foros de discusión, los cuestionamientos y la libre participación. En fin, que existan actividades que permitan la integración del educando en su comunidad de aprendizaje.

El tipo de evaluación que utiliza este enfoque es distinto al tradicional y conductista, este enfoque toma en cuenta la espontaneidad del educando en su comunidad de aprendizaje, así como su interrelación con sus pares. Se toma en consideración lo que sabía el sujeto de la educación y lo que ha aprendido durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí el docente se presta al diálogo fomentando y motivando en los educandos hacia una educación emancipatoria. De esta manera, los contenidos, conocimientos y aprendizajes adquiridos no serán temporales sino continuos y permanentes, pues el educando se verá en la necesidad de buscar mecanismos que lo lleven a una educación transformadora.

La evaluación que ofrece este enfoque es dinámica, es decir, “se evalúa el potencial de aprendizaje como producto de la interacción” (Velásquez, De León, & Días, 2009, p. 91) En este enfoque, el conocimiento se lo asume de dos maneras: desde el punto de vista social y desde la singularidad de la persona.

Desde el punto de vista social, se puede decir que se ve relacionado con el paradigma de la complejidad, permite comprender la sociedad como un resultado dialéctico de hechos que constantemente se encuentra en formación. Y desde la singularidad de la persona se reconoce que en esta existen ya conocimientos previos producto de la interrelación con la cultura y, que el único conocimiento valedero es aquel que resulta útil para el entorno en el que se desenvuelve para liberarlo de las opresiones y transformarlo en un mundo mejor. Aquí:

...el conocimiento tiene carácter histórico, universal, equitativo y es fundamentalmente político; razón por la cual se valida socialmente y se somete a debate y confrontación. La educación contribuye a aclarar la clase de conocimientos que se requieren poner al alcance de los estudiantes para lograr el mejoramiento colectivo y personal, y no solo su contenido (Pérez, 2006, p. 163).

El método que busca implantar este enfoque es la investigación, para que los educandos no acepten todo lo dicho por los docentes como verdadero e irrefutable. Para ello, los estudiantes necesitan de una actitud crítica y reflexiva ante lo investigado para ser capaz de separar la información importante de la información trivial. Así, "... el desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje –como creen los conductistas– ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, sino que puede organizarse de distintas maneras" (Pérez, 2006, p. 107).

El enfoque crítico-social no busca únicamente que los sujetos de la educación vean con ojos críticos la sociedad, sino que busca que sean capaces de elaborar y proponer estrategias para resolver problemas relacionados con el poder y la justicia, y sean capaces de reconocer los modos en que la economía, los grupos ideológicos, de clase y de género interactúen para proponer situaciones que lleven a construir una sociedad diferente.

El reto de este enfoque es demostrar que los problemas o hechos a estudiar son tomados de la realidad y no de hechos ficticios. Pretende ofrecer soluciones de los mismos problemas como resultado de una observación rigurosa en la sociedad. Por esta razón, los teóricos de este enfoque afirman la necesidad de empaparse de los conocimientos de grupos culturales presentes en Latinoamérica, tal como aseguran Freire y Faundez (1989) citados por McLaren y Kincheloe (2008) "el conocimiento indígena es un riquísimo recurso social, para cualquier intento relacionado con la justicia, de provocar cambios sociales" (p. 37). De esta manera, se puede ase-

gurar la educación de los grupos indígenas y por ende de la sociedad latinoamericana.

Ahora bien, este enfoque busca una formación de carácter axiológico, en el cual sean evidentes la equidad, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia para tratar a todos no igualitariamente y de manera uniforme, sino tratar a los demás como “otro yo” tomando en cuenta su diversidad intelectual y cultural, incluso, a través de esta interrelación podrá desarrollarse y aportar tanto en la comunidad como a sí mismo. Aportar a la comunidad porque a través de la participación en la misma se buscará un mejoramiento que “responda a las necesidades y posibilidades (...) para lograr un desarrollo sostenible y equitativo tanto social como económico” (Pérez, 2006, p. 168). Aporta para el desarrollo del sujeto, pues al reconocerse como persona única y diversa, entiende que tiene un proyecto en y para la comunidad, la cual es indispensable para el desarrollo de la misma persona.

En Latinoamérica un representante muy destacado de este enfoque es Paulo Freire, sin embargo, este enfoque nacido recientemente aún no ha podido implantarse como tal en el sistema educativo latinoamericano. Este enfoque nacido para clases bajas y oprimidas no es conocido por los involucrados, debido a las fuertes críticas provocadas por los sectores poderosos que impiden su difusión. Los bajos recursos impiden que miles de personas puedan asistir a las instituciones educativas, un limitante para la adquisición de información y conocimiento.

Varios pedagogos crítico-sociales luchan constantemente porque este enfoque se encuentre realmente presente en el sistema educativo de Latinoamérica. Estos teóricos afirman la necesidad de la implantación de este enfoque porque al ser colonizados perdimos elementos propios de nuestra cultura separándonos de nuestro mundo, de nuestro cosmos y de nuestro Yo, perdiendo así el sentido de pertenencia y otros aspectos que nos llevaron a aceptar pasivamente la esclavitud y la imposición de ideologías de otras culturas.

El resultado de este proceso fue la formación de un individuo alienado, enajenado y desencantado consigo mismo y con la sociedad. El enfoque crítico-social trata de implementar una ontología crítica que permita a los estudiantes en primer lugar, reconocerse como personas únicas, diversas y pertenecientes a una cultura; en segundo lugar, les permita desarrollar un sistema de significados de hechos culturales y sociales que le rodean. Los pedagogos con una visión crítica ontológica “pueden ayudar a los alumnos a conectarse con la red cívica del dominio político, con la red biótica del mundo natural, con la red social de la vida humana y con la red epistemológica de la producción de conocimiento” (McLaren & Kincheloe, 2008, p. 59), preparando y reconstruyendo la propia identidad y la adquisición de una conciencia que le permita reflexionar sobre su propia situación. De esta manera, provoca en el estudiante el deseo de convertirse en un actor social, creativo, crítico, reflexivo y propositivo.

Perspectiva metodológica del enfoque crítico-social

El enfoque pedagógico crítico-social en el caso especial de América Latina se ha caracterizado por tomar recursos del modelo de educación liberadora desarrollada por Paulo Freire, el cual se adecua a las necesidades educativas específicas del contexto sociopolítico de los pueblos latinoamericanos. En este enfoque se implementa el método de la investigación, como herramienta práctica para que los educandos no acepten todo lo dicho por los docentes; además posibilita al estudiante la capacidad de separar la información importante de la información trivial, así como elaborar y proponer estrategias para resolver problemas con el fin de desarrollar una actitud crítica y reflexiva ante lo investigado.

Por otra parte, el uso de una metodología de carácter investigativa posibilita las relaciones horizontales entre el educador y el educando. En el proceso de la investigación ambos se configuran como agentes activos para la construcción del conocimiento y así se logra una mayor dinamización del proceso de enseñanza-aprendiza-

je. Esta metodología es utilizada con el fin de evaluar “el potencial de aprendizaje como producto de la interacción” (Velásquez, De León, & Días, 2009, p. 91), que evidencia su carácter social. En fin, el propósito de esta metodología es hacer pasar a los agentes educativos de una actividad pasiva a una presencia activa, donde lo importante no sea únicamente los saberes teóricos sino el desarrollo de competencias para el saber hacer y para el saber ser.

Enfoque constructivista o profundo

El constructivismo tiene su origen en las posturas epistemológicas de Vico y Kant alrededor del siglo XVIII. Vico en 1710 escribió un tratado en el cual se dejaba ver que los agentes conocedores solo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas le permiten conocer, expresado en la siguiente frase “Dios es el artífice de la naturaleza, el hombre es el Dios de los artefactos” (De Zubiría Samper, 2006, p. 155). Por su parte, Kant consideró que el ser humano no podía llegar a conocer la cosa en sí. Más tarde, Albert Einstein resaltó el papel del sujeto y el contexto en la interpretación de la realidad. De esta manera, esta corriente supera la visión informativa, acumulativa y mecánica de la escuela tradicional.

El constructivismo es una corriente del aprendizaje que se desprende del cognitivismo que pretende explicar cómo la formación del conocimiento en el sujeto se da en el interior de este a través de un contacto con la realidad, “experimentando con situaciones y objetos, al mismo tiempo que las transforma” (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, p. 21). Con lo anterior se produce un conocimiento colaborativo que tome en consideración elementos claves de Piaget, Vygotsky, Ausubel y otros. Para Gallego-Badillo (1996) mencionado por Suárez (2000), el constructivismo es:

...una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a la indagación de cómo y por qué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tiene con

el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-comunidad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y descodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (la transformación intelectual y el aprender a leer y a escribir en un lenguaje especializado) (Suárez, 2000, p. 47).

El constructivismo parte de la idea de que el aprendizaje se da de manera dinámica a partir de las ideas previas de los educandos y la interacción con el ambiente y con su comunidad de aprendizaje. El aprendizaje permite la equilibración al momento de establecer, asimilar y acomodar nueva información en los esquemas mentales. El enfoque constructivista es visto propiamente como revolucionario en cuanto desliga de todo poder intelectual al maestro.

Además, este enfoque pone interés en los procesos mentales y en el desarrollo intelectual junto a las necesidades de cada individuo. El maestro juega un papel importante, es él quien se encarga de adecuar el ambiente escolar de acuerdo a las necesidades psicológicas del niño.

Uno de los representantes más significativos del constructivismo aparte de Piaget y Vygotsky es el filósofo y pedagogo John Dewey, también máximo representante de la corriente pedagógica contemporánea de la Escuela Nueva, quien afirmaba que “el hombre es esencialmente acción y en sus efectos, encuentra el valor de los actos y veracidad de las normas” (Perelló, 1995, p. 191). En este sentido, el enfoque constructivista concibe la adquisición del conocimiento como resultado de la actividad mental en relación con la experiencia del ambiente. Básicamente, puede decirse que este enfoque según Pérez (2006):

... es el (...) que argumenta que una persona en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores: de la representación inicial que se tiene de la nueva información y el de la actividad externa e interna que se desarrolla al respecto (p. 134).

Dicho de otra manera, el conocimiento adquirido no es solamente una copia de la realidad. Una búsqueda de la verdad como tal, sino una construcción intelectual propia del ser humano en la cual intervienen los conocimientos previos de cada sujeto, los cuales han sido elaborados como consecuencia del mundo que le rodea tomando en cuenta que no se trata de un contacto directo con la realidad, sino un contacto con la utilización de los primeros esquemas del sujeto.

Para el enfoque constructivista, la construcción del conocimiento se da de la siguiente manera: en primer lugar, se da la acción del sujeto sobre el objeto; en segundo lugar, se produce una interacción entre los sujetos tomando en cuenta el objeto ya conocido produciendo una socialización, y en tercer lugar, al darse la socialización entre el sujeto de la educación y los mediadores se da un aprendizaje significativo.

El rol del maestro es el de mediador y facilitador además de ser un aprendiz más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro debe brindar confianza al estudiante y debe generar un ambiente armónico en el lugar de trabajo para conocer los intereses de los alumnos, sus diferencias individuales y los contextos familiares, educativos, comunitarios en los que se desarrollan; incluso debe desarrollar habilidades cognitivas en los sujetos que aprenden: enseñar a pensar, a razonar, que sean partícipes de sus propios procesos de aprendizaje, y que sean capaces de utilizar estrategias de aprendizaje. El educador es el garante de que los educandos puedan desarrollar al máximo sus potencialidades cognitivas y sociales.

El educador deberá tener en cuenta las distintas edades y capacidades de los educandos junto a sus conocimientos previos, deberá ser quien estimule y motive a los educandos a ser autónomos; deberá propiciar el desarrollo de diversos procesos mentales, deberá promover el análisis, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de interrogación, la capacidad investigativa, crítica, comprensiva, constructiva, de formulación, de elaboración y de creación. El educando por su parte deberá ser capaz de buscar por sus propios méritos, lo necesario para alcanzar el éxito; él es el portador de conocimientos y saberes, su presencia

en la escuela es con el fin de reflexionar sobre lo que sabe, organizar la información, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo. Este enfoque da importancia al trabajo en grupo, mismo que contribuye para desarrollar el respeto por el otro y por la opinión ajena.

Lastimosamente se mal entiende al constructivismo. Algunos teóricos sostienen que este enfoque anula completamente la actividad del maestro con la excusa de que los sujetos pueden construir conocimientos por sí mismo y llegan a sus propias conclusiones.

Este enfoque plantea una interrelación entre el docente y el sujeto de la educación. Existe un “intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se puede llegar a una síntesis productiva para ambos, (...) para lograr un aprendizaje significativo” (Ortiz Granja, 2015, p. 64) en el cual se toma en cuenta la diversidad de los sujetos de educación ya que el niño es el que construye conocimientos y nadie puede sustituirlo en esta tarea. La construcción del conocimiento es individual a pesar de que el proceso puede ser estimulado y motivado por la interacción con los otros y con el mundo.

Según el documento sobre Diseño Curricular formulado por el Ministerio de Educación de España (1989), es necesario tomar en cuenta las siguientes cuestiones para poner en práctica el enfoque constructivista: a) Tomar en cuenta el desarrollo individual de cada sujeto, propiciar aprendizajes significativos sea cual fuese el año escolar que este cursando, mediante la profundización del mismo en el grupo de clases. b) Posibilitar a los educandos los recursos y materiales necesarios para que estos sean capaces de construir conocimientos por sí mismos, y de esta manera sean capaces de alcanzar los niveles más elevados posibles en los aspectos cognitivos, sociales y operativos para que puedan compartirlos con su comunidad de aprendizaje. c) Ayudar a los educandos a ser capaces de modificar esquemas y que se reconozca al niño no como un recipiente vacío, sino más bien, que se potencie su inteligencia para enriquecer sus procesos mentales como la memoria y su reestructuración.

Ahora bien, aunque en Latinoamérica no se han establecido estudios e investigaciones propias del constructivismo, según Carretero (1997) se puede evidenciar que en el sistema educativo latinoamericano, este enfoque se encuentra presente. Durante los primeros años de educación básica, son evidentes las actividades relacionadas con actividades motivacionales y de interés para los niños, actividades que permiten desarrollar habilidades lingüísticas y cognitivas. Sin embargo, conforme van pasando los años escolares, se vuelve a caer en un enfoque conductista y tradicional de carácter académico y formalista provocando la pérdida de interés por el estudio. Este cambio se da desde cuarto-quinto de básica en adelante, pareciendo “como si hasta [cierta] edad los sistemas educativos hubieran tenido en cuenta al *aprendiz intuitivo* existente en cada persona, mientras que a partir de los 10 años pretendieran que el alumno se fuera convirtiendo, paulatinamente, en un aprendiz académico” (Carretero, 1997, p. 21). Por lo tanto, no se puede hablar de un enfoque constructivista presente como tal en Latinoamérica, sino más bien se puede hablar de un constructivismo muy tenue e implícito en el sistema educativo y en el vocabulario de ciertos docentes.

Además de esto, en los colegios se intensifican los contenidos académicos y suele ser peor en el ámbito universitario, sobre todo en el sector público, donde se olvidan que se enseña a otro ser humano y no a una cosa. Se puede afirmar también que el sistema educativo latinoamericano y más aún en el sector público, no se toma en cuenta los conocimientos previos del educando, aspecto fundamental en todo enfoque constructivista y como afirmaba Tonucci citado por Bruzzo y Jacobovich (2007), “el niño debe poder llevar a la escuela los signos de su experiencia y el maestro no solo lo permitirá sino que lo fomentará ya que este será su punto de partida” (p. 221). El educando debe estar inmiscuido en la realidad pues solo ahí podrá tener conciencia de quien es él y cómo puede contribuir en la sociedad de la cual forma parte (Ortiz Granja, 2015). Por esta razón para los constructivistas:

...la memoria siempre está en construcción, en tal sentido, no se pretende que la persona recupere estructuras de conocimiento previo intactos, sino que ocurra un ensamblaje de diferentes conocimientos aprehendidos para adecuarlos a nuevas situaciones de aprendizajes. Por lo tanto, la memoria no es independiente del contexto por el uso flexible de los conocimientos previos. A partir de ello en el proceso instruccional es importante la descripción de las tareas y no la definición previa de la estructura de aprendizaje para esa tarea. Por esa razón el aprendizaje no se puede descontextualizar (Rojas, 2001, p. 12).

Perspectiva metodológica del enfoque constructivista o profundo

El enfoque pedagógico constructivista se caracteriza por hacer uso de una metodología de carácter colaborativo y social para la construcción del conocimiento. Se apoya en métodos y estrategias para la transmisión, adquisición y construcción del conocimiento, entre los cuales destacan: a) El aprendizaje cooperativo, el cual otorga gran relevancia a la interacción entre los estudiantes como medio para generar nuevos conocimientos o solucionar problemas, además, en dicha interacción, cada vez que los participantes hacen preguntas y dan explicaciones, se reflexiona la información, se organizan los conocimientos y se forman nuevas conexiones (Pimienta, 2007), que dan como resultado un conocimiento nuevo; b) La enseñanza problemática, misma que busca desarrollar habilidades de observación y reflexión sobre situaciones concretas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s/f). En este modelo, es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizajes de diferentes áreas de conocimiento.

De acuerdo con César Coll (1999), la utilidad de usar una metodología constructivista para el aprendizaje, “reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándolas desde un marco explicativo, articulado y coherente,

y nos ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas” (p. 34).

Enfoque conductista o técnico

El conductismo ha sido uno de los enfoques pedagógicos más ambiciosos que ha existido en los últimos siglos, por querer cambiar la conducta del ser humano y de la sociedad buscando un equilibrio entre la política, la cultura y la economía. Este enfoque tiene como fin principal la formación de un Estado ideal, por medio del moldeamiento de la persona, en donde se modifica el ambiente a través de la utilización de estímulos-respuestas.

Este enfoque, resultado de una teoría y una corriente, tuvo su apogeo en los años 50; sin embargo, el conductismo empieza a entrar en crisis en los años 80 por la presencia del cognitivismo, pasando a ser para algunos psicólogos y pedagogos una “promesa incumplida” (Yela, 1996, p. 165). Bower, teórico del aprendizaje, citado por Yela (1996) añade “se ha argumentado que las conductas más complejas, como el pensamiento y la solución de problemas, se entenderán más fácilmente una vez que se comprendan mejor las conductas simples” (p. 166), no obstante, estas palabras, para Hilgard y Bower han resultado ser engañosas, pues se necesita algo más que la simple observación de conductas simples. De aquí que el conductismo sea una corriente cauduca e inútil para entender la vida y el mundo del aprendizaje.

Con este enfoque se busca adquirir conocimientos, destrezas y competencias bajo conductas observables, las cuales se asimilan de manera análoga con el desarrollo intelectual del sujeto de la educación, “se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental” (Pérez, 2006, p. 22). Los métodos que utiliza son similares al enfoque tradicional, las recompensas y los castigos, sanciones para los malos alumnos y cuadros de honor o caritas felices para los estudiantes destacados.

Otros teóricos afirman que el conductismo podría ser un gran instrumento dentro del aprendizaje e incluso se asegura que por medio de este se podría llegar a comprender la historia de la humanidad, pero esto no ha sido posible por la mala interpretación de su verdadero significado, puesto que, como asegura Chomsky, referido por Peña (2010), erróneamente se sostiene que detrás del conductismo se encuentra “un intento manipulativo y autoritario (...) y que obviamente lo ubica en una mera propuesta tecnológica con ciertos visos fascistas” (pp. 126-127). En realidad lo único que busca el conductismo es descubrir los por qué frente a los cómo del comportamiento del ser humano. Skinner mencionado por Peña (2010) también predecía que esta corriente pase a ser subestimada y muchas veces insistió “no es la ciencia del comportamiento humano sino la filosofía de esa ciencia” (p. 132).

El conductismo, según algún autores, siempre estará presente en el sistema educativo aunque indirectamente, pues ya Skinner en su libro *Reflexiones sobre el conductismo en la sociedad* (1981) explica que, la aplicación de un verdadero conductismo puede llevar a generar gobierno en las mismas personas, agregando la diferencia entre gobierno y control, manifiesta que la mayoría de los Estados usa por conveniencia los refuerzos negativos y castigos para suprimir e impedir la libertad, exigiendo obediencia absoluta y sin cuestionamientos, se producen dictaduras, elevación de impuestos, temor, desempleo, etc. Y quienes están al mando buscan anular los refuerzos positivos. La condición de vida sería otra si el comportamiento del ser humano frente a la autoridad sería distinta (Skinner, 1981).

El conductismo ignora la presencia de la conciencia, sostiene que para ellos el lugar donde se conoce es el ambiente, no existen ni pensamientos, ni ideas innatas, pues según Watson “nadie ha palpado el alma, o lo ha visto en un tubo de ensayo” (Aguilar, 2015, p. 6). El conductismo nace en primer lugar, como un rechazo al funcionalismo y el estructuralismo pues estos se centraba en el funcionamiento interno de la mente (procesos mentales) sin ser capaces de

dar respuestas objetivas ni experimentables, y en segundo lugar, el conductismo tiene sus inicios en los estudios de Pavlov, representante de la reflexología quien realizó experimentos con animales, demostrando como a través de los estímulos se podía obtener una determinada respuesta y un tipo de comportamiento determinado. Aunque Skinner pareció defender lo contrario, al afirmar que el aprendizaje puede ser activo, aún se encuentra encerrado en la idea de que el ambiente determina al sujeto de aprendizaje. De acuerdo con Arancibia, Herrera, & Strasser (2008), el conductismo presenta los siguientes principios:

- La conducta está regida por leyes y sujeta a variables ambientales, es decir, los seres humanos responden en su comportamiento de acuerdo a las situaciones que se manifiesten en el ambiente.
- La conducta es un fenómeno observable e identificable capaz de ser medido y modificado.
- Un estímulo no es capaz de generar las mismas respuestas en varios sujetos a la vez, por ello se necesita metas conductuales específicas e individualizadas.
- La teoría conductual se focaliza en el aquí y en el ahora. Para obtener una respuesta es necesario que los estímulos se den en el momento en que se quiera obtener un determinado comportamiento.

Este enfoque se caracteriza por concebir al sujeto como un receptor de información, un ser pasivo que tiene que cumplir la tarea de ser un mero observador mientras no exista el refuerzo. El método que utiliza es la repetición sin dar lugar a la asimilación de contenidos reflejándose en las evaluaciones ya sean orales o escritas. Igual que el enfoque tradicional, utilizan como único medio los textos y enciclopedias, es mecánico, determinista, cuyo propósito fundamental es “la formación de competencias específicas y observables” (Velásquez, De León, & Días, 2009, p. 85). El maestro debe encargarse

de la utilización de técnicas apropiadas en el salón de clases para obtener una determinada conducta.

Similar al enfoque tradicional, éste enfoque concibe a la escuela como único espacio para la difusión del conocimiento pero basado en la observación de la conducta. Según Flórez (1994), este enfoque tuvo una gran acogida por el gran crecimiento de la economía y por el surgimiento del capitalismo, puesto que se buscaba formar individuos que aporten económicamente en la sociedad. La concepción de aprendizaje que sostiene es la idea de que el aprendizaje es “lo que hace que la conducta cambie y el desarrollo avance” (Lexus, 2004, p. 264).

El maestro es concebido como un controlador que refuerza una conducta esperada y elimina el comportamiento indeseado. El aprendizaje consiste en buscar un determinado tipo de conducta mediante la instrucción y la práctica.

Este enfoque ha dado lugar a la corriente pedagógica contemporánea conocida como Tecnología Educativa, concibiendo al sujeto de la educación como un ser pasivo, máquina en la cual se puede programar lo deseado. El aprendizaje se da a través de una adquisición de conducta por medio de las repeticiones, mismas que son reforzadas adecuadamente. Aquí también interviene la manipulación que se dé al medio en el cual ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera, sostiene que el sujeto es una *tabula rasa* en el que no existen conocimientos previos, afirmando que los seres humanos aprenden del mundo como lo hacen otros animales al reaccionar ante aspectos que pueden atentar contra su vida, por esta razón, el sujeto de la educación es una hoja en blanco, que aprende de acuerdo al nivel de supervivencia. Se basa en los aportes filosóficos del naturalismo, del positivismo y del pragmatismo.

En cuanto a los fines educativos resulta ser los mismos que el enfoque tradicional, formar buenos ciudadanos para la república a base de la obediencia. La evaluación consiste en la toma de pruebas

orales y escritas en las cuales se evalúan la capacidad de los alumnos, como se dijo anteriormente. El conductismo pretende ser una teoría capaz de controlar la conducta humana. Los sectores poderosos –capitalistas– solicitan que este enfoque se imparta en los sistemas educativos de países subdesarrollados. Por medio de la educación se transmite los valores culturales, económicos y sociales que se encuentran vigentes en ese momento.

El centro de este enfoque no es el maestro como tal sino el método que se emplee para impartir conocimientos, convirtiéndose en un simple ejecutor que utiliza sus mejores habilidades para estimular el aprendizaje, presentando un clima distante y frío con el estudiante, pues este es solamente un objeto más del salón de clases. Algunos estudiosos procuran dar explicaciones acerca de su conducta en el aula y miran al estudiante como resultado de experiencias pasadas, por lo tanto:

...cualquier problema del comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los maestros deben de proveer a los estudiantes un ambiente adecuado para el refuerzo de conductas deseadas (Pérez, 2006, p. 127).

Las formas de aprendizaje propias de este enfoque son las técnicas utilizadas por el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. No toma en cuenta las dificultades o diversidad de edad en los estudiantes. Para este enfoque, en todas las edades aprenden de la misma manera, lo cual conlleva a no hablar de etapas de desarrollo. Así, los docentes que aplican este enfoque se preocupan más del cómo –proceso– aprenden y llegan a creer ciertas cosas y los comportamientos que estas creencias conllevan y olvidan detalles específicos. Lastimosamente el docente no se involucra como tal en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que desde fuera establece las reglas y ejecuta las acciones, centrándose únicamente en el cumplimiento del deber por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el docente pondrá toda su fe en el currículum, en donde se presenta los distintos temas y las técnicas a aplicar para luego evaluar y constatar que los estudiantes hayan aprendido, más aún, los valores presentes en estas clases son: el orden, la perseverancia, la justicia y la templanza. Al evaluar, el docente verificará que no todos los alumnos han captado lo enseñado, entonces procurará repetir las veces que sean necesarios hasta alcanzar los resultados deseados. En este sentido Fenstermacher y Soltis citados por Bruzzo & Jacobovich (2007) afirmaban que “esta forma de abordar la enseñanza se maneja ante todo, con las aptitudes genéricas de la enseñanza que son independientes del contenido enseñado, del contexto en que se imparte esa enseñanza y de los antecedentes tanto de los estudiantes como de los docentes” (p. 195).

Asimismo, el estudiante es un ser dependiente de las instrucciones, no tiene ningún interés por aprender lo enseñado, le cuesta crear cosas nuevas, reflexionar o producir sus propios pensamientos, por eso prefiere tareas de tipo cerrado. Las evaluaciones suelen ser retroactivas, impidiendo que los estudiantes vean más allá de lo aprendido.

Perspectiva metodológica del enfoque conductista o técnico

Este enfoque pedagógico se ha caracterizado por otorgar valía a las formas observables y medibles en la educación. En este enfoque, para Pérez (2006) la función del maestro se convierte en la de observador o verificador de la eficacia del programa educativo. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje se limita a la comprensión de la conducta instaurada en base a estímulos y respuestas. Por otro lado, siguiendo a Camacho (2002), los métodos utilizados por este enfoque pedagógico son de carácter experimental y observacional. Son de carácter experimental en cuanto estudian, describen y predicen los cambios en la conducta. Son de carácter observacional debido a que la conducta es un fenómeno observable que responde a los principios verificables expuestos.

Enfoque participativo o educación popular

Surge a inicios de los años sesenta con los aportes pedagógicos del brasileño Paulo Freire, junto con el enfoque crítico-social, la corriente pedagógica latinoamericana *Pedagogía Liberadora* y las experiencias de distintos espacios pedagógicos latinoamericanos que iban en contra de los métodos tradicionales y conductistas presentes en esa época, mismos que buscaban la estratificación y el privilegio de clases. Paulo Freire define a este enfoque como educación liberadora, educación dialogante y concientizadora. Este enfoque nace como indignación al ver tantos marginados, analfabetos, oprimidos, desposeídos, imposibilitados de opinar, que forman parte de una cultura del silencio y a quienes se les negaba todo derecho.

El enfoque de Educación Popular se fundamenta según Bruzoz y Jacobovich (2007) en la búsqueda de “libertad, en la posibilidad de elección, en el crecimiento personal y en el desarrollo de la salud mental y emocional” (p. 195). Cuestionaba la manera en cómo se maquinizaba y deshumanizaba a la sociedad por medio de la educación. Algunos teóricos del aprendizaje sostienen que este enfoque tiene sus fundamentos teóricos en la corriente filosófica existencialista, en el humanismo, en el cognitivismo, en el cristianismo y en el marxismo.

En los años 70, el enfoque participativo tuvo como prioridad el fortalecimiento de grupos, movimientos y organizaciones populares, impulsando procesos sociales como los que llevaron al poder a Allende en Chile o a los sandinistas en Nicaragua cuyo lema era ¡Se necesitan Hombres Libres!. Eizaguirre (2005) considera que ya en los años 80, se ve la necesidad de preparar y profesionalizar a los educadores, academismos, pedagogos en contra del fortalecimiento de ciertas élites privilegiadas. Este enfoque estuvo relacionado con los procesos insurreccionales de Perú y Bolivia en donde se izaron banderas de campesinos e indígenas en luchas por un mundo mejor. A pesar del gran auge que pareció tener este enfoque, cerca de los años 90, entró en crisis por el debilitamiento de sus teorías, siendo consideradas por muchos como utópicas

Sin embargo, este enfoque se encuentra cobrando fuerza en tanto es visto como una tendencia que refleja la esperanza para los países latinoamericanos, aspecto que conduce a la formación de organizaciones culturales, centros de educación para adultos, comunidades eclesiales y de alfabetización, incluso algunas redes Latinoamericanas se encuentran apoyando a este enfoque en su difusión, tal es el caso del CELADEC y el CEAAL (Consejo de educación de Adultos de América Latina), organizaciones que optaron por compartir el pensamiento de Paulo Freire, quien citado por Torres Carrillo (2007) sostiene:

Soy profesor a favor... de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia (p. 81).

Este enfoque nace con el propósito de liberar no solo en el sentido físico sino también intelectual. Busca que los educadores liberen a los educandos de tantos estereotipos programados por la ideología presente en la sociedad actual por medio de la palabra, fuente de todo pensamiento. Del mismo modo, su fin es construir herramientas educativas con y para los sectores populares para que éstos puedan organizar, transformar su realidad concreta y mejorar sus vidas.

Por ello, el rol del docente es de líder, guía y autoridad. El maestro busca desarrollar las habilidades cognitivos-sociales de los educandos, por medio de la posibilidad de la elección de tareas y argumentos. Fomenta el desarrollo de la pregunta en el salón de clases, desarrolla en el estudiante la capacidad de utilizar y relacionar lo aprendido mediante la valoración del contexto propio. Reconoce al estudiante como partícipe total en el proceso de aprendizaje-enseñanza. El educador es visto como una persona cuya función es brindar ayuda cuando se la requiera, en cuanto a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de otras habilidades. En este sentido, Bruzzo y Jacobovich (2007) sostienen que los teóricos de la Educación Popular aseguraban que:

La tarea del docente es conducir [al educando] hacia dentro, hacia su propio yo, de modo tal que el educando pueda, en virtud de ese proceso, volcarse hacia fuera, eligiendo el contenido que ha de adquirir y las acciones que pueda realizar una vez que domine ese contenido (p. 196).

Sin embargo, no es necesaria únicamente la adquisición de conocimientos, lo deseable es que el educando se sienta parte de una cultura de una realidad socio-económica-política. Aún más, este enfoque busca desarrollar ciertos valores como la honestidad, la justicia, la integridad, la equidad, la racionalidad, la humanización, la curiosidad y la reflexión. Por eso, “para quienes adoptan la perspectiva libertaria, pocas cosas son más destructivas que pedir a los estudiantes una *manera* que el profesor no posee ni exhibe” (Bruzzo & Jacobovich, 2007, p. 200).

Este enfoque se caracteriza por tomar en cuenta las diferencias individuales existentes entre los alumnos, pues el educando es capaz de pensar, reflexionar y relacionar su realidad con otras realidades. Desde este enfoque, el rol del docente no consiste únicamente en preparar contenidos sino en buscar la manera en que los educandos se desarrollen como personas humanas.

El método y técnicas que utiliza son tomados de su propio contexto con el fin de fomentar la participación del grupo, la reflexión y los debates críticos que de una u otra manera influyen en el trabajo comunitario, no solo a nivel latinoamericano sino alrededor de todo el mundo, en donde se busca internalizar en el proceso educativo la Educación para el Desarrollo. A decir de Eizaguirre (2005):

...esta metodología es coherente con el carácter abierto, flexible, participativo, grupal, práctico y vivencial de la educación popular, así como con los objetivos y valores que propugna: la participación democrática, el desarrollo organizativo, la formación para la acción, la transformación y el cambio de la vida real (p. 67).

De acuerdo a Torres Castillo (2007), para Freire, la educación debe servir para que los educandos “aprendan a leer su realidad para

escribir su historia” (p. 57), por medio del diálogo, técnica y método fundamental en este enfoque, permitiendo una relación horizontal entre educando-educador, en el cual todos aprenden juntos. De aquí la frase de Freire (1972) “nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo, nadie se educa solo, nadie educa a nadie, los hombres se educan a sí mismos mediados por el mundo” (p. 147). De esta manera, asiente la idea de que no existen verdades acabadas como ocurría en el caso de la educación tradicional.

Por esta razón, también concede gran importancia a la mediación de la cultura, ya que esta se encuentra marcada por un sinnúmero de signos que permiten la comunicación humana. De allí la importancia de la palabra, el diálogo y las relaciones sociales, ya que a través de estas nace la conciencia y ésta intenta explicar por medio de la reflexión las situaciones sociales presentes en ese momento. Además, para éste enfoque, la palabra no se reduce únicamente a una transmisión determinada de algo, puesto que caería en un verbalismo y en pura palabrería, sino que la palabra nace como consecuencia de la experiencia presente en una determinada comunidad que lleva al compromiso y a la acción. La comunicación, en la concepción de Freire (1972) citado por Sotomayor (2011) se funda en:

La relación social igualitaria y dialógica entre educador y educando, o sea en la interlocución entre emisor y receptor, de ahí que proponga pensar la educación desde la óptica de la comunicación –educación comunicante– ya que estaba convencido que el problema de la educación era sobretudoo un problema comunicacional (Sotomayor, 2011, p. 2).

Torres Carrillo (2007) sostiene que Freire a través de este enfoque inquieta a los educandos, impide que éstos se resignen a las injusticias y desigualdades nacientes de los cambios sociales. Motiva al estudiante para que sea capaz de dialogar con el otro ya que sólo en el diálogo se puede reconocer al otro como ser humano, pues intercambian ideas y construyen pensamientos propios y de esta manera se aprende a respetar los criterios ajenos a uno, “en la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombres

a las cosas, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, nuestro movimiento en el mundo y en la historia envuelve necesariamente los sueños por cuya realización luchamos” (p. 71).

Dicho de otra manera, sólo la esperanza permitirá que el sistema educativo sea capaz de fomentar una educación para todos. Por esta razón, Freire (1972) propone una educación problematizadora, que exija reflexión, análisis y transformación.

Este enfoque se ha visto criticado por sectores económicos-políticos poderosos que afirman que este tipo de Educación Popular confunde la democracia con el libertinaje. Desde el surgimiento de este enfoque han aparecido muchas instituciones y organizaciones que buscan dar mayor control al sistema educativo; sin embargo, estas instituciones al fin de cuentas enmascaradas lo único que buscan es que los educandos sigan siendo pasivos a través del adoctrinamiento. En tal sentido, con acierto, Freire (1972), dirá “para el opresor, el conocimiento de esta totalidad sólo le interesa como ayuda a su acción invasora, a fin de dominar o mantener la dominación” (p. 169).

Perspectiva metodológica del enfoque participativo o educación popular

El enfoque pedagógico participativo, más conocido en Latinoamérica como educación popular, se caracteriza por hacer uso de una metodología interactiva que responda a las distintas situaciones y problemáticas que surgen de las necesidades educativas de cada contexto social. De esta forma, en palabras de Coppens y Van De Velde (2005) este planteamiento metodológico para la educación popular debe rechazar las delimitaciones a priori y centrarse en buscar respuesta a las problemáticas cercanas y a la realidad de los diferentes contextos, aunque esto implique crear adaptaciones a técnicas, estrategias y métodos existentes o generar los propios en el proceso.

Se pueden evidenciar ciertas notas esenciales que caracterizan la metodología del enfoque pedagógico de la educación popular, las

cuales siguiendo a Coppens y Van De Velde (2005) son: a) la participación del grupo, b) la reflexión y c) los debates críticos, elementos que están estrechamente relacionados con el desarrollo y trabajo de la comunidad, de los sectores populares y colectivos concretos

Como ejemplo podemos nombrar al método dialógico que busca la transformación social y cultural por medio del diálogo, que se configura en la herramienta predilecta para la superación de las desigualdades, la resolución de conflictos y para la generación de consensos (Comunidad de Aprendizaje, s.f.). Ahora bien, este método dialógico, en Ferrada y Flecha (2008) “gira en torno a una nueva concepción de la educación, el currículo, el aprendizaje, la didáctica y la evaluación” (p. 49); contempla la transformación desde las instituciones educativas y se proyecta hacia la transformación del entorno social, con el fin de alcanzar la aclamada sociedad de la información (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

Enfoque desde la complejidad y desde la valoración de competencias

Aunque las concepciones de complejidad y de competencias no surgieron en nuestro contexto, pueden responder con acierto a la realidad latinoamericana en la medida en que: “La realidad homogénea de tiempos anteriores ha generado una multidiversidad de modos de pensar, sentir y de vivir” (Aguilar-Gordón, 2010, p. 151) y ha provocado una serie de necesarias transformaciones que van más allá de los sistemas universales, que valoran lo diverso, lo múltiple, las singulares culturas, las historias particulares y que poco a poco van configurando las nuevas realidades complejas y diversas a la vez; realidades que exigen un tratamiento integral e integrado, sociedades que deben ser entendidas desde un enfoque holístico que mire en todas las direcciones.

Los sistemas educativos latinoamericanos actuales deberán caminar “en sintonía con la propagación de la sociedad red, una so-

ciudad compleja y pluridimensional que también toca a las instituciones educativas las cuales dan la impresión de haber acelerado su dinamismo procesual y donde los involucrados parecen perderse en sus roles y circunstancias” tal como refiere Rodríguez Neira (1999), citado por (Aguilar-Gordón, 2010, p. 151).

Deberán repensar los procesos y dimensiones educativas sin perder de vista la realidad del sujeto que aprende, la realidad de un sujeto situado en su entorno y en su propia habitud, en tal sentido, los sistemas educativos latinoamericanos deberán plantearse algunos desafíos como los que se enuncian a continuación:

- Plantearse mecanismos que permitan responder al fin mismo de la educación latinoamericana con miras a lograr una verdadera transformación de los seres humanos y de las sociedades a las que representan.
- Repensar la estructura normativa que responda a las características de la sociedad latinoamericana contemporánea.
- Revisar las vinculaciones e implicaciones existentes entre sistema socio-económico-político y sistema educativo.
- Definir líneas de acción que permitan articular políticas educativas afines al contexto y a la realidad latinoamericana concreta.
- Establecer métodos y estrategias que permitan trabajar de manera colaborativa y sostenida en la articulación de proyectos educativos integradores en los que la sociedad civil sea su principal protagonista.
- Constituir de comunidades de aprendizaje y conformar redes de investigación inter, trans y multidisciplinaria que respondan a la diversidad cultural y social de los sujetos.
- Promover herramientas teórico-prácticas que permitan problematizar, elegir y decidir, evaluar, corregir y proyectar la propia existencia del sujeto latinoamericano, siempre desde una perspectiva analítica, crítica, reflexiva y propositiva.

- Formular acciones pedagógicas equilibradoras y coherentes adecuadas a la diversidad, a los estilos de aprendizaje y a los procesos cognitivos de los estudiantes, propiciando la interacción entre motivación y competencia potencial para el aprendizaje.
- Generar un sistema educacional latinoamericano más humano y más digno que responda conscientemente a la realidad concreta de los sujetos, un sistema que sobreponga la valoración del ser humano antes que la ideología política, partidista y unidireccional de unos pocos.
- Construir un sistema educativo que forme a los estudiantes para la complejidad y que desarrolle en ellos un conjunto de competencias que les permita ser, hacer, conocer y comportarse adecuadamente en la nueva dinámica social.

En fin, es un enfoque ecléctico que pretende romper con los paradigmas tradicionales, mecanicistas e instrumentalistas que han cosificado, alienado y anulado la capacidad crítica y constructiva del estudiante.

En este nuevo enfoque, el currículo deberá responder y adaptarse a la necesidad real del estudiante, deberá considerar competencias, habilidades y destrezas del estudiante con miras a lograr una:

Reconstitución ontológica, ese paso, proceso o conversión necesaria de dejar de ser-objetos a convertirse en ser-sujetos, de estar desapropiados de nosotros mismos a re-apropiarnos de nosotros mismo, lo cual abre la posibilidad de valorarnos como seres humanos dignos y libres (re-constitución antropológica), de conocer y conocernos en los marcos de nuestra propia realidad (re-constitución epistemológica), de auto-comprendernos como fines y no como medios (re-constitución ética), de organizarnos como sistema político libre, democrático y soberano (re-constitución política) y de hacer de la educación un proceso de autoafirmación y no de alienación (re-constitución pedagógica (Aguilar-Gordón, 2010, p. 178).

Lo anterior implica mirar retrospectiva y actualmente nuestra realidad, conlleva un proceso de concientización y una necesidad his-

tórica que debe ser satisfecha, implica comprender la complejidad de nuestras sociedades, conlleva el desarrollo de competencias, promueve la necesidad de cambio y permite el establecimiento de caminos que conducen a reales transformaciones desde la educación y sus procesos.

Perspectiva metodológica del enfoque desde la complejidad y desde la valoración de competencias

Este enfoque se caracteriza por ser ecléctico, multidimensional, integrado e integrador, que pretende responder a la sociedad compleja actual, promueve el desarrollo y la valoración de las competencias de los sujetos involucrados.

Es un enfoque que exige la ruptura de paradigmas y de enfoques de corte tradicional y se direcciona al cumplimiento de la finalidad última de la educación: la formación del ser humano y la valoración total del sujeto. Es un enfoque práctico que promueve la libertad de pensamiento e impulsa el cambio y la transformación del sujeto a nivel individual y a nivel social. El centro de atención de este enfoque es el ser humano en cuanto tal, independientemente de la función que desempeñe dentro del proceso educativo.

El maestro y el estudiante son seres conscientes de la complejidad del entramado social y de la existencia del otro a quien lo ven como otro igual con derechos, deberes y dignidad. La valía del docente es la valía del estudiante y viceversa porque los dos son sujetos que sufren, que piensan, que sienten, que actúan y que construyen.

La comunicación y el diálogo juegan un papel importante en el proceso educativo y en la interacción social.

A nivel metodológico promueve el pensamiento crítico y reflexivo, se auxilia en las técnicas de la interrogación, la investigación, el debate así como en la discusión, la construcción cooperativa y colaborativa de todos los sujetos involucrados; promueve aprendizajes significativos para la vida; valora las experiencias individuales pero

también los aprendizajes sistemáticos; combina elementos propios de los enfoques cognitivista, constructivista, aspectos de la educación activa, de la educación participativa-popular, del pensamiento complejo y de la educación por competencias.

Conclusiones

A través del tiempo han surgido una serie de enfoques y perspectivas acerca del pensamiento pedagógico latinoamericano pero la mayoría de ellos han sido importados para ser aplicados en nuestro contexto, aspecto que evidencia un claro divorcio entre la teoría y la praxis, desajustes evidentes entre el enfoque que se ha querido implementar y los procesos concretos que intentan receptor aquello que les resulta ajeno.

Es una tarea urgente para el hombre latinoamericano el interrogarse e interpretar los condicionamientos históricos, sociales, simbólicos y económicos que le envuelven para desde allí explicar la dinámica de la sociedad actual y de sus protagonistas.

La primera tarea a emprender es volver hacia nosotros mismos, mirar auto-reflexivamente nuestra propia historia y hacer de ella una verdadera ontología del presente que nos oriente bajo al menos tres dimensiones: sobre la esencia y existencia de nuestro ser como sujetos de conocimiento; sobre nuestra capacidad de poder en cuanto disponemos de libertad, de voluntad y de capacidad para actuar sobre los otros; y, sobre nuestra vida ética bajo la cual nos constituimos como sujetos morales y como seres en relación. Estas tres aristas deberán orientar todos los procesos de nuestra vida y fundamentalmente deberán entenderse como los ejes fundamentales que guíen la construcción de los sistemas educativos, de sus modelos, de sus enfoques y de sus perspectivas.

El proceso educativo latinoamericano deberá orientarse en primer lugar hacia la auto-reflexión que permita lograr cambios y transformaciones reales, comprendiendo que tanto el docente como

el estudiante son sujetos con capacidad para aprender y desaprender, para identificar problemas y para buscar soluciones, para pensar y repensar, para modificar procesos, formas de pensar, de actuar y de estar en el mundo. Por otra parte, el proceso educativo latinoamericano deberá re-considerar y re-fundar los referentes contextuales que permitan legitimizar la educación de nuestras naciones con miras a la construcción de un capital cultural propio que dinamice los distintos procesos de la vida humana.

La educación latinoamericana deberá encontrar mecanismos que permitan transformar y crear una teoría del cambio desde y para nuestro contexto tal como lo había sugerido Retolaza (2009). Para lograr este objetivo, es preciso modificar la estructura cognitiva para luego transformar la estructura social.

Bibliografía

- Aguilar, L. (2015). *Conductismo radical de B.F Skinner: coordenadas ontoepistemológicas y visión del ser humano*. Disponible en: <https://goo.gl/ZodQk8> [2016, 15 de Julio].
- Aguilar-Gordón, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: Una mirada desde América Latina. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 8, 147-196.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características principales del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de Educación. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación* (2), 187-203.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (mayo-agosto de 2007). *Constructivismo: Orígenes y Perspectivas*. Disponible en: <https://goo.gl/AquHMu>
- Bruzzo, M., & Jacobovich, M. (2007). *Escuela para educadores*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral S.A.
- Camacho, J. (2002). *Apología del conductismo*. Buenos Aires: Fundación Foro.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F: Progreso.
- Coll, E., Gotzens, C., et al. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

- Comunidad de Aprendizaje (s.f.). *Modelo Dialógico de resolución de conflictos*. Ecuador: Instituto Natura.
- Coppens, F., & Van De Velde, H. (2005). *Técnicas de educación popular*. Nicaragua: CURN/CICAP.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (Segunda ed.). Bogotá: Colección Aula Abierta.
- Delgado, S. (2011). *Pedagogía y Didáctica*. Colombia: Seguridad Policial.
- Dipp, A., Serrano, J., López, C., Amancio, G., Gómez, E., & Silva, R. (2008). Estudios comparativos entre dos modelos pedagógicos a nivel pre-escolar. *INED*, 4(9), 21-32.
- Eizaguirre, M. (2005). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <https://goo.gl/sRCmCZ> [2016, 09 de Septiembre].
- Falieres, N., & Antolin, M. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Argentina: Círculo Latino Austral.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de la comunidad de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 41-61.
- Fingermann, H. (25 de Septiembre de 2015). *¿Qué son los enfoques pedagógicos?* Disponible en: <https://goo.gl/oZQAZ9> [2016, 06 de Septiembre].
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- González, J. (1988). *La Pedagogía de Celestine Freinet: contexto, bases teóricas, influencias*. Madrid: CIDE.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). *La estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Disponible en: <https://goo.gl/xmhSNg>
- Lexus (2003). *Diccionario Enciclopédico de educación*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac S.A.
- _____. (2004). *Escuela para maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica*. Lima: Lexus.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base*. España.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAO.

- Montaigne, M. (2007). *Los Ensayos*. Barcelona: Acantilado.
- OEI (s.f.). Breve evolución histórica del sistema Educativo. En *Sistemas Educativos Nacionales*. Ecuador: OEI.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* (19), 93-110.
- Palacios, M. (2009). ¿Aprendizaje memorístico o aprendizaje significativo? *Publicaciones didácticas* (2), 111-113.
- Patiño, E. (2012). Los métodos didácticos, que utilizan los docentes y su incidencia en los aprendizajes significativos de la asignatura de estudios sociales, en los alumnos de octavo, noveno y décimo años de educación básica, del colegio Manuel Benjamín Carrión, Yangana. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Peña, T. (14 de Enero de 2010). *¿Es viable el conductismo en el siglo XXI?* Disponible en: <https://goo.gl/LEMA5p> [2016, 02 de Agosto].
- Perelló, J. (1995). *Apuntes de Historia de la Educación*. Quito: Abya-Yala.
- Pérez, G. (2006). *Teorías y modelos pedagógicos*. Medellín: Luis Amigó: Fundación Universitaria.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. México: Pearson.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanística. *Presencia Universitaria* (5), 36-45.
- Rojas, F. (Junio de 2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*. Ed. U. S. Bolívar. Disponible en: <https://goo.gl/k4CFpu> [2016, 05 de Agosto].
- Skinner, B. (1981). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Trillas.
- Sotomayor, G. (2011). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. *Revista Universidad Autónoma de Barcelona: DIM*, 1-7. Disponible en: <https://goo.gl/UPSbbj> [2016,10 de Septiembre].
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Acción pedagógica*, IX, 42-51.
- Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire y la Educación Popular. *Revista EAD: Educación de Adultos y Desarrollo*. Disponible en: <https://goo.gl/DMWvGB> [2016, 09 de Septiembre].
- Torres, R. M. (1992). *Aula adentro*. Quito: Fundación el Comercio.
- Velásquez, M., De León, A., & Díaz, R. (2009). *Pedagogía y formación docente*. San José: CECC/SICA.
- Yela, M. (1996). La evolución del conductismo, en *Revista Psicothema*, Vol. 8 núm. Sup. Universidad de Oviedo, Oviedo-España, 165-186.

CAPÍTULO 3

La investigación-acción participativa como elemento de intervención incluyente y emancipadora en educación

Robert Fernando Bolaños Vivas
Universidad Politécnica Salesiana
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8413-3534>
rbolanosv@ups.edu.ec

Introducción

Este apartado está dedicado al análisis de varios elementos de la investigación-acción, entendida como “una forma de investigación que incorpora la acción social, buscando el avance teórico y el cambio social de forma simultánea y en un diálogo constructivo” (Inciarte González, 2011). En un primer momento se analiza la compleja relación entre la teoría y la práctica en procesos de investigación, para luego describir el origen y la naturaleza de la investigación-acción participativa. Este es el precedente que fundamenta el diseño de una investigación-acción participativa desde y para América Latina con la finalidad de configurar una investigación, activa, participativa, consciente, emancipadora y con más posibilidades de innovación en la educación. Esto será posible si se conciben el quehacer inves-

tigativo como algo abierto, perfectible, sin la rigidez metodológica en la cual muchas veces ha estado inmerso e quehacer científico e investigativo. Esto se puede verificar en la presentación de las fases prácticas de investigación-acción participativa que se presentan en la parte final de este trabajo.

La teoría y la práctica en los procesos educativos e investigativos

La historia del conocimiento occidental nos demuestra que no ha sido fácil la relación epistémica entre la teoría y la práctica en la educación, en general, y en los procesos de investigación, en particular. La teoría es vista como la “fea de la película”; como aquella parte de la investigación más difícil y aburrida. En cambio, la práctica se entiende como el horizonte y como el punto de llegada de los procesos de investigación; como aquello que da sentido y razón de ser a la investigación misma.

En el presente apartado se trata de conciliar la diatriba y desarticulación epistémica entre la teoría y la práctica en el quehacer educativo y en los procesos de investigación. Este objetivo se persigue a través de la concepción de la investigación educativa innovadora que está encaminada a la acción y aplicación práctica en los distintos ámbitos profesionales. En esto, se sigue las intuiciones de John Elliott (2005), cuyas reflexiones, teniendo presente la relación entre las teorías y la práctica docente, resultan significativas para cualquier ámbito profesional. Para Elliott (2005), la compleja relación complementaria entre la teoría y la práctica puede solucionarse con una investigación “desde dentro”; es decir, prestando especial atención a las prácticas cotidianas de cada profesión. En efecto, para los profesionales, la teorización sobre los detalles de su es un problema práctico, que muchas veces les resulta extraña al haber sido elaborada por personas que, al considerarse “expertos” en la materia, se sienten facultados para generalizar conclusiones válidas para la práctica profesional de todos. Sin embargo, la experiencia de cada profesional es distinta y se construye, intui-

tivamente sobre la marcha, a través de la práctica cotidiana. Por eso, cuando tal o cual profesional conoce las teorías en torno a su quehacer, se ve amenazado y siente que debe “negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia” (Elliott, 2005, p. 64). La generalización teórica, además de ser extraña y alejada de las situaciones reales del profesional, olvida la necesidad de contar con un trabajo de observación y auto-observación metódica y constante del trabajo *in situ*, en las situaciones y problemas concretos que exigirían respuestas e indicaciones concretas que indiquen cómo actuar. Una posible salida a esta disociación, estaría en la mayor vinculación entre la teoría, la investigación y la práctica profesional real; además, en un mayor involucramiento y participación de los protagonistas en los procesos de observación y auto-observación que pueden alimentar y desencadenar procesos de investigación más inclusivos.

Adicionalmente, la investigación teórica y la experimental no se desarrollan aisladamente, ya que la una necesita de la otra: los datos por si solos no dicen nada y exigen explicaciones teóricas e interpretativas. Las nuevas teorías o hipótesis han de comprobarse experimentalmente, y “siempre permanece la exigencia de que las construcciones teóricas deben poder relacionarse con el control experimental, el cual, a su vez, requiere el empleo de conceptos teóricos” (Artigas, 2009, p. 166). Aunque las dos modalidades de investigación son parcialmente autónomas, sin embargo, ello no impide que no puedan relacionarse y necesitarse mutuamente, ya que la finalidad última del conocimiento es obtener conocimientos significativos y prácticos. A pesar de esto, también es verdad que no todas las intuiciones teóricas serán necesariamente comprobadas experimentalmente, ya que las posibilidades de observación y experimentación siempre resultarán insuficientes.

La teorización en procesos investigativos: su necesidad

Como punto de partida, se considera importante la idea de que la teorización no debe ser lo primero que se haga en los procesos educati-

vos o investigativos, ya que “los sistemas teóricos son el resultado de un largo proceso de descubrimientos experimentales, sucesivas conceptualizaciones y síntesis parciales” (Artigas, 2009, p. 165). Sobre esto, parece pertinente revisar una práctica, según la cual, los tutores de trabajos de investigación suelen solicitar, al inicio y “a quema ropa”, a los estudiantes inmersos en procesos de graduación, la realización de un “pequeño marco teórico”. La pregunta es, si la investigación bibliográfica y de campo, aún no está muy avanzada, ¿qué se puede teorizar? Convendría permitir que el estudiante desarrolle considerablemente la investigación documental y de campo, antes de la formulación de las teorías que sustentarán el trabajo investigativo ya que, como afirma Mariano Artigas (2009) “una disciplina científica alcanza su madurez cuando se obtienen teorías generales; hasta ese momento, es un conjunto de conocimientos fragmentarios que carecen de unidad rigurosa” (p. 165). Es decir, que una disciplina, o un proceso investigativo, puede alcanzar su madurez cuando es capaz de elaborar síntesis teóricas que ofrecen una visión de conjunto sobre la realidad indagada. Por lo tanto, “la teorización es un recurso habitual, del que depende en gran medida el éxito de la investigación” (p. 166). Es evidente, la absoluta necesidad y justificación epistemológica de la teorización en los procesos de investigación científica, pero siempre y cuando se realice en el momento más adecuado y pertinente del proceso y avance global del proyecto de investigación.

La práctica como ejecución de la teoría

Aunque la búsqueda de conocimientos teóricos puede tener un valor por sí mismo, sin embargo, este puede servir como base para aplicaciones prácticas. De aquí que es perfectamente normal el hecho de que muchas ciencias modernas combinan la búsqueda de conocimiento con objetivos eminentemente prácticos. Por ejemplo, es conocido el que uno de los objetivos de las ciencias experimentales es el dominio controlado de la naturaleza, como también en las ciencias de la educación se busca un conocimiento que permita mejorar la práctica pedagógica. Incluso es correcto afirmar que ninguna ciencia tiene un objetivo puramente teórico o especulativo y hasta las ciencias más

abstractas tienen aspectos que tienen que ver con la práctica aplicativa (Artigas, 2009, p. 122). Es por eso que, en la vida humana, teoría y praxis se encuentran íntimamente ligadas ya que todas las ciencias, sin excepción, tienen en su estructura epistémica objetivos y construcciones teóricas (teorías, leyes, etc.) y, al mismo tiempo cuentan con objetivos y aspiraciones eminentemente prácticas: dominio de la naturaleza, mejora de la vida humana individual o colectiva. La práctica constituye el horizonte y el punto de llegada del conocimiento teórico; los problemas concretos y cotidianos son los insumos que desencadenan la capacidad reflexiva y teórica del ser humano.

Con esto, no se quiere negar el hecho cierto de que existen ciencias que tienen un carácter marcadamente teórico mientras que en otras predomina la vertiente práctica y aplicativa, posibilitando también todo tipo de combinaciones intermedias entre la teoría y la práctica. Lo que caracteriza a una ciencia práctica es el tipo de objetivos que persigue y la estrecha relación que existe entre los objetivos teóricos y los prácticos de esa ciencia (Artigas, 2009, p. 122).

Como claramente lo subraya Artigas (2009), es interesante notar que, en una ciencia práctica:

...se pueden distinguir diferentes tipos de actividad, que buscan objetivos particulares diferentes, aunque todos se encuentren dentro del objetivo general de esa ciencia. Por ejemplo, en la ciencia experimental se puede distinguir la investigación, en la que se busca obtener nuevos conocimientos; la sistematización, dirigida a formular de modo ordenado los conocimientos particulares que se obtienen; la transmisión de los conocimientos, que se refiere al modo de comunicarlos, y la aplicación del conocimiento, para resolver los problemas científicos concretos (Artigas, 2009, p. 123).

Estas actividades se encuentran estrechamente relacionadas y no son independientes una de otra, pero no son idénticas, y dan lugar a diferentes imágenes de la ciencia. Ninguna ciencia, ya sea ciencia natural y educativa, puede prescindir de estas actividades ya que de ellas depende el cumplimiento de sus objetivos ya sean teóricos y prácticos.

Origen y naturaleza de la investigación-acción participativa

La teoría y la práctica de la investigación-acción participativa se han desarrollado en contraposición a los paradigmas de la investigación dominante entre los años 50 y 60, cuyo fundamento eran los modelos del empirismo y del positivismo. Para dichos modelos, los objetivos y resultados del trabajo científico no tenía mayor relevancia, más bien se daba más importancia a la construcción de los instrumentos de análisis y a su rigor lógico, expresados en la precisión estadística y en la posibilidad de ser replicados (Orefice, 2014).

De acuerdo con José Yuni y Claudio Urbano (2005) “el enfoque de la investigación-acción se sustenta en el paradigma crítico” (p. 32), de matriz marxista y neo marxista. En efecto, la crítica al cientificismo hizo que la investigación vuelva la atención hacia la gente que está inmersa directamente en los problemas que reclaman una solución por parte de la ciencia y de la técnica modernas. Esta nueva mentalidad investigativa inició a fomentarse primero en programas de educación para adultos. Es alrededor de la sistematización de esas experiencias, y de su sistematización, investigadores de diferentes disciplinas, educadores de adultos y agentes del desarrollo, en general, se interesaron profunda y significativamente por la metodología de la investigación acción (Orefice, 2014).

En 1977 se conforma una red de investigadores de Venezuela, Holanda, Canadá, Tanzania e India quienes, cada uno en su país, prepararon el camino reflexivo para la realización del foro internacional sobre investigación participativa en Liubliana (Eslovenia), en 1980, que se constituyó el evento catalizador del debate científico, cultural y educativo precedente sobre la naturaleza de la investigación-acción participativa. Fue el foro de Liubliana quien se apropió del trabajo reflexivo precedente, comparando los aportes, criticándolos rigurosamente y logrando devolver a los participantes el tema de la investigación participativa en términos mucho más claros, aunque más problemáticos respecto a los primeros análisis internacionales (Orefice, 2014). Es a

parir de este trabajo reflexivo que puede considerarse iniciado el camino de constitución de la investigación-acción participativa.

Es el momento de aclarar la naturaleza de la investigación-acción participativa para saber de qué es lo que hablamos y en qué puede contribuir para redefinir el concepto de investigación. Paolo Orefice (2014) ofrece una diáfana descripción del concepto de la investigación-acción participativa. Se trata de un enfoque:

...integrado de investigación, educación y acción social: es investigación cualitativa en el campo de las ciencias humanas y de la educación en particular; es intervención finalizada a la auto-educación, que no separa el momento del análisis de las necesidades a la oferta de formación; es intervención de naturaleza social que tiene la finalidad de mejorar las condiciones de vida de los públicos interesados, jóvenes y/o adultos, en particular de aquellos principalmente desfavorecidos (Orefice, 2014, p. 55).

Las bases teóricas de la investigación-acción participativa, en cuanto ciencia de la educación, está en el ámbito del enfoque científico de tipo empírico sobre el estudio y la modificación de procesos de formación que están inmersos en la vida humana. En ese sentido, se apela a la teoría de la creación de saberes en el proceso formativo, el cual, no entendido sólo como un proceso discursivo racional, sino como la existencia de otras formas exploratorias de la realidad que pueden constituirse en verdadero conocimiento. De aquí que hay la firme convicción de que existen saberes “perceptivos, emocionales, fantásticos, racionales, tal como hay formas de aprendizaje perceptivo, emotivo, fantástico, racional, tanto a nivel del individuo (saberes individuales) como a nivel del grupo (saberes sociales y culturales)” (Orefice, 2014, p. 56).

Enseguida, Paolo Orefice (2014), presenta un conjunto de aspectos que caracterizan a esta nueva perspectiva en la investigación:

- Elaboración de saberes por parte del sujeto. Es el sujeto quien elabora los saberes y no se limita a sufrirlos cuando

se los encuentra. El sujeto está llamado a ser dinámico y protagonista en la producción de conocimientos.

- El sujeto detecta las necesidades de su entorno y, en base a ello, responde a las necesidades concretas con la investigación y la producción de conocimiento.
- El sujeto investiga y madura nuevos saberes; no solo reproduce saberes en forma repetitiva cuando se halla frente a cuestiones que solucionar.
- Carácter representativo de la realidad en la creación de los saberes: el sujeto llega a saberes inéditos e innovadores cuando trabaja alrededor de su representación de la realidad, individual o colectiva. Representación de la realidad y no con saberes separados.
- El sujeto modifica y enriquece, su representación de la realidad hasta introducir cambios en la realidad misma, tanto a nivel personal como social y contextual, en vez de cerrarse en su simple conservación.

Para completar la anterior caracterización, y con la guía del mismo Paolo Orefice (2014), es importante sintetizar las cuatro connotaciones de la investigación-acción participativa.

1. La investigación-acción participativa se ubica en el ámbito de la investigación educativa operativa.
 - a. Se rechaza la concepción positivista según la cual el sujeto y el objeto de la búsqueda científica están separados. Más precisamente, no se habla de sujeto y de objeto, sino de relación humana entre sujetos; por esto, el problema de la objetividad científica se resuelve por la comunicación entre los sujetos.
 - b. Tiene que ver con la relación entre la práctica y la teoría; no se pueden construir teorías en educación con un enfoque solamente deductivo; para conjugar la teoría con la práctica el enfoque tiene que ser también inductivo. La solución del problema de la objetividad en la investi-

gación se re propone a través de la relación teoría-práctica: no se trata de perseguir la objetividad absoluta sino la objetividad relativa y contextual en el sentido que en la relación bidireccional teoría-práctica se llega a soluciones no uniformes e inmutables, sino perfectibles.

- c. El tercer aspecto concierne a la relación entre el enfoque normativo-positivista y el enfoque hermenéutico-interpretativo. Se puede decir que la investigación-acción participativa se ubica entre aquellas orientaciones de investigación en educación que contribuyen a la superación del dualismo de la ciencia, propio del racionalismo occidental, persiguiendo un enfoque holístico y complejo de la realidad.

2. La investigación-acción participativa no acepta una teoría y una práctica educativa centrada en la simple transmisión de modelos. La educación considera que dentro de los sujetos se activan procesos de investigación que se sirven del enfoque racional, “que trata de aclarar y desarrollar el sistema lógico de análisis de los problemas” (Orefice, 2014, p. 58); pero también puede intervenir un enfoque de tipo clínico, que también puede utilizar otro tipo de lógica que puede nutrirse de variables emotivas, que tienen procedimientos intuitivos y no analíticos, y no por esto son menos importantes en la investigación-acción (Orefice, 2014, p. 58). Hay que aclarar que el método de la investigación de la investigación-acción participativa, no sólo es el enfoque científico de la racionalidad cartesiana, sino “también en un enfoque que trata de utilizar las energías creativas que cada persona tiene dentro de sí mismo y que no son siempre valorizadas y expresadas” (Orefice, 2014, p. 58). Si es cierto que el proceso de investigación se inicia con un problema del sujeto o del grupo que está en formación, es verdad también que, en ese proceso problematizador, intervienen factores analíticos e intuitivos en manera indistinta.

Es esta totalidad cognoscitiva la que permite a los sujetos desarrollar análisis, formular hipótesis, hacer verificaciones, corregir errores, etc.

3. Se trata de una pedagogía investigativa de la acción. Sin embargo, eso no significa una pedagogía meramente instrumentalista o finalizada; “se trata más bien de una pedagogía que pone en marcha los procesos de activación del sujeto” (Orefice, 2014, p. 58). Siendo importante la finalidad instrumentalista, es esencial el proceso “que la acción de investigación intenta desarrollar dentro de los sujetos en formación” (Orefice, 2014, p. 59). Se trata de investigar sobre aspectos externos de la realidad finalizados, instrumentales, que resuelvan problemas, pero, al mismo tiempo, se trata de inquietar al sujeto en su interioridad, para que cambie sus comportamientos y sus visiones de la vida muchas veces parciales, pasivos y conformistas. En la investigación-acción participativa, lo externo y lo interno “están unidos estrechamente: no se puede obtener una transformación externa sin una acción dentro del sujeto” (Orefice, 2014, p. 59). Finalmente, hay que subrayar que el enfoque interno y externo, subraya la centralidad del sujeto, el cual está llamado a desarrollar un proceso de creación de la acción. Se actúa sobre el campo motivacional, sobre la implicación personal, hasta la toma a cargo de responsabilidad. Por consiguiente, se habla de acción en el sentido de proceso de producción.
4. La investigación-acción participativa es una pedagogía de la intersubjetividad relacional y dialógica. La presencia de otro en los procesos investigativos y pedagógicos es un presupuesto que nunca hay que obviar; sin embargo, el verdadero reto está en implementar un sistema de trabajo pedagógico en el cual la relación con el otro “se

transforma en una creación de saberes entre dos interlocutores: de un lado, el sujeto que hace formación y del otro el sujeto que está en formación” (Orefice, 2014, p. 60). La significación metodológica en la intervención educativa, desde la investigación-acción participativa, propone los siguientes parámetros operacionales, articulándolos y conformándolos de acuerdo a los diversos tipos de proyectos educativos e investigativos, sin perder de vista los otros más vulnerables. También es este apartado, se parafrasea a Paolo Orefice (2014, pp. 60-61):

- a. La oferta formativa no está separada del análisis de las necesidades de los públicos interesados, los mismos que están asociados tanto en la fase de análisis como en la fase del producto final.
- b. La intervención investigativa inquieta la realidad local del sujeto y de las formas psicológicas, sociales y culturales de la representación propia de éste.
- c. Los saberes previos con los que aportan los sujetos en el proceso investigativo y educativo no quedan cerrados en sí mismos, sino que mantienen una actitud de apertura y complementación pre disciplinaria, disciplinaria y interdisciplinaria, así como también tratan de permanecer abiertos a otra naturaleza como los saberes intuitivos.
- d. La comunicación entre los saberes previos y finales es condición necesaria para el desarrollo educativo.
- e. La validez de los saberes de la acción educativa, desde aquellos empíricos hasta aquellos disciplinares, no es dada por su posición de poder, sino por su capacidad de resolver los problemas enfrentados.
- f. La intervención investigativa y educativa, movilizadora desde un problema específico que involucra al sujeto y

su contexto, no desarrolla saberes disciplinares aislados; más bien, los mantiene cohesionado alrededor del problema a solucionar.

- g. El proyecto formativo en investigación-acción gira alrededor de problemas y sub problemas por solucionar, los cuales implican directamente al sujeto en su contexto de vida.
- h. La resolución del problema afrontado no concierne solamente el campo de los saberes, sino también las acciones que hay que cumplir para modificar el contexto de vida.
- i. La intervención, teniendo que ser a la medida de las necesidades específicas y diferentes de los sujetos involucrados, no adopta programas uniformes.
- j. El planeamiento y la evaluación constituyen dos caras de un único proceso de desarrollo de la intervención educativa.
- k. La intervención educativa, por su carácter complejo, no se cierra dentro de una sola institución educativa, sino que se abre al exterior en la lógica de un sistema de relaciones interinstitucionales.

En definitiva, la investigación-acción presupone una auténtica danza entre la realidad que presenta una serie de problema que claman solución y los actores. En esta estrecha relación, el investigador, sin perder su intención de generar conocimiento, se convierte en un actor que se involucra proactivamente en cada uno de los procesos de la investigación.

Una investigación-acción participativa con y para América Latina

Enseguida, se bosqueja y delinea un modelo de investigación que, presuponiendo críticamente el modelo de investigación y de cien-

cia occidental, sea más adecuado para el contexto latinoamericano, tan variado, peculiar y con grandes potencialidades. Se sigue de cerca las intuiciones epistemológicas de Boaventura De Sousa Santos (2011) para quien “las emergencias consisten en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas” (p. 33). Se entiende a América Latina como una sociedad en constante re-configuración desde el aspecto socio-cultural, económico, académico e investigativo. En efecto, en América Latina hay un anhelo de configurar “nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento” (De Sousa Santos, 2011, p. 35). Para ello, se precisa una mentalidad investigativa abierta y emancipada que se libere de la dictadura de la racionalidad instrumental occidental y acepte una:

...diversidad del mundo que es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio (De Sousa Santos, 2011, p. 35).

La visión científica, educativa e investigativa que es excesivamente unificante y excluyente, hace que se descuide y desperdicie la gran potencialidad que encierra esta diversidad en las formas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo. El mundo académico e investigativo es incapaz de identificar otras alternativas diferentes y, cuando lo hacen, no se las valora como contribuciones válidas para construir una sociedad mejor (De Sousa Santos, 2011, p. 35). Ciertamente que, si no se cambia una mentalidad dependiente, sumisa y cerrada por una cosmovisión más abierta e incluyente será complejo optar por una práctica académica, científica e investigativa que se constituya en una alternativa al modelo depredador del occidente.

En el medio latinoamericano, ya hay voces que expresan el anhelo de que el trabajo investigativo:

...sea pertinente y cumpla con la responsabilidad social que le compete, debe ser coherente y consistente con las necesidades de los

ciudadanos y del contexto socio-histórico y cultural que se encuentra a la base de sus condiciones de vida cotidianas, propiciando así la producción de conocimientos beneficiosos, relevantes y congruentes que digan relación con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Madariaga Venegas, 2014, p. 147).

De lo anterior se desprende la necesidad de que el quehacer investigativo, en sus diferentes modalidades y niveles, no debe responder solo a las necesidades inmediatas de los investigadores, sino que debe estar conectada con los problemas reales de la gente y de su entorno. Por esto, como bien lo afirma Tamara Madariaga Venegas (2014), es preciso fomentar e incorporar habilidades y competencias en los ciudadanos culturalmente emancipados, “para que consciente y activamente ejerzan el rol que les corresponde dentro de la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva” (p. 147). Por eso, es prioritario que los investigadores promuevan el desarrollo de investigaciones, no sólo sobre la gente, si *con la gente*. Es de esta manera que se puede garantizar que las soluciones a los problemas que enfrenta la investigación contemporánea, sean pertinentes y reales.

Se trabaja sobre la base epistemológica de que, es cuestionable una investigación que solo responda a dinámicas de conservación de un sistema de vida caracterizado por la producción en serie de artefactos que solo responden al mundo del superfluo, del lucro, del consumo desmedido y del descarte. Esto, en el contexto de una urgente configuración de un sistema educativo, investigativo y productivo más sostenible y amigable con el medio ambiente ya que, de eso depende la calidad de vida de los habitantes del planeta que nos alberga.

Más aún, hay la convicción de que, ya no es posible que el quehacer investigativo, consciente o inconscientemente, este encaminado a la conservación de las “estructuras de poder que se encuentran a la base de las injusticias, inequidades y exclusiones crueles en las que lamentablemente nos hemos acostumbrado a vivir en las sociedades latinoamericanas” (Madariaga Venegas, 2014, p. 148).

Hacia una investigación, activa, participativa, consciente y emancipadora

La academia y la investigación científica no pueden permanecer indiferentes ante los complejos contextos sociales, culturales, económicos o políticos, ya que “somos seres inmersos y comprometidos con el *statu quo* o con la transformación de la realidad” (Quiñones Torres, 2010, p. 41).

Con el compromiso de que la investigación debe contribuir a la transformación integral de la realidad, se considera que ha llegado el momento de delinear un esquema, con los pasos concretos a darse, para una investigación-acción más participativa e incluyente. El punto de partida es la formación epistémica y social de una mentalidad emancipada y emancipadora, antes descrita. Como paso siguiente, es básico que el proceso de investigación-acción tome contacto directo con la gran variedad de contextos en los que hay que identificar problemas específicos a ser resueltos mediante la investigación-acción. Se prosigue con la formulación de varias hipótesis, supuestos o principios de investigación. Posteriormente se selecciona, una hipótesis, principio o supuesto, a lo que sigue la ejecución de la acción en la realidad, de forma participativa y corresponsable. Es necesario implementar el análisis de los efectos de la acción, antes de la propuesta de líneas de trabajo para darle continuidad a los procesos de cambio. Solo en la parte final del proceso se puede llegar a generalizaciones. El factor común en cada uno de los procesos investigativos, es la danza que se establece entre el contexto y los diversos actores de la investigación; cada participante debe estar inmiscuido, consciente y colaborativamente, en los distintos momentos de la investigación. El rol del investigador es el de un participante en la investigación que coordina y anima la totalidad del proceso (Inciarte González, 2011).

Cuadro 1
Esquema de investigación convencional

1	Definición del problema
2	Estado del conocimiento (del arte)
3	Marco teórico
4	Formulación de objetivos e hipótesis de trabajo
5	Tipo de investigación
6	Metodología
7	Población y muestra
8	Recogida de información
9	Análisis de datos
10	Informe final
11	Coste económico

Fuente: Melgosa, Aristegui, & Ruiz Olabuénaga, 2002

Cuadro 2
Esquema de investigación-acción participativa

1	Identificación participativa del problema de investigación	Interacción entre el contexto y los diversos actores de la investigación
2	Formulación de varias hipótesis, supuestos o principios de investigación	
3	Selección de una hipótesis, principio o supuesto	
4	Ejecución de la acción en la realidad	
5	Análisis de los efectos de la acción en la comunidad	
6	Líneas de trabajo para la continuidad de los procesos de cambio	
7	Generalizaciones de teorías y acciones transformadoras	

Fuente: Inciarte González, 2011

Como se puede apreciar en los cuadros anteriores, la investigación-acción participativa (cuadro 2), en cada uno de sus pasos, apunta hacia la interacción y el involucramiento de los actores. El involucramiento de los actores se hace palpable, desde la identificación del problema de investigación, pasando por la formulación de hipótesis de trabajo que precisa la selección de la hipótesis más plausible, la misma que conllevará la ejecución de la acción en la realidad concreta. Pero

el proceso no termina ahí, sino que hay que acompañar a los actores a través del análisis de los efectos de la acción, antes de proponer las líneas de trabajo para verificar los procesos de cambio; este último es el requisito para llegar a generalizar teorías y acciones transformadoras.

En cambio, la metodología de investigación convencional (cuadro 1), se apela al talento y a la iniciativa subjetiva del investigador que es el principal protagonista del quehacer investigativo. Los destinatarios de la investigación tienen un papel pasivo en el proceso; el nivel de involucramiento es mínimo; son sujetos observados, encuestados, analizados.

Es evidente que una investigación con grandes niveles de participación de todos los involucrados, promete resultados tangibles al solucionar los problemas reales que tiene la comunidad.

La investigación-acción latinoamericana como innovación

Si partimos del hecho de que la investigación deja de ser reservada para unos pocos expertos, y se convierte en una acción con altos niveles de corresponsabilidad e involucramiento, la potencialidad que encierra esta actividad para el desarrollo de los protagonistas es realmente grande.

Una de las potencialidades de la investigación-acción participativa es la innovación. En rasgos generales, el concepto de innovación tiene que ver con competitividad económica, resultados productivos (Eizagirre, 2016), eficiencia y eficacia. Por otro lado, la vinculación entre Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) es necesaria; de hecho, como lo afirma Javier Echeverría (2016), siguiendo el modelo lineal, afirma que las innovaciones provienen de la investigación y el desarrollo. Una consecuencia práctica de la estrecha vinculación entre investigación, desarrollo e innovación es la necesidad de que las políticas (públicas) de innovación deben de estar basadas en fomentar la investigación y el desarrollo. Por otro lado, se constatan problemas reales como el hecho de que, en nuestro

medio son pocos los empresarios que se basan en la investigación y el desarrollo para promover sus procesos de innovación, o también el problema de que las universidades y los centros de investigación no transfieren conocimiento al sector privado (Echeverría, 2016).

Además, si la investigación-acción participativa contribuye a la solución de los problemas reales de la comunidad, se considera que ese podría ser un camino muy concreto para la innovación y el progreso.

El sentido del término innovación es amplio y es posible innovar en los diversos aspectos de la vida humana. En efecto, el manual de Oslo (2005) afirma que “la innovación puede estar presente en cualquier sector de la economía, incluyendo los servicios públicos tales como la salud y la educación” (OCDE & Eurostat, 2005, p. 23). De aquí que es posible hablar de innovación educativa y más concretamente de la relación entre investigación-acción en el quehacer educativo.

Fases prácticas de investigación-acción participativa en la educación

Se ofrece enseguida las etapas que no pueden faltar en los procesos de investigación-acción educativa. Ciertamente, son pasos que no son consecutivos, sino más bien son cíclicos, flexibles, abiertos.

PRIMERA FASE: DETECTAR Y PLANTEAR EL PROBLEMA-TEMA DE INVESTIGACIÓN

Se trata de tener una actitud atenta, crítica y consciente del contexto educativo para estar en grado de detectar y seleccionar el problema más relevante para intentar dar una respuesta y una solución práctica a dicha dificultad. José Yuni y Claudio Urbano (2005) describen a esta etapa como “los problemas prácticos de la educación (sobre el qué hacer) los que constituyen el objeto de la investigación-acción” (p. 146).

No es fácil ese trabajo de captación y selección de un problema real que motiva la investigación. Pues, en este trabajo, a veces las visiones subjetivas y parciales de la realidad, pueden crear problemas de investigación ficticios que en realidad no existen. De aquí que es importante comprender adecuadamente lo que es un verdadero problema de investigación. Se entiende como problema de investigación educativo “una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar” (Yuni & Urbano, 2005, p. 146). La comprensión de los problemas educativos puede detectarse a través de una actitud de observación atenta y crítica del entorno educativo, preguntándose el por qué algo ocurre así y si podrá ser de otra manera; también ayuda mucho el consultar a docentes o especialistas en el área de interés; otra actitud que puede ayudar a detectar los problemas prácticos es el trabajar junto a investigadores en procesos investigativos. Adicionalmente, es importante leer críticamente fuentes escritas (libros, artículos académicos, etc.) sobre las áreas académicas de interés investigativo (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004). También es importante observar analíticamente una gran variedad de situaciones educativas cotidianas, observando las relaciones humanas, realizando observaciones sistemáticas de acciones escolares o de reuniones de equipos educativos, etc. Lo importante es que se trate de problemas que preocupen a todos y que éstos deseen descubrirlos y reflexionarlos para poder iniciar acciones de cambio y solución.

El planteamiento de un problema investigativo consiste en comprender e interpretar un objeto de estudio a través de la investigación exploratoria. Aquí podemos colocar lo que se llama el “Estado del arte” que, en el presente trabajo se lo entiende como una investigación documental que tiene como objetivo recuperar y trascender reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio (Gómez Vargas, 2015). Nótese que, no sólo se trata de realizar una compilación cuantitativa del material bibliográfico existente sobre el problema, sino que, es de suma importancia que esta acción analítica ayude a clarificar la existencia real de dicho problema; ello implicará una capacidad crítica que trascienda el aspecto

recopilatorio y contribuya a la definición epistemológica del problema a indagarse. En definitiva, se trata de contextualizar el problema; analizarlo críticamente con los insumos del estado del arte; ensayar la realización de una prognosis sobre lo que podría suceder si no se hace nada para solucionar el problema en mención, para finalmente, formular lingüísticamente el problema concreto con la formulación de varias preguntas directrices (entre dos y cinco subproblemas), con la respectiva delimitación epistémica y espacio-temporal del problema a investigarse (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004). Parece conveniente profundizar un poco más en estos aspectos tan fundamentales en el proceso propedéutico de la investigación.

- *Contextualización del problema.* Se trata de seleccionar las fuentes documentales y de campo que contribuyan a recoger las evidencias del problema en su contexto histórico-social, en lo que tiene que ver con su origen, desarrollo y situación actual. Artículos, libros, bases de datos acreditadas, observaciones, entrevistas, encuestas pueden ser, entre otras, las fuentes para contextualizar el problema.
- *Análisis crítico.* Los hallazgos bibliográficos o de campo en torno al problema deben ser interpretados crítica y con fundamentos. Es importante detectar la situación socio-económica de los actores que giran en torno al problema y su incidencia en el mismo; quienes se benefician o perjudican ante el problema; qué tipo de cambio sería el más pertinente. Todo con la finalidad de definir cuáles son las causas estructurales del problema (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004). En este trabajo, es inevitable que los investigadores asuman determinada perspectiva teórico-práctica que ha girado en torno a la solución del problema, siempre y cuando estas visiones precedentes gocen de aceptación académica y científica (Paradigma).
- *Prognosis.* Sin duda que el trabajo investigativo es motivado por la existencia real de un problema investigativo. Parte del éxito de la investigación es, si ese problema práctico

que afectaba a una comunidad concreta, recibió alguna pista para su solución integral. Es a partir de estas consideraciones que cabe la pregunta, ¿qué pasaría si la investigación científica no enfrenta el problema detectado, ni ofrece una propuesta de solución práctica del mismo? (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004).

- *Formulación del problema.* A partir de la adecuada contextualización integral del problema y de la comprensión sobre la urgencia de la búsqueda de una solución práctica que redunde en el bienestar de los afectados, surge, casi espontáneamente, la formulación lingüística clara, breve y precisa del problema. En términos prácticos, se puede decir que, al formular el problema de investigación, es imprescindible relacionar, al menos dos variables, y no perder de vista esa relación dialéctica durante todas las etapas de la investigación. La relación entre las variables constituye “la columna vertebral del proceso de investigación” (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004). La relación objetiva, de índole cognitiva y práctica que existe entre las variables, se irá dilucidando conforme avanza la investigación.
- Es importante considerar que las interrogantes encerradas en el problema planteado “no han sido contestadas por otras investigaciones o los resultados de las mismas no son satisfactorios desde el enfoque teórico de quien va a realizar la investigación” (Batthyány & Cabrera, 2011). Esto es lo que garantiza novedad a las respuestas prácticas que la investigación a realizarse debe proporcionar.
- *Preguntas directrices.* Son interrogantes que se desprenden del problema antes formulado. Estas preguntas deben tener en cuenta las mismas variables que hacen parte del problema que viene afectando a la comunidad. Cada pregunta debe desencadenar procesos de investigación. Este proceso de las preguntas directrices parte del gran problema detectado y se constituyen en los sub-problemas que se pueden convertir en los objetivos específicos de la investi-

gación. Las preguntas directrices, que deben estar articuladas entre sí, ayudan a desmenuzar la esencia del problema de investigación (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004, p. 47).

- *Delimitación epistémica y espacio-temporal del problema.* Para evitar la vaguedad y la excesiva amplitud en la investigación, es necesario delimitar el problema en cuanto a los contenidos y también en lo que tiene que ver con sus alcances espacio-temporales. En cuanto a los contenidos es importante señalar con claridad el campo científico, área o aspecto en el que se ubica el objeto de investigación-acción. Adicionalmente, es necesario delimitar el espacio geográfico concreto en el que se da el problema, sin olvidar la ubicación cronológica de el tiempo en el que la afectación a la comunidad se ha producido (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004, p. 48).
- *Planteamiento de objetivos para el cambio.* Si es verdad que el objetivo responde a la pregunta “para qué se investiga” y tiene que ver con el resultado final que se espera alcanzar a través de la ejecución de procesos de investigación, en el ámbito de la investigación-acción participativa, “los objetivos deben indicar la orientación al cambio, la mejora o solución que proponen” (Yuni & Urbano, 2005, p. 152). Todo el trabajo de diagnóstico del problema que conduce a la formulación de un tema de investigación, es para introducir cambios positivos, para mejorar lo que se viene haciendo. No hay que olvidar la teoría sobre la formulación de los objetivos. Herrera, Medina y Naranjo (2004) sugieren que, si el objetivo general enuncia el resultado global con respecto a la totalidad del problema de investigación, los objetivos específicos son los resultados que motivan al cambio y que se desagregan del objetivo general. Los objetivos específicos deben ordenarse lógicamente y deben estar en relación con el análisis que se hizo para detectar y plantear el problema-tema de investigación; deben cubrir los aspectos esenciales del problema; deben ser claros, precisos, alcanzables y verificables; deben

iniciar con un verbo en infinitivo y deben relacionarse con una de las variables del tema.

En todos estos procesos de la detección y el planteamiento del problema, es imprescindible la participación activa de la comunidad educativa. Para ello, se sugieren algunas técnicas disponibles. Una de ellas es la *entrevista reflejo*, que “consiste en un trabajo ininterrumpido por el cual, en el transcurso de una hora dos participantes se entrevistan recíprocamente y conversan sobre un tema problemático. En la entrevista se pueden realizar preguntas que permitan profundizar las ideas, las creencias y los sentimientos que genera esa situación” (Yuni & Urbano, 2005, p. 148). Una vez realizada la entrevista reflejo, sigue el *discurso analítico* en el que el grupo comparte, profundiza y define los temas que surgieron en la entrevista. También puede aplicarse otras técnicas tradicionales de dinámica de grupos como son los grupos focales, los protocolos de observación o la realización de encuestas, etc. El producto de este tipo de tareas es la presencia de múltiples interrogantes y el equipo investigador debe decidir cuál de ellos es el más relevante y cuya resolución está a su alcance. Conviene jerarquizar los problemas y seleccionar a aquel que por consenso sea considerado el más importante. Para lograr esto, se pueden elaborar mapas conceptuales que representen las relaciones y articulaciones entre las situaciones, los problemas, las prácticas y la realidad de los participantes. En síntesis, siguiendo a José Yuni y Claudio Urbano (2005), para llegar a la identificación clara y precisa del problema o tema objeto de indagación, se debe: *clarificar*, colaborativamente, el problema-tema (necesidades reales de cambio y mejora); *fundamentar* el problema-tema con precisión desde la reflexión y desde la experiencia comunitaria y, finalmente, *formular* el problema-tema, planteando interrogantes que guiarán la reflexión y que serán el motivo de cambio y mejora.

Antes de cerrar esta sección, parece importante clarificar la relación existente entre el binomio problema-tema. Esto podrá evitar la excesiva carga subjetiva que muchas veces se da, al proponer

temas de investigación desde un escritorio y no desde las situaciones problemáticas reales que afectan a una comunidad educativa determinada. En efecto, si el problema es algo específico y real que afecta a una comunidad educativa bien determinada, el tema es la enunciación lingüística corta, clara y precisa sobre el contenido global de la investigación. Sin la existencia de problemas educativos, económicos, relacionales, didácticos, etc., no tendría sentido el trabajo sobre un tema de investigación; el problema es el núcleo y la razón de ser del tema; es lo que se trata de resolver con el tema de investigación (Herrera, Medina, & Naranjo, 2004, p. 49).

SEGUNDA FASE: CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN

En este apartado se sigue a José Yuni y Claudio Urbano (2005). Esta fase de planificación es la que se orienta hacia la acción. Realizado el diagnóstico inicial sobre el problema-tema y formulados los objetivos de acción, el equipo debe revisar el diagnóstico e interrogarse sobre qué debe hacerse para alcanzar una mejora de la situación. En base a esto se elabora el plan de acción. Este es uno de los pasos que determinan el rumbo de la investigación, aunque no es definitivo e incambiable, ya que si el plan de acción escogido no es el adecuado, la investigación-acción permite replantear el plan en función de los resultados. La reflexión, tanto individual como colectiva, vuelve a ser el elemento clave para encontrar un plan de acción más pertinente. Se trata de tomar decisiones prácticas y concretas acerca de: “¿qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más eficaz posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo?” (Yuni & Urbano, 2005, p. 152). Mirar hacia adelante, prescribiendo lo que hay que hacer. Es el momento en el que se toman un conjunto de decisiones sobre las estrategias que se van a utilizar para transformar la situación-problema, para innovar, para mejorar las prácticas educativas que no estén funcionando bien.

José Yuni y Claudio Urbano (2005) proponen dos modalidades de plan de acción:

- *Plan de Acción General:* Acciones válidas para todo el grupo de trabajo. Se trata de propuestas consensuadas y respetadas por todos los miembros del grupo, que van a servir de base para que cada participante elabore su plan de acción particular.
- *Plan de Acción Particular:* Cada participante ajusta el plan de acción general a las características peculiares de su entorno educativo. Pero no se trata de que cada docente interprete a su manera las ideas generales de la investigación, sino que los acuerdos del plan general han de respetarse minuciosamente; se trata de estudiar cómo adaptar el plan los espacios, a la programación y a las características específicas de cada participante.

El plan de acción es una acción abierta y flexible que anticipa lo que se hará en el siguiente paso. El plan guía y orienta la acción inmediata, “pero también constituye el punto de referencia para la reflexión posterior, la cual puede provocar la modificación y el desarrollo de nuevos planes” (Yuni & Urbano, 2005, p. 154).

TERCERA FASE: ACCIÓN TRANSFORMADORA

a. Ejecución del plan de acción con actitud observante

En este paso se trata de realizar lo planeado con la finalidad de solucionar el problema. El plan es una realidad abierta y requiere de una continua revisión. Se hace necesario observar, deliberar y controlar el desarrollo del plan mientras se ejecuta. Observar implica examinar atentamente los fenómenos que se producen durante la acción, ya sea a través de la observación cotidiana o utilizando alguna técnica, con la finalidad de analizar sus efectos. Para ello, se requiere el uso de varias técnicas e instrumentos de recolección y compilación de datos. Estos deben ser recogidos en forma sistemática a lo largo del desarrollo de las tareas. Es importante hacer algún tipo de registro y análisis que permita captar y contrastar si existe alguna variación en los efectos y en las personas a partir de la intervención planeada. Los datos obtenidos servirán como insumo para reajustar el plan de acción inicial o elaborar otro nuevo.

En esta fase, se puede emplear gran variedad de técnicas e instrumentos de recolección de datos, como también, la combinación de procedimientos y métodos que procesan y analizan los datos, los co-tejan con la realidad y los reducen a fin de presentarlos con más rigor y objetividad.

b. Ordenar e interpretar la información del plan de acción

La recolección de la información obtenida se somete al análisis minucioso con el fin de probar la efectividad del cambio planeado. Los resultados de la sistematización e interpretación de la información son los insumos que ayudan a evaluar si los hechos planeados se llevaron a cabo como se habían previsto. Analizar la ejecución del plan de acción en manera interactiva y holística, teniendo en cuenta lo que ocurre en la vida real, con las acciones que buscan el cambio y la superación del problema. Para José Yuni y Claudio Urbano (2005) el “dar sentido a los datos consiste en explicar lo que está pasando en una situación real. En este paso se seleccionan y analizan los datos a la luz de los siguientes interrogantes: ¿Tenemos datos suficientes sobre el problema? ¿Cuáles precisamos? ¿Cuáles nos sobran?” (p. 157).

**CUARTA FASE: REFLEXIÓN, INTERPRETACIÓN,
INTEGRACIÓN DE RESULTADOS Y REPLANIFICACIÓN**

Para transformar una realidad no basta con describirla, es necesario reflexionar acerca de ella. La reflexión rememora la acción y le otorga un sentido. En esta fase se reflexiona sobre el proceso del plan de acción seguido y las acciones realizadas. Se contrasta lo planeado, lo ejecutado y lo que se consiguió efectivamente. De todo ello se obtienen conclusiones que no son puntos de llegada, sino nuevos puntos de partida, ya que, de acuerdo a los resultados obtenidos aparecen nuevos problemas y se plantean nuevos temas que conducen a un nuevo plan o la modificación del anterior. Pueden surgir preguntas como estas: ¿Qué se hará luego? ¿Qué modificaciones se pueden introducir? ¿Cómo mejorar nuestras acciones? Un posible reajuste del plan de acción abre un nuevo ciclo de la espiral investigación-acción. Como

se ve, esta manera de entender y practicar la investigación-acción, implica un proceso en espiral de retroalimentación constante, por lo que no termina nunca. Cada una de las etapas abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio más ricas e innovadoras.

Como bien lo aseveran José Yuni y Claudio Urbano (2005), “la investigación-acción hace posible la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia activa y de la reflexión sobre ella” (p. 158). Por ello, al finalizar el proceso espiralado de la investigación-acción participativa, los actores están más capacitados para:

- Hacer una lectura de la realidad en forma más organizada y sistemática.
- Detectar posibles lagunas, incoherencias y vacíos que se han producido a lo largo de la investigación.
- Reformular el problema de una forma más precisa.
- Imaginar soluciones hipotéticas y conjeturas a partir de condiciones diferentes de las ya conocidas.
- Discutir e interpretar los datos a partir de un conocimiento más profundo del contexto y del proceso del estudio.
- Aprender de la experiencia, antes de intentar generalizar.

Informe final del proceso de investigación-acción participativa

Antes de iniciar un nuevo ciclo de investigación-acción, es necesario plasmar el proceso en la redacción del informe de investigación. Las reflexiones efectuadas conviene recogerlas en el informe de investigación en forma clara y precisa, el cual “ayudará a describir todo el proceso de investigación, narrando tanto los hechos y los objetivos, como las hipótesis, los sucesos, las pruebas, las conclusiones y las implicaciones” (Yuni & Urbano, 2005, p. 158).

Se puede hacer informes parciales internos para los participantes o lo auspiciantes del proyecto, pero también es pertinente la realización de un informe público para dar a conocer la investigación

a otros actores ajenos a la experiencia. La redacción de este informe implica una redacción y organización más cuidadosa y puede adoptar una forma extensa, en la que se detalla todo el proceso de investigación, o también se puede realizar un informe más resumido. De acuerdo a José Yuni y Claudio Urbano (2005), a cualquiera de los dos tipos de informe se le exige el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- Ser lo más completo posible: incluir toda la historia de la investigación.
- Tener rigor científico: No debe ocultarse nada. Los errores cometidos, los problemas con los que nos hemos encontrado son parte del proceso, y como tal no deben considerarse negativos y pensar que bajan la calidad del trabajo.
- Claridad: Exponer en forma sencilla y clara, sin dar grandes rodeos.
- Diferentes perspectivas. Es fundamental que a lo largo de todo el informe se incluyan equilibradamente diferentes perspectivas, la del alumno, la del profesorado, la del investigador/a principal, la del observador/a, etc.
- Evolución: Explicar cómo ha ido evolucionando la investigación a todos los niveles. Se deben incluir todas las modificaciones que se hayan realizado sobre la idea original, como así también el proceso de transformación que haya vivido el cuerpo de participantes.

Conclusiones sobre la perspectiva de la investigación-acción participativa

Si duda que la modalidad de investigación-acción participativa es un desafío para la manera como muchas veces se viene practicando la investigación en general y la investigación educativa en particular. En efecto, en esta modalidad de investigación-acción participativa hay que dejar la comodidad de los escritorios para involucrarse en procesos de inclusión participativa en cada una de las fases de un proyecto de investigación. Desde la localización de un problema real que esté afectando a la colectividad educativa y que amerite

la realización de una investigación, hasta la realización del informe final exige la interacción con todos los actores de la investigación.

Además, esta modalidad investigativa exige, no solo responder a objetivos epistémicos o académicos, sino que hay la exigencia de lograr una visión, objetivos y aplicaciones de los productos de la investigación que sean realmente integrales, que tengan en cuenta la complejidad de la realidad circundante.

Adicionalmente, la investigación-acción participativa presupone una concepción de la ciencia abierta, que se construye y perfecciona pasa a paso; por ende, también se requiere de investigadores que deben permanecer siempre abiertos a nuevas posibilidades, con una “apertura mental o disposición a incorporar nuevos datos o nuevas ideas, y a cambiar de idea siempre que sea necesario” (Artigas, 2009, p. 284). En efecto, los resultados de la investigación nunca se constituyen en puntos de llegada incambiables, en modelos teóricos terminados, sino que siempre presentan la posibilidad de problematización lo que desencadena nuevos procesos de investigación para posibilitar la solución de los problemas, el mejoramiento y el cambio.

Bibliografía

- Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 16(54), 17- 39.
- Echeverría, J. (20 de Agosto de 2016). *Tecnociencia y cambio tecnológico: de la innovación tecnológica a la innovación social*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Eizaguirre, A. (2016). La constitución de las políticas de investigación e innovación responsables: tensiones en la instrumentalización y la regulación. *Política y Sociedad*, 815-836.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Gómez Vargas, M. G. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Herrera, L., Medina, A., & Naranjo, G. (2004). *Tutoría de la Investigación Científica*. Ambato: Gráficos Corona.
- Inciarte González, A. (2011). Investigación Acción. Metodología transformadora de Edgar Emiro Silva. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (52). Disponible en: <https://goo.gl/S7CKM9>
- Madariaga Venegas, T. (2014). Reflexiones de un punto de vista chileno y latino-americano. En P. Orefice, *Ciudadanía emancipada a través de la Investigación Acción Participativa en la búsqueda de nuevos paradigmas de Desarrollo Humano* (pp. 147-153). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Melgosa, L., Aristegui, I., & Ruiz Olabuénaga, J. I. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. España: Universidad de Deusto.
- OCDE, & Eurostat (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Madrid: Grupo Tragsa.
- Orefice, P. (2014). *Ciudadanía emancipada a través de la Investigación Acción Participativa en la búsqueda de nuevos paradigmas de Desarrollo Humano*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Quiñones Torres, A. (2010). *La investigación acción participativa y la teoría de la acción comunicativa como referentes para interpretar el conflicto en Colombia: una reflexión filosófica sobre investigación e interacción social*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción* (3a. ed.). Córdoba: Editorial Brujas.

Segunda Parte

Derivaciones pedagógicas situadas

CAPÍTULO 4

La Pedagogía crítica como referente para la producción del conocimiento

Jessica Lourdes Villamar Muñoz
Universidad Politécnica Salesiana
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>
jvillamar@ups.edu.ec

La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmenta

(Boaventura de Sousa)

Introducción

La definición de la pedagogía crítica a lo largo del tiempo ha tomado diferentes significados de acuerdo a los distintos autores que han reflexionado sobre el tema. La estructura de este enfoque la componen diferentes prácticas y apuestas pedagógicas de carácter alternativo. A continuación, se presentan algunas de las aproximaciones conceptuales más aceptadas por la academia actual:

Para Giroux (citado en Gonzáles, 2007) la pedagogía crítica es entendida como una práctica política, social y cultural, que tiene como objetivo central de su reflexión, el cuestionar acerca de las diferentes “formas de subordinación que crean inequidades, el

rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas” (p. 83).

La pedagogía crítica es una forma de práctica y ejercicio social fruto de situaciones históricas, contextos, sociales y culturales; está enraizada a una visión ética y política comprometida en despertar en los estudiantes el interés por las distintas problemáticas de la realidad social, así como la conciencia de las distintas realidades educativas, políticas, económicas, etc., que aquejan a la humanidad. Según Giroux (s.f), la pedagogía crítica tiene especial interés en producción de conocimientos, en fortalecer valores y relaciones sociales que generen en los educandos la producción de la reflexividad, la argumentación de sus propuestas y la capacidad de mirar la realidad y pronunciar su palabra con objetividad, así como fortalecer su compromiso para la generación de una ciudadanía crítica que permitirá desarrollar capacidades para el intercambio, el servicio comunitario y la participación ciudadana en la vida pública

Sobre la base de las consideraciones anteriores Giroux (s.f), propone que la pedagogía crítica debe trabajar en los distintos sectores, pero sobre todo dentro de la cultura popular, para generar conocimiento, fortalecer las diversas identidades y reconocer determinadas formas de poder. Plantea la necesidad de desmitificar suposiciones de sentido común y las prácticas sociales presente en los modelos dominantes de la política cultural, escolaridad y formación del profesorado, sino también la necesidad de proporcionar modelos de ‘profecía ejemplar’, los mismos que son identificados como estrategias del compromiso y transformación.

Desde esta perspectiva se promueve una educación consciente, en la que se integren las distintas problemáticas, luchas y aspiraciones de la localidad, y que permitirán dar al sujeto de la educación una respuesta comprometida y congruente a las necesidades educativas y sociales de su contexto.

En este orden de ideas se puede citar a Paulo Freire (1985), quien enfatiza que “la educación verdadera es práctica, reflexión y acción del hombre y la mujer sobre el mundo para transformarlo” (p. 23), así la pedagogía crítica se convierte también en una pedagogía liberadora que direcciona la producción del conocimiento y la transformación social con el fin de crear mejoras “dirigidas a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos”, tal como lo expone Olmos (2008, p. 117). O como postulan Ramírez & Quintal (2011), mejoras que propicien la concientización de los sujetos de la educación, sobre el “reconocimiento del mundo, no como un mundo dado sino como un mundo en construcción” (p. 117).

Otro de los autores influyentes de la pedagogía crítica en América es Peter McLaren (2005), quien denomina a este tipo de pedagogía como ‘praxis utópica sociocrítica’ en tanto postula la acción crítica en tiempos de vida posmoderna, apropiándose dialécticamente y mediando activamente en “esferas públicas de oposición conectadas a la producción de la vida cotidiana y a las más amplias esferas institucionales de poder” (citado en Vilerá, 2002, p. 273). De este modo, la cuestión educativa se convierte en una práctica revolucionaria, ya que está inmersa en un método dialéctico de enseñanza, ya que propone prácticas para que los estudiantes desarrollen una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y las mediaciones institucionales, culturales, sociales que estructuran sus relaciones. Esta propuesta permite que los estudiantes inicien acciones estratégicas con base en un entendimiento nuevo y más profundo (práctica).

McLaren (2005) sostiene que los educadores deben alentar y estimular a los estudiantes para que cuestionen y problematicen las injusticias. Así, uno de los principales objetivos de la pedagogía crítica deberá ser el desordenar y plantear la duda en el estudiante frente a lo que él llama ‘conocimiento de la burguesía’, impositivo y dominante que se supera al utilizar el conocimiento crítico que es transformativo y no reproductivo, que permite facultar en vez de

oprimir. La pedagogía crítica debe vincularse, entonces, a la lucha social y política en el escenario local y global, para así alcanzar la verdadera educación y la justicia social.

Se encuentran también las posturas de pensadores como Camdepadrós y Pulido (2009), quienes consideran a la pedagogía crítica como “una línea de la pedagogía que se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales” (p. 69). Para lo cual, han desarrollado varias teorías y conceptualizaciones en las que se contempla “tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones” (p. 69).

De lo mencionado con anterioridad acerca de los exponentes de la pedagogía crítica, es necesario rescatar que ésta no se limita a la exposición teórica, sino más bien se identifica con una propuesta práctica, con “una actitud mucho más amplia, fruto de nuestra época y de nuestra cultura, frente a la realidad creada por la modernidad” tal como lo afirma Ordóñez (2002, p. 185). La pedagogía crítica es una de sus expresiones aplicada al campo estricto de la educación pero que se vincula obligatoriamente al factor social y al contexto.

Se puede decir que la pedagogía crítica es una herramienta que permite despertar a los sujetos de la educación hacia una reflexión sistemática de la realidad unida al conocimiento, es decir a apreciar la riqueza de su nación, identidad cultural así como analizar las causas de la corrupción, injusticias y empobrecimiento. Lo que permitirá estimular una nueva conciencia en el cambio de mentalidad para generar un conocimiento crítico que transforme diversas esferas mediante el compromiso personal y social que susciten prácticas liberadoras que lleven a transformar la sociedad y produzca una sociedad verdaderamente incluyente e inclusiva a la población.

Representantes

El enfoque pedagógico crítico en Latinoamérica se mantiene vigente, y tiene como objetivo central la superación de los errores ocasionados por los enfoques pedagógicos de carácter tradicional que han hecho del acto educativo un acto vacío, opresor y mecánico. Por lo tanto, la pedagogía crítica se configura, como una corriente liberadora, así lo afirman pensadores como Freire o McLaren, debido a que ésta “ha servido como una forma de lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que estructuran el proceso de educación” (McLaren, 2012, p. 33), contra la alienación, el dogmatismo y la reproducción de modelos sociales desiguales.

Anteriormente se ha afirmado que la pedagogía crítica latinoamericana es una pedagogía contextualizada, que nace en respuesta a las problemáticas y necesidades educativas específicas del pueblo de la región. Por lo tanto, resulta indispensable conocer un poco más sobre los mayores exponentes de este enfoque, entre los que se destacan Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, para así comprender el impacto que han generado en el desarrollo pedagógico latinoamericano y la actualización de sus reflexiones y propuestas pedagógicas en el medio actual.

Paulo Freire (Recife, Brasil 1921-1997)

La pedagogía crítica de Freire (1989), considera al conocimiento como la fuente de liberación, ya que ésta es capaz de llevar al sujeto “hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.)” (citado en Ramírez, 2008, p. 109); Esto implica una reflexión de las ideas pedagógicas actuales preponderantes en Latinoamérica, y la formulación de nuevas ideas y pensamientos que generen cambios en el campo educativo, y no solo a consumirlos y repetirlos mecánicamente.

La crítica de Freire hacia educación tradicional, o como él la llama educación bancaria, se centra en que ésta está dirigida a objetos vacíos, simples vasijas a las que se debe llenar. Así, mientras más contenido sea depositado en éstos, mejor será la calidad del docente, pues su rol se limita a ser un simple ejecutor del currículo y a reproducir el conocimiento sin cuestionarlo. Por esta razón, Freire toma como base de su pensamiento el supuesto de que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de actividad de aprendizaje, de esta manera pueden ser capaces de criticar el sistema y proponer soluciones, convirtiéndose así en agentes activos del cambio y la transformación social. De acuerdo con Olmos (2008), la teoría crítica que sustenta el pensamiento pedagógico de Freire potencia la producción del conocimiento y a la transformación de la realidad tanto educativa como social, y a la vez intenta crear mejoras “dirigidas a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos, mediante el uso de la conciencia crítica” (p. 9).

Freire (2006) promueve una pedagogía crítica, en función y en respuesta de la propia condición humana, como seres conscientes; postula que la práctica del educador y la educadora, radica en proponer una pedagogía crítica que suscite instrumentos para que los sujetos de la educación se asuman como sujetos de la historia, interviniendo en la realidad, haciendo historia, preguntándose cuál es el proyecto del hombre o mujer que su medio requiere y comprometiéndose con la realidad en especial de los empobrecidos y practicando la solidaridad.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica abordada de Freire (1985), tiene como meta central que el proceso educativo contribuya a la concientización de los sujetos, es decir al “reconocimiento del mundo, no como un mundo dado sino como un mundo en construcción” (p. 106). Una vez que se acepta la idea del mundo en construcción, Freire invita a los docentes y estudiantes a “ejercer su derecho a participar conscientemente en la transformación socio histórica de su sociedad” (p. 50), y a que el hombre en sí recupere su dignidad y su ser de persona.

Peter McLaren (Toronto, Canadá 1948)

Desde la perspectiva de este teórico, aún se mantiene la tradición de la teoría crítica que busca examinar la enseñanza como representación o forma político-cultural, en la cual “la enseñanza representa siempre unas formas de vida social, siempre está implicada en relaciones de poder y de prácticas sociales, y privilegia aquellas formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro” (McLaren, 1997, p. 48).

La pedagogía crítica de McLaren pretende (1997) “examinar las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante” (p. 47). Con esto se busca establecer vínculos entre la educación y la realidad social, y enaltecer el poder transformador de los procesos educativos. La pedagogía crítica, a pesar de no constituir un discurso unificado, ha conseguido en palabras de McLaren (1997) “plantear importantes contradicciones al discurso positivista, ahistórico y despolitizado que suele integrar las modalidades de análisis utilizadas por los críticos de la enseñanza liberales y conservadores, modalidades claramente visibles en la mayoría de facultades de educación” (p. 47).

En la entrevista realizada por Glenn Rikowsk, que posteriormente será titulada como *Pedagogía crítica recargada* y publicada por primera vez en la traducción al castellano en la Revista Herramienta, 16 (2001), Rikowsk pregunta a McLaren sobre la definición de la pedagogía crítica y su posición actual dentro del campo, ante lo cual McLaren (2012) responde lo siguiente:

La pedagogía crítica ha sido una corriente liberadora central en la educación de las últimas dos décadas. Ella ha servido como una forma de lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que estructuran el proceso de educación. La mayoría de los acercamientos a la pedagogía crítica están limitados a perturbar los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento burgués, situando bajo observación al término mismo de educación... () Los interrogantes que surgen en la pedagogía crítica tienen que ver a menudo con la relación

entre educación y el conjunto más amplio de públicos contruidos por el mercado y producidos por la secularización y la internacionalización de las políticas de consumo. En otras palabras, la pedagogía crítica trata más a menudo con las manifestaciones culturales del capital y las normas y formaciones que se engendran por medio de las relaciones de intercambio. (...). Pero también significa más que simplemente “revelar” estas relaciones, o ponerlas al descubierto en toda su desnudez ideológica (pp. 33-34).

En relación con la tarea de la pedagogía crítica desde la perspectiva de McLaren (1997), se considera que ésta debe direccionar los procesos educativos para: a) aumentar la autoconciencia de los individuos de la educación, b) apartar la distorsión, y c) descubrir formas de subjetividad, “que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico” (p. 97). Con el fin de cumplir estas tareas, que implican necesariamente un pensamiento crítico y autoconsciente, McLaren postula dos tipos de lenguajes, el primero, un lenguaje que hable de las experiencias vividas, es decir un lenguaje que sienta las necesidades educativas y contextuales de los estudiantes; y el segundo, un lenguaje crítico que consiga “problematizar las relaciones sociales que a menudo damos por hechas” (p. 96).

La pedagogía crítica de McLaren (1997), por lo tanto, es comprendida como pedagogía revolucionaria y transformadora, y se plantea como reto central de su reflexión, el develar a los estudiantes, docente y a la comunidad en general “cómo las relaciones sociales conflictivas (la lógica social de la sociedad) se inscriben activamente en la intencionalidad humana y en la voluntad sin reducir a los individuos a simples resultados estáticos de las determinaciones sociales” (p. 98); el acto educativo de la pedagogía crítica por lo tanto, es un acto netamente político insertado en la esfera educativa en pos del cambio social.

Henry Giroux (Rhode Island, Estados Unidos 1943-)

Para Giroux (citado en López, 2010), la pedagogía crítica es teoría práctica que fomenta la educación emancipadora, ya que la

educación se convierte en una herramienta para la mediación entre el individuo y la realidad social. Giroux (1990) critica a la visión tradicional de la educación, argumentando que las instituciones educativas no deben ser simples máquinas de reproducción de valores de la sociedad, sino que deben ser fuentes de desarrollo crítico, donde se prime la producción de experiencias y la contestación hacia las cuestiones educativas y sociales (Rodríguez, 1992).

Así, Giroux (citado en Martínez, 2015), propone dos teorías base de la pedagogía crítica que son: la teoría de interés y la teoría de experiencia.

1) Teoría de interés: (...) quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman, o descartan. 2) Teoría de experiencia: (...) se refiere a que el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza (p. 25).

La propuesta educativa de Giroux (2009) está basada en una práctica moral y política, que tiene como objetivo llegar al diálogo crítico, el análisis y la comprensión de los conocimientos. En cuanto a su manifestación política, este tipo de educación se centra en el conocimiento de quién tiene la autoridad y el poder, para llegar al cuestionamiento del mismo, así Giroux (citado en Ramírez & Quintal, 2011), llegará a afirmar que “la educación crítica debería inculcar en los estudiantes tanto lo que Zygmunt Bauman llama un disgusto con todas las formas de injusticia social producidas...” (p. 118). Además, es menester aclarar que cuando la pedagogía se vuelve más política, debería necesariamente representar los intereses políticos de naturaleza liberadora, que busca lograr que los agentes activos de la educación sean tomados como sujetos críticos, que problematizan el conocimiento y que son capaces de llegar y generar el diálogo crítico (Ramírez & Quintal, 2011), rechazando así, las pedagogías basadas

en la gestión, que son aquellas que dividen, estandarizan, y evalúan el conocimiento de manera estandarizada para que sea de fácil consumo (Giroux, 1990).

Desde la perspectiva de Giroux (1990) los agentes educativos como los profesores deben llegar a convertirse en intelectuales transformadores de la realidad educativa, no limitarse al rol de sujetos técnicos, prácticos o herramientas vacías cuyo único fin es ejecutar lo plasmado en los currículos de las sociedades actuales, sino que estos intelectuales transformadores deben encaminarse hacia el liderazgo educativo, donde se permita el desarrollo de un pensamiento crítico teniendo siempre una responsabilidad moral y pública en sus roles. Sin embargo, le da mayor énfasis al rol del educador en la enseñanza, ya que su actuar ha sido puesto bajo reformas que no tienen en cuenta los acontecimientos diarios en el aula, por lo que Giroux (1990) afirma que:

Una de las amenazas más importantes a la cual tienen que hacer frente los futuros y actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúa el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula (p. 172).

En conclusión, tanto Giroux como McLaren buscan la creación de un lenguaje que posibilite y permita la formación de enseñanzas alternativas tanto dentro del aula como fuera de ella, que permitan desestructurar la lógica de dominación predominante en la sociedad; es por esto que la educación tiene el deber y el poder para ayudar a la transformación social, con el compromiso de los estudiantes y demás agentes educativos en la búsqueda de la igualdad y justicia social.

Principios fundamentales de la pedagogía crítica

Para abordar este apartado se considera importante seguir de cerca los aportes de McLaren (2015), en su artículo sobre *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, publicado por la Fundación Peter McLaren

para la Pedagogía Crítica en el que subraya que “la pedagogía crítica repica con la ternura del símbolo hebreo tikkun, cuyo significado es curar, reparar, transformar al mundo” (pp. 21-22), el mismo que da dirección histórica, cultural, política y ética a todos los que han apostado por la educación y que apuestan por la esperanza y el compromiso en especial con los oprimidos.

Desde la perspectiva política, la pedagogía crítica tiene la tarea de señalar el horizonte de las escuelas y su compromiso en la vida política y cultural. Los teóricos de la educación crítica visualizan a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. Los distintos avances de las ciencias sociales han conducido a los teóricos a ver a la escuela como un espacio de encuentro en donde interactúan el aspecto instruccional y la cultura en la que la diversidad de formas sociales e ideológicas se enfrentan en una lucha irremediable por la dominación. En este contexto las escuelas son analizadas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual. Tal como lo expone McLaren (1984), varios de los teóricos críticos sustentan que los maestros tienen la tarea de comprender y proyectar el papel que asume la escuela, por medio de la vinculación del conocimiento con el poder, para aprovechar dicha alianza y generar el desarrollo de ciudadanos críticos, activos y comprometidos; así la perspectiva tradicional de que la instrucción y el aprendizaje en el aula son elementos aislados de las nociones de poder, política, historia y del contexto local y mundial es una práctica que debe ser superada en los entornos escolares. Los investigadores críticos proponen la primacía de lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender la forma en que trabaja la escuela contemporánea.

Desde la cultura, los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de política cultural; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas

sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. Los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han sistematizado la producción del conocimiento en estratos divididos de clase, que imitan la desigualdad y la fragmentación de las relaciones sociales y democráticas promoviendo la competitividad y el etnocentrismo cultural (Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica, 2015).

Desde la Pedagogía a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Según la Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica, (2015), todos estos aspectos de la práctica educacional se refieren a lo que acontece en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo se puede construir representaciones de sí mismos, de los demás y del ambiente social y físico. En otras palabras, hablar de pedagogía es abordar de manera conjunta los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que dichas prácticas sostienen, desde esta perspectiva, no se puede hablar de prácticas de enseñanza sin abordar elementos de política.

Desde la economía, McLaren (citado en Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica, 2015), afirma que los neoconservadores y los liberales neutralizaron el término crítico debido a su uso repetido e impreciso y así removieron sus dimensiones políticas y culturales. La enseñanza se reduce a ayudar a los estudiantes a adquirir altos niveles de habilidades cognitivas, pero se descuida el propósito para el cual esas habilidades están dirigidas. La visión moral que surge desde este punto de vista anima a los estudiantes a tener éxito en el mundo competitivo de las formas sociales existentes. Al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el programa con-

servador para una nación resurgente evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos.

Para la pedagogía crítica es evidente la problemática sobre la desespecialización de los maestros debido a la creciente adopción de pedagogías administrativas y esquemas orientados a cumplir con las demandas del mercado, olvidando tomar las necesidades urgentes de la comunidad en especial de los sectores más vulnerables y el desarrollo de una conciencia crítica, ciudadana y democrática que siga impulsando en las escuelas el compromiso con acciones éticas que tienen su efecto en la apuesta por los derechos humanos y en garantizar la justicia.

Una de las funciones prioritarias que fomenta la pedagogía crítica en la institución escolar, es la formación ética del sujeto y su responsabilidad en el dominio de habilidades técnicas, que están principalmente ligadas a la lógica del mercado de trabajo. Para McLarens (1984), la preocupación por la dimensión moral de la educación debe llevar a todo educador a promover una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa 'ser escolarizado'. Destacan que cualquier práctica pedagógica legítima exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano.

Desde lo que antecede se puede observar que la demanda de la sociedad actual fortalece un espiral que transforma a las personas en cosas, en donde se sigue un orden establecido, donde cada vez se esfuma la práctica de pensar críticamente y asumir compromisos, causas e ideologías que recaigan en el beneficio sobre todo de los más pobres, ya que se debe responder a estándares de calidad establecidos por la sociedad neoliberal que establece lo que es válido o no en el sistema educativo y en la sociedad; es necesario recuperar prácticas que permitían la solidaridad y la inclusión como parte de una educación crítica y liberadora.

Principios de la pedagogía crítica en el ámbito educativo

La pedagogía crítica se basa en ciertos principios que direccionan su desarrollo y su aplicación en el campo educativo, entre ellos se encuentran:

La relación teoría y práctica: La pedagogía crítica tiene como principio esencial la producción del conocimiento fundamentado en la relación dialéctica de teoría y práctica, es decir que el conocimiento que se construye no se limita solamente a la memorización de procedimientos teóricos o a la ejecución o aplicación de teorías sin su reflexión correspondiente, sino más bien pretende una interiorización de la teoría que se materializa en la praxis. Por lo tanto, como lo expresa López (2010) los conocimientos “a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer inteligible y transformar la realidad” (p. 14).

Como se ha afirmado anteriormente, el método predilecto de este enfoque pedagógico es el de la investigación-acción emancipadora, que se plantea como un elemento mediador entre la teoría y la práctica. Así:

...la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, en la que necesariamente se requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. Aspecto que concuerda con el pensamiento de Freire (1976), quien conceptúa, de cómo el conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión, en la que se generan nuevas acciones (López, 2010, p. 14).

La racionalidad crítica dialéctica: este principio está relacionado con la auto-liberación del dogmatismo y de los paradigmas del quehacer pedagógico tradicional o bancario, a través de la acción autónoma y el valor de la responsabilidad docente (López, 2010). De acuerdo con Grundy (1998), este tipo de racionalidad se refiere a:

...la acción autónoma y responsable que alcanza el docente a partir de la autorreflexión para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar su práctica pedagógica, mediante decisiones informadas por conocimientos y saberes producidos por el pensamiento dialéctico, el consenso, la intuición, la crítica, la construcción social del currículum (p. 39).

En conclusión, la racionalidad crítica supone un proceso recíproco en el cual se relaciona la autorreflexión y la acción.

La contextualización: Como se ha venido afirmando en el capítulo II de este libro y en la conceptualización de pedagogía crítica de este capítulo, la pedagogía crítica es una pedagogía que surge desde siempre desde un contexto en concreto y que responde a necesidades educativas particulares. De esta forma la producción del conocimiento no se desvincula de las exigencias de su contexto circundante y se muestra coherente con la realidad; según (López, 2010) se entiende por contexto: “al conjunto de elementos sociohistóricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una aprehensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico” (p. 17).

En este proceso el docente tiene como deber general los vínculos entre el conocimiento y el contexto, además de “inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad” (López, 2010, p. 17). Una vez generado los vínculos se pretende que la interpretación y comprensión de la realidad, apoyada de los conocimientos teóricos, ayuden y fomenten a la transformación social que va a partir siempre de los agentes de la educación.

La investigación-acción deliberativa colaborativa: este principio se refiere a la tarea colectiva e integradora en la producción de los conocimientos a través del método de investigación-acción que busca que los estudiantes y docentes sean partícipes activos en la producción deliberativa, colaborativa y autónoma. Así, se comprende el proceso de “construcción y reconstrucción permanente del conoci-

miento y de los fundamentos teóricos que se sustentan a partir de la reflexión crítica” (López, 2010, p. 17) como tarea colectiva.

La finalidad ética: de la misma forma en la que la pedagogía crítica pretende relacionar los conocimientos en el contexto en el que se desarrolla el individuo, busca fomentar un tipo de educación integral que vincule teoría y práctica desde una perspectiva ética y centrada en el bien moral; pretende alcanzar el bien individual y proyectarlo al bien colectivo, por algo su carácter liberador y transformador; por lo que, para López (2010):

Los docentes han de revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición (creencias, conceptos, pensamientos, etc.) a través de la cual alcanzan el conocimiento práctico, a fin de orientar el modo de realizar los fines éticos de la práctica pedagógica (p. 18).

Este principio se relaciona con los postulados de Habermas (1984) sobre la educación, la cual es una ciencia de carácter práctico, pero con fines éticos, lo que lleva a tomar en cuenta la relación y vínculos entre el ámbito de la razón y de la moralidad en la reflexión y la acción práctica.

De lo antes expuesto Villamar (2017), enfatiza que en el contexto actual se hace necesario la implementación de mecanismos que permitan lograr una adecuada articulación del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación y actualización de métodos y estrategias que accedan a apropiarse de los conocimientos para que éstos resulten innovadores y significativos en la educación. Estas estrategias deben llevar a identificar las ideas básicas de la información recibida y constituirse en un puente conceptual entre lo que el sujeto ya conoce, lo que pretende conocer, la reflexión y análisis de la realidad que ésta suscita y genera las competencias que facilitan a que la información se relacione significativamente con sus conocimientos y su realidad local.

Supuestos teóricos de la pedagogía crítica en Latinoamérica

De acuerdo con Ramírez (2008), dentro de la pedagogía crítica se puede considerar seis tipos diferentes de supuestos, que son los siguientes: a) la participación social, b) la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, c) la significación de los imaginarios simbólicos, d) la humanización de los procesos educativos (p. 110). Los mismos que pueden ser interpretados en el campo estricto de la pedagogía latinoamericana como se lo presenta a continuación:

La participación social

Este supuesto se refiere a la implicación de los miembros de la comunidad educativa y del grupo social en el desarrollo de su realidad presente y su proyección futura, a través de una responsabilidad compartida. Para Ramírez (2008), “la participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo” (p.109). Además, siguiendo a Gramsci (1975) participar implica también el análisis reflexivo de las prácticas concretas de los actores involucrados con las esferas del micro y macro poder, es decir, estudiar el fenómeno sobre la hegemonía de los valores en las clases sociales. En el campo latinoamericano se puede evidenciar este supuesto en relación con el desarrollo del pensamiento filosófico y pedagógico como praxis transformadora, en la acción comunitaria y la lucha por la liberación, la igualdad de condiciones y la equidad para todo el pueblo.

La comunicación horizontal

De acuerdo con Searle (1978), se comprende que el supuesto de la comunicación horizontal une las percepciones de los sujetos que están en iguales condiciones de voluntad, intención, acción y vida, es decir que los sujetos se basan en el discurso del otro y lo validan para crear significaciones, intervenciones y análisis del mismo; una comu-

nicación que fomente la alteridad y que ponga en común “signos que susciben intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; sin que ello implique ausencia de diferencias” (p. 199).

La significación de los imaginarios simbólicos

Este supuesto teórico pretende reconstruir y unir los elementos históricos, políticos y socioculturales de los pueblos, debido a que cada uno de estos ayudan a formar y construir la identidad social de maneras diferentes. La reconstrucción histórica otorga características comportamentales y procedimentales a un grupo social determinado frente a situaciones adversas u otros tipos de fenómenos. Por otro lado, según Ramírez (2008), la reconstrucción política no es vista como un aspecto de ideologías momentáneas, sino más bien como un campo lleno de “construcciones pautadas por los organismos de gobierno, por la escuela, por la sociedad y por los medios masivos de comunicación” (p. 111). La reconstrucción sociocultural trata de incluir “el discernimiento de los alcances y de las limitaciones de los estilos de vida que se encarnan en las comunidades” (Ramírez, 2008, pp. 110-111). Por lo tanto, al comprender la reconstrucción de los elementos políticos, históricos, socioculturales se comprende también su incidencia en la configuración de la conciencia colectiva, planteando como tarea de la misma la búsqueda del significado y sentido de las realidades de los diferentes contextos.

La humanización de los procesos educativos

Según Castoriadis (citado en Ramírez, 2008), este supuesto se relaciona con el desarrollo y estímulo de las habilidades intelectuales para mejorar las capacidades sensoriales y la dimensión afectiva con el fin de potenciar una educación humanizante e integral, misma sirva de base en la construcción de colectividades autogobernables. Trata una educación crítica que conlleve a la reflexión, análisis y discernimiento de los valores y acciones, para contrastar esa actitud con la de otros sin llegar a la oposición o censura de lo diferente. Se esta-

blece un tipo enseñanza que enseñe entendimiento y complementariedad en la sociedad para llegar así, a cambios políticos, ideológicos y una mejora de la sociedad en general.

Para McLaren (2005) y Barroso (2017), la pedagogía crítica es diversa porque parte del conocimiento y las problemáticas geopolíticas que afectan a todos los pueblos, de modo que se toma como objetivo fundamental impulsar la lucha por una alternativa más justa frente al capitalismo y sus herramientas de dominio, entre ellas la educación. Para McLaren (2005), el educador crítico apuesta por teorías dialécticas, es decir teorías que reconocen los problemas sociales como algo más allá de hechos aislados de los grupos humanos o de las deficiencias en las estructuras sociales. Plantea que existen problemas surgidos del contexto de intercambio entre las personas y la sociedad; el ser humano, es un actor social que crea situaciones y contextos en el universo social del que es parte; de igual manera subraya que la persona y la sociedad están inextricablemente entrelazados, debido a que la referencia de uno lleva a la referencia al otro. La teoría dialéctica permite trazar interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho. La teoría crítica ayuda a enfocar simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social.

La teoría crítica se constituye en un medio para que el docente impulse, ejercite y desarrolle en los estudiantes la capacidad de discernir los distintos acontecimientos desde diversas ópticas que lo llevan a forjar sus convicciones, su auto transformación y compromiso con el medio local. La educación crítica debe llevar a que los destinatarios de ésta sean conscientes de su realidad adheridos a la convicción de la vida digna para todos, promoviendo una sociedad con igualdad de oportunidades en la que se efectiviza la justicia social y se desecha la exclusión y la explotación. El educador desde la perspectiva crítica de McLaren debe conducir el arte de ver la realidad y los problemas desde algunas aristas entre las que se encuentran intereses de clase, raza y género.

La pedagogía crítica y la construcción social del conocimiento

Peter McLaren (1984) afirma que el conocimiento se ha visto influenciado histórica y socialmente por intereses, éste no es neutral u objetivo ya que es sistematizado y estructurado en formas particulares que responden a intereses de la misma naturaleza. Así, el conocimiento adquirido se convierte en sustento de un constructo social mayor que vela por mantener y fortalece relaciones de poder. Sin embargo, lo que propone la pedagogía crítica es fomentar la generación y difusión de conocimientos producto del acuerdo o aprobación entre las personas que viven, conviven y generan relaciones sociales y coyunturas particulares en determinados tiempos y contextos.

El conocimiento es socialmente construido por la mente en la interacción que tiene con los distintos elementos y desafíos sociales, culturales y del contexto histórico en el que se suscita. A partir de la comprensión del mundo y de darle significado, se da también la construcción social del conocimiento que tiene un campo referencial en el que se integran los símbolos; así, cuando la persona busca el significado de los acontecimientos busca el significado de lo social.

Por otra parte, McLaren (1984) establece que la pedagogía crítica lleva a reflexionar sobre el cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, cómo es legitimado por la cultura dominante mientras que otros saberes no lo son, además de cómo el conocimiento es producido y vivido.

En definitiva la pedagogía crítica permite suscitar nuevas miradas que llevan a profundizar, reconocer y validar distintos conocimientos y que se pueda generar un diálogo de saberes, además de identificar qué promueve y a quienes favorece.

La investigación como herramienta para el desarrollo de la perspectiva crítica

La investigación en una sociedad debe estar en función de las necesidades de su población, ésta debe llevar a la mejora y desarrollo de la identidad y capacidades de la población, potenciando todo aquello que permita el desarrollo de una vida digna, además de integrar los distintos saberes que recogen la riqueza humana y cultural de un país. La investigación permite al investigador abrir su universo a las distintas realidades, vivir la sensibilización y generar un espacio de reflexividad sobre los distintos entornos y realidades abordadas.

Así, Paulo Freire (2002), expresa que la enseñanza y la investigación son recíprocas y esenciales en el proceso educativo ya que toda enseñanza conlleva un proceso de investigación, y la investigación genera enseñanza, aspectos que son inherentes en el hecho educativo ya que mientras se enseña, quien enseña, continúa buscando e indagando, y se llega a enseñar porque se buscó e indagó; se investiga para comprobar, comprobando se interviene y se comunica o anuncia la novedad (Freire, 2002, p. 30).

José Millas (2014), enfatiza que los datos de las cosas, cuando aparecen en la sensibilidad, no son exclusivamente de la sensibilidad, ya que son datos de la realidad para la inteligencia que los debe comprender. Los datos en la sensibilidad son necesarios para la comprensión, debido a que la inteligencia encuentra en la realidad, los datos de la sensibilidad, ya que los sentidos son para la inteligencia humana la vía de acceso a la realidad.

Efectivamente cuando se entra en contacto directo con la realidad, ésta permite conocer las distintas esferas y realidades del ser humano; sus logros, luchas, sueños y proyectos. También permite ver las distintas brechas causadas por la injusticia, así como la alegría y la esperanza de sus luchas y de las enseñanzas de una sociedad consumista y excluyente que invisibiliza sus conocimientos y saberes, ya que como afirma Boaventura de Souza Santos en el modelo domi-

nante de la sociedad actual, el conocimiento considerado realmente válido es el conocimiento científico y las personas que no dominan la ciencia son consideradas ignorantes, ya que es una persona que no tiene conocimientos válidos. Así también Souza plantea que dicha aseveración es incompleta ya que una persona tiene una gama de experiencias de vida y pertenece a una familia, sociedad y comunidad en la que ha trabajado, lo que genera en dicha persona conocimientos, conocimiento que según Elorduy (2018) no cuenta para la sociedad actual, ya que el conocimiento que cuenta es solamente aquel que tiene el membrete de científico; suscitándose así un sistema al que denomina epistemicida en el que no se valora la sabiduría y saberes de la gente, los conocimientos populares, autóctonos, que salen de las experiencias de vida.

La sociedad actual demanda cada vez que en el sistema educativo se fortalezca pensar en términos críticos; que se desarrolle la sensibilidad y la mirada crítica frente a las distintas problemáticas sociales de la comunidad inmediata de los educandos, elementos que van a contribuir a que busquen estrategias que permitan aportar a la solución de dichas problemáticas o a generar elementos que contribuyan de manera comprometida a la solución de las urgencias más importantes de la población y a la generación de recursos (avances científicos o tecnológicos) que necesita la sociedad.

A modo de conclusión

La sociedad actual transita por un adormecimiento fruto de una cultura indiferente, que favorece el confort y el bienestar personal ante el comunitario.

Los distintos contextos permiten ver realidades de opresión, de injusticia, de rechazo, desvalorización, descalificación, misoginia, maltrato, violencia, corrupción y el silencio de una sociedad que calla por no incomodarse o que por miedo a perder ciertas seguridades

o status laborales (que son su sustento diario) enmudece y se vuelve cómplice de un sistema que genera desigualdades.

La pedagogía crítica sigue siendo un referente que permite al sujeto de la educación a reconocer su contexto, a acercarse al ciudadano cotidiano y a sus anhelos y sueños profundos; permite que tanto docentes como estudiantes triangulen la información de la realidad con los conocimientos científicos y populares que llevarán a nuevas formas de presencias más comprometidas con la sociedad fruto de la reflexión y el compromiso en el aula.

La pedagogía crítica permite abrir el pensamiento y analizar cada detalle de la información que se mira o se lee en libros, revistas, redes sociales, noticieros, diarios, twitter, etc. e identificar la línea y el lugar social desde donde el otro emite su juicio y defiende sus comentarios y posturas; indudablemente un proceso bien llevado permitirá que los estudiantes, busquen su autonomía a través la conciencia crítica desde la realidad y del análisis de distintos recursos, más no porque lo digo un noticiero o alguien que posee 'poder'.

La pedagogía crítica permite que en el aula se reflexione y analice a quién y a qué intereses sirve el conocimiento actual, en qué lugar quedan los grupos considerados vulnerables. Así mismo considero que da herramientas para que se pueda rescatar los conocimientos vernáculos a través de la interacción investigación-realidad-conocimiento.

Otro aspecto con el que contribuye la pedagogía crítica al proceso de enseñanza es al desarrollo de la inteligencia y de capacidades de los estudiantes para resolver las problemáticas sociales de manera creativa e innovadora.

Bibliografía

- Barroso Tristán, J. M. (28 de abril de 2017). *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*. Disponible en: <https://goo.gl/4WZtPG>
- Elorduy, P. (19 de mayo de 2018). De Sousa, Boaventura. Disponible en: <https://goo.gl/qm33LX>

- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- _____. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. (2002). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- _____. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica (2015). Cuadernos de Pedagogía Crítica. En R. Martínez, *Cuadernos de Pedagogía crítica* (pp. 20-26). Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. *Piados*, 171-178. Disponible en: <https://goo.gl/46GXwh>
- _____. (s.f.). *Pedagogía Crítica*. Disponible en: <https://goo.gl/xbU7df> [2017, 6 de noviembre].
- Gramsci, A. (1975). Noterelle sulla política del machiavelli. *Quaderni del carcere* (Vol. III). Italia.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- López, G. (16 de noviembre de 2010). Apuntes sobre la pedagogía crítica : su emergencia, desarrollo y el rol en la posmodernidad. 1. Cauca, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Martínez, R. (2015). *Cuadernos de Pedagogía crítica* (Vol. 1). Antología básica.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- _____. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2005). *La vida en las escuelas, Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- _____. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Buenos Aires: Herramienta.
- Millas, J. (2014). *Cristianismo y realidad: La credibilidad de Cristo en J. Monserrat y la novedad teológica de X. Zubiri*. Roma: Gregorian & Biblical Press.
- Olmos, O. (2008). *Pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: <https://goo.gl/rTKRtT>
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*, 26(2), 185-196. Disponible en: <https://goo.gl/q7vkfy>
- Ramírez, J., & Quintal, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 114-125. Disponible en: <https://goo.gl/hZmF73>

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios* (28), 108-119.
- Rodríguez, R. (1992). Pedagogía crítica. *Aula de la Innovación Educativa*. Disponible en: <https://goo.gl/5k5wEw>
- Searle, J. (1982). *La filosofía del lenguaje, diálogo con John Searle, Los hombres detrás de las ideas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vilera, A. (2002). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (7), 271-275. Disponible en: <https://goo.gl/Juhhw5>
- Villamar, J. (2017). Actividades para la fijación teórica del conocimiento. En Aguilar, F, Bolaños, R. & Villamar, J. *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento* (pp. 236-241). Quito: Abya-Yala.

CAPÍTULO 5

El sumak kawsay (buen vivir) como identidad y síntesis de una propuesta pedagógica

José Alcides Baldeón Rosero

Universidad de Zaragoza

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1282-9644>

baldeonro31@yahoo.es

Introducción

El *Sumak Kawsay* o ‘Buen Vivir’ es una propuesta promovida y vivida por hombres y mujeres que acogen y responden con sabiduría y reciprocidad a las bondades y maravillas ofrecidas por la Pachamama. El significado de la palabra quichua-kichwa ‘*sumak*’ conlleva a generar nuevas relaciones socio-comunitarias, en donde, el ser humano apuesta por la construcción de un proyecto de vida fundamentado la relación armoniosa de sí con la naturaleza. Por lo tanto, apuesta por la construcción de entornos comunitarios pacíficos y solidarios que permitan la contemplación, admiración y creación de lo bello como resultado de una vida digna en armonía y equilibrio con el universo.

El *Sumak Kawsay*, como se mencionó anteriormente, busca repotenciar y fortalecer la relación recíproca entre el individuo con

la naturaleza, pero sobre todo con la Pachamama. Esto cimentado en la idea de que la tierra tiene un valor sagrado, y que ofrece al individuo lo mejor de sí, permitiéndole vivir dignamente y sentirse libre. El *Sumak Kawsay* es en sí una invitación que genera vida, que desarrolla el compromiso social, la solidaridad, la comunitariedad en especial con los desposeídos ya que bajo este principio se debe combatir todo acto que vaya en menoscabo del bienestar humano y de la naturaleza.

Este tema propone profundizar la filosofía de vida escondida en los pueblos y nacionalidades indígenas, y extraída de su testimonio silencioso de una vida austera, de la tradición y transmisión oral de sus enseñanzas, sus dichos, sus leyendas y sus prácticas cotidianas que hacen sentir al forastero la hospitalidad y cercanía de una comunidad que acoge y comparte con alegría y sencillez lo que tiene. Además, el *Sumak Kawsay* lleva a revalorizar el papel del anciano o sabio en las comunidades, quien se constituye en el puente para comprender y descifrar los códigos y prácticas que caracterizan la trayectoria social, cultural, religiosa de su grupo familiar o de la localidad.

Antecedentes históricos del Sumak Kawsay

De acuerdo con Baldeón (2015), este pensamiento y modo de vida,¹ no surge de un momento a otro, ya que es una propuesta y una filosofía de vida que tiene su origen y desarrollo en una serie de valores y principios fundamentales entre los que se destacan: la reciprocidad, la solidaridad, la igualdad, el respeto por la diversidad y el apoyo comunitario en todos los espacios y momentos, elementos que se configuran en la columna vertebral del *Sumak Kawsay*.

Delimitar el punto de partida del *Sumak Kawsay* resulta imposible ya que comprende un amplio conjunto de sabidurías ance-

1 Para profundizar este capítulo se seguirá lo que se propone en el artículo El Sumak-Kawsay (Buen-Vivir), publicado en la revista Documentos del Ocote encendido de Comités Óscar Romero n° 87.

trales presentes en las comunidades campesino-indígenas desde la antigüedad, por esa razón para contextualizar la historia relacionada con su origen, se debe recurrir a distintas visiones cosmogónicas y cosmológicas. De acuerdo con Maldonado (citado en Lajo, 2005), para las comunidades kichwa se parte de la noción de que todo lo creado es parido, es decir que, la creación de todo recurso o proceso, parte de una construcción colaborativa que integra la capacidad de dialogar, de hacer consensos, de decidir y elegir lo mejor. Lo mejor tiene que cobijar a todos los que integran la comunidad. Estos criterios son distintos a la lógica occidental fundada en la idea de unicidad-uniformidad como indicador de medida de todas las cosas, tal como lo expresa Maldonado (2014).

Esta percepción cosmológica de la vida en general, que plantea el *Sumak Kawsay*, establece el puente hacia lo comunitario; instituye al ser humano, como un ser colectivo, consciente de su pertenencia a la creación a través de la vida (don y regalo de la naturaleza). El ser humano, establece múltiples procesos relacionales tanto a nivel comunitario, así como también con la naturaleza, en la plenitud de sus manifestaciones (ella es agente principal que garantiza la vida a todos los seres vivos). El ser humano, por tanto, se concibe como una parte del tejido de la vida y del cosmos. Desde esta visión se construyen los principios ordenadores de complementariedad, vinculación y reciprocidad, que constituyen el andamiaje epistémico de estos pueblos. Desde esta perspectiva Walsh (2008) afirma:

El buen vivir está asumido con relación a varios ejes claves: el agua y la alimentación, la cultura y ciencia, la educación, el hábitat y vivienda, la salud, el trabajo, los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, los derechos de la naturaleza, la economía, la participación y control social, la integración latinoamericana y el ordenamiento territorial, entre otros (...) enlaza a los seres humanos con su entorno y buscar construir una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía (p. 147).

Así, se vincula al ser humano desde la complementariedad con otros seres vivos, estableciendo vínculos de reciprocidad que permi-

ten mantener el equilibrio, social, económico, político y espiritual con el mundo que le rodea.

Según lo expone Baldeón (2015), para los pueblos campesino-indígenas, la tierra es concebida como entidad religiosa, es Madre (Pachamama) que cumple con el ser humano al darle la vida y el sustento. Por lo tanto, la responsabilidad debe ser recíproca mediante el agradecimiento, el cuidado y su protección.

Para comprender de forma efectiva el pensamiento campesino-indígena y la relación de reciprocidad que éste guarda con la Pachamama (Madre Tierra), es importante entender el conjunto de ritos sagrados vinculados al imaginario colectivo que éste guarda en la base de su comunidad y que es transmitido de generación en generación por los patriarcas, matriarcas o líderes religiosos de los respectivos lugares. Dicha contextualización abre la posibilidad de comprender la interrelación entre dos sujetos 'la creación y la criatura'.

En las comunidades indígenas que viven bajo los preceptos del *Sumak Kausay* se otorga preeminencia al principio de complementariedad y solidaridad. La solidaridad se hace presente en el día a día y es más intensa en momentos puntuales de la vida, sobre todo cuando el sujeto demanda apoyo y atención emocional; por ejemplo, ante la pérdida de un ser querido toda la comunidad guarda luto de rigor y acompaña a la familia mediante signos y símbolos que atenúan los procesos de dolor.

La solidaridad activa está presente también en los momentos de celebración como el matrimonio de los jóvenes, en el que los miembros de la comunidad manifiestan su alegría, mediante la entrega de presentes a la nueva familia, por lo general se trata de regalos, que son necesarios para implementar el menaje del hogar, también suelen regalar animales de especies menores y de forma excepcional de especies mayores. Es norma de la comunidad, la asistencia obligatoria al banquete nupcial, la no asistencia, implica un llamado de atención por

parte del representante de la comunidad, quien manifiesta la voluntad de mantener la unidad en los buenos y malos momentos.

El matrimonio es un signo sagrado, a la vez que representa la unión entre dos personas, simboliza también la unidad de la nueva familia con la naturaleza. El despliegue de ritos y de símbolos celebrativos, presentan una rica antropología que es objeto de estudio, sobre todo para aquellos que despiertan especial interés por la antropología cultural o la sociología. El vínculo afectivo que desarrollan mutuamente los esposos les compromete a una vida en armonía y respeto frente a sí mismos, a los demás y también a la madre naturaleza ya que ella les proporcionará todo lo necesario para el sustento diario y una vida al margen de grandes necesidades.²

En las comunidades indígenas la hospitalidad es un valor fundamental. Es común recibir de forma inesperada visitas de 'los vecinos', familiares o amigos que con mucha frecuencia pasan a dejar su salud y el deseo de bienestar para los miembros de la familia, como muestra de gratitud la familia que recibe el saludo generalmente acostumbra a compartir lo que tiene en ese momento a disposición, el producto de consumo más frecuente en el campo es el mote. Es interesante descubrir los niveles de cercanía, afecto e interrelación que guardan los miembros de las comunidades, de hecho, la misma comunidad es una gran familia en la cual todos los miembros velan y cuidan los intereses de todos.

En los roles de socialización, no están ausentes los desacuerdos o diferencias que tienen los miembros en el interior de las comunidades, mismo que deben ser resueltos con la presencia del líder o jefe. Las cuestiones puntuales de dos personas o familias no pueden empañar ni poner en cuestión la vida de los otros integrantes de la comunidad, ya que es un atentado a los principios que promueven el bien común.

2 La intromisión de la mentalidad occidental bajo el modelo del libre mercado y de la sociedad de consumo desestructura y anula los principios que mencionados con anterioridad.

Otro momento puntual, muy enriquecedor a nivel personal y comunitario, se da en la construcción de las viviendas que forman parte de la comunidad. En este proceso se hace palpable la colaboración y participación activa de sus miembros, pues constituye un deber moral y social; de esa forma crean vínculos emocionales muy fuertes tanto a nivel personal y colectivo.

Los lazos de solidaridad y de pertenencia a la comunidad son intensos, por esa razón, las culturas indígenas se sostienen en el tiempo y el espacio, pese a las amenazas de los entornos globalizados que tienden a la uniformidad. El apoyo mutuo presente entre los miembros de la comunidad no consiste única y específicamente en ofrecer la fuerza de trabajo, en ocasiones van más allá de lo material, contribuyen activamente en la educación y en la transmisión de valores culturales, morales e identitarios, sobre todo a las nuevas generaciones, que forman parte de la sociedad y que son garantía de futuro. Podría decirse que en el seno de las comunidades campesinas-indígenas, existe una fuerte conciencia ético-cívica que prioriza el valor el respeto hacia las personas mayores, el cuidado de lo ajeno...etc.

Los niños desde la infancia despiertan y desarrollan vínculos de pertenencia hacia sus respectivas comunidades, y en la medida de sus posibilidades contribuyen de forma activa a la economía doméstica a través de actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería.

Junto al principio de reciprocidad está el valor de la solidaridad, que se puede sintetizar en la siguiente frase: ‘si usted vino y prestó su ayuda y colaboración, yo quedo en deuda, no solamente con usted, sino con toda la comunidad’. La solidaridad dentro de los pueblos indígenas es expresión de acompañamiento en todo momento, en el dolor y en la alegría; básicamente es una forma de identificarse con el sentimiento más profundo del otro (empatía). En la filosofía de vida del *Sumak Kawsay* es importante desarrollar y mantener la solidaridad, porque de lo contrario se cae con facilidad en las trampas del individualismo y es ahí cuando surge el egoísmo,

principio de todos los males que sumerge al ser humano en el pozo de la banalidad y de la superficialidad.

La solidaridad activa es el mecanismo que engrana el piñón de la 'complementariedad'.³ En este sentido el aporte de las mujeres dentro de las comunidades es vital, ya que, son las portadoras de las semillas y de los valores altruistas que diseñan, modelan y construyen el nuevo tejido social.⁴

De acuerdo con Baldeón (2015), el *Sumak Kawsay* en la actualidad fomenta políticas de equidad, en las que la mujer puede expresar con voz propia sus iniciativas y en las que hacen valer y respetar sus derechos, y su identidad profunda como creadoras y generadoras de vida. En el *Sumak Kawsay* se encuentra un espacio de diálogo, concienciación, encuentro y expresión en el que las mujeres fortalecen sus luchas por conseguir y consolidar una cultura de igualdad, un espacio en el que expresan sus nobles y altos ideales, así como el tipo de sociedad y proyecto que desean construir, en el que se pone a la base la defensa de la vida. Es decir, la construcción de una sociedad basada en la ética que genera una relación de diálogo, respeto y armonía con la Pachamama, desde el encuentro profundo y fecundo de seres generadores de vida.

Para comprender el *Sumak Kawsay* es importante en primer lugar, evitar los prejuicios propios de la cultura occidental; en segundo lugar, es necesario abrir la mente y el corazón a un nuevo paradigma cultural, en el cual los procesos de reciprocidad y de complementariedad entre el sujeto y los demás seres, incluidos la naturaleza y la Madre Tierra que forman parte de una única realidad; en tercer lugar, debemos entender la forma de organización social, las comunidades indígenas no buscan acaparar el poder por el poder, buscan ejecutar el poder como un mecanismo de servicio a la comunidad.

3 Clave fundamental del Buen Vivir.

4 La educación y la transmisión de valores propios de la comunidad es tarea de las mujeres y los ancianos.

El *Sumak Kawsay* se fundamenta en el proceso histórico de organización social de los pueblos indígenas, en sus luchas, y resistencias, de modo que, se configura en una respuesta frente a la dominación y al individualismo. La organización y la solidaridad comunitaria ha sido el motor de desarrollo de los pueblos indígenas, como lo hace ver Carlos Mariátegui (2007), para quien la organización colectivista, manejada por los incas desarrolló en ellos su deber social, y cuya virtud fue aprovechada por ellos para obtener toda la utilidad social posible, incrementando el territorio del Imperio construyendo caminos y canales, “el trabajo colectivo, el esfuerzo común, se utilizaban en fines sociales” (p. 7). Desde esta perspectiva, esta filosofía de vida, inspirada en la resistencia, el compartir y la búsqueda del bien común, direcciona la conformación y la vigencia de un sistema de vida que es el sistema comunitario.

El *Sumak Kawsay* es una práctica sustantiva en los procesos de organización social de las comunidades indígenas, razón por la cual resulta complicado comprender las formas de vida y las estructuras orgánicas de las instituciones sociales en el seno de las comunidades, sobre todo si dicha comprensión se realiza desde una cultura periférica, totalmente ajena a la campesino-indígena.

El ‘comunitarismo’, por otra parte, se erige como el principal modelo de vida que regula de forma justa y equitativa los procesos de convivencia en la sociedad andina. Así, la vida en comunidad determina las reglas de juego que deben cumplir los habitantes de las comunidades dentro de los procesos de socialización. Es importante estudiar y conocer el marco epistemológico que desarrollan las comunidades indígenas, eso ayuda a comprender las dinámicas educativas, que tienen su sustento en metodologías clásicas como el buen ejemplo de los padres y la autoridad de las personas mayores, principalmente de los abuelos.

A diferencia de las sociedades occidentales, las nacionalidades andinas (campesino-indígenas), no provocan ruptura alguna con la Pachamama; hasta hoy se concibe y se vive como parte de ella. La organización comunitaria de las sociedades originarias de Abya Yala,

es fruto de la evolución de un proceso de experiencias y vivencias sociales milenarias, de una armonía plena con la madre naturaleza y la comunidad tal como lo expresa Baldeón (2015).

Los procesos de lucha, reivindicación social, política y cultural, a lo largo del tiempo han generado un cúmulo de iniciativas, procesos de concienciación y acción social que han consolidado la presencia de actores sociales y políticos que proponen y promueven el rescate de la solidaridad, el sentido comunitario de pertenencia, el sentido de la autoridad como servicio, el desprendimiento, la participación y la fidelidad a las causas que vigoriza su identidad y expulsa la despersonalización, el conformismo, el miedo y el servilismo impulsados por la sociedad actual y que hoy es necesario erradicar desde el compartir proyectos y propuestas que impulsan transformaciones profundas.

Desde esta opción se defiende el derecho a la libertad, a una vida auténticamente comunitaria, y se apuesta por la defensa de los derechos de la madre naturaleza; además, se integran principios y valores identitarios que permiten reconocer la total dependencia de los demás seres. Se despierta y desarrolla la plena conciencia de que el ser humano no es el dueño y señor de todo lo existe en el planeta, por lo tanto, no se puede usar y abusar de los bienes y de los recursos que hay en él.

El uso racional y proporcionalmente justo de los recursos naturales garantiza un justo equilibrio entre todo y todos. En la misma secuencia lógica del razonamiento anterior, se puede decir que el ser humano es el producto 'acabado' de una vida en plenitud, que pasa necesariamente por el respeto y cumplimiento de las normas comunitarias y sobre todo por el respeto y cuidado del entorno natural que le rodea. El hombre y la mujer son apenas una partícula, reflejo vital de ella, un elemento más, y lo sustancial en lo complementario. La Pachamama es la construcción misma de la vida, por eso, el eje fundamental de los grandes ideales, es defender y precautelar la vida, ya que el ser humano es parte fundamental de una civilización de la vida y para la vida.

Aproximaciones conceptuales del *Sumak Kawsay*

El Buen Vivir es un término atrayente que cautiva y lleva a imaginar y configurar a quien lo escucha diversas perspectivas para hacer realidad dicha consigna, en la que, seguro está impregnada la defensa de la vida, los derechos humanos, el estado de bienestar familiar, social, político, etc., y que genera situaciones de igualdad y eliminación de las terribles brechas de exclusión y violencia en el mundo y sociedad actual. Así, el *Sumak Kawsay* es una construcción colectiva que se sustenta en el cultivo de relaciones de reciprocidad con el resto de seres vivos.

Bretón, Cortez y García (2014) enfatizan que Buen Vivir, *Sumak Kawsay* en kichwa o suma qamaña en aymara, es una forma alternativa de entender el desarrollo; concepción que está anclada en los saberes ‘ancestrales’ y a las cosmovisiones indígenas.

Para Macas (2014), el significado proviene del quichua o kichwa, mismo que contiene dos expresiones: *Sumak* y *Kawsay*. *Sumak* que significa la plenitud, la grandeza, lo justo, lo superior, lo sagrado; y *kawsay* que hace referencia a la vida, la realización permanente, dinámica y cambiante; es la vida comprendida desde lo integral, desde la esencia de todo ser vital. Por tanto, *Kawsay* significa también estar siendo es decir es estar en procesos, camino y búsqueda.

León (2010), citando a René Ramírez puntualiza la definición del *Sumak Kawsay* y expresa que el Buen Vivir es:

...es un concepto complejo, no lineal, históricamente construido y en constante resignificación (...) es una finalidad de vida que conlleva la satisfacción de las necesidades prioritarias, la obtención de una calidad de vida, el amar y ser amado/a, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza, y la prolongación indefinida de culturas, ...el tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades se amplíen y florezcan (p. 27).

Para Leonardo Boff (2009), el Buen Vivir está relacionado con lo que llamará 'ética de lo suficiente', que aplica a nivel comunitario y no solamente a nivel individual; además, el Buen Vivir supone:

...una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye además de al ser humano, al aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), con las energías del Universo, y con Dios (p. 3).

Para Acosta (2008), en el *Sumak Kawsay* se integran elementos como: el conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de conductas éticas e incluso espirituales en la relación con la sociedad y la naturaleza, los valores humanos y la visión de futuro. De esta manera, el Buen Vivir forma una condición central y esencial de la filosofía de vida de las sociedades indígenas pues su aporte permite reconocer y asumir otros saberes y otras prácticas.

De acuerdo con Macas (2014), desde la comprensión campesino-indígena la vida es posible en la medida que existe relación e interacción de todos los elementos vitales, ya que es un proceso simbiótico, en el cual encajan todas las piezas del puzzle vital a la perfección. Todos los procesos vitales, acontecen dentro del entorno natural, por lo tanto 'todo' está condicionado por las fuerzas que derivan de la madre naturaleza (Pachamama), ya que, dentro de ella se forjan condiciones de armonía y equilibrio que logran la plenitud en toda la comunidad ampliada.

Así, las relaciones vitales de existencia son las que determinan el sistema de vida comunitaria. La comunidad se fortalece desde la existencia de otros elementos de la naturaleza, puesto que la vitalidad de todas las existencias constituye la vida y en esta relación vital, se construye la concepción y la práctica del sistema comunitario.

Para los pueblos campesino-indígenas de Abya Yala, el *Sumak Kawsay* implica el reconocimiento y el ejercicio pleno de sus derechos, entre los que se destacan: el control de su territorio, el ejercicio

del gobierno propio y el impulso de sus organizaciones, el desarrollo de su economía, la práctica de su espiritualidad y la vigorización de su cultura. Sin embargo, no se trata de un planteamiento utópico, de una teoría sociológica o política moderna; el *Sumak Kawsay* es una práctica social de los pueblos indígenas (consolidada históricamente). Es un proyecto social indígena en permanente construcción, abierto a otros aportes, en la medida que cumplan los procesos normativos en los que se circunscriben sus actividades comunitarias en torno al respeto a los otros y el cuidado de la naturaleza.

El concepto del *Sumak Kawsay* puede tomar diferentes acepciones de acuerdo al punto de vista desde el cual se lo enfoque. León (2015), por ejemplo, propone tres corrientes que conceptualizan el Buen Vivir y de las cuales toma diferentes matices, estas son: a) corriente indigenista/culturalista, b) corriente ecologista/posdesarrollista, y, c) corriente socialista/ecomarxista.

Desde la *corriente indigenista/culturalista*, el *Sumak Kawsay* hace referencia a la vida en plenitud que incluye una dimensión espiritual. Desde esta perspectiva, afirma León (2015), se piensa que el término Buen Vivir ha sido despojado de la dimensión espiritual y que correspondería más bien a la expresión kichwa *Alli Kawsay*, expresión que significa lo bueno pero no lo pleno y se restringe al bienestar material.

Para la *corriente ecologista/posdesarrollista*, el Buen Vivir o *Sumak Kawsay* es más una utopía en reconstrucción, que va más allá del desarrollo, y que está centrada en la vida de todos los seres vivos (biocentrismo) en armonía con la naturaleza, el respeto a la dignidad humana, y mejora de la calidad de vida de las personas y comunidades. Para esta perspectiva se considera la existencia de múltiples buenos vivires o buenos convivires.

Por último, la *corriente socialista/ecomarxista* considera el Buen Vivir o *Sumak Kawsay* (vida plena, vivir a plenitud) como la propuesta de expansión y florecimiento, en paz y armonía con la na-

turaleza. También fundamenta las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos de tal manera que permita lograr sus objetivos de vida y construir un porvenir compartido. Además, desde este enfoque se propone el socialismo del *Sumak Kawsay*, el biosocialismo republicano y el bioigualitarismo ciudadano como modelos ejemplares de organización social.

En este marco se puede concluir que el *Sumak Kawsay* se constituye en la actualidad en una propuesta de vida que rompe paradigmas e invita a generar una vida más consciente de la responsabilidad social con la naturaleza, con la tierra, con los seres humanos; es decir, fortalece una ética de la vida y fomenta una educación humana en la sensibilidad, en la solidaridad en la apuesta decidida por la justicia y por la igualdad de oportunidades que permiten generar una vida digna. Desde este horizonte en el siguiente apartado se propone analizar los derechos de la naturaleza aspecto que debe ser concienciado para defenderla y aportar a su conservación.

Derechos de la naturaleza

El apartado que antecede hace referencia a la relación armónica y en especial a la corresponsabilidad con la naturaleza el aprecio y valoración a ésta. En este apartado se profundizará en los derechos de la naturaleza y los retos de la educación para el cuidado de la misma.

En la actual sociedad, ya sea por moda o por no, se hace evidente que existe una mayor conciencia del cuidado de la naturaleza. Para autores como Walsh (2008) la filosofía o cosmovisión indígena, la Pachamama o madre naturaleza es considerada un ser vivo (con inteligencia, sentimientos, espiritualidad), y los seres humanos son elementos de ella; la naturaleza forma parte de visiones ancestrales enraizadas en la armonía integral, una armonía que se ha ido perdiendo por el carácter consumista del ser humano y una sociedad de corte capitalista-neoliberal.

De acuerdo con Boaventura de Souza Santos (2009), cuando aborda el tema de los derechos de la Pachamama hace referencia a lo que él denomina ecología de saberes, la misma que es definida como un mezcla de saberes o el diálogo del saber ancestral con el saber moderno, eurocéntrico, progresista. Además, afirma que el derecho de la Pachamama es “una mezcla maravillosa, entre pensamiento eurocéntrico y pensamiento ancestral y ésta es la riqueza que no se puede desperdiciar, ya que es la riqueza del capital social organizativo de la diversidad” (p. 5).

De igual manera la Constitución del Ecuador desde el artículo 71 al 74 garantiza los derechos de la naturaleza entre los que se menciona lo siguiente:

Art. 71.- La naturaleza o Pachamama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. La naturaleza tiene derecho a la restauración (...).

Art. 72.- En los casos de impacto ambiental grave o permanente, incluidos los ocasionados por la explotación de los recursos naturales no renovables, el Estado establecerá los mecanismos más eficaces para alcanzar la restauración, y adoptará las medidas adecuadas para eliminar o mitigar las consecuencias ambientales nocivas (p. 52).

Las comunidades rurales (campesino-indígenas), cuenta con un pensamiento filosófico propio que los caracteriza como entidades culturales milenarias. Los ritos religiosos, y la liturgia en general, están cargados de ‘simbolismo relacional’, por un lado, plantea lazos de unidad entre el ser humano y el cosmos (creación, naturaleza, entorno vital), y por el otro lado, fija las dinámicas que contempla una forma de vida dinámica y fraterna dentro de la comunidad. Estos procesos relacionales, establecen vínculos espacio-temporales, que unen el pasado (parte importante de las experiencias comunitarias, vividas en tiempos pasados), el presente (toma de conciencia de quiénes somos y qué hacemos) y el futuro (es algo que está por construir, en él se integran).

Principios del Buen Vivir

Al hablar acerca de los principios de *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, inmediatamente nos viene a la memoria aquello que se encuentra inserto en las constituciones de países como Bolivia y Ecuador, y que se constituyen en mandatos constitucionales. Sin embargo, en este documento se abordarán los principios en concordancia con los lineamientos de cada una de las corrientes expuesta con anterioridad, es decir, entendiendo el buen vivir, ya sea para la vida en plenitud de la corriente indigenista, como utopía en reconstrucción de la corriente desarrollista, o como propuesta de expansión y florecimiento de la corriente socialista.

En la siguiente tabla se presenta los principios del Buen Vivir subrayados por León (2015).

Principios del Buen Vivir desde las corrientes:		
Indigenista/ culturalista	Ecologista/pos desarrollista	Socialista/eco marxista
Principios incluidos en la <i>chakana</i> (cruz andina): Reciprocidad (<i>ranti-ranti</i>) guía las relaciones sociales comunitarias de asistencia mutua) Integralidad (pura; que guía el pensamiento holístico de los indígenas) Complementariedad (<i>yananti</i> ; que identifica a los opuestos como elementos complementarios) Relacionalidad (<i>tinkuy</i> ; que guía las decisiones hacia el consenso)	Equidad social Igualdad Solidaridad Redistribución Reciprocidad Sustentabilidad/ sostenibilidad ambiental Libertad Democracia Participación	Equidad social Igualdad Redistribución Reciprocidad compartida Sostenibilidad Libertad Democracia Participación

Fuente: León, 2015 p. 43

Elaboración: Baldeón, 2018

De lo propuesto, se puede decir que el motor de arranque, las causas que impulsa el Buen Vivir se fundamentan en el sentido de identidad, conciencia, participación, colaboración, compromiso, de una persona con su comunidad y con el mundo en el que desarrolla su propia vida, impulsa y se identifica con una participación activa, dialógica relacional hacia la práctica de todos aquellos aspectos que potencian la vida y relaciones de equidad y justicia

Valores que promueve el del Buen Vivir

Toda persona posee valores y los desarrolla con el paso del tiempo. La práctica de los valores permite tomar conciencia del deber ser. Desde el desarrollo de dicha dimensión la persona asume lo que debe hacer para vivir bien y en armonía consigo mismo (nivel personal) y con los otros (nivel social); por lo que, se puede afirmar que son los valores los que diseñan y configuran el ser en el mundo en la medida en que convive en la comunidad humana. Los valores fundamentales del ser constituyen la esencia del Buen Vivir, valores como la justicia, la fraternidad o la paz que promueven una correcta forma de vivir y convivir dentro de las comunidades.

Los valores son los pilares fundamentales que construyen un humanismo integrador y sensible con las grandes cuestiones existenciales del mundo, debido a ellos, la persona desarrolla el sentido de pertenencia a la comunidad inmersa en una realidad cultural específica. De modo que, se evidencia una relación de complementariedad entre valores y cultura, pues, la construcción cultural depende a su vez en gran medida de la influencia de los valores ejercidos sobre ella.

Existe una red extensa de valores que tienen sus peculiaridades y enfatizan en unas cuestiones primarias dentro de un contexto social. Los valores fundamentales son el hilo conductor encargados de impartir una educación sensible en los miembros de las comunidades,

dicha sensibilidad implica el reconocimiento del otro como sujeto, a la vez que se reconoce también a ‘los otros’ como sujetos de derechos.⁵

Así mismo existen valores sociales que, de acuerdo con Ab-bagnano (2016) pueden ser comprendidos como “todo dato con un contenido empírico accesible a los miembros de un grupo social” (p. 113), es decir que los valores son ideas generales que tienen los individuos dentro de una sociedad acerca de lo que es bueno. Teniendo este marco de referencia, y siguiendo el esquema que se ha venido manejando acerca de las corrientes de comprensión de *Sumak Kawsay*, se plasman a continuación los valores del Buen Vivir:

Valores del Buen Vivir desde las corrientes:		
Indigenista/ culturalista	Ecologista/pos desarrollista	Socialista/ eco marxista
Armonía doméstica So-lidaridad y compasión (<i>llakina</i>) Ayuda (<i>yanapana</i>) Generosidad (<i>kuna</i>) Obligación de recibir (<i>japina</i>) Reciprocidad Consejo (<i>kamachi</i>) Escucha (<i>uyana</i>) No a la pereza, no mentir, no robar (<i>ama killa, ama llulla, ama shua</i>)	No productivismo No consumismo No acumulación ilimitada No extractivismo	No productivismo No consumismo

Fuente: León, 2015, p. 44

Elaboración: Baldeón, 2018

Los valores del Buen Vivir potencian una relación de amistad, de afecto, cuidado, protección la Pachamama y a la naturaleza; implica recuperar el sentido de la familiaridad, el ejercicio de la ternura, la hospitalidad y el cuidado hacia naturaleza y los seres que la habitan.

5 ‘Los otros’ son los demás seres que forman la naturaleza, con los cuales interactúa el ser en la medida en las que busca su realización.

Es potenciar una cultura de la realización humana que producirá personas con proyectos de vida comprometidos con su cuidado personal; cuando una persona quiere el bien para sí, este bien es generalizado para todo lo que está en relación a él.

Los valores que promueve el Buen Vivir desde las tres corrientes mencionadas son una propuesta válida que se debe reflexionar en el entorno educativo, ya que permitirán impulsar ambientes (familiares, labores, sociales) más fraternos, entusiastas, con personas que reconocen sus capacidades y las de los demás para ponerlas al servicio de la sociedad, personas comprometidas con la cultura de la paz, con la protección y cuidado de la naturaleza, el trato respetuoso a los seres humanos y a los animales; personas que practican la resiliencia y tienen una mirada y actitud altruista, positiva, inclusiva y comprometida con los distintos entornos de su cotidianidad. Es decir, aquel ser humano que establece en su proyecto personal una actitud de valoración a la vida y a lo diverso.

Elementos para propuesta pedagógica del *Sumak Kawsay*

El ser humano es un ser en constante relación, de allí la necesidad de fortalecer una propuesta pedagógica que permita recuperar el sentido de cuidado y valoración de la vida plena y en ella la vida de todo lo que la conforma la naturaleza, la Pachamama. Para que la propuesta promovida por los principios del *Sumak Kawsay* se haga realidad es importante la contribución del sistema educativo y de espacios de diálogo, reflexión y conciencian para pasar de la teórica a la práctica. Entre los aspectos claves que se deben abordar y fortalecer se destaca lo siguiente:

El reconocimiento, valoración y respeto a los saberes populares: como lo propone Souza Santos (2013), que el conocimiento científico dialogue con los conocimientos populares para dar paso a la ecología de saberes que es el reconocimiento de la pluralidad conocimientos más allá del conocimiento científico.

La formación de la conciencia: es el proceso mediante el cual el ser humano se hace sujeto activo de la transformación del mundo en el que vive, mediante el dinamismo reflexión-acción, acción-reflexión para contribuir a la transformación del mundo para el bien común tal como lo exponen Bravo, Gallegos, García, & Sosa (2010).

El desarrollo de la conciencia crítica: que permite tener una actitud de la pregunta, que permite profundizar en el conocimiento y descubrir las finalidades y sentidos de las personas y las cosas. De esta manera se contribuiría a cambiar los estilos de vida centrados en el consumo, por estilos de vida de cuidado y preservación de la tierra, la naturaleza, de la propia vida personal y la de los demás; lograr alcanzar lo que el Papa Francisco (2015) define como consumo consciente sobre los recursos que se usan para el bienestar personal y comunitario.

El desarrollo de un fuerte sentido comunitario: que lleve a la persona a establecer fuertes relaciones con el entorno. Actualmente la tendencia es reducir la vida social a la experiencia virtual que potencian las redes sociales, anulando la experiencia de sentir, convivir y empatizar con el otro.

El desarrollo de la capacidad de la objetividad, la investigación, el diálogo y el consenso: esto permitirá tomar una actitud comprensiva de las distintas posiciones ideológicas así como la valoración del conocimiento y estilo de vida de otros.

Educación para la alianza humanidad ambiente: tal como lo propone el Papa Francisco (2015) en la encíclica *Laudato Si*, se debe formar para la construcción de ciudadanía ecológica, que implica desarrollar y asumir nuevos hábitos que refunden o reorganicen la vida individual y personal en la que el compromiso con la ecología sea un eje clave.

Fortalecer en el ámbito educativo la práctica de una ética ecológica: que permita crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado de un mundo basado en la compasión.

Educación en la responsabilidad ambiental: la misma que favorecerá actitudes y comportamientos comprometidos como reciclar y reutilizar que son parte de un acto de amor, una propuesta generosa y creativa, que muestra lo mejor del ser humano.

Conclusiones

El Buen Vivir es una filosofía de vida que busca responder a la dinámica de la comunidad indígena-campesina, a las problemáticas frente a los procesos de dominación, y al compromiso por lo comunitario como manifestación de libertad, identidad y gratitud con la naturaleza y vida.

La vivencia del *Sumak Kawsay* se ha presentado desde tres corrientes: indigenista/culturalista, ecologista/pos desarrollista, socialista/eco marxista que tienen en común la difusión y valoración de vida, el respeto a la naturaleza, a la Pachamama, el propiciar entornos de diálogo, respeto, valoración de lo diverso, el desarrollo de la sensibilidad que permitirá la vivencia de la solidaridad y la reciprocidad.

Es necesario concienciar en el ámbito educativo sobre los derechos y cuidados hacia la Pachamama. Es urgente que el ser humano establezca relaciones de respeto y cuidado con la tierra que generosamente da lo mejor de sí para su realización.

Los principios y valores que promueve el *Sumak Kawsay* proponen la vivencia de la lealtad, la integralidad, la justicia, la igualdad, la reciprocidad, la libertad, la participación ciudadana, aspectos claves que generarán una sociedad en armonía en la que los seres humanos respetan sus diferencias y contribuyen con los otros cuando es oportuno.

El *Sumak Kawsay* conlleva a que en el ámbito académico se dialogue, se considere y valide los saberes que se encuentran en la oralidad de diversas comunidades. Los saberes ancestrales de los pueblos o sectores que han sido marginados y oprimidos tienen un valioso aporte porque muestran el trato a aquello que se ama.

El *Sumak Kawsay* constituye una propuesta pedagógica, se debe partir por sensibilizar y concienciar en las aulas a la cultura ecológica, a establecer una relación de cuidado y armonía con la madre naturaleza y la Pachamama; las actuales generaciones deben fortalecer la capacidad de asombro, el disfrute de la naturaleza y su contemplación como un aporte para armonía interna y externa de su naturaleza humana.

Se debe generar una conciencia ecológica en la que la comunidad académica pase del discurso a la práctica y se comprometa en la modificación de su consumo y la reutilización de recursos que implica una actitud de humildad, respeto y solidaridad con este bello mundo.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (2016). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate*, 33-48.
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República Del Ecuador 2008*. Montecristi: Asamblea Constituyente.
- Baldeón, J. (2015). Sumak-kawsay; el buen vivir o la plenitud de la vida. *El Ocote Encendido*, 5-21.
- Boff, L. (30 de marzo de 2009). ALAI. Obtenido de ¿Vivir mejor o «el buen vivir»? : <https://goo.gl/e9DmS8>
- Bravo, A., Gallegos, E., García, N., & Sosa, J. (2010). *Conciertización, evangelización, política*. Riobamba: INDUGRAF.
- Bretón, V., Cortez, D., & García, F. (2014). En busca del sumak kawsay. *Íconos*, 9-24.
- Lajo, J. (2005). Qhapaq ñan, la ruta inka de la sabiduría. Quito: Abya-Yala.

- León, I. (2010). Resignificaciones, cambios societales y alternativas civilizatorias. En I. León, *Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 7-12). Quito: FEDAEPS.
- León, M. (2015). *Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Macas, L. (2014). El sumak Kawsay. En A. Hidalgo, A. Guillén, & N. Deleg, *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Sumak Kawsay Yuyay* (pp. 179-192). Huelva y Cuenca: Universidad de Huelva.
- Maldonado, L. (2014). Interculturalidad y políticas públicas en el marco del Buen Vivir. En A. Hidalgo, A. Guillén, & N. Deleg, *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay Sumak Kawsay Yuyay* (pp. 213-220). Huelva y Cuenca: Universidad de Huelva.
- Mariátegui, J. C. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (Tercera ed.). Venezuela: Imprimatur.
- Papa Francisco (2015). *Carta encíclica Laudato Si*. Roma: Celam.
- Ramírez, J. (junio de 2013). *Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el Gobierno de Rafael Correa (2007-2011)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Souza Santos, B. (19 de enero, 2009). *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida. "Hablamos del Socialismo del Buen Vivir"*. Quito: Ministerio de Coordinación de la Política del Ecuador.
- _____ (2013). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 131-152.

CAPÍTULO 6

Construcciones pedagógicas interculturales bilingües en contextos escolarizados

Eloísa Teresita Carbonell Yonfá
Universidad Politécnica Salesiana
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4487-6197>
ecarbonell@ups.edu.ec

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre las construcciones pedagógicas interculturales bilingües que se desarrollan en torno a la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador, a partir de constataciones de campo, realizadas en 3 contextos amazónicos; kichwa, wao y shuar, en las provincias: Napo, Pastaza, Orellana y Morona Santiago, derivadas del proyecto de investigación titulado: “La Epistemología en los pueblos y nacionalidades en el Ecuador. Miradas desde la educación, resistencias y avances”.

Se inicia con un debate académico y político sobre la interculturalidad para situar el campo teórico-reflexivo desde el cual hacer lecturas de su concepción en la realidad nacional. Continúa el capítulo con un miramiento de la gestión que ha venido desarrollando la política pública en el Ecuador sobre EIB, en casi tres décadas de

aplicación. Para este efecto, se fijan como punto transversal analizar si, la categoría de lo intercultural, se constituye en un horizonte de partida, de proceso y/o de llegada, en la formación de las nuevas generaciones en contextos educativos escolarizados de la EIB; y si al momento se aplican: pedagogías metodologías, materiales e instrumentos con enfoque intercultural; y si estos logran ser trabajados desde la comunidad educativa de manera práctica, enfocados en la revitalización de las culturas ancestrales en los territorios.

Finalmente Se pondera la necesidad de pasar de la propuesta a la acción; para el efecto se pone en consideración una base de indicadores, que pueden ser considerados al momento de redefinir el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que logre cumplir con lo que reza la política pública sobre EIB vigente en el país desde 1989.

El debate intercultural

La interculturalidad o interculturalismo se inscribe como un modelo de gestión de la diversidad cultural y nace del debate crítico, llevado a finales de los ochenta, sobre el pluralismo cultural y el multiculturalismo para superar visiones reduccionistas sobre el otro y abrir nuevos debates que abonen a la convivencia armónica y humana en medio de la diversidad (Giménez, 1986).

En este sentido la interculturalidad se convierte en la gran reflexión que media entre las extrañezas provenientes del encuentro entre culturas, un instrumento para orientar el encuentro entre éstas, en situaciones de migraciones endógenas e internacionales, y como mediación en contextos más políticos como el tema de autonomías en territorios nacionales. Dos grandes escenarios que desatan una serie de aspectos a ser comprendidos desde sus respectivas raíces hacia el diálogo intercultural y ciudadano que se traduzca en el ejercicio de los derechos en total libertad.

Si tiene algún sentido la categoría de interculturalidad es abarcando la sociedad en su conjunto: no es exclusivamente ‘asunto de o para

migrantes’, ‘de o para indígenas’, ‘de o para minorías’ sean éstas alóctonas o autóctonas. Una cosa es asumirlo superficialmente y otra llevar esa idea totalizadora a sus últimas consecuencias. Esta ampliación de la categoría de interculturalidad va pareja con su universalización; el interculturalismo puede y debe concebirse como válido y útil con relación a distintos tipos de sociedades, a las unidades supranacionales y al conjunto de la humanidad. Esto no es evidente ni fácil, ni está exento de debate intelectual y conflicto ideológico (Giménez, 1986, p. 2).

Esta cita de Giménez, es clave para entender varios aspectos de la interculturalidad como por ejemplo, su carácter universal porque lo intercultural guarda estrecha relación con un derecho de todos y todas a ser reconocidos/as y aceptados/as desde las particularidades que nos conforman: la diversidad aparece entonces como elemento de toda sociedad y atañe a todos los seres humanos, tomando en cuenta además que la cultura es la suma cotidiana de acciones que realizamos desde la convivencia gregaria, a partir de códigos sociales, pero mediados también por las diferencias individuales.

Un segundo aspecto, es la profundidad de su concepción, que no puede hacerse desde un miramiento superficial porque entonces no sería entendida, y tampoco puede mantenerse eternamente en el debate teórico. La diferencia entre coexistir y convivir es sustancial. Entender lo intercultural nos demorará sin duda generaciones, exclusivamente por el carácter del paradigma socio económico en el que transitamos, que nos lleva al individualismo, a la competencia, a la depredación no solo de recursos sino a vivir desde nuestra particular circunstancia de vida: esa burbuja en que las familias encierran a sus procreados y los demás “aparatos ideológicos del Estado” (Althusser, 1969) que reafirman, desde el poder de turno que:

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde allí se les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por

la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro: moral, instrucción cívica, filosofía (1969, p. 23).

Ligado a la posibilidad de profundizar estas redes sociales que se van configurando a partir del capital social (Bourdieu, 1985), difícilmente cuestionadas, la condición de extraños con privilegios positivistas, en cuyo ejercicio los excluidos, por herencia histórica, seguirán reproduciendo el otro lado de la gran orilla.

Todos los mecanismos y espacios de reproducción cultural y simbólica, están pensados desde las posiciones dominantes para “formar” a las nuevas generaciones en el ejercicio de perdurar en las órbitas de vuelo de cada posición social: tanto de los que se preparan para tomar la posta del poder, como para los que van a obedecer y servir.

La diversidad cultural en varios contextos como en el contexto ecuatoriano, es deslegitimada en base a todos estos conceptos entranados en el centro de la dinámica del poder mestizo. La llamada interculturalidad se ha resumido en una puesta folclórica y entre más amazónica más exótica, y por supuesto, más alejado del miramiento de pares. De esta manera la violencia simbólica de Bourdieu está tan presente como la flecha en la retina clara de Boas cuando contradecía al Positivismo en defensa del Relativismo cultural aseverando que “No existen culturas superiores e inferiores, sino culturas diferentes” (Boas, 1911, p. 34) y su rechazo al etnocentrismo occidental se ha quedado en nuestras sociedades en caligrafía académica, en etnografías alegóricas que sin lugar a duda aportan a la reflexión sobre el conocimiento de ese “otro” de manera más cercana.

No obstante, con cientos de estudios y reflexiones sobre los pueblos originarios, publicados durante todas estas décadas, no se ha logrado revertir en las sociedades, la preminencia del pensamiento multicultural y pluricultural que hace occidente y las culturas mestizas en América Latina, sobre la diversidad cultural. La interculturalidad ha quedado caricaturizada en la trastienda del ejercicio

del derecho, manifiesto en declaratorias y articulados oficiales de la Constitución del 2008, leyes complementarias y disposiciones internacionales sobre derechos humanos.

Antes de entrar en reflexiones relativas al verdadero ejercicio del derecho de vivir la interculturalidad en el contexto ecuatoriano; es importante realizar algunas precisiones conceptuales sobre ésta, en base a los aportes de Carlos Giménez, por ser uno de los pioneros modernos en reflexionar de manera sistemática sobre la interculturalidad; y a Patricio Guerrero, por la impecabilidad de su propuesta teórica para entender lo intercultural a partir del corazonar,¹ desde la visión de los pueblos y nacionalidades del Aby Yala. Digo teoría para entender desde el lenguaje académico su categoría; más en rigor supe esta acepción: el corazonar es una respuesta espiritual y política que emerge de las sabidurías insurgentes de los pueblos originarios, para la sanación de la vida.

El Corazonar es una propuesta espiritual y política, distinta a la que algunos movimientos sociales de la izquierda marxista tradicional han llevado adelante, más preocupados por las transformaciones estructurales y socio económicas. El corazonar en cambio, propone la sanación del ser; de ahí que sentimos que el corazonar puede mirárselo como una propuesta para la decolonización del poder, del saber, del ser y de la vida (Guerrero, 2016, p. 12).

1 El corazonar se constituye en una propuesta teórica que pretende “mostrar, no demostrar, como el corazonar planteado por el pueblo Kitu Kara, se presenta como una forma distinta, “otra”, diríamos en lenguaje decolonial, como una método-sabiduría de vida para enfrentar una razón sin alma y proponernos dejar andar la palabra desde el corazón, desde donde será posible tejer una trama otra del vivir. Esta tesis se acerca también a la cosmoexistencia y la espiritualidad que se encuentra presente en el sendero de las y los yachaks, cuya espiritualidad y sabiduría consideramos, también nos ofrecen posibilidades para corazonar la decolonización del ser y la existencia” (Guerrero, 2016). Esta propuesta ha sido el centro de la tesis doctoral en Estudios Culturales de Patricio Guerrero titulada *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*.

Para hablar de lo intercultural es preciso hacer un necesario paréntesis que nos sitúe en la conocida diferencia entre lo pluri, lo multi, lo y lo inter. El pluralismo cultural, nace por los años 60 para reconocer la “presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial o social” (Giménez, 2003, p. 6). Lo multicultural, una década más tarde, devela la necesidad no solo de reconocer a ese otro, sino de pensar en respetar y tolerar esa diversidad de culturas existentes en un mismo territorio. A partir de los años 80, surge lo intercultural como resultado de las luchas de pueblos originarios; y representa un salto cualitativo para presionar a las sociedades contemporáneas a trabajar la coherencia entre el decir, el hacer y el pensar para construir relaciones equitativas.

Giménez invita a comprender la dimensión de lo intercultural, en el marco de la “utopía, del proceso y del método” (2003, p. 1). Utopía porque motiva la praxis del respeto al otro; proceso porque encarna un recorrido social en el tiempo hacia un salto dialéctico y complejo; y método porque interna una guía, un camino, para lograr esa acción social. Otro aspecto importante que resalta Giménez en la interculturalidad es su carácter integral y totalizador; es decir, que no es asunto solo de indios, de pobres, de migrantes, de afros, en realidad es de todos.

¿Que implica todo esto? En primer lugar, estamos frente a todo un reto mayor, comenzando por que la interculturalidad no es algo claro para todos, ni en importancia ni en definición. Tampoco se piensa como un horizonte hacia donde debemos caminar toda la humanidad, dado que no es una prioridad con que hayamos crecido; y como categoría conceptual, ideológica y política, no está exento del debate intelectual que interna disputas de sentidos y de poder.

Los procesos en el tiempo devienen en cambios, pero nacen con asidero real; es decir, que si la importancia de trabajar en la interculturalidad no ha hecho raíz en un momento dado al interior de una sociedad y con proyección estructural diferenciada, no puede

crecer de manera ni desarrollarse de otro modo. Se cae en el riesgo de un abismo socio cultural, lleno de activismos intelectuales y políticos, que lucha para cambiar ciertas piezas del juego, pero lo que realmente urge es una transformación estructural de los sistemas educativos llamados interculturales y bilingües.

Analicemos como Guerrero, en su visión política devela la interculturalidad bajo el escenario de lucha de sentidos en dos perspectivas del poder: el poder hegemónico y el poder de la vida. Dado que la interculturalidad no nace como una categoría desde la academia para teorizarla y que se haya mantenido en el tiempo de esta manera, es lamentable; la interculturalidad emerge como resultado de las luchas de los pueblos subalternizados, para defender su legítima existencia.

Hablar de interculturalidad y plurinacionalidad, implica la necesidad de romper con las nociones hegemónicas y totalitarias que se han construido con relación a la cultura, la nación, la diversidad, pues han operado como dispositivos eficientes para el ejercicio de la colonialidad. Se hace necesario mirarlas como escenarios de lucha de sentidos y por lo tanto ver cómo operan los procesos de insurgencia y usurpación simbólica, y discutir la dimensión política y espiritual que tiene la subjetividad y la afectividad a fin de corazonar un diálogo-dialogal verdaderamente intercultural (Guerrero, 2011, p.1).

Esta propuesta sobre la interculturalidad, como lo anticipamos, hace base en la usurpación simbólica que considera la dimensión del poder con todos los reduccionismo y homogenizaciones sobre las culturas; y, por otro lado la insurgencia simbólica que encarna la dimensión política gestada desde el movimiento indígena y afroecuatoriano, definidos como “instrumentos insurgentes contra hegemónicos, necesarios para la lucha por la impugnación y superación de toda forma de poder y dominación, y para la reafirmación de la vida” (Guerrero, 2011, p.2), en definitiva nos devela una espiral donde el poder ejercido desde la acción colonial dominante e histórica, provoca en el tiempo la maduración de la consciencia colectiva de los pueblos.

Analizar la perspectiva de la interculturalidad a través del diálogo civilizatorio promovidos por la conjunción entre sabiduría y el sentir profundo que propone Guerrero, y entre el salto cualitativo que evidencia Giménez, entre el casuístico coexistir al intencionado convivir, la pregunta en este punto es ¿cómo construir un diálogo entre culturas que nos mantenga conectados a lo que éstos y otros autores han reflexionado sobre la interculturalidad en medio de tremenda inequidad impuesta por la visión monocultural de Occidente? La respuesta debería considerar que pasar de la “protesta a la propuesta”;² no es suficiente. Hay que trabajar propuestas aplicables a una concreta realidad, con miras hacia la transformación estructural del sistema educativo vigente.

En esta dirección en el siguiente tema, les invito a revisar pedagogías que desde la praxis han contribuido a iniciar rupturas centradas en pistas interculturales sobre las cuales debemos piramidar para avanzar en la construcción de la necesaria interculturalidad. Seguido de ello, se presentan algunas reflexiones que decantan en una propuesta evaluatoria, sobre el cumplimiento de indicadores en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), enfocada a garantizar una gestión intercultural que agencie la revitalización sostenida de las culturas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Construcciones pedagógicas interculturales bilingües para una transformación emergente del coexistir al convivir

Lo pedagógico encarna la columna vertebral en el ejercicio de la docencia; en contextos de pueblos y nacionalidades, lo pedagógico y lo metodológico deberían centrar sus: planes, mallas curriculares, programas, proyectos y evaluaciones de clase, en la revitalización de sus culturas, siguiendo el camino de construcción del pensamiento andino/amazónico y en permanente interdiálogo con la comunidad

2 Frase ícono de las manifestaciones sociales de los 90 para instar a la acción de las bases sociales.

educativa ampliada; asegurando pertinencias y sentidos que apunten la sostenibilidad de las culturas ancestrales, cumpliendo así los objetivos trazados por la EIB, avalados en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) 1993 y 2013.

La preocupación para los defensores de la EIB es si éstas intenciones o parte de ellas habitan en las agendas institucionales educativas para trabajar la interculturalidad como parte de la vida cotidiana, de manera concreta; o solo es una visión con enfoque multi o pluricultural que persigue el simple reconocimiento de identidades étnicas diversas que pueden coexistir respetando la diversidad de identidades culturales, individuales y colectivas.

Tomando en cuenta que hay un salto cualitativo entre coexistir y convivir (Giménez, 1986), la visión intercultural exige una convivencia que encarne una interrelación de sentidos, de claridades sobre lo diverso y la riqueza de este reconocimiento ligado a una praxis relacional reflexiva muy concreta y sostenida en el día a día, de manera transversal. Para lo cual es importante la aplicación de políticas concretas, en especial aquéllas enfocadas a proyectos educativos, para hacer efectiva en las agendas institucionales, el tratamiento de la diversidad, la mismidad, la identidad, la no violencia, la integralidad humana, afincadas 100% en el pleno ejercicio de derechos.

Si hacemos un estado del arte sobre lo que se ha escrito y discutido sobre interculturalidad en el país y en el mundo, nos daremos cuenta que hemos puesto en la parrilla el tema hasta la saciedad. Se ha visibilizado en cartas magnas, decretos, leyes, políticas públicas, planes plurianuales, artículos, libros, trabajos de pregrado, postgrado, doctorado... sin embargo nada o muy poco ha dado paso a un verdadero ejercicio de puesta en práctica trascendente o transformadora para vivir la interculturalidad. La gran pregunta es ¿por qué no se puede pasar de lo discursivo a la praxis concreta, si al parecer son muchos los actores sociales y políticos que anhelan su vigencia?

La respuesta tácita nos lleva a responsabilizar al modo de producción vigente y lo que el imperio del mercado gesta en cada sociedad; es decir lo intercultural exige reconocer al otro como igual, en cuanto al goce de los derechos fundamentales; y esto dentro del sistema del capital no sucede, aún dentro de los mismos círculos socio económicos (léase redes sociales). El sistema imperante presionará permanentemente para homogenizar el consumo y la producción, para acrecentar las industrias culturales donde el rol mismo de las culturas ancestrales, es trastocado y objetivado, con la consecuente despolitización de la diversidad como centro de entramados de sentidos y de la coexistencia de generaciones de seres humanos que vienen poblando esta tierra y han construido la vida desde hace cientos y miles de años, en base al derecho a la libertad, a la relación con la naturaleza, hoy enfrentada a disputas del poder del capital.

La cultura es una construcción simbólica de sentido que se halla social e históricamente situada, y por ello no puede ser entendida al margen de la cuestión del poder, de la propia sociedad, ni de los actores sociales que la construyen, ni de sus horizontes de lucha por la existencia (Guerrero, 2011, p. 2).

El Estado ecuatoriano, planteó desde 1988 la voluntad política de respaldar una política pública para garantizar una educación que permita a las nuevas generaciones de pueblos y nacionalidades (A'í –Cofán–, Achuar, Awa, Andoa, Bai –Siona–, Chachi, Epera, Kichwa, Pai –Secoya–, Shuar, Sapara, Shiwiar, Tsa'chi y Wao) el “derecho a contar con su propia educación” como consta en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MEC, 2013):

Los pueblos y nacionalidades están en proceso de revitalización de su conocimiento y sabiduría ancestrales. El SEIB promueve sistemas de educación y evaluación integrales, la promoción flexible y el respeto a los ritmos de aprendizaje de las personas, tomando en cuenta los aspectos psicosociales, la capacidad creativa para superar las formas de evaluación que priorizan únicamente aspectos lógico-verbales y memorísticos (MEC, 2013, p. 13).

Luego de tres décadas de la aplicación de esta política pública, el grupo GIFE de la Universidad Salesiana, se plantea realizar un balance del cumplimiento de esta política, y una de las pistas investigativas fue la de conocer si ¿Existen en los espacios escolarizados amazónicos del Ecuador, proyectos pedagógicos y curriculares concretos que trabajen la revitalización de las culturas ancestrales desde una visión intercultural?

En torno a los hallazgos de esta investigación (Carbonell, 2017)³ y desde las acepciones planteadas como horizonte teórico en este capítulo de libro, la respuesta es un lamentable NO. La educación intercultural bilingüe, que rige de manera institucional a partir del 1992 con la ley 150,⁴ a raíz de todo un acumulado histórico que inicia en 1940 con las escuelitas interculturales bilingües en Cayambe de Dolores Cacuango y luego desde proyectos gestados por varios actores de sociedad civil por cinco décadas aproximadamente. Hoy, en una veintena de EIB institucionalizada, no se ha logrado configurar pedagogías interculturales sólidas que marquen nuevos sentidos de convivencia para superar la visión folclorizante de las culturas que han sido reducidas a una representación basada en la reproducción de artesanías por parte miembros de la comunidad educativa

3 En el contexto de la Red Española de Políticas Sociales (REPS) fue presentado un balance de la gestión de 30 años de la política pública sobre EIB, en el Ecuador. El análisis se basó en constataciones de campo por 18 meses en las provincias de Pastaza, Orellana y Morona Santiago, que incluyeron etnografías de aula, entrevistas, encuestas y grupos focales en entornos wao, shuar y kichwas amazónicos con comunidades educativas rurales y urbanas; así como revisión de fuentes secundarias documentales (ver más en [www. REPS 2017](http://www.REPS2017)).

4 En 1992, la ley 150 artículo 2 estableció “La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa de los pueblos indígenas, en función de su representatividad”. El artículo final estableció: “La presente Ley entrará en vigencia a partir de su publicación en el Registro Oficial y sus disposiciones prevalecerán sobre cualquiera otras generales o especiales” (R.O. Número 918 del 20 de abril de 1992) Obtenido del MOSEIB 2013.

(estudiantes, familias y docentes). Producción que no solo reduce la visión integral de sus culturas, sino que es el sustento de sus economías pauperizadas, como resultado de la aplicación de modelos económicos poco incluyentes y discriminatorios.

Se pondera que los pueblos y nacionalidades cuentan con todo un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, claramente definido y redefinido en dos emisiones oficiales del MOSIEB; en las que se ratifica la vigencia de una política pública, garantista del derecho a una educación de calidad para los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En cada gobierno del turno, se hace algún ajuste en cuanto al *modus operandi* de las estructuras administrativas en territorio y ciertos cambios de enfoque de los contenidos y formas evaluativas. Hay que ponderar la inclusión de la metodología “AMEIBA”, en el MOSEIB del 2013, misma que fue ejecutada en un pilotaje en la Región Amazónica con el proyecto EIBMAZ,⁵ por ser un paso interesante de corte estructural que apunta a consolidar el modo de pensamiento de pueblos y nacionalidades del Ecuador.

No se trata de armar planes y modelos que se lean interculturales; se trata de vivir lo intercultural con sentido cotidiano. En principio, no lograremos hablar de interculturalidad si hay una desventaja identitaria, que soslayan las relaciones sociales desde el poder y el dominio, produciendo sistemáticamente formas de la negación a la alteridad y la diferencia. En el ámbito educativo, niños y jóvenes de pueblos originarios contactados que viven entre mestizos y que estudian con mestizos, no lograrán ser parte de un proyecto intercultural siendo minoría

5 EIBAMAZ fue un proyecto ejecutado entre UNICEF, MEC y el gobierno de Finlandia. Tuvo una duración de 4 años (2005-2009). El pilotaje incorpora la propuesta metodológica AMEIBA, misma que consta de 4 fases: dominio del conocimiento, aplicación del conocimiento, desarrollo de la creatividad y socialización. Desde la concepción y desarrollo de estas unidades logran que los estudiantes manejen teorías, conceptos, datos y lo apliquen en algo práctico dentro de su propio contexto, desarrollen capacidad de crear y recrear nuevas desde lo aprehendido y finalmente activa el diálogo escuela-comunidad produciendo el encuentro intergeneracional e intercultural.

dato que, desde el idioma hasta los contenidos microcurriculares y los materiales de apoyo, son pensados desde la lógica occidental.

Etnografías de aulas, en el estudio del grupo GIFE antes mencionado, revelaron que, lo que se reproduce en las aulas interculturales bilingües, no pasa del discurso en el que los docentes incorporan en su clase palabras como “todos somos iguales” “hay que respetar la diversidad”, etc.; mientras que en la práctica todo el tiempo se habla español, en el recreo el refrigerio es de la cocina mestiza, no exhiben su vestimenta cultural, y solo se viste el “traje típico” en eventos muy especiales, generalmente festivos; aspectos que se agudizan con el sometimiento al imperio de las redes sociales virtuales y celulares.

En las escuelas y unidades educativas interculturales (mestizas) de lo observado en unidades educativas visitadas en la Amazonía, al ser minoría las culturas de pueblos originarios, no logran sentirse incorporados y menos de manera intercultural lo que se da es una asimilación y una aculturización de adaptaciones sucesivas que finalmente, si logra sobrevivir a la presión de aprender la nueva cultura, continuarán con una educación superior bajo el mismo régimen mestizo.

- En cuanto a educación superior, hace algún tiempo vienen funcionando tres institutos pedagógicos interculturales bilingües instalados en la Amazonía enfocados a pueblos y nacionalidades: “Martha Bucaram” en Limoncocha-Sucumbíos; “Canelos” en Canelos-Pastaza; y, “Shuar Achuar” en Bomboiza-Morona Santiago. Estos institutos superiores se consolidaron para la preparación de docentes de pueblos y nacionalidades (con énfasis en contextos shuar y kichwas amazónicos) y gestionar las metas del MOSEIB. Actualmente, estos institutos, ante la política del Senescyt de medición evaluativa para el ingreso a la educación superior, han dejado de ser una opción de profesionalización para bachilleres de la EIB por no alcanzar los promedios requeridos y continúan funcionando para una población mayoritariamente mestiza. Incluso han decidido diversi-

ficar su oferta académica a tecnologías, por ser demanda del público mestizo.⁶ Como universidades públicas en la Amazonía, se ofertan la Estatal Amazónica; y en Cañar la UNAE. Estas tampoco son opciones reales para pueblos y nacionalidades, por lo referido anteriormente. En suma la opción de acceso a la educación superior no está habilitada para las nuevas generaciones desde hace más de 5 años. Si antes era marginal el acceso, ahora es imposible.

En el caso de las unidades educativas interculturales bilingües dentro del mismo contexto amazónico, la situación no mejora sustancialmente. Lo que se ha incorporado de manera real es una hora de lengua cultural, según el contexto en el que se halle la unidad educativa y una que otra actividad manual que se relacione con prácticas artesanales de sus culturas. De igual manera la construcción de currículos contextualizadas para la EIB no existen, así como tampoco metodologías enfocadas a revitalizar y resignificar las culturas originarias.

El Acuerdo Ministerial No. 440-13, de 5 de diciembre de 2013, en su artículo 3, expresa que en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe los docentes deben utilizar las lenguas ancestrales dentro del proceso educativo de manera intensa en los niveles de Educación infantil comunitaria al 100%. En el nivel de inserción a procesos semióticos al 75%. En el nivel de Fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz, al 50%. En el de Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio al 45%. En procesos de aprendizaje investigativo hasta finalizar el Bachillerato, al 40% (MEC, 2013). Lo cual es interesante, pero será bueno cuando logren implementarlo en territorio.

El recurso humano sigue siendo un limitante para ofertar una educación con calidad. En varios contextos educativos amazónicos vi-

6 El Instituto pedagógico y tecnológico Martha Bucaram oferta en Lago Agrio tecnologías en: Seguridad y Prevención de Riesgos Laborales; en Operaciones Petroleras; en Medición/Monitoreo Ambiental y en Automatización e Instrumentación. Canelos se ha especializado en desarrollo infantil y Bomboiza mantiene la especialidad en formación docente.

sitados se evidenció la ausencia de personal docente. Las partidas no se van legando al nuevo personal sino que desaparecen tras la jubilación o deceso del docente y de esta manera deben asumir un mismo profesional dos y tres niveles para no dejar sin clase a los estudiantes; es decir se vive en territorios una latente precarización laboral.

La cultura de pueblos originarios ha caído en el activismo folclorizante de replicar artesanías, de contar mitos y relatos de antepasados y hablar una hora la lengua originaria. La pregunta es cuánto de esto construye lo intercultural si no se dan procesos sostenidos de resignificación con sentidos anclados a una convivencia fuerte en aula, en familia, en comunidad, centradas en pilares vivos de sus culturas. De funcionar el modelo propuesto de enseñanza en la lengua materna se aspira recuperar en el tiempo el uso de la lengua. Habrá que estar vigilantes si esta metodología se apoyará con sentidos de construcción de sentidos interculturales eficaces de verdadera resignificación.

Por ahora, etnografías de aula realizadas en contextos kichwa, shuar y waorani, en niveles inicial medio y bachillerato (en contextos urbano y rural) demuestran que la educación intercultural bilingüe no existe; al momento es solo una sombra de política desprovista de voluntad política para hacerla real y significativa para los pueblos originarios. Se miran escombros de iniciativas que intentaron ser funcionales a edificar una EIB, pero sobre todo se respira en la burbuja colonial, donde se habla el español oficialmente, se piensa en clave occidental, se trabaja con textos con enfoque blanco-mestizo-ciudadino... ¿qué aporta todo esto a construir la interculturalidad?

Con esta mirada, es sustancial que los actores de pueblos y nacionalidades avancen en nuevas formas de resignificación de sus culturas. Sin abandonar las prácticas que actualmente llevan a cabo sobre la producción artesanal; urge un ejercicio de real apropiación dentro de los contextos educativos entender a profundidad las raíces culturales y hacer un ejercicio permanente de reencuadre cultural en las nuevas generaciones: lo simbólico, lo sagrado de esas prácticas ancestrales, hoy por hoy dejadas en las pieles cansadas de las y los

abuelos que han resistido e insurgido entre culturas blanco-mestizas que han querido desaparecerlos y sienten estar solos en la ardua tarea de llegar a segundas y terceras generaciones para el relevo del don de la palabra descifrados en encuentros profundos con los sabios que les guían en su camino por la cosmoexistencia intemporal, cuya transmisión se circuita con los procesos asimilatorios y hegemónicos culturales escolarizados que anulan sus culturas y formas de vida de manera sistemática y silenciosa.

...No basta que esos derechos estén como mera declaración discursiva, sino que como nos enseña la sabiduría espiritual del sendero del Yachak, deber haber “impecabilidad” absoluta en su implementación, lo que implica coherencia entre lo que se siente, se piensa, se dice y se hace, pues de lo contrario se corre el riesgo de que la vida como derecho consagrado en la Constitución, se quede como un hermoso discurso retórico más, que instrumentaliza el poder de acuerdo a sus intereses (Guerrero, 2016, p. 112).

Prácticas pedagógicas para el diálogo, la convivencia y la interculturalidad

Para llegar a establecer un diálogo y una convivencia intercultural en sociedades con coexistencias culturales diversas, es importante partir de la obligada conceptualización en torno a lo que implica la pedagogía intercultural. De esta manera, siendo la pedagogía un modelo enfocado al proceso de enseñanza aprendizaje y lo intercultural una interacción y diálogo entre culturas diversas, hablar de prácticas pedagógicas interculturales nos sitúa en una construcción metodológica, política y sociocultural para un aprendizaje significativo de la diversidad.

En estas condiciones se requiere en primera instancia de un diálogo político tripartito (Estado, pueblos y nacionalidades y sociedad civil/universidades) que logre pactar el futuro de los pueblos bajo la visión de la autodeterminación como derecho, irrenunciable de cada cultura, a vivir en sus territorios bajo su propia cosmovisión. Seguido

a ello, es necesario una profunda revisión de planes educativos, enfoques y estrategias que trabajen de manera estructural la diversidad en el ámbito educativo en cada escenario institucional y en cada comunidad educativa. Todo lo pedagógico intercultural bilingüe está entero de consolidar y sobre todo de cuestionarlo en base a los que los pueblos y nacionalidades necesitan para avanzar como actores sociales y políticos herederos de culturas ancestrales en el tiempo.

La propuesta del corazonar abona de manera significativa pistas sustentadas: política, ideológica y dialógicamente, hacia la construcción intercultural con base comunitaria. En este punto referencio un trabajo etnográfico llevado a cabo en una comunidad *Kitu Kara*, en 2017, que demuestra la factibilidad de construir potentes procesos interculturales en territorios ancestrales, con saldos altamente satisfactorios bajo una metodología participativa, intergeneracional y con la perspectiva de la revitalización cultural.

A partir de los resultados de este proceso, se puede ver que estas utopías pueden ser gestadas en lo cotidiano, con pocos recursos, con voluntad comunitaria, en espacios escolarizados y no escolarizados, y que es mucho más sostenible mientras se lo trabaje con niñas y niños, cuando el corazón está abierto a sentir y donde la única razón que opera es la de ser feliz; anotamos entonces: las pedagogías que se piensen interculturales deben caminar por el sendero del corazonar:

El corazonar *Kitu Kara* se muestra como un “método de meditación activa”, con un profundo sentido intercultural, abierto a que diversos actores y actoras de toda condición generacional, de género, de creencias religiosas o políticas, puedan tener un espacio para mirarse por dentro y desde su corazón hablar sobre lo que están sintiendo sobre sus propias vidas, y sobre la situación del barrio, de la ciudad, del país, del mundo (Guerrero, 2016, p. 245).

Es necesario un replanteamiento estructural en el modelo pedagógico si de verdad queremos como pueblos entrar en una dimensión del respeto al otro y construir la tan anhelada y citada interculturalidad. ¿Cómo lograremos hacer camino para vivir en lo

cotidiano el respeto al otro, que pasa por aceptar desde el mundo real del espíritu al otro y no solo como simple retórica convencional? “El Corazonar es una construcción social vivencial (sentir, vivir, interconectar, sanar, visionar), esto lo convierte en algo más que una simple categoría teórica, sino que se muestra como una metodología de vida” (Ushiña 2013, citado en Guerrero, 2016, p. 244).

Una de las principales barreras para vivir la interculturalidad pasa por superar lo teórico discursivo y aterrizar a una cotidiana vida que nos vacune del virus de la extrañeza enfermiza de lo diferente en clave rareza y nos permita ver al otro en igualdad de necesidades cercanas a las que Max Neef llama necesidades a escala humana (Max-Neef, 1993). Si aceptamos que somos de naturaleza humana con diversidades pero no por ello diferentes en el sentido vital, entender que nos afecta a todos la no satisfacción de alguna necesidad cuando no logramos hallar un satisfactor para cubrirla.

La educación como espacio para lograr hacer efectiva la interculturalidad pasa por una acción de doble vía: por un lado el trabajo sostenido pedagógico en aula con prácticas concretas que trabaje la diferencia con la alteridad; y la paridad, se la viva en términos humanos reales y no desde parámetros sociales que infecten la praxis de lo sustancial; y por otro lado, la construcción de una convivencia que nos aproxime al otro para entender desde una mirada humana, intercultural, intergeneracional, centrada en una identidad, que valore la cultura y las formas de vivir sin comparar y menos subestimar lo diferente.

...Mientras las universidades se preocupan solo por formar doctores y másteres, el anciano nos plantea una tarea más alta, cuando nos dice: [...] Que debemos aprender a ser puentes para una nueva existencia [...]; pues eso permitirá reconstruir el tejido de la alteridad y reconstruir el sentido del vivir, ya: Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo (Poty, citado en Guerrero, 2016, p. 176).

Trabajar en lo intercultural pasa también por trabajar la identidad ¿Cómo ecuatorianos/as cómo nos definimos? Si nos definimos como mestizos ¿qué aspectos nos representan? Quizás para la cultura mestiza un sentido de identidad es el referente nacional, aquello que lo identificamos como país, ciudad, región. Para pueblos y nacionalidades quizás la identidad es más contundente: lengua originaria, territorio, costumbres, sabidurías, tradiciones, mitos, leyendas, espiritualidad, conexión directa con la naturaleza y un futuro centrado en el Sumak Kawsay. Es decir estamos frente a un manantial vivo de evidencias de su paso por un continente; no es casualidad, o simple forma de sumarse al gran mundo mestizo desde lo exótico, es un grito que exige respeto por sus derechos y a culturas milenarias que han sufrido la crueldad y el asalto de culturas blanco-mestizas que no conformes con la discriminación perpetrada desde imaginarios peyorativos, ahora se obstinan en rebuscar sus tierras salpicando contaminación, miedo y muerte.

El corazonar tiene un claro sentido intercultural, debido a que, abre posibilidades para que diversos actores sociales, que no han tenido participación afectiva y efectiva en las decisiones políticas y sociales, puedan ahí “dejar andar la palabra con intención desde su corazón”, para que puedan comunicarse y hablar desde su sentir, en consecuencia, el espacio de participación es plural, diverso, abierto, posibilita encuentros interculturales, intergeneracionales, interétnicos, donde jóvenes adultos, niños, niñas, géneros distintos, gente organizada y no organizada, de diferentes pueblos, culturas, corrientes religiosas, ideológicas o políticas, etc., tienen la posibilidad de poner su palabra frente a temas sentidos y que afectan de diversas formas la vida de todas y todos (Gómez, citado en Guerrero, 2016, p. 238).

Al hablar de pedagogías enfocadas a vivir la interculturalidad es importante ir más allá de las viejas prácticas probadas y aprobadas desde el mundo mestizo-occidental. En materia intercultural hay una gran producción de autores extranjeros y dentro de la lógica académica esto es una plataforma legitimadora que fundamenta la investigación y finalmente el artículo o ensayo. Al hablar de la interculturalidad en el Ecuador me parece importante ponderar a aportes

de personas que han vivido en contextos de pueblos y nacionalidades con un trabajo de campo sostenido. Me atrevo a decir que estas prácticas legitimadoras de la producción interna redundarán de manera sostenida la discusión y avances en los procesos culturales de los pueblos y nacionalidades. Las experiencias que tienen estudiantes en las aulas que se forman para la docencia en educación intercultural bilingüe, aportan sobre didácticas y prácticas pedagógicas porque se han experimentado en contextos de pueblos originarios con niños/as y adolescentes.

Sabidurías andinas como la del Sumak Kawsay y propuestas como la del Corazonar han puesto en el centro de la reflexión los caminos para alcanzar niveles integrales de interculturalidad.

Se debe valorar y promover la producción nacional y del territorio. La lógica de que “lo nuestro no es bueno”, nos ha atravesado como mestizos y más aún como pueblos indígenas y afros. Esos son los efectos más perversos de un colonialismo infestado en todas las latitudes. La academia no escapa a ello y todo el andamiaje montado para prevalecer las categorías para ejercer el poder está dado. Los imaginarios sobre el pensamiento epistémico alcanzan vuelos del águila arpía, desde la máxima altura se visualiza al ser humano, y al parecer, entre más blanco y más lejano al territorio, más poder alcanzar. De esta manera sencillamente seguimos reproduciendo la razón colonial y ponderando lo que está afuera como lo mejor o lo realmente legítimo incluso cuando se habla de nuestras propias realidades ¿Por qué siguen los pueblos originarios formando a sus hijos en un sistema que por más que se llame intercultural bilingüe nunca ha logrado posicionar las culturas y tradiciones? El método usado en la EIB, se fundamenta en prácticas y materiales que llevan intrínseco el pensamiento de occidente, aunque por mejor que lo hicieran con imágenes locales, y traducidos a lenguas originarias (cosa que no ha ocurrido). Otra pregunta ¿Por qué desde sus sabias prácticas comunitarias, también no se han replanteado dirigencias más horizontales? El poder de tomar decisiones, no está en los pueblos y nacionali-

dades, está en los representantes, tan igual como el mundo mestizo. Se conoce que en el mundo andino que los líderes se respetan. De ser así esos líderes deberían demostrar ante su pueblo ser poseedores de un espíritu tan fuerte como el del jaguar, tan sabio como la serpiente; visionario como el águila y ser capaces de mirar como el cóndor: hacia atrás para no olvidar sus raíces, sus ancestros, sus luchas; y hacia adelante, teniendo presente las necesidades colectivas y los retos para la insurgencia que demanda el *sumak kawsay*.

Estamos a muchos años luz de lograr construir sociedades genuinas, con todo lo que ello conlleva, si continuamos en esa lógica de impartir educación basados en interpretaciones foráneas y occidentales de nuestras sociedades y a la sombra de grandes filósofos que serán inmortales y de pensadores que aportaron en su momento y sin duda inspiraron a muchos, pero ahora, es otro tiempo; contamos con muchas producciones bibliográficas realizadas por investigadores, docentes, poetas, artistas y otros sentipensadores/as que esta tierra ha dado y que nos muestran riqueza a partir de condiciones actuales de vida. No implica dejar de lado las contribuciones de los llamados “grandes pensadores”; solo que se legitimen desde la praxis con la misma fe, las nuevas visiones y teorizaciones fundamentadas en nuestras propias culturas y realidades nacionales teniendo como centro el bienestar colectivo, reafirmando la solidaridad, la complementariedad, la paridad de los pueblos amazónicos y andinos.

Es decir, queremos teorizar y dialogar sobre la interculturalidad, partiendo que entendemos su quehacer, por lo que el vuelo académico debe entrar en esta dimensión. Ahora los aportes en el mundo de la academia se legitiman como tales si tienen citas de autores clásicos, generalmente extranjeros, aunque se hable de realidades locales concretas; caso contrario no logrará publicarse en revistas reconocidas en el mundo académico por estar al margen de su auto-poético juego de referencias.

En esta línea de reflexión si queremos construir una genuina educación intercultural debemos repasar nuestras propias raíces y

dar voz a los verdaderos sabios a quienes con su vida han sentido y vivido lo que es mejor para sus pueblos, lo que realmente dignifica la vida y la hace productiva en términos de bienestar. Una educación intercultural debería manejar una pedagogía y una metodología que no violente las culturas y que por el contrario sean espacios desde donde repensar formas de resignificar⁷ lo sembrado con los nuevos frutos que el tiempo ha madurado.

Los textos escolares en la educación intercultural y en la EIB

Los textos escolares oficiales para la educación básica, pese a una permanente preocupación de trabajarlos bajo la visión intercultural que instara a la reforma educativa de 1996 (Ministerio de Educación y Cultura, 1997) que dio paso a cambiar los textos escolares en 1997, que en teoría incorporarían los ejes discutidos en la mencionada reforma educativa, entre ellos el eje de interculturalidad, no fue posible, como lo explica Granda (2003) en un análisis de los contenidos de los textos de ciencias sociales de sexto y séptimo grados.

En conclusión, las unidades analizadas representan a la población ecuatoriana como una población compuesta por diferentes grupos culturales que no mantienen ninguna relación entre sí o que mantienen –las pocas veces que entran en contacto– relaciones de total armonía. Esta forma de representar la diversidad es altamente nociva en la medida en que invisibiliza una serie de aspectos de suprema

7 El hecho de querer mantener las culturas andinas y amazónicas no pasa por exigir a las nuevas generaciones que sigan todas las tradiciones de los ancestros en medio de un contacto e interrelación inminente con occidente; es decir no se es más wao si viste semidesnudo, o menos shuar si no lleva la sanguina al mercado o menos kichwa si usa un tatuaje. Lo más importante es repensar y sobre todo sentir las culturas, las tradiciones de manera resignificada en los contextos, que nos acerque a la esencia y logremos conectar desde lo más alto, llevarla en el corazón, pensar desde las lógicas de los pueblos y sentir en cada célula la relación con los elementos símbolos, su fuerza, su sabiduría y luego vivir esa espiritualidad grande, compleja e integral que les hace merecedores de hermanarse en todas las dimensiones posibles de vida.

importancia. En primer lugar, oculta el hecho de que los diferentes grupos culturales mantienen continuamente relaciones entre sí en diferentes ámbitos de la vida. En segundo lugar, desconoce el hecho de que dichas relaciones son, por lo general, relaciones altamente conflictivas que tienen consecuencias negativas en los tres grupos culturales. Y en tercer lugar, niega el trabajo desplegado por los indígenas, los afro ecuatorianos y algunos sectores de los blanco-mestizos para revertir dicha situación (Granda, 2003, p. 44).

Bajo similar búsqueda en la investigación realizada que motiva el presente capítulo del libro, en etnografías de aula en los tres contextos amazónicos (kichwa, waorani y shuar), en unidades educativas interculturales bilingües; se evidencia en primera instancia que no existen textos especiales para la EIB, que se manejan los mismos textos tanto para la educación intercultural que para la intercultural bilingüe.

Dos décadas, luego del análisis de los textos de ciencias sociales empleadas en las unidades educativas de la EIB del segundo al octavo nivel (incluidas las del milenio) al 2017, para lograr identificar los contenidos presentes sobre culturas y nacionalidades que habitan en el Ecuador en estos materiales, se observó lo siguiente:

- Entre lo positivo se podría decir que entre los textos de 1997 analizados por Granda (2003), hay un avance en evidenciar presencia temática sobre representación de la diversidad cultural.
- En promedio, los temas sobre las culturas de los pueblos y nacionalidades se tratan en un 18% del total de cada libro, subrayando que el cálculo se asume como página, mas en su mayoría son líneas, párrafo(s), recuadros, cuarto de página, media página y excepcionalmente 1 página.
- Entre los aspectos de poco avance a partir de esta lectura transversal sobre el tratamiento de la interculturalidad es la no profundización de la cotidianidad que viven las diversas culturas originarias y hay mucha pobreza en imágenes de niños, mujeres, hombres y diversas representacio-

nes culturales, étnicas y de nacionalidades, al no contar con identificaciones de sus nacionalidades y otra que siguen relacionando al afro con el deporte o al indígena con artesanías. En algunas imágenes mezclan artesanías, vestimentas y costumbres mostrando una diversidad ecléctica, que termina visibilizando las identidades andino-amazónicas dentro de un filtro cargado de estereotipos cosificantes.

- Hay un fuerte posicionamiento enunciativo (poca profundización y contextualización) sobre la diversidad cultural, las tradiciones, las manifestaciones artesanales. La palabra interculturalidad no se registra, no es analizada y mucho menos se trabaja en el aula; situación evidenciada en las etnografías de campo.
- El uso de la palabra etnias nos da clara cuenta de la no superación de la visión reduccionista y positivista que se tiene sobre los pueblos originarios. No está posicionado la categoría política de ser “pueblos y nacionalidades”, por la que han luchado de manera sostenida desde la insurgencia de su lucha histórica.
- Se encontró contradicción de contenidos como el número de los pueblos y nacionalidades: en la guía del tercer nivel colocan 20 “etnias” y luego en la del cuarto nivel, hablan de 16.
- Se observó también poco criterio para referenciar personajes representativos de las diversas luchas, parecerían que no pasan de cinco los personajes de la historia de los pueblos originarios. En definitiva los libros son descriptivos y hacen una lectura lineal de los hechos históricos; se refleja poco conocimiento en estos materiales sobre los pueblos y nacionalidades, sobre sus formas de vida actuales, no se enfocan las problemáticas que atraviesan, todo se ha quedado en las crónicas históricas que comienzan con el Imperio Inca, el Tahuantinsuyo, la conquista española, el movimiento indígena y la protesta de los 90 y las organizaciones políticas que existen.

- Hay una visión necrófita en la historia presentiva de las culturas ancestrales: por un lado, se revive y reivindica al indio/negro muerto en las luchas históricas; y por otro, en el día a día, se matan lentamente sus derechos, se los discrimina y se los excluyen de manera sistemática. Los textos no documentan la lucha diaria en el espacio-tiempo, de las necesidades y perspectivas de las nuevas generaciones, de los riesgos para las culturas al no poner filtros a los procesos de aculturación; de los problemas del extractivismo feroz que trastoca la cultura viva en territorios ancestrales, de una EIB en ciernes... No existe una urdiembre intercultural para formar nuevas generaciones en los pueblos y nacionalidades. Las editoriales grandes son las que colocan los contenidos y luego tamizan con el Ministerio de Educación enfoque, ideología y el tema evaluativo, no vaya a ser que se les haga analizar mucho y despierten la criticidad de la realidad.
- Los contenidos sobre temas obedecen a un formato estándar que no debe exceder de “x” espacios, por ende, dichos temas no alcanzan un desarrollo apropiado y menos niveles de profundidad.

Las constataciones nos llevan a repensar la pedagogía para una educación intercultural bilingüe, no solo como el método que guie lo académico para la enseñanza-aprendizaje, sino también centrado en la espiritualidad del saber, del ser y del sentir: que rompa con lo establecido. El corazonar (la anti-tesis)⁸ se erige como el sendero que llevará a la EIB a conectar las culturas originarias con las dimensiones: social, política y ética; requeridas para formar a las nuevas generaciones enlazadas a sus culturas originarias; y a resinificar ese legado, comprometiéndose con la conservación de la vida, con el cosmos

8 Llamada así porque fundamentalmente da voz a la cultura Kitu Kara que dialogan desde la sabiduría de sus ancestros y con el sentir de las actuales generaciones, porque se atreve a cuestionar sesgos del poder de la élite intelectual y porque llama a la insurgencia por la fuerza de la ternura (categoría que choca con la frialdad de la teoría).

y lo que habita en él. La coherencia e impecabilidad de la propuesta del corazonar es el camino hacia la reflexión ontológica que llevará a las nuevas generaciones a concretar utopías en realidades locales. ¿Cómo se puede aplicar la razón del corazón y el sentir del pensar en un sistema que ha separado la razón del sentir y que ha hecho lo imposible por homogeneizar la diversidad?

Una vez que estamos claros sobre el “horizonte civilizatorio” (Guerrero, 2016) a alcanzar, empecemos a crear las partes de este paradigma cultural: La construcción de contenidos de la nueva enseñanza.

Materiales escolares interculturales

Hay que re-escribir los materiales escolares, teniendo como eje transversal la discusión de lo intercultural, con mediación pedagógica que promueva no solo entendimiento sino sobre todo cuestionamiento inter-cultural e inter-temporal; que abra de manera permanente el debate con temas de interés de las nuevas generaciones y a los aspectos que preocupan al territorio, a las familias al contexto local y global. Abonar a formar actores como agentes de cambio hacia una cultura que promueva el respeto por la diferencia, libertad de expresión, participación activa en los procesos comunitarios, equidad de género y con capacidad de aterrizar a la vida cotidiana lo razonado, lo cuestionado y lo resignificado. Textos como “El Corazonar: una Antropología comprometida con la vida”,⁹ cuentos y mitos de pueblos originarios publicados como tesis de grado de los compañeros indígenas y afroecuatorianos que se encuentran en el repositorio del Senescyt; la etnografía realizada por niños y

9 El libro *Corazonar: Una antropología comprometida con la vida*, 2010, de Patricio Guerrero Arias, “constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad, pues desplaza la hegemonía de la razón y muestra que nuestra humanidad se constituye en la interrelación entre afectividad y razón. Nos ofrece horizontes teóricos y metodológicos, pero, sobre todo, éticos y políticos, que hacen posible el caminar por el mundo de los sentidos con que cada pueblo hila y teje su propia vida y experiencia”. (Obtenido del catálogo de libros de Abya-Yala).

niñas kitu-karas, en Catzuquí de Velasco¹⁰ que rompe con la tradición de la cultura adulto céntrica de nuestras sociedades y da voz a los legítimos hacedores de la cultura ancestral en el diario vivir, exhortando una genuina revitalización de su cultura, sembrando identidad y un camino de mucha luz para continuar en el tiempo. Igualmente sumaría en este enunciar, las antologías de obras literarias expresadas en poesías, relatos, narrativas, etc. escritas por actores de pueblos y nacionalidades. Todo este bagaje de experiencias documentadas, teorizadas, poetizadas, pintadas y cantadas, debe ser incorporados en la reestructura de la educación mestiza e intercultural bilingüe, por ser elementos de fuerte reflexión y afirmación para la historia presentiva de los pueblos ancestrales sus familias, organizaciones y comunidades.

Muchas de las actividades de clase y de trabajos fuera del aula, deben incorporar enfoques pedagógicos, que entrañen el arte como mecanismo para sensibilizar el aprendizaje, la libre expresión y una asimilación profunda de lo aprendido.

La tecnología es el nuevo credo que se impone en todos los espacios y latitudes. No vamos a ignorar su presencia y a manejar un

10 Niños y niñas de esta comuna, hacen un viaje antropológico genuino, lleno de expectativas y alegría, alcanzan un vuelo nunca practicado en nuestros contextos: Resignifica su cultura desde la observación y el actuar participante en su propio medio, recobran la historia local de sus abuelos y abuelas y conectan con el trabajo que significó para sus ancestros organizar el territorio con mingas comunitarias para sus generaciones. Exploraron la riqueza de su territorio valorando y reconociendo la presencia y coexistencia de cada ser y su rol vital en el cosmos; es decir aprendieron la raíz de lo intercultural valorando en la diferencia la riqueza de ser y la complementariedad. Aprendieron que el quehacer cotidiano en una relación dialógica que valora el esfuerzo diario y constatan que investigar puede ser una experiencia divertida. Toda la comunidad educativa, sin que medie discurso alguno, reaprende la convivencia y reconoce en la fuerza vital de cada hijo/a de esta tierra, que: “tenemos que volver, a ser como niñas, para poder volver, a transitar de nuevo, por la sabiduría, espiritual del corazón. Tenemos que volver a ser como niños, para poder abrimos, a la magia y al misterio, para poder mirar, los rostros de lo invisible, para hablar con el silencio, y escuchar a lo inaudible” (Guerrero, 2017).

discurso idílico de pretender desterrarla de los espacios de los pueblos y nacionalidades, aunque las computadoras en el mundo rural funjan como pantalla de una supuesta educación de calidad, cuando en el ámbito real solo son un ícono de algo que muchas veces no está a su servicio, ya sea por daño o falta de conectividad.

El corazonar, como método para vivir, o como metosabiduría para una existencia diferente, esta sobre todo dirigida a que encontremos un espacio para poder mirar desde el corazón la interioridad del ser, de ahí que la soledad y el silencio sean requisitos básicos; en una sociedad marcada por el ruido mediático que generan las tecnologías virtuales, que nos han llenado de información pero nos han alejado de nosotros mismos, nos han vaciado de sentido, que ha desarrollado la sociedad del conocimiento, pero nos ha vuelto analfabetos afectivos; la colonialidad del ser siempre ha buscado que seamos extraños a nosotros mismos, por ello huimos de la soledad y el silencio, pues estos nos obligan a tener que mirar nuestras profundidades, de ahí que una expresión de la colonialidad del ser, es que ha construido en nuestra subjetividad una soledad no para acercarnos a nuestro interior, sino para huir de este y de la realidad, para no querer interrogarnos sobre los dolores, las problemáticas que aquejan a nuestra existencia y peor las que están enfermando la vida a causa de la dominación y la muerte que el poder genera (Guerrero, 2016, p. 246).

Es por ello que se subraya la necesidad de apuntar al uso de medios fincados en el mundo de la poética en toda su gama. La perspectiva estética, presente también en el corazonar, propone para la enseñanza “incorporar trabajos poéticos, cuentos, canciones y músicas, ponencias cantadas, que buscan mostrar que poetizar la teoría puede ser una forma de decolonizar el saber hegemónico” (Guerrero, 2016, p. 43).

La diferencia entre resignificar una cultura y reconstruirla con miras a mantenerla intacta, es profunda. La categoría de reconstrucción es la que se ha manejado, desde el discurso político de los pueblos y nacionalidades; en esta perspectiva se insta a las nuevas generaciones que imiten a sus culturas originarias; se sataniza el uso de tatuajes, aretes o uso de ropa mestiza, sin embargo, se sigue usando el

método repetitivo memorístico, el manejo del castellano como lengua oficial y uso de textos mestizo-occidentales. Se tienen una selva entera para poder aprender las ciencias naturales, o parte de una historia y de una geografía, y sin embargo se sigue aprendiendo con libros y láminas. Se pondera que solo el uso de las lenguas hará posible su prevalescencia en el tiempo; y sin embargo, solo se habla una hora a la semana la lengua nativa. La misma prohibición que hicieron los conquistadores en sus días sobre el uso de la lengua, cientos de años transcurridos con una Constitución reivindicadora de las culturas originarias, repite lo mismo. La EIB sigue ocultando la sabiduría ancestral y disfrazando con prácticas que fortalezcan la folclorización de sus culturas y se sumen al negocio de las industrias culturales.

Resignificar, por el contrario, nos lleva a revitalizar las culturas en tiempo presente, siendo pueblos contactados no se ha dejado que conserven su identidad, han sido aculturizados desde varios medios, uno de ellos las instituciones educativas con todos los mecanismos antes esbozados, sumado los fuertes procesos de evangelización; desde la usurpación de los territorios por parte de la industria extractivista, y desde el turismo y su visión exótica. Es momento de transparentar una realidad a partir de una consciencia cultural que lleve a evaluar la esencia de las culturas originarias, trabajar desde lo cotidiano para incorporar de manera real en las actividades domésticas, escolares y comunitarias la praxis de las tradiciones ancestrales y luego usar las tecnologías como mecanismo para afianzar y posicionar las bases culturales desde una visión profunda y sentida en cada uno de las nuevas generaciones.

Las instituciones educativas en contextos interculturales bilingües, deberán desarrollar un plan educativo acorde con los intereses de las culturas originarias. Enfocarse en cómo hacer efectivo el Suma Kawsay, para lo cual las lógicas mestizas deben ser desterradas. Hace falta una profundización en las praxis artesanal que se lleva a cabo en las aulas, con la finalidad de producir la cultura; es decir, no solo se debe enseñar a producir una lanza, una makawa, una shigra, una

bodoquera o un tambor, es necesario profundizar en los sentidos que significan, lo que entrañan, hacer lecturas de su funcionamiento en el nuevo tiempo; y luego, combinar con una praxis sostenida de usos, y sentidos en sus espacios, actividades, relaciones y estilos de vida, como diría Guerrero hay que corazonar la cultura.

Política pública sobre la Educación Intercultural Bilingüe

Somos parte de un sistema educativo homogeneizador, vertical que ve muy poco las realidades locales. Durante los veinte años en que estuvo al mando de los pueblos y nacionalidades la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), no se miraron las necesidades reales en la que se implementaba una escuelita unidocente o más tarde en la década al mando de Alianza País, siguieron las unidades educativas interculturales bilingües sin modificaciones, con nuevas normativas y disposiciones que no se pudieron implementar por falta de materiales especializados y docentes. En su lugar, impusieron la medición de calidad enfocados a la métrica del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA):¹¹ “Ser Estudiante” (niveles: cuarto, séptimo y octavo) y “Ser Bachiller” (tercero de bachillerato), que poco se ajustan a la verdadera gestión académica, y menos a la realidad local ecuatoriana ¿Qué fin tienen estas evaluaciones en el contexto ecuatoriano? es la gran pregunta ¿Qué hacen cuando las evaluaciones realizadas en contextos indígenas arrojan en lectura, matemáticas y ciencias un bajo puntaje?

No existe en la política pública instancia alguna que revea estos resultados y analicen los por qué de estos resultados. Todo se queda en cifras que sirven para seguir estigmatizando las diferencias entre regiones, entre contextos. No existe un seguimiento de lo que pasa en territorio y una evaluación que por el contrario de ponderar

11 PISA es el Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos, un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. Disponible en: <https://goo.gl/4WT5Av> , & asume un rol de estudiante .

una supuesta supremacía del mundo mestizo, recoja datos a través de un diagnóstico participativo con la comunidad educativa sobre lo que pasa en territorio y lo que necesita y a partir de ello pongan en marcha programas académicos que hagan sentido a las realidades locales respetando sus formas de vida y prácticas culturales. Estas políticas estandarizantes solo impactan de manera negativa en el subconsciente de los adolescentes y jóvenes de pueblos y nacionalidades que lo procesan en clave inferioridad, miedo y principal barrera para que continúen los estudios superiores.

Lo terrible del poder de la colonialidad del ser, es que no solo atraviesa las vidas, cuerpos y subjetividades de quienes históricamente han sido los “objetos” tradicionales de la colonialidad, sino que está atravesando todas las dimensiones de la cotidianidad de la existencia y de toda la gramática social y de todos los actores. La colonialidad del ser, ya no sólo opera en lo estructural, desde la exterioridad y a través de sus instituciones y sus aparatos represivos, sino que se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, de las memorias, de la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación (Guerrero, 2016, p. 46).

La educación intercultural debe ser comprendida bajo otros indicadores que escapen esta visión instrumental métrica y se enfoquen a aspectos centrados en la revitalización de las culturas propias de cada contexto, potenciando las manifestaciones a partir de sus propias corporalidades, afectividades, sensibilidades mediadas por el canto, la danza, la poesía, la música y toda representación de esa realidad circundante llenas de libertad que produce la selva. Solo de esta manera se logrará exterminar la letalidad del poder del sistema educativo colonial.

En esta vía, urgen formas cotidianas que entrañen componentes nuevos, vivos, que logren remover el aletargamiento y la desesperanza que habita entre esas esquinas retorcidas, abandonadas a la propia suerte de sus solitarios transeúntes. El arte en su diversidad es capaz de motivar este tipo de cambios porque trastoca el centro del

individuo y es más fuerte aun cuando activa el corazón del colectivo. Actuar en colectivo implica la asimilación de las necesidades sociales, práctica que compromete, pero a la vez libera. Esta libertad la encontramos en la medida que podemos expresar nuestras aspiraciones; el arte lo perifonea con la creatividad y permite que se exprese desde el vértice del sentir el producto de lo que somos o representamos y lo que queremos ser, sentir-hacer. Nos permite liberar lo que estaba cautivo y reprimido, lo agencia a mover, a renovar (Carbonell, 2009).

De las escuelas interculturales bilingües a las escuelas de milenio

La cobertura y la calidad en educación son los dos grandes miramientos que todo gobierno apunta en el discurso. En estos dos macro parámetros existen una serie de consideraciones para medir eficiencia y eficacia de planes, ejecuciones y evaluaciones. La pregunta es como el tema intercultural se vuelve real por ejemplo en la cobertura. Dolores Cacuangó es la punta del ovillo a través de las Escuelas Comunitarias Indígenas del Ecuador.¹² Con esta iniciativa se van expandiendo otras posibilidades para el desarrollo de la educación a los pueblos y nacionalidades. Luego de madurar con la intervención de sociedad civil desde varios actores, se implementan nuevas escuelas interculturales algunas en coordinación con el Estado. Hasta 1981 se registraron 724 centros de alfabetización en varias provincias, bajo un convenio entre el Centro de investigación de la educación indígena de la PUCE y el Ministerio de Educación. Posteriormente se comenzó a trabajar con escuelas para niños, llegando a tener unas trescientas escuelas bilingües en Ecuador (Montaluisa, 2005). En todo caso este dato es solo una parte de todas las iniciativas sobre la EIB que se registran en el país. Para interesados/as, he construido una línea de tiempo con el proceso gestado en el país sobre

12 La primera escuela fue creada dentro del sindicato 'Tierra Libre', en Yanahuayco, y luego hubo otras en Chimba, Pesillo y Moyurco, en todos los casos, dirigidas por maestras indígenas (Diario El Telégrafo, 2014).

la EIB y pueden encontrar en este enlace (<https://goo.gl/7zck8T>) la información más detallada del recorrido de tres décadas. A continuación una pequeña estadística de las nuevas unidades educativas inauguradas entre el 2008 y el 2016.

Del estudio se desprende que en el 2008 se inauguró la primera escuela y el 2014 fue el año que más unidades (21) abrieron sus puertas a los estudiantes; el 2013 y 2015 también fueron años importantes para la inauguración de estos establecimientos: 12 y 14 escuelas, respectivamente. Por provincias, Guayas (8), Pichincha (7), Orellana (5), Azuay (4) y Manabí (4) son las que tienen más Escuelas del Milenio (Plan V, 2017, p. s/n).

La cobertura sufre una modificación en varias localidades por un nuevo enfoque de la política educativa. Se cierran escuelitas comunitarias bajo el criterio de no cumplir con el número de niños/as promedio para justificar gastos de mantenimiento. Se centralizan en unidades educativas mejor equipadas, con capacidad para absorber la demanda de la zona y alrededor de 51 escuelas del milenio en todo el país. Con esto, la cobertura tiene una doble lectura entre eficacia y eficiencia, que deberá ser analizada por las instancias pertinentes de manera participativa. Al momento se cuenta ya con un estudio realizado por FLACSO y el MEC, publicado en redes,¹³ en el que se dan luces sobre la evaluación de estos criterios donde analizan de manera comparativa entre los resultados de la evaluación de una muestra que “contempló 17 Escuelas del Milenio, que fueron comparadas con 3628 escuelas públicas que también cumplieron con la condición de tener las dos pruebas de medición de logros (la SER y las SER bachiller)” (FLACSO/MEC, 2017 citado en Plan V, 2017, p. s/n). El informe realiza análisis a partir del estudio comparativo y afirma que “respecto a la construcción de escuelas la evidencia empírica muestra importantes efectos en acceso escolar. La política más lógica para mejorar el acceso escolar es que los niños tengan una escuela cercana” (FLACSO/MEC, 2017 citado en Plan V, 2017, s/n).

13 Artículo elaborado por portal web “Plan V” Disponible en: <https://goo.gl/Enq5wB>

Los investigadores para analizar el impacto en matrícula calcularon la tasa de promoción por grado. En el caso de los 10 años de la educación básica no encontraron un impacto significativo. Mientras que esta situación se repite en la matrícula para bachillerato. Es decir, no hubo aumentos ni disminución en la matrícula escolar. Esto en contraposición al objetivo de “incrementar la tasa neta de matrícula y asistencia a la educación inicial, básica y al bachillerato”, como lo establece la misma investigación (Plan V, 2017, p. s/n).

Ojalá de estas constataciones aprendamos como país que cuando se hable de calidad en la educación, debe abrirse toda una gama que tenga como centro la cosmovisión de cada nacionalidad y crear nuevos criterios pedagógicos para gestionar el proceso educativo y otros indicadores que midan estos avances respetando la diversidad cultural, sus necesidades de manera integral.

En el mismo estudio de FLACSO-MEC se menciona que:

En el 2015, no hubo impacto ni en matemáticas, ni en lenguaje, es decir no se registró ni mejoras ni desmejoras en esas dos materias. Pero en el 2016, hubo un salto significativo en matemáticas. Los investigadores hallaron en ese año 0,5 desviaciones estándares, es decir que los estudiantes de una UEM alcanzaban 45 puntos más en las pruebas analizadas, que un estudiante de otra escuela pública... En lenguaje, en el 2016, tampoco hallaron un impacto. Esta materia no registró ni mejora ni desmejora en los dos años revisados (Plan V, 2017).

Entre las conclusiones del Estudio, se dice que: “La literatura en economía de la educación es concluyente en afirmar que intervenciones en infraestructura, por sí solas, no mejoran la calidad de la educación, si no van acompañadas de cambios en la estructura pedagógica al interior del aula” (FLACSO/MEC, 2017 citado en Plan V, 2017, p. s/n).

Esto es justamente lo que se quiere ponderar cuando hablamos de interculturalidad en el ámbito educativo. Qué hacer para incorporar de manera sistemática y sostenida acciones concretas que nos lleven a implementar en el modelo educativo que haga centro en la prevalescencia de la interculturalidad, que trascienda la visión de

la perfecta infraestructura occidental y se inspire en pedagogías para una interculturalidad efectiva, cotidiana, simplemente real, capaz de considerar las dimensiones analizadas que den paso a nuevas pedagogías insurgentes para la vida enfocadas en la polifonía de voces y sentires del Biopluridiverso, como lo pondera el Guerrero (2016) en alusión a la construcción de la diversidad:

Si queremos considerar que la diversidad y la diferencia son constitutivas y constituyentes de la propia vida, cuestión que no considera la noción occidental de universo, podríamos conjugar esas propuestas de pluriverso, de multiverso, con las de bioverso del Pueblo Kitu Kara en una que las unifique, y hablar de Biopluridiverso (p. 228).

Desde estas constataciones, es evidente que la EIB requiere una reestructura de sus planes curriculares, de su enfoque pedagógico, basados en la sabiduría andina/amazónica/afrodescendiente, que religue con el cosmos en cada aproximación al aprendizaje y resienta con energías vivas su trascendencia en este tiempo para asegurar lo que el diálogo profético con sus antepasados ha soñado para que sus nuevas generaciones alcancen el Sumak Kawsay cada día de sus existencias.

Hablar de una educación enfocada a pueblos originarios es pensar en función de sus formas de vida, inspiradas en la gran naturaleza: sus voces, sus latidos, sus colores, todo vuelco de sensaciones, vibraciones desde el viento, el río y la cascada, las hojas, los frutos de cada cosecha, los cantos y su historia, cada vuelo y la palabra. Todo nos lleva al gran misterio y don de los sentidos en los que el arte es constitutivo de todo este gran paisaje, armónico y sinfónico en que habita la vida, por ello es indispensable que la pedagogía que transversalice la EIB se sustente en la estética de la imagen, la palabra, el cuerpo, el espíritu y la fuerza de todo lo que existe, lo creado y lo cuidado: el despertar de la consciencia vital que produce felicidad personal y armonía social, que son condiciones básicas para el aprendizaje. La creatividad es el camino para el encuentro con mejores formas de sustentar la existencia sin destruir el ambiente y nos

permite recrear nuestro ser desde y para la transformación hacia formas más humanas de coexistencia.

Hacia la construcción de una evaluación centrada en la interculturalidad

Desde la política de Estado se realiza un ajuste del currículum en el 2016 en tres aspectos: redefinición de perfil de salida, ajuste a la propuesta curricular y redefinición de la propuesta de evaluación. La redefinición de salida de las y los estudiantes trabaja bajo 3 parámetros: justicia, innovación y solidaridad. Lo que llama la atención es que de manera enfática se deja claro que este perfil de salida apunta a la “construcción de la identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valorando nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos”.¹⁴ Bajo estas concepciones se explica que el modelo educativo no tiene intención de trabajar lo intercultural y esto es lo que en efecto se ha reflejado en la intervención en territorio durante todo el tiempo de vigencia de la política pública en EIB y que se han hecho más evidentes en la última década.

Sobre el ajuste a la propuesta curricular exhibe la necesidad de trabajar aprendizajes básicos imprescindibles y aprendizajes básicos deseables. En estos no se menciona a ningún momento la revitalización de las culturas como eje central por la que nace la EIB. Finalmente, la evaluación se la realiza a nivel interno (a nivel del aula en la unidad educativa) y a nivel externo (a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa–INEVAL–); es decir, reafirma la continuidad de medir bajo los parámetros del Programa Internacional de Medición de los Alumnos (PISA) con las dificultades mencionadas anteriormente.

Finalmente existe un discurso permanente sobre autonomías en los centros educativos de los pueblos y nacionalidades para que

14 Tomado de la presentación general del currículum 2016 realizada por el director del currículum Miguel Herrera.

ajusten sus contenidos en función de necesidades locales. Esto no llega a ser una realidad dado que los parámetros de reporte están regidos a los planes unificados de educación intercultural. Lo que en el mejor de los casos les lleva a un reporte ficticio si deciden hacer variaciones en sus planes educativos.

Queda un resquicio bajo este panorama: la libertad de cátedra del docente, que siempre es la trinchera de los maestros/as que quieren trabajar aspectos distintos con metodologías innovadoras y pedagogías acordes con el contexto cultural. No obstante, desde el trabajo de campo realizado en las comunidades de contextos wao, kichwa y shuar en las provincias de Pastaza, Orellana, Napo y Morona Santiago, se ven situaciones que limitan la acción docente ya sea por la falta de materiales, sobrecarga de grupos (al no haber personal docente suficiente para todos los niveles), condiciones logísticas con pocos servicios básicos, infraestructura, como techos de zinc que al momento de la lluvia suspende automáticamente la clase, con temperaturas ambientales elevadas; o con condiciones derivadas de problemas económicos como alimentación desbalanceada de estudiantes que incide directamente en la atención y motivación general del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de expandir las estrategias motivadoras en las mentes de maestras y maestros se hace urgente; la voluntad política es importante para las transformaciones que vendrán en el mediano y largo plazo; se necesita la voluntad del maestro para que cambie él y la realidad en el aula. Deben primar los acuerdos que en ella se logran con la participación directa de maestros/as y alumnos/as, pues es en cada realidad local donde se producen los grandes cambios que se ven en la historia. Hasta nuestros días, el arte no ha logrado representar la subjetividad colectiva, porque no lo hemos permitido. Es momento de empezar en las aulas preservando las facultades mentales, despertando esos sentidos, invirtiendo en la liberación del niño, adolescente y joven sujeto desde sus propias capacidades artísticas

La política pública de la EIB, a partir de los que reza el MOSEIB, enuncia con claridad en el primer punto que el Estado ecuatoriano:

Garantiza el funcionamiento pleno del SEIB, de conformidad con sus políticas públicas, en forma integrada desde la EIFC hasta el nivel superior. En el caso de la educación superior, esta contemplará programas especiales de educación intercultural bilingüe para la formación de profesionales de pueblos y nacionalidades (MEC, 2013, p. 26).

Sobre esta última parte, a partir de las políticas públicas generadas para la EIB en la última década, lo especial es que negaron a los bachilleres de la EIB el acceso a las universidades e institutos superiores públicos. Se aspira que las instancias gubernamentales dejen de parchar la EIB y reparen con enfoque de sostenibilidad intercultural el SEIB, considerando las múltiples reflexiones que vienen haciendo los propios pueblos y nacionalidades, la sociedad civil y se dé paso a una verdadera reforma educativa intercultural que tome en cuenta el olvidado epos y deje que fluyan los pueblos del Abya Yala por la senda armónica los cuatro elementos vitales: tierra, aire, fuego y agua.

El arte produce felicidad personal y armonía social, condiciones básicas para el aprendizaje, que genere principalmente sabiduría no tanto conocimiento. La lógica necesita complementarse con la imaginación. La creatividad abre toda una autopista con decenas de carriles para continuar el viaje hacia el descubrimiento de la vida que mejor nos venga, que nos dé un sentido real y nos lleve a la transformación ontológica permanente (Carbonell, 2009, p. 161).

A continuación, se ponen en consideración una batería de acciones que pueden acompañar una mejor concreción de la pedagogía y metodología para hacer viable la práctica de la interculturalidad y revitalizar las culturas en el sistema de educación intercultural bilingüe. Se lo presenta en modo indicador, para visibilizar que deben ser insertos en los planes educativos y contar con el respectivo seguimiento y gestión dentro de la comunidad educativa, para su efectivo cumplimiento.

Tabla 1
Indicadores de calidad de E.I.B centrados
en la revitalización y defensa de las culturas ancestrales

Unidad medida	Indicadores
%	Uso de la lengua en aula
%	% uso de la lengua en la familia
%	Uso de la lengua en espacios comunitarios
%	Uso de la lengua en productos como cuentos, teatralizaciones, libros, identificación de espacios en la escuela, poemas, canciones.
%	Sabiduría ancestral presente en las temáticas académicas
%	Incorporación de los aprendizajes de la tradición cultural en vida cotidiana
#	Trabajos etnográficos, comunicativos, realizados por estudiantes para revitalizar la cultura ancestral.
#	Trabajos etnográficos para indagar sobre diversos temas que afectan a la comunidad.
#	Trabajos etnográficos realizados por niña/os, adolescentes y jóvenes sobre los cuales tienen interés los actores que conforman la comunidad para aprender o reaprender.
#	Micro espacios de comunicación activados en la escuela, la familia y la comunidad para el diálogo intergeneracional y entre pares.
#	Productos creados por las y los estudiantes y docentes en todas las manifestaciones artísticas (poesía, música, danza, pintura, plástica, teatro, etc.) incorporados a los aprendizajes en aula y en lenguas nativas.
#	Productos artesanales producidos por docentes y estudiantes para conservar la tradición ancestral en usos prácticos en casa y en el aula.
#	Actividades interculturales desarrolladas en la escuela/año.
#	Actividades intergeneracionales desarrolladas entre la escuela y las familias/año. (hora de la guayusa, tejer la palabra para revitalizar la tradición oral, contar los sueños e interpretarlos, recrear mitos, relatos, etc.).
%	Participación de los ancianos en la enseñanza escolarizada
#	Profesores/as formados/as en la cultura en que imparten enseñanza en espacios escolarizados y no escolarizados
#	Profesores/as formados/as en la cultura en que imparten enseñanza en espacios no escolarizados por los miembros de la misma comunidad.
#	Proyectos interculturales que la unidad educativa promueva y participe

#	Intercambios comunitarios que motiven la convivencia entre diversos contextos
#	Carreras y materias que desarrollan los conocimientos centrados en prácticas comunitarias como (arquitectura vernácula, medicina ancestral, mitología de los pueblos, espiritualidad desde el sumak kawsay, biología amazónica, sabiduría andina, prácticas y sentidos ancestrales etc).
%	Temas en libros escolares que revitalicen la cultura de manera sostenida enfocando discusiones analíticas que hablen de la resignificación cultural.
#	Materiales producidos por la comunidad y en la comunidad para ser utilizado en las unidades educativas.
#	Actividades (charlas/caminatas/campamentos) realizadas por los ancianos/as y o sabios /as de las comunidades en coordinación con las escuelas, con estudiantes y docentes de las unidades educativas.

Fuente: Carbonell, E. (2018).

Las acciones propuestas pueden abonar a la construcción de condiciones que potencien la experiencia intercultural bilingüe escolarizada, y posibiliten el aterrizaje de un nuevo MOSEIB, manejado de manera autónoma, promoviendo la aplicabilidad de una interculturalidad afincada en la revitalización estructural y permanente de las culturas ancestrales.

Poetizando una reflexión final

Consecuente con lo que se ha venido proponiendo, a continuación se poetizan algunas reflexiones ya planteadas en un anterior trabajo (Educarte pasa por transformarte, 2009), cuyo mensaje central ahonda en la transformación de la humanidad en base a una convivencia con libertad, con sensibilidad que nos ayude a elevar los niveles de consciencia necesarios para el simple vivir en medio de esta diversidad intercultural de la que somos parte.

*Ojalá las paredes escolares, colegiales y universitarias,
hoy llenas de afiches, escudos y normas a observar,
sean cambiadas por grafitis, por garabatos, por espacios
dónde sólo el crayón sin juicio sea capaz de habitar y ese
ejercicio permanente logre su expresión, porque cada*

frase escrita públicamente comunica y da apertura a otras construcciones sociales.

Sería interesante que las clases de Filosofía incorporen más sociodramas y representaciones teatrales de los filósofos clásicos y modernos, para conocer su pensamiento y, a la vez, piramidar nuevas filosofías desde nuestras realidades y necesidades.

... las clases de la inexorable Historia hablen 20 minutos de lo pasado y los 25 restantes de la historia presentiva; donde los alumnos opinen sin temor al disparate sobre nuevas fórmulas de hacer un mejor presente; y mañana ya no hablar de la inexorable Historia sino de la historia que fue posible y que quisimos que sea.

Recrearla a través de pintura, el teatro, títeres, etcétera, y poner imágenes a través de los sentidos.

... y las clases de Matemáticas sumen más iniciativas de cálculos aplicados a la vida real con situaciones prácticas con materiales contruidos entre todos en espacios lúdicos y, por otro lado, se dejen de ver los ejercicios en la burbuja perfecta de un sólo resultado.

Que tengan la posibilidad de saber que el producto final puede ser diferente para cada uno, si nos atrevemos a imaginar —solos o en colectivo—, y que lo importante está en el proceso y no tanto en el resultado.

Ojalá las “reinas de belleza” trasciendan la concepción de la estética simple y se coronen en otras categorías más alcanzables para todos, como el humor, la imaginación, la tolerancia, donde medie el sentido de participación y no el de la competencia.

Permitámonos reavivar el espíritu del arte que habita en nosotros y aprendamos a sentir y celebrar más los pequeños logros del día a día. A festejar el instante que pasa y nos permite re-pensar y re-significar.

Catarsear solos o en colectivo cuando en el camino logramos identificar

*el por qué hacemos algo de determinada manera y qué nos moviliza, finalmente:
pintar, modelar o acompañar los detalles de las nuevas pistas incorporadas...*

Bibliografía

- Althusser, L. (1969). Disponible en: <https://goo.gl/zgQzAc>
- Boas, F. (1911). *The mind of primitive man*. Disponible en: <https://goo.gl/rvjGWr>
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital . En J. G. (Comp.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood.
- Carbonell, E. (2009). Vivir el aquí y el ahora, pasa por transformarte. *Sophia 6: Pensamiento y arte: una visión desde la Filosofía de la Educación*, 149-166.
- _____ (2017). Avances y retrocesos en los procesos educativos en contextos indígenas de la Amazonía del Ecuador, la inclusión de la educación intercultural bilingüe en la agenda pública y social. En: *Pactar el Futuro Red de Políticas Sociales de España*, (pp. 1511-1531). Sevilla.
- _____ (2018). Procesos de investigación y producción de tesis doctoral en Sociedad Política y Cultura. Universidad de País Vasco. España.
- Diario El Telégrafo (19 de Febrero de 2014). *Dolores Cacuango, líder irrepensible*. Disponible en: <https://goo.gl/37PT61>
- Giménez, C. (1986). *Interculturalismo*. Disponible en: <https://goo.gl/29FTyL>
- _____ (2003). *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad, propuesta de clarificación y apuntes educativos*. Disponible en: <https://goo.gl/obdR1T>
- Granda, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En A. Kowii, *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Universidad Andina. Disponible en: <https://goo.gl/fwgJrj>
- _____ (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Quito: Universidad Simón Bolívar.

- _____ (2017). *Catzuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografiando con niñas y niños*. Quito: Abya-Yala.
- Max-Neef, M. (1993). *Necesidades a escala humana*. Nordan-Comunidad.
- MEC (2013). *MOSEIB 2013*. Quito: Ministerio de Educación .
- Ministerio de Educación y Cultura/ Consejo Nacional de Educación (1997). *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito.
- Montaluisa, L. (2005). *Módulo de modelos y experiencias de educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. (Maestría en Educación Intercultural). Quito: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana.
- Plan V. (21 de agosto del 2017). Estudio de evaluación de impacto de escuelas del milenio. Lo bueno, lo malo y lo feo de las escuelas del milenio. Realizado por Ponce & Drouet en 2017. bajo convenio FLACSO/MEC. Disponible en: <https://goo.gl/zs32aw>

Tercera Parte

Modelos pedagógicos

CAPÍTULO 7

Modelos pedagógicos en tecnología educativa para la formación del profesorado

Jorge Antonio Balladares Burgos
Universidad Tecnológica Equinoccial
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7033-1970>
jballadares@ute.edu.ec

Introducción

Hoy en día el profesorado tiene el desafío de incorporar el uso de las TIC en sus prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula. Una tecnología educativa puede ser una alternativa de integración entre la pedagogía, la tecnología y los conocimientos disciplinares. Por otro lado, los esfuerzos por una capacitación docente en TIC parecen poco eficientes cuando se orientan hacia una “ofimatización” o capacitación en ofimática básica sin lograr generar procesos de alfabetización digital o de educación digital.

Por este motivo, este capítulo presenta diferentes modelos pedagógicos en tecnología educativa para la formación del profesorado. A partir de un contexto situacional del profesorado frente al uso de las TIC, se considera importante generar una fundamentación epistemológica para lograr una educación digital efectiva del profesorado.

Esta fundamentación sienta las bases tanto para una metodología de la investigación en tecnología educativa, como para la integración de las TIC en la práctica pedagógica y disciplinar del docente.

Uno de los modelos claves de integración de las TIC en ámbitos educativos se constituye el modelo pedagógico TPACK, que se constituye como una alternativa de fundamentación epistemológica de la integración de la tecnología con lo disciplinar y lo pedagógico. Luego se realizará una revisión del modelo de Comunidad de Investigación (CoI) que integra la presencia de la enseñanza con la presencia cognitiva y social.

Estos dos modelos permiten plantear los principios para una enseñanza o instrucción eficaz en el que la tecnología media las diferentes fases a partir de un problema, la activación, la demostración, la aplicación y la integración. Luego se plantean algunos modelos para el desarrollo de competencias digitales e informacionales que permitan integrar la tecnología como los conocimientos, destrezas y actitudes.

Hoy en día la investigación educativa plantea y propone otros varios modelos pedagógicos que integran tecnología educativa. No obstante, para el presente capítulo se ha optado por los modelos mencionados, dado que se consideran que son los modelos vigentes de integración de las TIC y legitimados en la práctica docente.

El modelo pedagógico TPACK

La búsqueda de modelos que integren la tecnología con lo disciplinar o con lo pedagógico se ha constituido en el desafío de la investigación en tecnología educativa de las últimas décadas. Un primer modelo referente que surge en el año 2006 es el modelo pedagógico TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) propuesto por Mishra & Koehler. TPACK provee una corriente que examina un tipo de conocimiento que se evidencia en la práctica docente en el que la tecnología fundamenta el aprendizaje de los estudiantes (Kinuthia, Brantley-Dia & Clarke, 2010, citado por Richey, 2013).

Mishra y Koehler (2006) desarrollaron el modelo pedagógico denominado TPACK, siglas en inglés de *Technological Pedagogical Content Knowledge* que en español se traduce como el modelo del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Este modelo es una propuesta de integración de las TIC en los procesos educativos, y surge cuando las computadoras aparecen en el aula (Richey, 2013). Este modelo solventa la dificultad que representa la instrumentalización de la tecnología sin ninguna incidencia o integración tanto en la forma de enseñanza (cómo) así como en el contenido (qué).

Su punto de partida es el modelo de Shulman (1987) que reconocía un conocimiento del contenido (*Content Knowledge*, CK) y un conocimiento pedagógico (*Pedagogical Knowledge*, PK) en el profesorado, con un tercer punto de intersección híbrida (*blended*) que lo denomina como conocimiento pedagógico del contenido (PCK) como una noción que superaba la dicotomía CK y PK en la formación del profesorado (Shulman, 1987).

Mishra & Koehler (2006) retoman el modelo de Shulman e incluyen el componente del conocimiento tecnológico (TK) para proponer el modelo TPACK. De hecho, la aparición del Internet forzó a los educadores a pensar la pedagogía de otra manera (Peruski & Mishra, 2004; Wallace, 2004; citados por Mishra y Koehler, 2006) y la continua aparición de nuevas tecnologías rompen el *statu quo* de los profesores lo que conduce a una continua reconfiguración de su comprensión sobre la educación (Mishra & Koehler, 2006). Este modelo implica una habilidad cognitiva compleja en contextos variados (Valverde *et al.*, 2010).

En el TPACK se encuentran tres componentes principales, que son el conocimiento tecnológico -TK (*Technological Knowledge*) que se refiere al uso básico y avanzado de las tecnologías; el conocimiento pedagógico -PK (*Pedagogical Knowledge*) que se refiere a la metodología, didáctica y prácticas en el aula; y el conocimiento disciplinar -CK (*Content Knowledge*) que se refiere a los contenidos de una

determinada disciplina (Koh & Chai, 2014; Teng Lye, 2013; Tømte, Enochsson, Buskqvist, & Kårstein, 2015).

En cuanto al conocimiento tecnológico o *Technological Knowledge* (TK), este componente no solamente se refiere a los recursos tradicionales (libros, pizarra, recursos físicos o impresos) sino también a las tecnologías avanzadas como computadoras, internet, recursos y material digitales, redes sociales, entre otros, usados en el aula (Teng Lye, 2013). Este conocimiento también se refiere a la destreza de aplicar o utilizar la tecnología en ámbitos educativos (Mishra & Koehler, 2006). El conocimiento tecnológico (TK) considera que los profesores deben tener la competencia digital para utilizar software y hardware de las computadoras (Teng Lye, 2013).

El conocimiento pedagógico o *Pedagogical Knowledge* (PK) considera las estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje, objetivos educativos, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, entre otros. También el conocimiento pedagógico (PK) se refiere al plan de clase y los cronogramas de clase, gestión en el aula y evaluación de los aprendizajes (Teng Lye, 2013). Este componente requiere la comprensión de las teorías del cognitivismo y constructivismo social y de qué manera se las implementa en el aula (Mishra & Koehler, 2006). Como teoría del aprendizaje, este componente puede integrar al conectivismo que integra la tecnología con la pedagogía (Siemens, 2004).

El componente del conocimiento disciplinar o *Content Knowledge* (CK) se refiere al conocimiento disciplinario o curricular, o al dominio de contenidos que el profesorado debe utilizar al enseñar determinada asignatura o área del conocimiento. En el conocimiento disciplinar (CK) se incluyen los conceptos, las tipologías, las teorías, los modelos, los paradigmas, la evaluación y validación de conocimientos, entre otros, en diferentes contextos. Este tipo de conocimiento se ha relacionado directamente con el conocimiento pedagógico, pero ha tenido sus dificultades con la integración del

conocimiento tecnológico. Esta des-integración se supera con la propuesta del modelo TPACK.

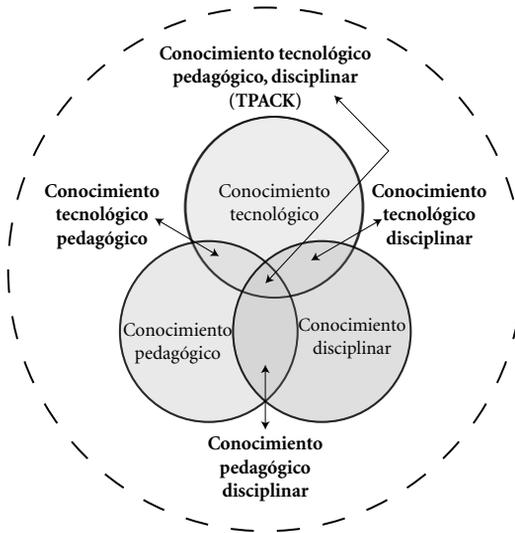
Los tres conocimientos mencionados del TPACK interaccionan y se integran de manera efectiva en ambientes de enseñanza y aprendizaje (Mishra & Koehler, 2008, citado en Teng Lye, 2013). A estos tres componentes principales, se añaden cuatro componentes integrados, que son el conocimiento tecnológico-pedagógico -TPK (*Technological Pedagogical Knowledge*), el conocimiento tecnológico-disciplinar -TCK (*Technological Content Knowledge*), el conocimiento pedagógico-disciplinar -PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) y el conocimiento propio del modelo que es el conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar -TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Estos tres componentes existen en un estado de equilibrio dinámico o de tensión esencial que les permite su integración o hibridación (Kuhn, 1997, citado por Mishra & Koehler, 2006). A continuación se explicitan los conocimientos integrados del modelo.

El conocimiento tecnológico-pedagógico o *Technological Pedagogical Knowledge* (TPK) tiene relación con el conocimiento de varias tecnologías utilizadas en el proceso educativo. Asimismo se enfoca en los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las tecnologías. Este componente tiene como reto el desarrollar un conocimiento para saber escoger las herramientas tecnológicas apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje, poder diseñar actividades que motiven el aprendizaje y la atención de los estudiante, evaluar aprendizajes, generar discusiones a través de foros y chats, entre otros (Mishra & Koehler, 2006; Teng Lye, 2013).

El conocimiento tecnológico-disciplinar o *Technological Content Knowledge* (TCK) discierne qué tecnología es la más apropiada o adecuada para determinado contenido, y conocer las fortalezas y las limitaciones del uso de cada una de las tecnologías. El profesorado debe conocer de qué manera el uso de la tecnología puede hacer que el contenido sea más interesante, interactivo y efectivo en ambientes de aprendizaje específicos (Mishra & Koehler, 2006).

El conocimiento pedagógico-disciplinar o *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) permite comprender de qué manera los contenidos de una determinada disciplina se organizan y se adaptan en un entorno de aprendizaje. Este tipo de conocimiento integrado Incluye las interpretaciones de los contenidos e identificación de métodos para hacer que la información o contenidos sea accesible a los estudiantes. Para los profesores permite conocer qué estrategias metodológicas son más efectivas para enseñar determinado contenido (Mishra & Koehler, 2006; Teng Lye, 2013).

Figura 1
Modelo teórico TPACK



Fuente: Tomado de: <https://goo.gl/D4Rhjd>

Koehler *et al.* (2007) menciona que el modelo del conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar -TPACK permite desarrollar una comprensión profunda de la compleja red de relaciones entre contenido, pedagogía y tecnología en diferentes contextos. El modelo TPACK se ha convertido en el referente de los profesores que

integran las TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Teng Lye, 2013; Saengbanchong, Wiratchai, & Bowarnkitiwong, 2014; Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Yilmaz, & Hu, 2014). Algunos estudios han encontrado que los profesores que se involucran en el diseño instruccional de sus clases con TIC desarrollan una mejor comprensión y aplicación de los tres componentes del TPACK, aunque haya diferentes niveles de percepción sobre el modelo (Koh & Chai, 2014). Hay estudios que manifiestan que el factor de éxito de la implementación del TPACK se basa en las experiencias previas de los docentes en torno al uso de las tecnologías (Tondeur *et al.*, 2012, citado por Mouza *et al.*, 2014). Inclusive los últimos estudios reconocen que las nuevas generaciones de profesorado en formación que tienen mejores conocimientos tecnológicos y están inmersos en el mundo digital por ser parte de las nuevas generaciones digitales o porque su generación es considerada como nativa digital.

También se han realizado estudios para probar la validez de los siete componentes en el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar -TPACK a partir del análisis y la exploración. Se evidencia que hay diferentes concepciones sobre el modelo TPACK. Algunos lo perciben como una extensión del modelo pedagógico-disciplinar -PCK de Shulman, mientras que otros lo consideran como un nuevo y distinto ente del conocimiento. Pero la concepción más aceptada en las últimas investigaciones es el modelo de componentes e intersecciones propuesto por Mishra y Koehler. Por este motivo, se puede percibir al modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar -TPACK como un modelo dinámico, y que está en continuo cambio y adaptación tanto por el avance de la tecnología así como por sus diferentes formas de implementación en la práctica docente (Mouza *et al.*, 2014).

Niess, Lee y Sadri (2007, citado por Mouza *et al.*, 2014) reconocen cinco niveles para el desarrollo del TPACK. Estos niveles son: reconocimiento (del conocimiento), aceptación (persuasión), adaptación (decisión), exploración (implementación) y avances (confirmación). Para Mouza *et al.* (2014) estos niveles sirven como referentes para in-

cluir el TPACK en profesores con formación en temáticas relacionadas con currículo y evaluación, enseñanza, aprendizaje y acceso a la tecnología. Y en esta perspectiva, el TPACK se convierte en un modelo teórico que enfatiza la importancia de formar profesores para que puedan decidir de manera objetiva y efectiva sobre el uso adecuado de tecnología para determinados contenidos en grupos específicos de estudiantes (Tondeur *et al.*, 2012, citado por Mouza *et al.*, 2014).

El modelo del conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar -TPACK se convierte en un marco teórico alternativo para la educación digital del profesorado, dado que una comprensión de la tecnología digital educativa lleva la necesidad de relacionarlo con los contenidos disciplinarios de una determinada asignatura y con la pedagogía y didáctica a utilizar tanto dentro como fuera del aula (Koehler, Mishra, & Yahya, 2007). Este marco teórico provee una fuente de investigación y pensamiento sobre la tecnología educativa y la educación digital. Por un lado, el modelo TPACK ofrece un marco para evaluar el desempeño docente de manera integral a partir de las competencias digitales y no solamente desde un perfil de conocimiento tecnológico. Por otro lado, el modelo TPACK contribuye a que los educadores decidan sobre qué tecnologías utilizar para lograr aprendizajes significativos y relevantes (Mishra *et al.*, 2009, citado por Richey, 2013).

Sin embargo, desde una perspectiva epistemológica, Mishra y Koehler no distinguen conceptualmente si el TPACK es un modelo (model) o marco teórico (framework). Aunque existan limitaciones en la traducción, las próximas investigaciones deben girar en una rigurosidad epistemológica de la evolución del modelo pedagógico o marco teórico.

Las próximas investigaciones sobre TPACK para la formación del profesorado tendrán que indagar sobre aquellos factores tanto internos (Tondeur *et al.*, 2012, citado por Mouza *et al.*, 2014) como externos (Koh *et al.*, 2014) que permitan un diseño, implementación y evaluación de este modelo teórico en el proceso educativo. En el caso del Ecuador, el Ministerio de Educación ha publicado la Agenda

Educativa Digital 2017-2021 en el que se busca integrar la tecnología en el aula de clase en función de promover una escuela digital; en ella se contempla el eje de desarrollo docente a través de una educación continua a través de un acompañamiento tecno-educativo.

La comunidad de indagación (CoI)

Otro de los modelos que se utiliza para la formación del profesorado, y que se aplica para los diferentes ámbitos educativos, en especial, en aquellos que integran la tecnología educativa es el modelo de la Comunidad de Indagación o *Community of Inquiry* (CoI).

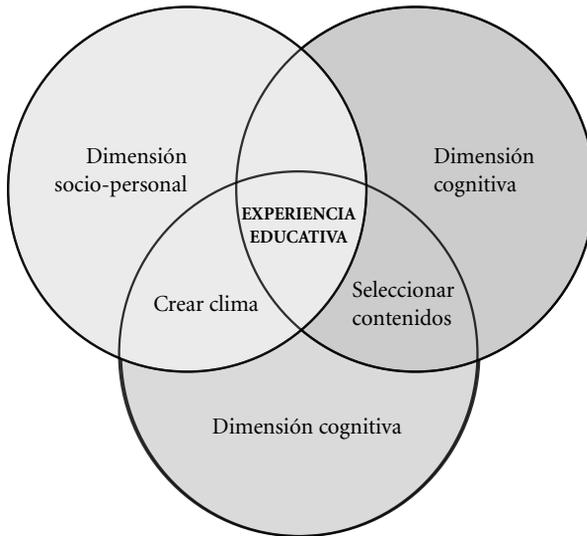
Fernández y Valverde (2015) afirman que una de las perspectivas teóricas que fusionan los aprendizajes virtuales con los enfoques constructivistas y colaborativos gira en torno al modelo de la Comunidad de Indagación de Garrison, Anderson y Archer (1999). El punto de partida de este modelo teórico es considerar a una comunidad educativa de indagación o investigación como un grupo de sujetos que proponen un discurso crítico y una reflexión colaborativa para construir significados personales y lograr aprendizajes y comprensiones mutuas.

A partir de esta comunidad educacional, el modelo teórico de la Comunidad de Indagación (CoI) representa el proceso de crear una profunda y significativa experiencia de aprendizaje colaborativo y constructivista, a través del desarrollo de tres elementos o presencias interdependientes: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia de la enseñanza.

La presencia social gira en torno a la habilidad de los participantes de identificarse con la comunidad, comunicarse propositivamente en un ambiente de confianza, y desarrollar relaciones interpersonales a través de la proyección de sus personalidades. Este componente se evidencia en contextos comunicacionales –sincrónicos y asincrónicos- basados en textos o narrativas digitales, que demuestran afecto, apertura y cohesión social que permitan desarrollar un sentido de pertenencia en una comunidad de indagación y aprendizaje.

Mientras que la presencia cognitiva dispone a que los estudiantes sean capaces de asimilar y construir aprendizajes relevantes y significativos a través de la reflexión y el razonamiento discursivo. En la educación digital, una comunicación didáctica logra generar que los estudiantes construyan estos aprendizajes significativos.

Figura 2
Presencias de la Comunidad de Indagación (CoI)



Fuente: Tomado de: <https://goo.gl/ycwF6K>

En cambio, la presencia docente o también llamada presencia de la enseñanza refleja el diseño instruccional, el proceso de facilitación de aprendizajes y la orientación de los procesos cognitivos y sociales con el fin de lograr resultados de aprendizaje significativos y con sentido educativo para el individuo. Esta presencia contempla el diseño curricular y el ambiente organizacional en la relación docente-estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández & Valverde, 2015).

Garrison, Anderson y Archer (1999) proponen categorías y evidencias para cada una de las presencias del modelo de Comunicación de Indagación. En cuanto a la presencia social, se proponen las categorías de la dimensión afectiva, la comunicación abierta y la cohesión grupal. Como ejemplos de estas categorías relativas a la presencia social, se mencionan la expresión de emociones, la libre expresión de ideas y la promoción de la cooperación o la colaboración.

En cuanto a la presencia cognitiva propone como categorías el hecho desencadenante, la exploración, la integración y la resolución. Como evidencias se mencionan la sensación de perplejidad, el intercambio de información, la asociación de ideas y la aplicación de nuevas ideas.

En lo que se refiere a la presencia docente, se plantean las categorías del diseño y organización, la construcción de la comprensión y la orientación o instrucción directa. Como ejemplos se propone el establecer el programa de contenidos, el compartir significados personales y el enfoque del debate o la discusión.

Modelo de diseño instruccional en la educación digital a partir de los principios para una enseñanza eficaz

Una educación digital para la formación del profesorado universitario requiere de orientaciones efectivas que permitan integrar los conocimientos y las competencias. Por ende, se requieren plantear lineamientos para la enseñanza que logren un aprendizaje efectivo y significativo para la educación digital. En este sentido, se proponen los principios instruccionales para la enseñanza como un modelo para el diseño instruccional (Merrill, 2002).

Merrill (2002) identifica cinco principios para la enseñanza. El primer principio plantea que el aprendizaje se logra cuando los estudiantes se activan en la resolución de problemas, y se lo conoce como el principio de resolución de problemas. Se considera que la instrucción debe utilizar una estrategia de la enseñanza centrada en

la tarea; además, la instrucción debe realizarse mediante una progresión de tareas, es decir, de lo simple a lo complejo.

El segundo principio expresa que el aprendizaje se promueve cuando se dinamizan los conocimientos previos para generar nuevos conocimientos, y se lo conoce como el principio de activación. Se enfoca a que la instrucción active estructuras mentales y cognitivas relevantes del estudiante para recordar y describir conocimientos o experiencias previas; también este principio busca que los estudiantes adquieran una estructura para organizar los nuevos conocimientos.

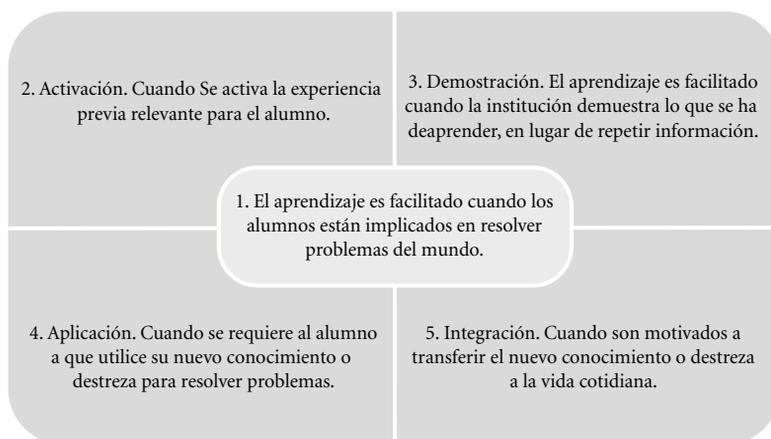
El tercer principio indica que el conocimiento se promueve cuando se demuestra al estudiante, y se lo conoce como el principio de demostración. Se busca que la instrucción proporcione una demostración de la habilidad o competencia, y que la demostración sea consistente. Además, se debe proporcionar orientaciones de aspectos generales para lograr la demostración. Este principio se amplía cuando involucra a los estudiantes a la demostración y a la discusión, inclusive utilizando los medios que sean apropiados según el contenido o la temática.

El cuarto principio manifiesta que el aprendizaje es efectivo cuando el estudiante aplica el nuevo conocimiento, y se lo define como el principio de aplicación. El principio de aplicación, además de que el alumno aplique lo aprendido de acuerdo a la habilidad o competencia, debe también proporcionar una retroalimentación con el fin de mejorar. La aplicación introduce al estudiante en la puesta en práctica del conocimiento, y debe reducirse gradualmente hasta lograr el dominio. Además, la instrucción debe involucrar a los estudiantes en el trabajo colaborativo.

Finalmente, el quinto principio indica que el aprendizaje se promueve cuando el estudiante integra el nuevo conocimiento a su realidad y a su contexto, y se lo denomina como principio de integración. Este principio indica que se deben integrar los nuevos conocimientos a las estructuras cognitivas y mentales de los alumnos. Esto implica que el estudiante estará en capacidad de reflexionar, debatir, susten-

tar, criticar o defender los nuevos conocimientos o habilidades. A su vez, la instrucción debe promover que los estudiantes creen, inventen, o exploren formas personales de utilizar su nuevo conocimiento. Finalmente la instrucción debe lograr que los alumnos divulguen o demuestren públicamente su nuevo conocimiento (Reigeluth, 2012).

Figura 3
Fases para una enseñanza eficaz



Fuente: Merrill (2002). Tomado de: <https://goo.gl/1Zb556>

A partir de estos principios, Merrill define fases para una instrucción eficaz. Estas fases parten de la resolución de un problema de acuerdo al primer principio. Luego se definen cuatro fases para una instrucción efectiva, como son la activación de las experiencias previas, la demostración de competencias, la aplicación de competencias y la integración de las competencias a la vida real (Merrill, 2002). Estas fases son inspiradoras para el diseño instruccional en la educación digital, tanto para los diseños de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en las modalidades e-learning, b-learning, m-learning y u-learning.

Hacia los modelos por competencias digitales e informacionales para la formación del profesorado

El profesorado enfrenta dificultades al momento de integrar las TIC en su práctica docente. Para ello, es fundamental que la investigación indague sobre las competencias a fortalecer por parte del profesorado universitario e identifique diferentes modelos por competencias. Las competencias se definen como el conjunto de habilidades, actitudes, aptitudes y valores que una persona refleja en una situación o acontecimiento (Ocampo, Gómez, & Zambrano, 2015). También se refiere a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2011). Además surgen otras variantes del término competencia como competencia situada o desempeño competente (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006).

Como competencias digitales se puede entender como aquellas competencias que permiten una relación con la tecnología para la gestión del conocimiento, la información y la comunicación. Son aquellas competencias mediadas por la tecnología que son necesarias para una sociedad del conocimiento¹. Al hablar de competencias digitales no se limita a un conjunto de habilidades técnicas como el manejo de hardware y software, sino que también se relacionan con el conocimiento curricular y la pedagogía (Valverde, 2011) Estas competencias digitales se vinculan con el desarrollo del pensamiento creativo, la construcción del conocimiento y el desarrollo de productos innovadores utilizando la tecnología. Este tipo de competencia se la relaciona con el “aprender a aprender” en la cual los recursos tecnológicos son utilizados para desenvolverse en la vida cotidiana, buscar y gestionar la información de manera autónoma (García & López, 2012).

La UNESCO define los estándares de competencias en TIC para docentes (2008); ellos se constituyen es referentes de docentes y estudiantes para vivir, aprender y trabajar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en una compleja sociedad de la información y el conocimiento. En este contexto, las TIC pueden

ayudar al estudiante a adquirir capacidades necesarias para llegar a ser competentes para utilizar las TIC; buscadores, analizadores y evaluadores de la información; solucionadores de problemas y acción en la toma de decisiones. También pueden llegar a ser capaces de convertirse en usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; y también llegar a ser comunicadores, colaboradores, publicadores y productores. Finalmente pueden ser ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (UNESCO, 2008).

Figura 4
Estándares de competencias en TIC para docentes



Fuente: UNESCO, 2008, p. 9

Otro modelo de competencias digitales dilucida el modelo del profesor 2.0 para una escuela 2.0. La formación del profesor 2.0 debe incluir el desarrollo de competencias tecnológicas para una escuela 2.0 con el fin de ofrecer experiencias didácticas innovadoras y enriquecedoras a los estudiantes (Del Moral y Villalustre, 2010). Para lograr una integración curricular de las TIC, optimización de los aprendizajes y mejoramiento de las estrategias de la enseñanza, se proponen las siguientes competencias:

- Competencias en torno al conocimiento (relativas al saber): saber dónde, cuándo y cómo utilizar las nuevas tecnologías en el aula; conocer los fundamentos y características de las diferentes herramientas tecnológicas para la formulación de actividades individuales, grupales y colaborativas; adquirir los conocimientos técnicos necesarios sobre recursos y herramientas web para favorecer el aprendizaje.
- Competencias en torno a las destrezas (relativas al saber hacer): utilizar diferentes aplicaciones y herramientas específicas para cada situación de aprendizaje; emplear todos los recursos del Internet para fomentar la colaboración entre los estudiantes, el acceso y la gestión de la información a través de la web 2.0; crear y diseñar materiales didácticos y entornos de aprendizaje mediante la utilización de aplicaciones y recursos informáticos que generen nuevos aprendizajes en los estudiantes.
- Competencias en torno a las actitudes (relativas al saber ser): propiciar que los estudiantes apliquen las competencias tecnológicas aprendidas fuera del aula para que ellas se constituyan parte de la vida cotidiana; actualizarse de manera continua, integrando los nuevos recursos, herramientas y metodologías innovadoras en el aula; mostrar inquietud por experimentar, innovar y aprender con las TIC (Del Moral & Villalustre, 2010).

Desde una perspectiva más pragmática, el portal web Educational Technology and Mobile Learning, propone pautas para una serie de competencias digitales para los docentes del siglo XXI que se enumeran a continuación:

- Crear y editar audio digital.
- Utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los estudiantes.
- Usar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes.

- Aprovechar las imágenes digitales para su uso en el aula.
- Usar contenidos audiovisuales y vídeos para involucrar a los estudiantes.
- Usar infografías para estimular visualmente a los estudiantes.
- Utilizar las redes sociales para conectarse con colegas y crecer profesionalmente.
- Crear y entregar presentaciones y sesiones de capacitación.
- Compilar un e-portafolio para su autodesarrollo.
- Tener un conocimiento sobre seguridad online.
- Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes.
- Crear vídeos con capturas de pantalla y vídeos tutoriales.
- Recopilar contenido Web apto para el aprendizaje en el aula.
- Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima.
- Conocer el software de votación: se puede utilizar, por ejemplo, para crear una encuesta en tiempo real en la clase
- Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales.
- Aprovechar los juegos de ordenador y videoconsola con fines pedagógicos.
- Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación.
- Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos.
- Encontrar y evaluar el contenido web.
- Usar dispositivos móviles, como tablets o teléfonos inteligentes.
- Identificar recursos didácticos online seguros para los estudiantes.
- Utilizar las herramientas digitales para gestionar el tiempo adecuadamente.
- Conocer el uso de YouTube y sus potencialidades dentro del aula.
- Usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y alumnos.

- Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase.
- Usar organizadores gráficos, online e imprimibles.
- Usar notas adhesivas (post-it) en línea para captar ideas interesantes.
- Usar herramientas para crear y compartir tutoriales con la grabación filmica de capturas de pantalla.
- Aprovechar las herramientas de trabajo online en grupo/ en equipo que utilizan mensajería.
- Buscar eficazmente en internet empleando el mínimo tiempo posible.
- Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales.
- Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes.

Hay otro modelo por competencias digitales que se plantea a partir del desarrollo profesional del docente (Pozos, 2009). Frente al rol tradicional de docencia, investigación y gestión, el profesor debe incorporar nuevos roles como el de moderador, tutor u orientador de situaciones de aprendizajes presenciales, virtuales o híbridas. Además se consideran otros roles relacionados con la responsabilidad social con el entorno y el medio ambiente, la seguridad laboral, el manejo de la diversidad, la inclusión, entre otros. Para ello, se proponen las siguientes unidades de competencias (Pozos, 2009):

- Planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y virtuales.
- Desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y en red.
- Orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento en entornos presenciales y virtuales.
- Gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC.

- Investigación, desarrollo e innovación pedagógica con/ para el uso de las TIC en educación.
- Diversidad, ética y uso responsable de las TIC en el desempeño profesional docente.
- Medio ambiente, salud y seguridad laboral con el uso de las TIC en la profesión docente.

Carrera y Coiduras (2012) mencionan que el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes es posible si el profesorado está capacitado y evidencia un dominio de la competencia para incorporarla en su enseñanza. Entre los componentes principales que configuran la competencia digital del profesorado universitario, se mencionan las siguientes:

- Componente A: El conocimiento sobre dispositivos, herramientas informáticas y aplicaciones en red, y capacidad para evaluar su potencial didáctico.
- Componente B: El diseño de actividades y situaciones de aprendizaje y evaluación que incorporen las TIC de acuerdo con su potencial didáctico, con los estudiantes y con su contexto.
- Componente C: La implementación y uso ético, legal y responsable de las TIC.
- Componente D: La transformación y mejora de la práctica profesional docente, tanto individual como colectiva.
- Componente E: El tratamiento y la gestión eficiente de la información existente en la red.
- Componente F: El uso del internet para el trabajo colaborativo y la comunicación e interacción interpersonal.
- Componente G: La ayuda proporcionada a los alumnos para que se apropien de las TIC y se muestren competentes en su uso.

En una investigación realizada sobre las competencias digitales más comunes utilizadas por los profesores y estudiantes en el ámbito de las Ciencias Sociales, Carrera y Coiduras (2012) definen

un modelo de 17 elementos de competencias digitales a partir de los componentes principales mencionados:

Figura 5
Modelo de competencias digitales a partir de componentes A-F

Componente A	Uso de las aplicaciones y funciones del Campus Virtual
	Uso de procesadores de texto a nivel de usuario avanzado
	Uso de programas de presentaciones a nivel de usuario avanzado
	Uso de hojas de cálculo a nivel de usuario avanzado
	Uso de herramientas web 2.0 para la edición electrónica en red
Componente B	Acceso a fuentes de documentación en red a partir de buscadores generalistas
	Acceso a recursos profesionales y espacios específicos en red relacionados con la formación impartida
	Creación de documentos, aplicando el lenguaje multimedia, en soportes y formatos digitales diversos
Componente C	Aplicación de estrategias de utilización segura de redes
	Actuación respetuosa preservando los derechos de privacidad de las personas en la actividad realizada en Internet
	Utilización ética y legal de la información digital
	Uso del equipamiento informático aplicando buenas prácticas ergonómicas
Componente E	Aplicación de criterios y estrategias de búsqueda y localización eficiente de información en Internet
	Uso de agregadores y marcadores sociales para la gestión de información en red
Componente F	Uso de las herramientas de comunicación institucional
	Presentación eficiente de información multimedia mediante dispositivos específicos
	Uso de herramientas para el trabajo colaborativo en red

Fuente: Carrera y Coiduras, 2012

Sobre el desarrollo de competencias digitales, también se menciona que el profesorado requiere de nuevas alfabetizaciones, en las que se supera un período inicial de alfabetización instrumental en el uso de las tecnologías. Para ello, el profesor debe incorporarse a una segunda fase de alfabetización informacional, en las que se incluyan competencias relacionadas con la búsqueda, selección y análisis de información (De Pablos, 2010). Esta alfabetización informacional promueve el saber buscar información en bases de datos o archivos impresos, digitales o audiovisuales, el saber analizar e interpretar información presentada a través de cualquier formato digital, y el saber producir información y difundirla a través de cualquier formato o tecnología (Marín, Vásquez, Llorente, & Cabero, 2012).

La finalidad de la competencia informacional consiste en transformar la información en conocimiento. Esta competencia informacional favorece la adquisición de habilidades como buscar la información necesaria, analizar y seleccionar la información de manera eficiente, organizar la información adecuadamente, y utilizar y comunicar la información eficazmente de forma ética y legal. Estas habilidades tendrán como finalidad construir conocimiento (De Pablos, 2010).

Conclusión

Se ha realizado un breve recorrido sobre algunos modelos pedagógicos de tecnología educativa para una formación del profesorado. Estos modelos son claves tanto para una fundamentación epistemológica para una metodología de la investigación educativa, así como la un punto de partida y orientación para la integración de las TIC para la práctica docente. Se considera que estos modelos pueden fortalecer la presencia de la tecnología educativa en los procesos de calidad educativa y excelencia académica.

La integración de la tecnología con la pedagogía y los conocimientos se constituye en unos de los desafíos de la tecnología educativa, promovido por el modelo TPACK, permite sustentar el

trabajo académico de carreras y propuestas educativas en modalidades e-learning, b-learning, m-learning y u-learning. Las presencias social, cognitiva y docente permiten en el modelo de Comunidad de Indagación le brindan un enfoque social a la tecnología, integrando lo autónomo con lo colaborativo, lo individual con lo social, lo cognitivo con el constructivismo y el conectivismo en la organización de los aprendizajes mediados con TIC.

Los principios instruccionales para la enseñanza eficaz permiten aplicar la tecnología educativa de manera cíclica o en fases para una integración efectiva de las TIC en un aula virtual, clase virtual o campus virtual. Estos principios y fases instruccional inspiran la propuesta de un modelo de diseño instruccional para entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

Finalmente, las diferentes propuestas de modelos de competencias TIC, competencias digitales y competencias informacionales permiten re-orientar el uso de las TIC en función de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del docente. Una formación del profesorado por competencias digitales e informacionales supera las propuestas de capacitación instrumental de las TIC para dar paso a una educación digital del docente.

Bibliografía

- Carrera, X., & Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 273-298. Disponible en: <https://goo.gl/gcnugi>
- Del Moral, M., & Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 23, 59-70.
- EduTEKA (1 de abril de 2008). *Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes*. (Universidad ICESI). Disponible en: <https://goo.gl/7oNB7A>
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The In-*

- ternet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Irigoyen, J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 243-266.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de programas de formación: hacia un desempeño docente*. (B. Oficina Internacional de Educación, Ed.) Disponible en: Observatorio de Reformas Educativas: <https://goo.gl/nqbyHw>
- Koh, J. & Chai, C. (2014). Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. *Computers & Education*, 70, 222-232.
- Koh, J., Chai, C. & Tay, L. (2014). TPACK-in-Action: Unpacking the contextual influences of teachers' construction of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 78, pp. 20-29.
- Marín, V., Vásquez, A., Llorente, M., & Cabero, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior. *EduTec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 39. doi:10.21556/edutec.2012.39.377
- Merrill, M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, 50(3), 43-59.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Yilmaz Ozden, S. & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221.
- Pozos, K. (27 de junio de 2009). *La competencia digital del profesorado universitario para la sociedad del conocimiento: un modelo para la integración de competencia digital en el desarrollo profesional docente*. Disponible en: V Congreso de formación para el trabajo: <https://goo.gl/hNfSMd>
- Richey, R. (2013). *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology*. New York: Springer.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57.
- Teng Lye, L. (2013). Opportunities and challenges faced by private higher education institution using TPACK Model in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 91, 294-305.
- IBLIOGRAPHY UNESCO (08 de Enero de 2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Obtenido de eduteka.icesi.edu.co: <https://goo.gl/frxqdC>
- Valverde, J. (2011). *Docentes e-competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Valverde, J., Fernández, R., & Garrido, M. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 46(9). Disponible en: <https://goo.gl/MbCTrF>
- Valverde, J., Garrido, M., & Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 203-209.

CAPÍTULO 8

Modelos de desarrollo profesional del docente universitario

Christian Jaramillo Baquerizo
Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8081-1318>
christian.jaramillo@uasb.edu.ec

Introducción

Varias investigaciones asocian el desarrollo profesional del docente universitario con el mejoramiento de la calidad en la educación (Pill, 2005; Stenfors-Hayes *et al.*, 2010; Fernández Díaz, Carballo Santaolalla, & Galán González, 2010; Rienties, Brouwer, & Lygo-Baker 2013). Por este motivo, varias instituciones de educación superior diseñan e implementan programas de desarrollo profesional con el fin de fortalecer los conocimientos y habilidades de sus docentes e incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Estas actividades responden a un deseo institucional de mejora continua.

Investigadores provenientes de varios campos de estudio, como por ejemplo la psicología, la administración de empresas, y la educación, enfocan sus esfuerzos en conocer más sobre los procesos de desarrollo profesional del docente. A pesar de la extensa literatura, existe una necesidad de reexaminar los modelos de desarrollo profesional vigentes,

así como asumir el desafío de plantear nuevos modelos con el fin de mejorar sus procesos y resultados.

Dentro del campo de estudio del desarrollo profesional, una de las áreas de investigación que ha captado el interés de varios académicos, es la ‘transferencia del aprendizaje’; es decir, la aplicación permanente de los conocimientos y habilidades adquiridos –durante un programa de desarrollo profesional– al lugar de trabajo (Cheng, 2016). Una de las razones por las cuales la transferencia del aprendizaje es una de las áreas de mayor interés, es reducir el denominado ‘problema de transferencia’, es decir, la falta de aplicación de los conocimientos y habilidades al lugar de trabajo, debido a la aplicación de un modelo de desarrollo profesional deficiente que afecta negativamente a todos los actores de una institución educativa: estudiantes, docentes, y autoridades (Agyei, & Voogt, 2014).

Este capítulo aborda esta importante área de la educación superior en cuatro subtemas. El primero presenta los resultados de una revisión de la literatura sobre los modelos de desarrollo profesional a nivel internacional, identificando algunas de sus fortalezas y debilidades. El segundo subtema examina las variables de mayor trascendencia en la transferencia del aprendizaje basándose en una revisión de la literatura multidisciplinar. El tercero profundiza el estudio sobre uno de los aspectos más influyentes en la transferencia del aprendizaje: la motivación. Finalmente, el cuarto y último subtema, presenta un modelo de diseño de programas de desarrollo profesional enfocado en apoyar la autonomía del docente universitario, con el fin de fomentar su motivación y facilitar la transferencia del aprendizaje.

Modelos de programas de desarrollo profesional

En este capítulo, un programa de desarrollo profesional, se define como aquellas iniciativas formalmente organizadas por una institución de educación superior para fortalecer los conocimientos y habilidades de sus docentes; influir de forma positiva en sus actitu-

des, comportamientos, y habilidades; y así, mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Merchie *et al.*, 2016).

A pesar de la vasta cantidad de investigaciones enfocadas en la innovación de la educación superior, existe escasez de información sobre como los diseños de programas de desarrollo profesional influyen en la aplicación del aprendizaje adquirido por los docentes universitarios (Stes, Coertjens, & van Petegem, 2010; Stewart, 2014). En comparación con otros niveles de educación, hay una necesidad de investigar el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de la educación superior (Coldwell, 2017; Early *et al.*, 2017; Gibbs, & Coffey, 2004; Markussen-Brown *et al.*, 2017; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007; Stewart, 2014; Vangrieken *et al.*, 2017).

Una de las razones por las cuales el estudio de los diseños de programas de desarrollo profesional en la educación superior es vital, es la falta de instrucción formal en un gran número de docentes universitarios en temas relacionados a la pedagogía. Esto anima a que las universidades promuevan iniciativas de profesionalización para fortalecer el perfil académico y profesional de sus docentes y consecuentemente mejorar la calidad de la educación (Drew, & Klopffer 2014). En efecto, un gran número de universidades diseñan e implementan programas de desarrollo profesional para sus docentes con la expectativa de que – una vez culminada su participación – ellos apliquen a su lugar de trabajo, sus nuevos conocimientos y habilidades (Fernández Díaz, Carballo Santaolalla, & Galán González, 2010; Holton, Bates, & Ruona, 2000).

Es notorio el esfuerzo existente por mejorar los diseños de los programas. Desde hace más de una década, se ha resaltado la importancia de examinar continuamente los procesos de diseño e implementación. Por ejemplo, la revisión de Kennedy (2005) identificó algunas de las características importantes de los modelos comúnmente utilizados, resaltando sus tendencias y manifestando posibles áreas de mejora. La Tabla 1 presenta un resumen de su estudio.

Tabla 1
Análisis de diferentes modelos de programas
de desarrollo profesional de Kennedy (2005)

Modelos	Características	Fortalezas	Debilidades
Modelo de Entrenamiento (<i>Training model</i>)	Mejora las habilidades del docente Impartido por un experto Diseñado por unidades centralizadas Estandarizar el conocimiento y las habilidades de los docentes	Eficaz en la transmisión de nuevos contenidos Alto control por parte de las autoridades	Poca participación del docente en el diseño del programa Poca conexión con el mundo real
Modelo de Premiación (<i>Award-bearing model</i>)	Desarrollado por expertos Validado por una institución externa Énfasis en el aseguramiento de la calidad Enfoque en practicar nuevos conocimientos en el aula	Nexos con instituciones de educación superior Práctica en el aula Aseguramiento de la calidad	Autonomía académica e intelectual amenazada por la imposición de ideas Intellectualismo vs profesionalismo
Modelo basado en necesidad (<i>Déficit model</i>)	Diseñado por un experto para abordar las necesidades específicas de los docentes Orientado hacia un desempeño que mejore los estándares	Tiene como objetivo mejorar las deficiencias específicas	Falta de clarificación en del concepto de desempeño Evaluación de resultados en manos de las autoridades Falta de responsabilidad colectiva sobre las deficiencias identificadas
Modelo de cascada (<i>Cascade model</i>)	Individuos asisten a una capacitación y transmiten el contenido aprendido a sus colegas	Óptimo cuando los recursos son limitados Eficaz para transmitir conocimiento y habilidades	Beneficia principalmente a los que asisten a un curso de capacitación Falta de transmisión de los valores aprendidos en un curso de capacitación

Modelo basado en estándares (<i>Standards-based model</i>)	Enfoque de expertos en cumplir con los estándares para fortalecer el desempeño de los docentes e influir en el aprendizaje de los estudiantes	Mejora las competencias de los docentes Cumplimiento de las normas permite el crecimiento personal e institucional La estandarización facilita la comunicación con otras instituciones	Falta de aprendizaje colaborativo entre los docentes No contempla al maestro más allá de su desempeño Los estándares ejercen presión sobre la autonomía del docente
Modelo basado en coaching y mentoría (<i>Coaching/mentoring model</i>)	Apoyo personal e individual de los profesores por parte de expertos Implicación de habilidades y asesoramiento Basado en las relaciones interpersonales	Fuerte énfasis en la colaboración Puede tener lugar en el sitio Puede admitir un estilo de transmisión o un estilo transformador	Las diferencias jerárquicas pueden obstaculizar la autonomía individual Enfoque en la confidencialidad en lugar de rendición de cuentas La comunicación interpersonal individual es clave para el éxito
Modelo basado en comunidades de práctica (<i>Community of practice model</i>)	Involucra a más de dos profesores sin basarse en la confidencialidad Compromiso mutuo Llamado a un constante cambio Desarrolla un estilo individual Se basa en la teoría social del aprendizaje	El aprendizaje ocurre a través de la interacción con la comunidad Responsabilidad individual y colectiva Capacidad para transformar la práctica docente	El aprendizaje puede ser pasivo y se puede ocultar en un grupo
Modelo basado en investigación-acción (<i>Action research</i>)	Se fomenta el trabajo en comunidades de práctica, pero no es obligatorio	Pertinente a los intereses de cada docente Requiere la participación de los docentes Promueve la autonomía individual	Solo tiene éxito en un sistema educativo descentralizado
Modelo basado en la transformación (<i>Transformative model</i>)	Modelo ecléctico que apoya iniciativas transformativas	Una valiosa alternativa a los modelos presentados anteriormente	Falta de investigación y evidencias sobre su efectividad

Fuente: Kennedy (2005).

La descripción de los modelos presentada en la Tabla 1 –sin ser exhaustiva– facilita la comprensión de la variedad de los enfoques de los programas de desarrollo profesional. Esta amplia variedad se debe a la falta de una clara estructura de un modelo de desarrollo profesional, ya que cada lugar, cada institución, contiene características distintas. Sería una tarea ambiciosa –y hasta presuntuosa– presentar un único modelo que cumpla con todas las expectativas y requisitos de los actores principales. No obstante, debido a la complejidad de este escenario, es necesario enfrentar este desafío diseñando investigaciones y estudios empíricos, proponiendo nuevos modelos basados en evidencias, para fortalecer los resultados de los programas y brindar luz sobre sus efectos en los participantes y la institución.

La literatura identifica un modelo predominante en el diseño e implementación de programas de desarrollo profesional. Este modelo está basado en la transmisión de conocimientos por parte de un experto (Kennedy, 2005). Los mismos docentes universitarios critican este modelo ‘vertical’ de desarrollo profesional, particularmente, aquellos que fomentan una cultura de aula centrada en el estudiante (Rienties, Brouwer, & Lygo-Baker 2013). Resultan escasos y por ende necesarios los modelos que consideran al docente como el actor principal del proceso de desarrollo profesional (Jaramillo-Baquerizo, Valcke, & Vanderlinde 2018). Por eso, algunos autores señalan explícitamente las limitaciones persistentes de un modelo ‘vertical’, sugiriendo que este tipo de modelo fomenta un ambiente poco apto para el aprendizaje de los participantes (De Rijdt *et al.*, 2016).

Un diseño basado en la transmisión de conocimientos de un experto puede generar una brecha innecesaria entre la institución y el docente. Es decir, puede –como consecuencia no deseada– fomentar una incongruencia entre la oferta de los programas y la necesidad real de los docentes (Sandholtz, 2002). Es por esto, que algunos autores sugieren –que de la misma forma como se ha investigado el impacto de los programas de desarrollo profesional en los cambios de actitud, comportamiento y conocimiento de los docentes– se investigue cuál es su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Loucks-Horsley *et al.*, 2010). Es decir, diseñar programas de desarrollo profesional bajo una

visión que contemple resultados a largo plazo en los participantes y en la institución, sin limitarse, por ejemplo, al cumplimiento de requisitos institucionales o del Estado, que pueden satisfacer necesidades inmediatas pero no cumplir con el fin último de un programa de desarrollo profesional: el mejoramiento de la calidad de la educación (Avalos, 2011).

Programas de desarrollo profesional y la transferencia de aprendizaje

Como se planteó en la introducción de este capítulo, uno de los resultados esperados al finalizar un curso de desarrollo profesional, es la aplicación del aprendizaje al lugar de trabajo (Desimone, 2009; Gravani, 2007; Schneider, 2014). En el ámbito de la educación superior, se espera que los docentes apliquen sus nuevos conocimientos y habilidades en sus respectivas instituciones, a través, de su producción académica y su práctica docente. Es decir, que el aprendizaje adquirido por los docentes –en un programa de desarrollo profesional– debe incidir de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes. De todas formas, es importante recalcar que la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo no es un efecto automático (Grossman, & Salas, 2011; Ascencio Ojeda *et al.*, 2016). Es decir, no siempre se aplica al lugar de trabajo el conocimiento adquirido en un programa de desarrollo profesional.

Varios estudios han identificado los principales factores característicos de los programas de desarrollo profesional que influyen en la transferencia del aprendizaje (Birman *et al.*, 2000; Loucks-Horsley *et al.*, 2010). Investigadores en este ámbito identifican tres principales grupos de variables que influyen en la transferencia del aprendizaje: características del docente como estudiante, características del diseño de la intervención, y la naturaleza del entorno de trabajo de los docentes (Ford, & Kozlowski, 1997; De Rijdt *et al.*, 2013). Este marco basado en evidencias puede facilitar un estudio de los actuales cursos de desarrollo profesional y analizar sus condiciones en relación con la transferencia del aprendizaje.

Características del docente como estudiante

En el contexto de un programa de desarrollo profesional, un docente se convierte en ‘estudiante’, por lo tanto, sus características individuales juegan un papel importante en su aprendizaje y su comportamiento (Avalos, 2011). Los estudios de meta-análisis enfatizan cada vez la necesidad de considerar las características del estudiante como mediadores clave y determinantes en el aprendizaje. Adicionalmente, el meta-análisis de Hattie (2009) señala la influencia significativa que tienen las características del docente en el aprendizaje del estudiante. De la misma forma, la literatura sugiere que las características del docente –que asume un rol de estudiante– influyen en la transferencia del aprendizaje (De Rijdt *et al.*, 2013). Igualmente, la intención de aprendizaje se ha visto relacionada con la actitud, las normas subjetivas, y la autoeficacia (Kyndt, & Baert, 2013).

Por otra parte, se ha argumentado que una concepción unidimensional del desarrollo profesional no refleja la realidad del docente (Gegenfurtner 2013). Es decir, un docente no solo experimenta un cambio de comportamiento, si no que este último, está interrelacionado con otras dinámicas internas del profesional como son las actitudinales e intelectuales (Evans, 2014). Los años de experiencia de un docente, también se ha visto que influyen en el resultado de un curso de desarrollo profesional (Broad, & Evans, 2006), así como las habilidades cognitivas (Agyei, & Voogt, 2014; Fernández Díaz, Carballo Santaolalla, & Galán González, 2010).

Una subsección importante de las características del docente son las variables motivacionales. En este ámbito, la motivación para enseñar se ha identificado como un factor influyente en la transferencia del aprendizaje (Visser-Wijnveen, Stes, & Van Petegem, 2012), así como la motivación para la transferencia y la motivación para participar en un curso de desarrollo profesional (Gorozidis, & Papaioannou, 2014) y la motivación para aprender (Aelterman *et al.*, 2016; Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008; Gegenfurtner *et al.*, 2009; Vansteenkiste *et al.*, 2012).

Sin embargo, la literatura sobre la motivación para transferir el aprendizaje en el contexto del desarrollo profesional del docente es escasa. Por consiguiente, se plantea la necesidad de investigar las posibles formas de motivar a los docentes para que apliquen los conocimientos adquiridos (Aelterman *et al.*, 2013; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010).

Diseño de la intervención

Como se indicó anteriormente, se espera que el diseño de un programa de desarrollo profesional beneficie a todos los actores del sector educativo a través de la aplicación de los nuevos conocimientos (Addy, & Blanchard, 2010; Blume *et al.* 2010). En la literatura, se puede encontrar una gran variedad de enfoques de diseño de programas de desarrollo profesional como por ejemplo: las escuelas de desarrollo profesional (Holmes Group, Inc., 1990); el programa de desarrollo profesional japonés basado en pares (Ken Shimahara, 1998); el modelo de Guskey (1999); el modelo de desarrollo profesional basado en la práctica (Loewenberg Ball, & Cohen, 1999); el proceso de diseño de desarrollo profesional (Rhoton, & Stiles, 2002); el marco de Kennedy (2005); el marco de diseño de desarrollo profesional de Loucks-Horsley *et al.* (2010); el enfoque de las necesidades de Bubb, & Eerly (2010); el marco de diseño para construir comunidades de desarrollo profesional en línea para docentes en servicio (Liu, 2012). La gran variedad de modelos disponibles ha llevado a algunos a plantear la necesidad de proponer un marco integral e interrelacionado, que incluya a un gran número de variables influyentes (Avidov-Ungar, 2016).

Este grupo de variables, denominado ‘diseño de la intervención’, enmarca factores relacionados al componente estructural de un programa de desarrollo profesional. Según de De Rijdt *et al.* (2013) las variables identificadas en este marco son: análisis de necesidades, metas de aprendizaje, relevancia del contenido del programa, métodos y estrategias instruccionales, apoyo tecnológico, y estrategias auto-gerenciales, naturaleza del programa, duración del programa, clima del aprendizaje.

Se puede concluir, que el gran número de variables que influyen en la transferencia del aprendizaje dificulta el diseño de un modelo de programa de desarrollo profesional que incluya a todas y cada una de las mismas.

Características del entorno de trabajo

Varios estudios enfatizan la influencia significativa de las características del ambiente laboral en la transferencia del aprendizaje (Berg, & Chyung, 2008; Chiaburu, & Marinova, 2005; Grossman, & Salas, 2011; Zhu, & Engels, 2014). Nuevamente, una diversidad de variables se identifican en la literatura: perspectiva del profesional sobre su carrera (Eisenberger *et al.*, 1986; Lew, 2009), asignación de recursos, permisos para participar en programas de desarrollo profesional, y remuneración y reconocimiento institucional (Hord, 1997). Además, se ha observado que la formación de comunidades entre los participantes, influye en el aprendizaje y en la relación que se desarrolla entre ellos (Putnam, & Borko, 2000). Otras prácticas, en algunas instituciones, han sugerido que el establecimiento de comunidades de práctica –conformadas por docentes– fomentan un continuo desarrollo profesional en los participantes (Knight, 2002).

Se podría decir que la idea de un ambiente laboral y su influencia en la satisfacción y desempeño de los docentes es de aceptación universal. No es sorprendente que la relación del docente con su institución sea tema de gran interés para investigadores de varias disciplinas; ya que el desempeño del profesional está estrechamente relacionado con su ambiente laboral, fomentando inevitablemente percepciones en los profesionales sobre las posibles oportunidades y obstáculos que se presentan en su relación con la institución (Stenfors-Hayes *et al.*, 2010). Por eso, desde algún tiempo, existen llamados para investigar de forma sistemática las variables relacionadas con el entorno laboral del docente universitario (Steinert *et al.*, 2006).

Programas de desarrollo profesional y la motivación

La literatura sobre la transferencia del aprendizaje, sugiere que tanto la motivación para la transferencia como la motivación para aprender, influyen en la transferencia real del aprendizaje (Blume *et al.*, 2010; Segers, & Gegenfurtner, 2013). Las variables motivacionales son consistentemente consideradas como influyentes en los resultados de los programas de desarrollo profesional. Por este motivo, es fundamental identificar teorías motivacionales que faciliten la comprensión del papel que cumple la motivación en un contexto de desarrollo profesional (Jaramillo-Baquerizo, Valcke, & Vanderlinde, 2018).

Es importante tomar en cuenta que en la educación superior, el docente universitario es un profesional altamente calificado. En el contexto ecuatoriano e internacional, cada vez, se exige a dicho profesional obtener un título terminal en su área respectiva. A pesar de su alto nivel profesional y preparación académica, no todos los docentes universitarios han recibido una formación en temas educativos. Esta es una de las razones por las cuales las universidades están preocupadas en profesionalizar a sus docentes. La pregunta es: ¿Cuál debería ser el acercamiento hacia una profesionalización del docente universitario? En algunos países los docentes universitarios están obligados a profesionalizarse para obtener titularidad. Es decir, que la profesionalización se constituye como un requisito más en la carrera docente. Sin entrar en la discusión sobre esta realidad en la educación superior, una alternativa sería diseñar programas de desarrollo profesional desde un base teórica motivacional sin necesariamente limitarla al cumplimiento de un requisito. Para esto se necesitaría cambiar el enfoque y el paradigma actual del concepto de profesionalización docente.

La literatura relacionada al desarrollo profesional del docente universitario y la transferencia del aprendizaje conducen a varios estudios que consistentemente resaltan el papel importante que juega la motivación en la aplicación de los nuevos conocimientos. Podría decirse, que un programa de desarrollo profesional basado en la mo-

tivación, podría ayudar al docente en su proceso de interiorización de los conocimientos adquiridos. Es decir, que un diseño ‘no intrusivo’, puede motivar al docente a que aplique los conocimientos adquiridos a su lugar de trabajo, sin necesidad de recurrir a elementos externos, basados en la obligatoriedad (Chiaburu, & Marinova, 2005). Para esto, los programas de desarrollo profesional deberían considerar las características y necesidades del docente, para incidir en su crecimiento profesional a través de su aprendizaje y transformación de los conocimientos adquiridos, ya que en este periodo es donde se consolida su ‘motivación para transferir’, es decir, el deseo de aplicar los conocimientos adquiridos en beneficio de los estudiantes (Gegenfurtner *et al.* 2009; Larsen-Freeman 2013).

Por esta razón, es importante incluir la motivación en los programas de desarrollo profesional (Hagger, & Chatzisarantis, 2012; Segers, & Gegenfurtner, 2013). Es decir, buscar estrategias para motivar a los docentes a transferir sus conocimientos. Para esto, una de las teorías motivacionales más utilizadas es la teoría de la autodeterminación, que provee un marco teórico basado en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Este marco puede proporcionar lineamientos apropiados que faciliten la motivación y la aplicación de los nuevos conocimientos (Hagger, & Chatzisarantis, 2012; Gegenfurtner, 2013).

A pesar de la vasta literatura, que identifica la ‘motivación para transferir el aprendizaje’ como una variable clave en el proceso de la ‘transferencia del aprendizaje’, no se ha desarrollado mayor información sobre las dinámicas que expliquen la relación entre la motivación y la transferencia del aprendizaje (Agyei & Voogt, 2014; Bhatti, Battour, Sundram, & Othman, 2013; McDonald, 2011).

Hacia un modelo de apoyo a la autonomía del docente

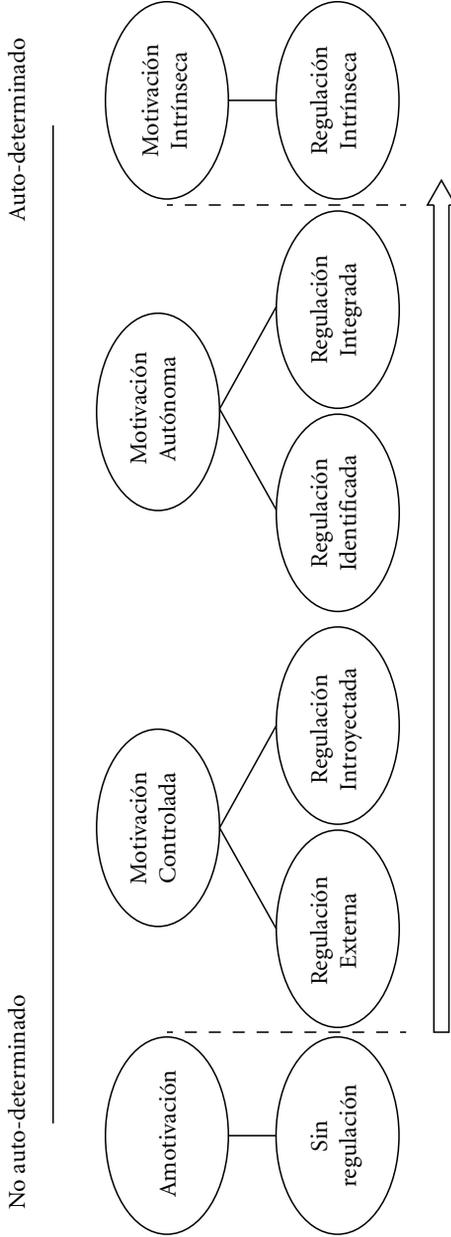
Esta necesaria revisión de la literatura sobre los modelos de desarrollo profesional resalta la complejidad de su estudio. A pesar de

plantear una delimitación del tema a su relación con la transferencia del aprendizaje, no simplifica su análisis, ya que la cantidad de variables influyentes identificadas en la literatura y su interrelación es vasta y compleja. Como se planteó anteriormente, establecer un solo modelo de programa de desarrollo profesional que se aplique a los diferentes contextos y necesidades de las instituciones de educación superior puede ser fútil. Esta realidad, no debe desanimar a los investigadores en elaborar nuevos estudios que evidencien formas de incidir en la transferencia del aprendizaje. Al contrario, el desafío es real y preocupante. Si la innovación y el mejoramiento de los procesos educativos están relacionados al desarrollo profesional docente, es necesario mejorar continuamente sus procesos.

La teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (2000), provee a los diseñadores de programas de desarrollo profesional un marco teórico que incorpora elementos enfocados en el actor principal de la transferencia del aprendizaje: el docente. Estos elementos pueden facilitar uno de los procesos más desafiantes de un programa de desarrollo profesional: la interiorización de los conocimientos. Según la teoría de la autodeterminación, una persona puede interiorizar los comportamientos originados fuera de sí —como por ejemplo— los requisitos institucionales. Según esta teoría, la posibilidad de interiorización se da a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci, & Ryan 2002). Es decir, que un individuo puede regular su comportamiento cuando experimenta un sentido de libertad y decisión (autonomía), seguridad al enfrentar un nuevo desafío (competencia) y apoyo externo (relación). Este proceso de interiorización se detalla en la Figura 1.

Esto implica, que un curso de desarrollo profesional, podría incluir en su diseño elementos que apoyen a cada una de las necesidades psicológicas básicas del docente, con el fin de facilitar el proceso de interiorización. Este proceso, puede facilitar la aplicación de los conocimientos adquiridos, ya que varias investigaciones en el sector educativo evidencian los beneficios presentes en un ambiente de apoyo a la autonomía (Aelterman *et al.*, 2014; Madjar, Nave, & Hen, 2013; Su, & Reeve, 2011).

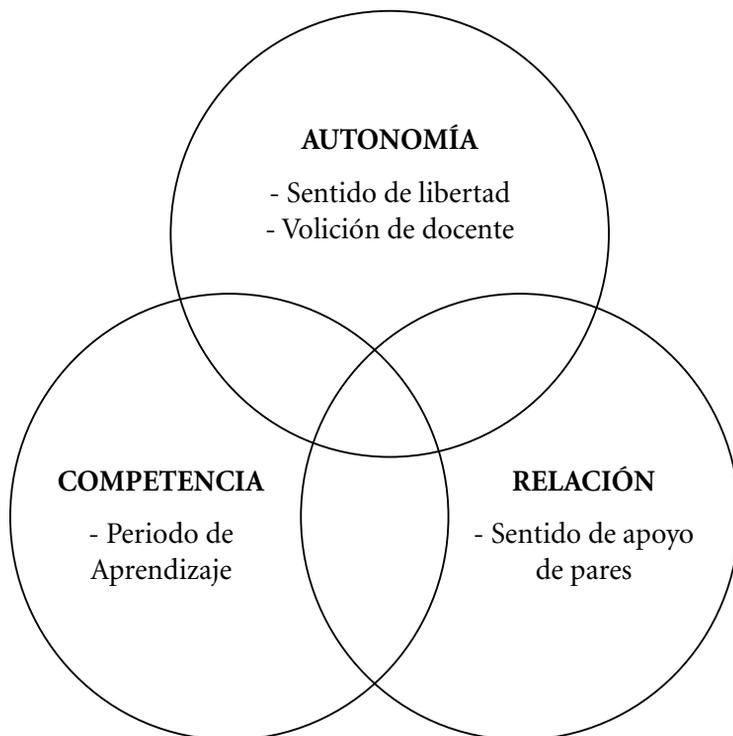
Figura 1
Proceso de interiorización según la teoría de la autodeterminación



Fuente: Deci & Ryan (2000).

La teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan, provee un marco teórico apto para el estudio de la naturaleza de los mecanismos motivacionales de los docentes universitarios. Para la teoría de la autodeterminación, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es fundamental. En ella se distingue tres necesidades psicológicas básicas que son innatas a cada individuo y se consideran universales; estas son: la autonomía, la competencia y la relación (Deci & Ryan, 2000). Estas tres necesidades psicológicas se pueden aplicar fácilmente al contexto de un programa de desarrollo profesional, ver Figura 2.

Figura 2
Modelo conceptual adaptado a programas de desarrollo profesional



Basado en: Deci & Ryan (2000).

La necesidad de ‘autonomía’ se refiere a la facultad de volición de un individuo; es decir, la necesidad de una persona de sentirse libre de elegir y tomar decisiones (Deci, & Ryan, 2002). En el contexto de un programa de desarrollo profesional, esto podría relacionarse a una participación directa de los docentes en el proceso de diseño de un programa. En investigaciones previas, se han observado resultados positivos al apoyar la autonomía de los docentes durante un programa de desarrollo profesional, facilitando la internalización de los contenidos (Aelterman *et al.*, 2016).

La necesidad de ‘competencia’ se refiere al deseo de cada persona de ser efectivos y enfrentar con éxito los diferentes desafíos de su vida (Ryan, & Deci, 2000). Es decir, que una persona que satisface su necesidad de ‘competencia’, experimenta una sensación de seguridad y estabilidad ya que percibe un sentido de control sobre su entorno (Chen *et al.*, 2015). En el contexto de un programa de desarrollo profesional, los docentes necesitan sentirse seguros y confiados de poder utilizar sus nuevos conocimientos, antes de introducirlos a su lugar de trabajo. En pocas palabras, es más probable que un docente aplique su nuevo conocimiento cuando se sienta capaz de hacerlo (Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, & Lens, 2010). Para esto, es necesario diseñar programas de desarrollo profesional que contengan una estructura clara y eficaz para que los participantes sientan seguridad en el proceso de aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2013).

La necesidad de ‘relación’, se refiere al deseo innato de cada persona de relacionarse con los demás, de sentirse unido, de ser amado y cuidado. Satisfacer la necesidad de la relación puede establecer un clima organizacional que apoye el crecimiento personal y profesional del docente universitario (Ryan, & Deci, 2000). En consecuencia, durante un programa de desarrollo profesional, el docente no debería experimentar aislamiento y soledad en el momento de enfrentar el gran reto de aplicar su aprendizaje en un nuevo contexto.

Conclusión

En este capítulo se abordó el tema del desarrollo profesional del docente universitario y su relación con la transferencia del aprendizaje. El relacionar estos dos campos de estudio, conduce inevitablemente hacia el actor principal: el docente. Para poder mejorar los resultados de los programas de desarrollo profesional, es fundamental enfocarse en el docente, ya que es quien finalmente decide aplicar o no los conocimientos adquiridos (Jaramillo-Baquerizo, Valcke, & Vanderlinde, 2018). Si se espera que la práctica docente se transforme a través de un curso de desarrollo profesional, es necesario considerar al docente de forma integral y no mecánica, ya que la transferencia del aprendizaje no es un resultado automático, más bien es una transformación del conocimiento adquirido (Larsen-Freeman, 2013).

Continuamente, la literatura identifica a la motivación como un factor influyente en la transferencia del aprendizaje. Por ende, un marco basado en teorías motivacionales podría proporcionar elementos para diseñar programas de desarrollo profesional enfocados en el docente. La teoría de la autodeterminación provee insumos que pueden facilitar un diseño de programas de desarrollo profesional que apoyen la autonomía del docente de forma integral, cambiando el enfoque de los programas hacia la consideración de las necesidades psicológicas básicas de los docentes, de forma que, al finalizar un programa de desarrollo profesional, el docente experimente un sentido de realización profesional.

Esto implica, que la necesidad de autonomía, se fomente a través de programas que involucren a los docentes en la selección de los contenidos o la metodología de instrucción. Para satisfacer la necesidad de competencia, un programa de desarrollo profesional puede integrar elementos de retroalimentación, asignar tiempo y espacio para aplicar los conocimientos en contextos reales, establecer talleres prácticos, y crear oportunidades de aprendizaje activo. Finalmente, para satisfacer la necesidad de relación, se requiere de un programa de desarrollo profesional que integre elementos esenciales como son:

la colaboración, la evaluación entre pares, la retroalimentación y el apoyo durante las primeras etapas de aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos. De esta forma puede recibir acompañamiento por parte de los miembros de la institución durante la etapa crucial de transferencia del aprendizaje. Estas implicaciones necesitan sustento empírico para fundamentar una propuesta sobre nuevos modelos de desarrollo profesional centrado en la persona, es decir, en los docentes.

Bibliografía

- Addy, T. M., & Blanchard, M. R. (2010). The Problem with Reform from the Bottom up: Instructional Practises and Teacher Beliefs of Graduate Teaching Assistants Following a Reform-minded University Teacher Certificate Programme. *International Journal of Science Education*, 32 (June 2014), 1045-1071. doi:10.1080/09500690902948060.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and Evaluation of a Training on Need-Supportive Teaching in Physical Education: Qualitative and Quantitative Findings. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 64-75. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.tate.2012.09.001.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595-609. doi:10.1123/jsep.2013-0229.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing Teachers' Beliefs Regarding Autonomy Support and Structure: The Role of Experienced Psychological Need Satisfaction in Teacher Training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.psychsport.2015.10.007.
- Agyei, D., & Voogt, J. (2014). Examining Factors Affecting Beginning Teachers' Transfer of Learning of ICT-Enhanced Learning Activities in Their Teaching Practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1), 92-105. doi:10.14742/ajet.v30i1.499.
- Ascencio Ojeda, P. B., Garay Aguilar, M. F., Seguí Zeran, E., Bergstrom, C. M., Pugh, K. J., Phillips, M. M., & Machlev, M. (2016). Effects of Problem-Based Learning on Recognition Learning and Transfer

- Accounting for GPA and Goal Orientation. *Journal of Experimental Education*, 84(2), 199-231. doi:10.1080/20445911.2015.1118106.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*. Pergamon. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A Model of Professional Development: Teachers' Perceptions of Their Professional Development. *Teachers and Teaching*, 22(6). Routledge: 653–69. doi:10.1080/13540602.2016.1158955.
- Berg, Sh. A., & Chyung, S. Y. (2008). Factors That Influence Informal Learning in the Workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244. doi:10.1108/02656710210415703.
- Birman, B.F., Desimone, L. Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33. Disponible en: <https://goo.gl/Wdfl5z>
- Blume, B. D., Kevin Ford, J., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. doi:10.1177/0149206309352880.
- Broad, K., & Evans, M. (2006). A Review of Literature On Professional Development Content And Delivery Modes For Experienced Teachers. *Initial Teacher Education Program*, Oct.
- Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*, 37. Sage. doi: 10.1080/19415257.2010.486530.
- Cheng, E. (2016). Maintaining the Transfer of In-Service Teachers' Training in the Workplace. *Educational Psychology*, 36(3), 444-460. doi:10.1080/01443410.2015.1011608.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What Predicts Skill Transfer? An Exploratory Study of Goal Orientation, Training Self-Efficacy and Organizational Supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-123. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the Influence of Professional Development on Teacher Careers: A Path Model Approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198. doi:10.1016/j.tate.2016.10.015.
- De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S., & van der Vleuten, C. (2016). Classification of Staff Development Programmes and Effects Perceived by Teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 179-190. doi:10.1080/14703297.2014.916543.
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., and Dochy, F. (2013). Influencing Variables and Moderators of Transfer of Learning to the Workplace within the Area of Staff Development in Higher Edu-

- cation: Research Review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. doi:10.1016/j.edurev.2012.05.007.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Psychological Inquiry : An International Journal for the Advancement of Psychological Theory The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Sel. *Psychological Inquiry*, 11(4), 37-41. doi:10.1207/S15327965PLI1104.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3): 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140.
- Drew, S., & Klopfer, Ch. (2014). Evaluating Faculty Pedagogic Practices to Inform Strategic Academic Professional Development: A Case of Cases. *Higher Education*, 67(3), 349-367. doi:10.1007/s10734-013-9657-1.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., and Pan, Yi. (2017). Improving Teacher-Child Interactions: A Randomized Controlled Trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner Professional Development Models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. doi:10.1016/j.ecresq.2016.08.005.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology* 71(3), 500-507.
- Evans, L. (2014). Leadership for Professional Development and Learning: Enhancing Our Understanding of How Teachers Develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198. doi:10.1080/0305764X.2013.860083
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the Basic Psychological Needs of Student Teachers during Their First Teaching Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137-1148. doi:10.1016/j.tate.2007.09.001
- Fernández Díaz, M. J., Carballo Santaolalla, R., & Galán González, A. (2010). Faculty Attitudes and Training Needs to Respond the New European Higher Education Challenges. *Higher Education*, 60(1), 101-118. doi:10.1007/s10734-009-9282-1

- Ford, J.K., & Kozlowski, S.W.J. (1997). *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Applied Psychology Series. Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <https://goo.gl/hJ8w9y>
- Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of Motivation to Transfer: A Longitudinal Analysis of Their Influence on Retention, Transfer, and Attitude Change. *Vocations and Learning*, 6(2), 187-205. doi:10.1007/s12186-012-9084-y
- Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberger, W., Lehtinen, E., & Gruber, H. (2009). Predicting Autonomous and Controlled Motivation to Transfer Training. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 124-138. doi:10.1111/j.1468-2419.2009.00322.x
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. doi:10.1177/1469787404040463.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' Motivation to Participate in Training and to Implement Innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39. 1-11. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.tate.2013.12.001
- Gravani, M. N. (2007). Unveiling Professional Learning: Shifting from the Delivery of Courses to an Understanding of the Processes. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 688-704. doi:10.1016/j.tate.2006.03.011
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The Transfer of Training: What Really Matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. doi:10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Guskey, Th. R. (1999). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. Disponible en: <https://goo.gl/KdQvJS>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring Motivation from Educational to Extramural Contexts: A Review of the Trans-Contextual Model. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-011-0082-5
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, 53. New York: Routledge.
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. doi:10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P.

- Hord, Sh. M. (1997). Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. *Leadership*, 40(1), 58-59. doi:10.1177/1365480210376487
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2018). Professional Development Initiatives for University Teachers: Variables That Influence the Transfer of Learning to the Workplace. *Innovations in Education and Teaching International*. Routledge. doi:10.1080/14703297.2018.1479283
- Ken Shimahara, N. 1998. The Japanese Model of Professional Development: Teaching as Craft. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 451-462. doi:10.1016/S0742-051X(97)00055-3
- Kennedy, A. 2005. Models of Continuing Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. doi:10.1080/13674580500200277
- Knight, P. (2002). A Systemic Approach to Professional Development: Learning as Practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241. doi:10.1016/S0742-051X(01)00066-X
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83. doi:10.3102/0034654313478021
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of Learning Transformed. *Language Learning*, 63 (Suppl. 1), 107-129. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x
- Lew, Tek-yew. (2009). Perceived Organizational Support: Linking Human Resource Management Practices with Affective Organizational Commitment, Professional Commitment and Turnover Intention. *The Journal of International Management Studies*, 4(2), 104-115. Disponible en: <https://goo.gl/7B4cuc>
- Liu, K. Y. (2012). A Design Framework for Online Teacher Professional Development Communities. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 701-711. doi:10.1007/s12564-012-9230-0
- Loewenberg Ball, D., & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. En: G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., & Love, N. (2010). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. 3rd ed. Thousand Oaks, California. doi:10.4135/9781452219103

- Madjar, N., Nave, A., & Hen, Sh. (2013). Are Teachers' Psychological Control, Autonomy Support and Autonomy Suppression Associated with Students' Goals? *Educational Studies*, 39(1), 43-55. doi:10.1080/03055698.2012.667871
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, Sh. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The Effects of Language- and Literacy-Focused Professional Development on Early Educators and Children: A Best-Evidence Meta-Analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. doi:10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating Teachers' Professional Development Initiatives: Towards an Extended Evaluative Framework. *Research Papers in Education*, 1522, 1-26. (January). Routledge. doi:10.1080/02671522.2016.1271003
- Pill, A. (2005). Models of Professional Development in the Education and Practice of New Teachers in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 175-188. doi:10.1080/1356251042000337936
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. doi:10.1016/j.tate.2006.11.013
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004
- Rhoton, J., & Stiles, K. E. (2002). Exploring the Professional Development Design Process: Bringing an Abstract Framework into Practice. *Science Educator*, 11(1), 1-8.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The Effects of Online Professional Development on Higher Education Teachers' Beliefs and Intentions towards Learning Facilitation and Technology. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 122-131. doi:10.1016/j.tate.2012.09.002
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice Training or Professional Development: Contrasting Opportunities in a School/University Partnership. *Teaching and Teacher Education* 18,(7), 815-830. doi:10.1016/S0742-051X(02)00045-8

- Schneider, K. (2014). *Transfer of Learning in Organizations*. Käthe Schneider (Ed.). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-02093-8
- Segers, M., & Gegenfurtner, A. (2013). Transfer of Training: New Conceptualizations through Integrated Research Perspectives. *Educational Research Review*, 8, 1-4. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.007
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A Systematic Review of Faculty Development Initiatives Designed to Improve Teaching Effectiveness in Medical Education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526. doi:10.1080/01421590600902976
- Stenfors-Hayes, T., Weurlander, Maria, Owe Dahlgren, L., & Hult, H kan (2010). Medical Teachers' Professional Development - Perceived Barriers and Opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 399-408. doi:10.1080/13562517.2010.493352
- Stes, A., Coertjens, L., and van Petegem, P. (2010). Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-009-9294-x
- Stewart, M. (2014). Making Sense of a Teaching Programme for University Academics: Exploring the Longer-Term Effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.tate.2013.11.006
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi:10.1007/s10648-010-9142-7
- Tessier, D., Sarrazin, Ph., & Ntoumanis, N. (2010). The Effect of an Intervention to Improve Newly Qualified Teachers' Interpersonal Style, Students Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-Based Physical Education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. Elsevier Inc. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Vangrieken, K., Meredith, Ch., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher Communities as a Context for Professional Development: A Systematic Review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. doi:10.1016/j.tate.2016.10.001
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and

- Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem Behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Visser-Wijnveen, Gerda J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2012). Development and Validation of a Questionnaire Measuring Teachers' Motivations for Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 64(3), 421-436. doi:10.1007/s10734-011-9502-3
- Zhu, Ch., & Engels, N. (2014). Organizational Culture and Instructional Innovations in Higher Education: Perceptions and Reactions of Teachers and Students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 136-158. doi:10.1177/1741143213499253

CAPÍTULO 9

Reflexiones en torno a un modelo pedagógico a partir de la hermenéutica analógica-icónica

Mauro Avilés Salvador
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6836-8467>
mraviles@puce.edu.ec

Introducción

Las nuevas formas de hacer educación pasan, necesariamente, por la reflexión sobre la crisis de los entornos educativos y del que-hacer pedagógico. América Latina, gracias a su condición intermedia –entre el desarrollo y la pobreza, entre la ciencia y los saberes locales, entre la globalización y la recuperación de identidades– presenta condiciones favorables para motivar la reflexión sobre nuevas y diferentes formas de hacer educación. La propuesta de la hermenéutica analógica-icónica o barroca es un camino posible para pensar una forma distinta de lograr resultados diferentes. Los aportes de Edgar Morin y su propuesta sobre la complejidad, así como las reflexiones de Bolívar Echeverría sobre el *ethos* barroco, se presentan como estrategias posibles para superar la crisis de la modernidad –ámbito en el cual se ha

desarrollado la educación— a la vez que denuncian la fragmentación de los paradigmas tradicionales, proponen caminos alternativos que permitan una mejor y diferente forma de reflexionar sobre la educación.

El estudio en torno al símbolo y, este como expresión favorable en el arte y en la religión, constituyen herramientas —de orden antropológico y cultural— que permiten la reivindicación de la reflexión pedagógica, en particular y, de la práctica educativa en general.

Modelo educativo y quehacer pedagógico

Si existe alguna característica que puede y debe definir el quehacer educativo, ésta es que todo modelo educativo debe responder a un contexto determinado y persigue unos fines particulares. Los diferentes ámbitos del accionar educativo responden al medio en que está inmersa la institución educativa y sus actores, el mismo que responde a un *ethos* particular. Este *ethos* es la expresión de una forma de ser o filosofía que se ha desarrollado a lo largo de un proceso educativo o que ha sido propuesto por sus mentalizadores o actores principales durante un periodo histórico determinado. La copia o implantación de modelos provocaría crisis irreparables en el sistema educativo y el fracaso de los estudiantes en atención al entorno al cual pertenecen. Desde esta perspectiva, es importante definir qué se entiende por modelo educativo:

Es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución (Tünnermann Bernheim, 2008, p. 14).

En otras palabras, expresa la filosofía de una institución y de las personas que lo integran. Esta filosofía, articulada en un *ethos* determinado, tiene algunos aspectos esenciales, inmutables y otros que

son accidentales o modificables con el tiempo. Los aspectos esenciales corresponden a su identidad propia, el valor agregado o aquello que le distingue de sus semejantes. Esta matriz esencial permanece en el tiempo. Su cambio produce crisis y, su incapacidad de renovación o respuesta a los nuevos contextos anunciará su próximo fin. Los aspectos accidentales son los que permiten la adaptación a los nuevos contextos, los que –gracias a su modificación y acoplamiento a los nuevos contextos– permiten respuestas ágiles, oportunas y pertinentes a las demandas sociales.

Los diferentes modelos educativos integran, en su ser, una dimensión común: el quehacer académico, el mismo que es determinado por diversos factores, entre ellos por epistemologías y teleologías particulares. Es importante delimitar y establecer su relación.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define, como primera forma, academia a la “sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública”. A partir de una lectura detallada de cada una de las palabras de esta definición, se puede realizar una aproximación a la complejidad que el quehacer académico conlleva hoy.

Sociedades las hay integradas por características geográficas, políticas, culturales, étnicas, científicas y, en la actualidad, son inmensas e incontables las sociedades generadas dentro del ámbito virtual. Cada uno de los posteriores ámbitos es de mayor y más profunda complejidad en los albores del siglo XXI.

Ahora bien, el “Alma Mater” de la academia ha sido concebido, desde hace mucho tiempo, a la Universidad. Este horizonte es el que ha orientado su accionar en el ejercicio de sus funciones básicas: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios.

Pero, en la actualidad urge, por parte de la Universidad, la formulación de la siguiente pregunta: ¿es posible, el marco de continuo cambio y flexibilidad del conocimiento y la información con que ini-

cia este nuevo milenio, poner en práctica un modelo educativo que, en muchas ocasiones responde a las estructuras académicas tradicionales que predomina en muchas de las universidades? ¿Frente a una concepción integral de la universidad –que aparece como un conglomerado de facultades, escuelas, departamentos e institutos– que suelen funcionar como partes aisladas de un gran engranaje, cómo articular en la actualidad una institución que, respetando sus orígenes y su esencia, responda de forma efectiva y ágil a las demandas del contexto actual?

Todo modelo educativo evidencia, en su práctica pedagógica, un contexto de origen y una finalidad, una teleología, es decir, un punto de partida y un punto de llegada al cual se dirige. En el marco de la “aldea global” en la cual vive el ser humano contemporáneo, la dinámica del mundo actual invita a reflexionar sobre la forma de hacer educación y las características que la institución educativa, sus escenarios y actores deben tener para responder de forma solvente, coherente y real, a las demandas de la compleja sociedad del siglo XXI.

Se presentan algunas objeciones:

En general, muchos modelos educativos y muchas propuestas educativas dan por supuesto una concepción integral de ser humano. Lo conciben como la suma de las partes biológica, cognitiva, social...), pero nunca dan respuestas a dimensiones históricamente humanas y de profunda significación antropológica, como son la artística y la religiosa.

La educación, en el presente siglo, no puede estar entrada en la transmisión de conocimientos. Ningún maestro del planeta podrá competir con aquel al cual todo estudiante –de todos los niveles educativos– acude con frecuencia: Google. La versatilidad, disponibilidad y amplitud de los conocimientos existentes hoy en la red cuestiona fuertemente los sistemas educativos vigentes. La educación actual sigue exigiendo la asimilación de contenidos y la adquisición de conocimientos, los mismos que, pocos años después de concluido el plan de estudios por el estudiante, ya son obsoletos. Bien puede traerse a la memoria una memorable frase del uruguayo Mario Benedetti: “Cuan-

do creíamos que teníamos *todas las respuestas*, de pronto, *cambiaron todas las preguntas*” y, es que, aunque no se lo quiera reconocer, el sistema educativo sigue evaluado aquello que está en crisis: conocimientos fragmentados, desintegrados y con pretensiones de universalidad.

El contexto en el que se desarrolla hoy la humanidad plantea la necesidad de proponer modelos educativos que tomen en cuenta la formación del ser humano desde nuevas epistemologías, desde nuevas aproximaciones a la comprensión y transformación de la realidad. El papel tradicional de la educación, de ser transmisora de la cultura, se encuentra hoy en crisis en un mundo en el que las identidades locales comparten formas diversas y multiformes de aproximarse a la realidad. No basta aproximarse a la educación desde las competencias, que siempre evidencian una “pata coja” en la comprensión integral del ser humano. Es importante cuestionarse la actual comprensión de la academia con la finalidad de ayudar al mundo actual a salir de la crisis en que se encuentran los modelos educativos tradicionales, de inspiración individualista y raiocéntrica, propios de la modernidad europea, los mismos que guardaron hegemonía hasta el siglo pasado.

Así como los contextos y su forma de concebirlos son unos de los compromisos pendientes para la creación de un nuevo modelo educativo, también es importante preguntarse por las finalidades, esto es la dimensión teleológica, de la educación actual.

Los puntos de llegada son expresados por Mauricio Beuchot – como intencionalidades– las mismas que motivan, orientan y dirigen el aprendizaje humano. Este autor encuentra en el ser humano algunas intencionalidades que deben orientar el quehacer educativo hoy. La primera, es una intencionalidad ontológica, es decir, hace referencia a ser o existir, a vivir, pues la vida es el ser del hombre.

Pero esa intencionalidad abarca en su seno otras intencionalidades muy importantes. Una es la intencionalidad cognoscitiva. Existimos en el mundo conociendo... Sobre todo conocemos comprendiendo, y para ello interpretamos, por lo cual somos entes hermenéuticos. La intencionalidad cognoscitiva es la del intelecto, que, cuando se hace

discursivo, se trata de la razón. Y tiene como aledaña la imaginación o fantasía, la cual también toma parte en el proceso del conocimiento. El intelecto-razón lo hace describiendo y explicando, y la imaginación o fantasía, componiendo y creando (Beuchot, 2015, p. 23).

Para este autor, la tarea de educar –por ello– debe tomar en cuenta la formación del alumno tanto sus capacidades de entendimiento, intuitivas, de comprensión, como sus capacidades de razón o raciocinio, de inferencia, argumentación o explicación. No encuentra en la intencionalidad cognoscitiva un solo camino, una sola vía de aprendizaje, dominada por la capacidad de análisis y de síntesis, de describir y/ o explicar propuestas; la capacidad de creación y de imaginación –tantas veces relegadas a “asignaturas secundarias” es una evidencia de la crisis de esta intencionalidad y su necesaria reformulación y comprensión.

Beuchot, junto a la intencionalidad cognoscitiva encuentra la volitiva y, yuxtapuesta a la cual están las pasiones, emociones y sentimientos. Afirma este autor que:

Esa idea de hombre, que nos proporciona la antropología filosófica, nos conduce a una idea de la educación en la que formar es hacer que se desarrollen adecuadamente la intencionalidad cognoscitiva y la intencionalidad volitiva o afectiva. Como se puede ver, en la actualidad nos hemos dedicado a lo primero, a la formación de lo cognoscitivo, y nos ha quedado la educación de los sentimientos como una asignatura pendiente (Beuchot, 2015, p. 23).

Frente a esta situación es necesario tomar en cuenta que uno de los logros de la modernidad ha sido el desarrollo de la ciencia y, en particular, de la ciencia médica, gracias a la cual y a los beneficios del progreso, el ser humano, hoy, tiene una vida cada vez más prolongada, más cómoda, menos problemática. Las distancias se han acortado y la vida se ha prolongado. Los avances de la medicina y los nuevos estilos de vida promueven una vida más satisfactoria, menos complicada. El acceso a todos estos beneficios es inmediato gracias a la versatilidad agilidad de los medios actuales. Pero, esta multiplicidad

y multidimensionalidad informativa trae consigo saturación y no pocas veces, confusión. Por ello, para Beuchot, en el contexto actual es importante formar en el estudiante la capacidad de discernir esa información, de poder aproximarse de forma crítica y comprender los textos que la realidad le presenta. La comprensión de texto, según este autor, debe superar la concepción de escritura, debiendo tomar en cuenta otros niveles sgnicos que propicien la interpretación.

En educación es importante plantearse la pregunta sobre el ser humano con la finalidad de entender sus múltiples dimensiones y sus horizontes en el mundo contemporáneo y así poder comprenderlo dentro del quehacer educativo, en general y, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular. Esta reflexión sobre lo antropológico permitirá una mejor comprensión sobre la comprensión y la interpretación como ámbitos de formación y desarrollo humano.

Autores como Eliade, Cassirer, Gadamer, Grondin, entre otros– han procurado entender al ser humano desde una dimensión universal, concibiéndolo como un ser simbólico. Desde que el ser humano es tal, ha buscado la comprensión del mundo y de su existencia; con este presupuesto Grondin (2002, p. 11) afirma que “el entender constituye la estructura fundamental de la existencia humana, por lo que viene a situarse en el centro de la filosofía”. Este entender ha sido el que ha ido tomando forma y profundidad en el quehacer filosófico y el que ha permitido entender los contextos educativos y culturales en que se ha encontrado la humanidad. Si bien la búsqueda de comprensión se ha orientado hacia los diferentes objetos de conocimiento, Grondín (2002, p. 12) afirmará que:

(desde la perspectiva actual) el otro ya no es objeto para el sujeto, sino que este se halla en una relación de intercambio lingüístico y vivencial con el otro... el entender no es un método, sino una forma de convivencia entre aquellos que se entienden.

Por esta razón, la capacidad de interpelar al otro y, de interpretarlo en sus diferentes formas de expresión lingüística, ha constituido y

se constituye en una inquietud filosófica en el quehacer hermenéutico. La comprensión del otro, como totalidad y, en el ámbito pedagógico, con su realidad y potencialidad educativa, se convierte quizá en la tarea más importante para replantearse las formas contemporáneas de hacer educación. Es en este contexto en el cual la hermenéutica, como quehacer filosófico y, como estrategia educativa, toma actualidad gracias a su cualidad de “interpretadora de textos”.

Así entendida, el papel de la hermenéutica no es solo el de la búsqueda interpretativa carente de contextos, por el contrario, respeta y se coloca de forma ética: se coloca frente al otro y se abre a él. Para Grondin (2002, p. 13), “la hermenéutica no pretende la objetivación, sino el escucharse mutuamente, y también... el escuchar a alguien que sabe narrar”.

Se puede encontrar alguna relación entre los elementos del proceso educativo y los del proceso hermenéutico. Mientras en el primero destaca el docente, el contexto, el mensaje y el alumno o estudiante, en el proceso hermenéutico se hacen presentes el autor o fuente del texto, el lector y el texto a ser interpretado; estos, dentro de sus contextos particulares. En el caso del último, gracias a sus múltiples interrelaciones, se puede proponer una reflexión que ha dado lugar a la reflexión sobre lo que se ha denominado el “círculo hermenéutico”, el mismo que presenta una estructura particular:

La estructura del círculo hermenéutico, que permite la comprensión, implica un bucle retro alimentado que induce múltiples paradojas respecto a un posible inicio, un momento de neutralidad o la garantía de un absoluto extramundano. La comprensión de la estructura de este círculo hermenéutico puede ser enunciada de la siguiente forma: “todo elemento o parte remite su significación a la totalidad, mientras que ésta la remite a la suma de elementos o partes. Es decir, para comprenderé el todo, lo universal o lo general, se necesita comprender previamente los elementos, las partes y el singular... estos últimos no se pueden comprender fuera de la estructura significativa total (la totalidad, lo universal o lo general) (Mayos, 2014, p. 29).

En tiempos de modernidad, en los cuales tiende a fragmentarse, analizarse, dicotomizarse un determinado fenómeno –entiéndase como tal, por ejemplo, el fenómeno educativo, la hermenéutica permitiría una aproximación interpretativa a la totalidad del ente. Esta “nueva lectura textual” es, quizá, uno de los beneficios y aportes de una nueva y diferente forma de concebir la educación.

Para Gadamer (citado por Mayos, 2014) todo texto o acontecimiento que lleva consigo un mensaje puede ser lenguaje: “El ser que se pueda comprender, es lenguaje” (p. 38). Esta es tal vez la característica más importante que evidencia la universalidad del lenguaje y, es quizá la manifestación filosófica más profunda en su esfuerzo por explicar el mundo que le circunda. Para Dilthey (citado por Grondin, 2002) “la hermenéutica debe dotarse de reglas generales de interpretación, que podrían estar en la base de todas las ciencias del espíritu, ya que todas ellas se apoyan en un conocimiento interpretativo” (p. 93). Tanto desde la perspectiva de Gadamer (Mayos, 2014) como de la de Dilthey (Grondin, 2002), el proceso de interpretación de un texto debe atender tanto al entorno del que forma parte como también las leyes y principios que orienten su acción de comprensión. Así se valorará tanto su novedad creativa como su rigurosidad científica.

En la actualidad, la hermenéutica tiene como objetivo la comprensión y la explicación de los signos de los textos y se da por medio de la universalización que surge del lenguaje y se objetiviza mediante la historia y la tradición. La función del intérprete será la de encontrar su verdad en relación con el texto interpretado, buscando la mayor adecuación a lo que el autor quiso transmitir. El desarrollo de la semiótica y de la hermenéutica ha permitido, en el ámbito de la filosofía, una comprensión más profunda del fenómeno del símbolo y del signo.

En el marco del proceso interpretativo tiene una importancia fundamental el círculo hermenéutico. Este se refiere, inicialmente, a la circularidad existente entre una tradición y la interpretación (que es parte de esa misma tradición). El mismo texto evidencia múlti-

ples interpretaciones. En el contexto del círculo hermenéutico es necesario ubicar al lector tanto dentro del proceso interpretativo del símbolo en el marco de la cultura como fuente a la producción de hermenéuticas postmodernas, caracterizadas por cierta ambigüedad. Para ello, hay quienes proponen una hermenéutica distinta, de carácter analógico, diferente y cercana, a la vez, a la univocidad y a la equivocidad.

Según Álvarez Colín (2001) “debemos acercarnos a un análisis de la analogía como principio formal que determina nuestro pensamiento e integra al hombre, la cultura y la historia” (p. 12). El ser, mediante la analogía, se puede decir de diferentes maneras. Las relaciones analógicas del ser le llevan tanto a estar en relación tanto fuera como dentro de sí mismo. De esta forma, la aproximación del hermeneuta al texto encuentra un camino válido por el cual emprender la búsqueda de una interpretación más legítima.

¿Informadores o hermeneutas?:

Determinaciones frente a un nuevo modelo educativo

Si el mundo actual está saturado de información, ¿cabe mantener la concepción de la educación como transmisora de conocimientos? ¿Cabe, en este contexto global, en el que a su vez se pone tanto énfasis en las identidades particulares, pretender una hegemonía y uniformidad discursiva? ¿Es posible pensar en la información y en texto de forma única? Un aspecto importante, que hay que tomar en cuenta, es la comprensión del quehacer educativo como una actividad orientada a la aproximación y comprensión de textos. De acuerdo con Horcas (2009), a partir de una comprensión etimológica de la palabra *texto* (del latín *textus*: “tejer, entrelazar”) se puede concebir al texto como la “unidad superior de comunicación y de la competencia organizacional del hablante. Su extensión es variable y corresponde a un todo comprensible que tiene una finalidad comunicativa en un contexto dado” (p. 1). Todo texto nos transmite un

mensaje y lleva consigo una intencionalidad. Con estos presupuestos, Beuchot afirma en *Voces de la Filosofía de la Educación* que:

La noción de texto ha crecido. Claro está que abarca los textos escritos, pero Gadamer añadió el texto hablado, o la conversación, y Ricoeur la acción significativa como texto. Incluso se sabe que texto puede ser una pintura, una escultura, un edificio, etc., lo cual nos hace entender un poco más la idea de Gadamer de la universalidad de la hermenéutica. En todo lo que hace el hombre, interpreta (Beuchot, 2015, p. 26).

Beuchot, padre de la hermenéutica analógica, dice:

La hermenéutica se caracteriza por interpretar textos. Pero la noción de texto ha cambiado mucho: va desde la interpretación de textos escritos, que son los tradicionales, como también –a partir de Gadamer– de concebir al diálogo como texto, el cual es un texto más abierto que el escrito, pues este último ya está completo y cerrado, mientras que la conversación es de carácter abierto (Beuchot, 2007, p. 2).

Y, posteriormente, afirmará:

La hermenéutica es la disciplina (ciencia y arte) que nos enseña a interpretar textos, entendiendo aquí el interpretar como un proceso de comprensión que cala en profundidad, que no se queda en una intelección instantánea y fugaz. Se entiende por *texto* todo aquello que va más allá de la palabra y el enunciado (Beuchot, 2008, p. 1).

Si texto es aquello que transmite un mensaje, la noción de texto, en la actualidad es mucho más amplia. Todos aquellos elementos, realidades y, hasta el mismo ser humano, en sí mismo o en su actividad *poiética*, son susceptibles de interpretación y requieren una comprensión de sus diferentes contextos y elementos para poder lograr una mejor aproximación a su fenómeno.

En la hermenéutica contemporánea, según el planteamiento de Vigo (2005, p. 4), se da un “desplazamiento del interés desde las formas meramente *reproductivas* hacia las formas originarias, *productivas* del comprender, en la consideración filosófica de los fe-

nómenos de apertura y apropiación de sentido”. Una de las formas originarias será el símbolo –cuyo papel es fundamental dentro de la hermenéutica, debido a su carácter vehicular del texto o mensaje que transmite; más aún cuando –de alguna forma– propone un lenguaje común entre el autor, el lector y el hermeneuta y –adicionalmente, evidencia un carácter universal e histórico.

La “i-logicidad” del símbolo, gracias a la mediación de la palabra, nos conduce al desciframiento de los símbolos en cuanto a su “excedente de sentido” se refiere. El símbolo, por su naturaleza, encierra en sí un mundo por descubrir y armoniza dos mundos posibles: uno lingüístico y otro no lingüístico. En el primer caso, busca construir una semántica de los símbolos y, en el segundo, funciona como un ‘excedente de sentido’ que muchas veces puede diferir y hasta ser opuesto a la significación literal.

No cabe pues, una visión unívoca del texto ni tampoco un solo camino de aproximación a su comprensión. Una aproximación a la hermenéutica como la disciplina de la interpretación de textos, como una disciplina que puede ser entendida y asumida como ciencia y como arte, como un ámbito del conocimiento. En cuanto a la teoría, lo es de las operaciones que nos llevan a la comprensión de los textos, ya que interpretar es llegar a la comprensión profunda de un texto.

Todo texto implica algunos elementos, entre ellos la presencia de un autor, debe responder a la intencionalidad de quien lo produjo. Este es el esfuerzo de quien busca interpretar. Adicionalmente, está el intérprete del texto, el lector, el cual tiene su intencionalidad, que no siempre coincide con la del autor, y de esta aproximación depende calidad de la comprensión. En esto radica la impotencia de un correcto trabajo de interpretación.

Interpretar es poner un texto en su contexto. En el ámbito de su producción, tomando en cuenta la historia, tanto individual como social o cultural, de su autor. De esa manera comprenderemos lo que el autor quiso hacer con su texto, a qué lectores estaba dirigido, y qué deseaba que ellos entendieran de su mensaje. Como intérpre-

tes o lectores, tenemos que respetar los derechos del autor, y esforzarnos lo más posible por rescatar el significado de su texto, sin alterarlo demasiado ni llevarlo a lo que queremos ver en él, con nuestra intencionalidad de lectores...en el texto buscamos el contexto, que es el que le da el significado, el que nos revela la intencionalidad subyacente en él (la del autor) (Beuchot, 2015, p. 27).

Así concebido el quehacer hermenéutico, el proceso de aprendizaje en el aula puede ser visto como un texto. De esta manera, podemos ver el proceso educativo –por ejemplo– la interacción en el aula, como un texto, en el cual tanto el profesor como el alumno realizan –de forma dinámica– procesos continuos que buscan una mutua interpretación y comprensión.

Beuchot, al proponer un ejercicio hermenéutico como una nueva dimensión educativa, la enmarca dentro de una perspectiva analógica, mediante la cual trata de evitar la cerrazón de la univocidad y la desmesurada apertura de la equívocidad.

Lo equívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso [...]. Lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad entre unas y otras [...]. Lo análogo es lo que [...] se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad (Beuchot, 2015, p. 37).

Este camino de interpretación analógica es aplicable en el análisis de los procesos educativos, históricos y culturales. Para todos aquellos espacios en que haya múltiples posibilidades de comprensión del accionar humano. Para Beuchot, “un pluralismo cultural analógico tratará de respetar lo más posible las diferencias, buscará fomentarlas lo más que se pueda, pero sin perder nunca la posibilidad de algo común, de alguna manera de universalizar” (2007, p. 17). Y, la condición fundamental para poder realizar este ejercicio hermenéutico es el diálogo, el mismo que es posible a partir el reconocimiento de las diferencias entre los actores. Ello supone reconocer a la

hermenéutica analógica como un camino para la interpretación que propone un relativismo con límites.

A partir de la reflexión y la apertura al diálogo con los discursos particulares se abre un diálogo ético que implica apertura a las posiciones y puntos de vista del otro. La analogía implica el concepto de límite. El reconocimiento del otro y de su diferencia, a partir de su diversidad cultural, invita al reconocimiento lógico de la diversidad entre individuos y grupos y la necesidad del diálogo y de la apertura frente a las diversas formas culturales y educativas. La promoción de los derechos individuales y grupales por parte de las culturas es el límite analógico de las prácticas culturales.

Los discursos argumentativos, si bien implican aprendizaje y reflexión a los estudiantes, no aportan a la formación del pensamiento crítico, a la sociabilidad, a la creatividad, a la innovación y a la capacidad de liderazgo. La información –en el marco tradicional– debe ser actual y científicamente comprobada para ser enseñada y, presentada de forma agradable y flexible para ser aprendida. No importa si es trascendente, pertinente o práctica. No importan los ámbitos antes mencionados.

Frente a esta realidad es importante reconocer el valor de la iconicidad y su relación con la hermenéutica, y en particular, con la hermenéutica analógica.

La analogía y la iconicidad son dos nociones relacionadas. La analogía es un modo de aproximarse a la realidad intermedio entre la univocidad y la equivocidad. Un término unívoco es el que tiene un significado único y el mismo para todo aquello que significa. La univocidad propone significados claros y distintos, propios de la ciencia. La equivocidad –por el contrario– es opuesta a la ciencia, por cuanto es relativa, múltiple, dispar. El significado analógico es intermedio entre estos dos caminos. No tiene la exactitud de lo unívoco, pero tampoco la dispersión de lo equívoco. La analogía permite el desa-

rrollo de la argumentación y, con ella, de la ciencia y de la filosofía, puesto que permite la argumentación.

Beuchot propone dos tipos principales de analogía: la de proporcionalidad y la de atribución. La analogía de proporcionalidad es unificadora y puede ser propia o metafórica. La propia establecía una igualdad de relaciones. La impropia o metafórica es la que hacemos para entender una metáfora. La analogía de atribución no es igualadora, sino diferenciadora, puesto que establece una jerarquía. Hay significados más propios y menos propios de una expresión. Los primeros se llaman analogados principales, los segundos, secundarios.

Sea el ejemplo “sano”, que se atribuye más propiamente al organismo (que es el sujeto de la salud), pero también se puede atribuir al alimento, en cuanto conserva la salud, al medicamento, en cuanto la restituye, y a la orina, en cuanto la significa, pero también a una amistad o a una economía, que decimos que son sanas ya de manera metafórica. Como se ve, la analogía tiene un polo metonímico, el de proporcionalidad y la atribución propias y un polo metafórico, el de la proporcionalidad y la atribución impropias. Y aquí es donde entra la iconicidad, o el signo icónico (Beuchot, 2015, p. 27).

Será Peirce quien relacione la analogía con la iconicidad. Para él los dos conceptos tienen características iguales. Este autor propone el signo icónico mediante la recuperación del signo tradicional, como algo que representa a otra cosa distinta de sí mismo. Luego divide el signo en tres: índice, ícono y símbolo. El índice es el signo natural y es, por tanto, unívoco. En cambio –el símbolo es cultural, como el lenguaje, y se dice de maneras distintas, según los lenguajes; por eso es un signo equívoco. Por el contrario, el ícono es en parte natural y en parte cultural, como el modelo de la justicia, o el de un avión, para hacer un simulacro de vuelo y aprender a pilotear.

Desde esta perspectiva, afirmará Beuchot, tanto la analogía como la iconicidad tienen un polo metonímico –o propio– y un polo metafórico –o impropio– pero ambos muy valiosos y complementarios. La metonimia es el paso de la parte al todo y de los efectos a la

causa; procede por contigüidad; la metáfora es el paso de un concepto a otro basados principalmente en la semejanza. Estos elementos son los que, en un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en un ejercicio hermenéutico permitirán una formación no centrada en la adquisición de información sino en la formación de hermeneutas, de decodificadores de textos y de interpretadores de la realidad.

Una hermenéutica que tome en cuenta las nociones de analogía y de iconicidad evitará un discurso hermenéutico unívoco, y por ello con pretensión de ser hegemónico, exacto y científico y, también uno equívoco, que cae en un relativismo excesivo, ambiguo y disperso. Es el caso –por ejemplo– en cuanto al univocismo, del positivismo, en el cual sólo cabe una interpretación de un texto y, en cuanto al equívocismo, en el cual –por ejemplo– en la postmodernidad, todas las interpretaciones son válidas, y no hay criterios para discernir la verdad de la falsedad en la interpretación. Para Beuchot (2015), “una hermenéutica analógica acepta varias interpretaciones como válidas, no una sola, como en la unívoca, pero tampoco todas, como en la equívoca, y señala algunos criterios para su aproximación al texto...un criterio sintáctico, otro semántico y otro pragmático” (p. 29). Esta permitiría, por tanto, algunas posibles interpretaciones válidas para un mismo texto, superando tanto el dogmatismo como el relativismo.

En cuanto se refiere al carácter icónico de esta hermenéutica, esta favorece la posibilidad de encontrar íconos o modelos en los textos, desplazando las interpretaciones, para que unas sean imágenes del texto; otras –sus metáforas– y otras, diagramas. Una comprensión del ser humano desde el símbolo y desde el ícono, permite una aproximación multidimensional del ser humano y una formulación del proceso de enseñanza- aprendizaje no exclusivamente de la presencia evidente del texto, sino también “de la otra cara” o la parte no revelada de un determinado texto.

Una comprensión de la educación dese la hermenéutica analógica

Dentro de este proceso de comprensión de la realidad que es el círculo hermenéutico es necesario ubicar al lector dentro del proceso interpretativo y hacerlo partícipe de los procesos de interpretación del símbolo en el marco de la cultura actual. Según Álvarez Colín (2001, p. 12) “debemos acercarnos a un análisis de la analogía como principio formal que determina nuestro pensamiento e integra al hombre, la cultura y la historia”. Para muchos pensadores actuales, la analogía aparece como el punto central de un nuevo orden de racionalidad, alternativo a la racionalidad técnico-científica que ha tenido hegemonía hasta el siglo XX.

Uno de los ámbitos privilegiados de reflexión y desarrollo de la analogía será el símbolo. El universo simbólico, compuesto de ilusiones-símbolos, mitos, rituales, es el espacio privilegiado en el cual encuentra la analogía un espacio favorable en el cual puede realizar los encuentros culturales en su multidimensionalidad, esto es, su encuentro con el culto (hacia el Trascendente, Dios), hacia la cultura (y la sociedad) y hacia el cultivo (el mundo natural). Para Álvarez Colín “la analogía... le proporciona a la hermenéutica analógica una valiosa oportunidad para trazar puentes más sólidos y a la vez mejor diferenciados entre la filosofía hermenéutica y la praxis” (2001, p. 32). Y, desde allí, proponer nuevas fronteras al conocimiento y a la investigación, para llegar a aquellos espacios y lugares incomprensibles e inaccesibles para la ciencia moderna.

Al tomar como herramienta fundamental el símbolo, la hermenéutica analógica integra en él las dimensiones sensible y afectiva de la naturaleza humana.

En el símbolo, la analogía es fundamentalmente tensión y mediación, tensión mediadora y mediación tensionante entre la imagen sensual y la construcción de sentido. La analogía, en su ascenso desde lo sensible y sensual hasta llegar a las profundidades del Ser

por excelencia, es estética y dramática y, precisamente por ello, metafísica (Álvarez Colín, 2001, p. 42).

Esta posibilidad –del símbolo– de develar los ámbitos sensibles y racionales de la realidad, de provocar y permitir una comprensión de lo físico y lo metafísico como caminos de aproximación a una realidad plena invitan, en el marco de los procesos pedagógicos, a cuestionar los sistemas educativos convencionales y a plantearse la posibilidad de nuevos caminos, que rebasen un univocismo racionalista y el equivocismo posmoderno, abierto a los diversos caminos y relativismos.

El símbolo, como todo lenguaje, está formado por un conjunto de signos, de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo. Pero, una de las características fundamentales del símbolo será el de presentar una “excedencia de sentido”. Si bien cada lenguaje es un camino posible para construir e interpretar la realidad, el símbolo es una expresión que evidencia una expresión ontológicamente sobresaliente.

El estudio del símbolo y la reflexión filosófica desde la hermenéutica acerca del mismo se ha desarrollado de forma más sistemática durante los siglos XIX y XX.

Es importante ubicar el símbolo en el marco de la cultura en la cual se evidencia y cobra sentido. Giménez (2005) se plantea si “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad”. De esta forma, la cultura tendría que concebirse como un conjunto de acontecimientos simbólicos presentes en una sociedad. Desde muy diversas perspectivas sociológicas y antropológicas se ha pretendido una comprensión del símbolo en el marco de la cultura. A su vez, se podría definir la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad (Giménez, 2005).

El símbolo –entre otras características– se evidencia como plurisignificativo, es decir, en su análisis no se agota en su alcance de posibles significaciones, sino que, por el contrario, abarca también los diferentes empleos que por la significación hacen de él quienes forman parte de una comunidad para actuar sobre el mundo. Si bien el símbolo y la cultura son “textos” que permiten una comprensión y aproximación a la realidad, Giménez sostiene que no deben ser únicamente descifrados como tales, sino también como instrumentos de intervención sobre el mundo. Lo simbólico puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación en las aulas, a partir de experiencias simbólicas que conduzcan de la intuición a la reflexión, de la sugestión a la argumentación, de la definición al sentido, de lo unívoco a lo análogo, del análisis a la hermenéutica, entre otros.

El símbolo es, pues, un elemento importante para la construcción y comprensión de la cultura. Y por ello, la importancia de hacer del acto de enseñanza un acto interpretativo. Al realizarse un proceso interpretativo por parte de la hermenéutica analógica, no se deja de lado la argumentación –importante en una discursividad racionalista– sino que, por el contrario, esta capacidad argumentativa es apoyada con nuevos elementos, diferentes, complejos e integradores de la realidad. Otro rasgo particular de esta hermenéutica será su capacidad de propiciar la distinción entre los elementos de la realidad. Hay que distinguir para evitar la univocidad y, mediante el diálogo, orientar y esclarecer el camino de comprensión y encuentro con la verdad por parte del estudiante. El desarrollo de esta capacidad de diálogo, al provocar este encuentro con el otro y con las distintas realidades, es plenamente ética y motiva la formación plena del ser humano.

En el marco de la crisis de la modernidad es fundamental tomar en cuenta esta dimensión como un camino alternativo para el quehacer educativo, que motive una formación auténticamente integral del ser humano.

Beuchot afirmará, en *Voces de la Filosofía de la Educación* que la hermenéutica analógica promovería, por tanto:

Un paradigma y modelo de educación, que tiene que ser puesto en la práctica con aditamentos técnicos, pero antes que nada con principios filosóficos. Porque como lo decían los antiguos y recientemente lo repitió Gadamer, la *téchne* sin la *phrónesis*, es acéfala. La praxis sin la teoría adecuada carece de rumbo...supone ..., por ser hermenéutica, que el ser humano es un ser interpretador, y para ello consciente de que hay que buscar y captar las intencionalidades, del autor y del lector, porque la interpretación consiste en eso, en captar la intencionalidad del autor, que es el significado del hablante. Y también presupone un ser humano libre y responsable, para que en el diálogo ejerza esa libertad, que solamente se puede dar en un ambiente democrático, exento de imposición dogmática y fanática (Beuchot, 2015, p. 31).

Al desarrollar hermeneutas y, propiciar la formación de la capacidad interpretativa, se promueve, en educación, que se combine la comprensión y la explicación, porque, como dice Ricoeur, aquí comprender es explicar. También se combina el análisis y la síntesis, procesos pro los cuales una vez que se identifican los diferentes elementos se busca armonizarlos de forma que se desplieguen de manera orgánica y viva.

El docente, más allá de ser transmisor de contenidos y propiciador de información, promueve en el estudiante un ejercicio práctico continuo de acercamiento al estudio, a la interpretación y a la investigación. En el marco de la hermenéutica analógica, el docente:

Será, así, un diagrama para el alumno, un mapa que puede seguir no sólo para no perderse en el campo del saber, sino para llegar a la meta que se propone, conocer las cosas. A veces será, para él, una imagen, un modelo claro y preciso; a veces sólo una metáfora, pero será suficiente para orientarlo; y las más veces un diagrama, un mapa exacto pero flexible para moverse con libertad y creatividad (Beuchot, 2015, p. 33).

La construcción de un modelo educativo a partir de la hermenéutica analógica-icónica

El paradigma de la racionalidad instrumental conlleva la imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los

principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo. El ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica. Estos postulados se han convertido en el fundamento de toda una corriente de pensamiento actual que, otorgando supremacía al mercado, ha mutilado al ser humano, aislándolo de su compromiso con lo social y convirtiéndolo en un autómatas. Por ello, es importante entender la crisis actual de la educación como una crisis fundamentalmente humana, la misma que afecta su forma de entenderlo y, que lleva consigo un proceso de deshumanización.

Este proceso se hace patente en la ausencia de una actuación consciente y reflexiva por parte de los ciudadanos que participan de la vida de una comunidad. En el ámbito escolar, la misma planificación curricular se ha convertido en un proceso –muchas veces– repetitivo y tecnocrático. Esta forma de proceder conlleva a un reduccionismo de toda acción consciente y reflexiva, convirtiéndose en uno de los más graves problemas de la educación contemporánea. Si la motivación para el aprendizaje es exclusivamente empírica, la pérdida del sentido ético en la cultura y el deterioro de las humanidades en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables (Cfr. Carmona, 2007, p. 139).

Los métodos y técnicas de investigación y las prácticas educativas, bajo este paradigma, se “fundamentan en el “condicionamiento” con la aplicación de los principios del conductismo pedagógico de carácter instrumental por medio del refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto involucrado”.

Frente a este escenario, la hermenéutica analógica se presenta como un camino alternativo que ofrece una serie de herramientas categoriales que motivarían la construcción de un discurso teórico educativo posible. La formulación de un currículo desde este camino

hermenéutico sería una solución frente al equivocismo y el univocismo que evidencian algunas tendencias curriculares en la actualidad. El paradigma complejo de Edgar Morin se constituye en un instrumento que posibilitaría el diálogo entre cultura y educación. Este se presenta como un camino interdisciplinario y una alternativa ética diferente a los postulados y propuestas de Modernidad hegemónica. Su planteamiento busca superar la dicotomía que el racionalismo presenta entre lo humano y lo natural. Su perspectiva transdisciplinar busca integrar estos dos ámbitos, orientando sus esfuerzos hacia una ética bio-psicosocial. De esta forma, Morin promueve una defensa radical de la vida, la cual compromete al individuo y a los sistemas sociales, políticos y económicos. Su carácter ético se evidencia en la apertura que presenta hacia el otro. Esta será la nota distintiva que oriente, como elemento axial de su propuesta, una reflexión antropológica. Este eje ofrecerá a la propuesta de Morin un carácter dialógico-relacional, dado que concibe al ser humano como un interlocutor frente al otro y frente al mundo. El horizonte por el cual se encamine y guíe a esta relación será lo que lo defina como auténticamente humano.

De la mano del símbolo, que encuentra un espacio favorable en el desarrollo –multisecular y omnilocal– se encuentran las expresiones artísticas y religiosas. Si bien la lógica occidental ha reducido el proceso de aprendizaje a una comprensión técnico-científica, ámbitos que han relegado al símbolo, es importante reconocer la trayectoria de este último en el arte y la religión a lo largo de la historia. Desde las cuevas de Altamira hasta el lanzamiento de las bombas nucleares o de los cohetes o sondas al espacio, toda la historia está llena de símbolos que revelan muchos aspectos de la naturaleza y civilización humanas. En el inicio mismo de la civilización occidental, la lectura que la modernidad ha realizado de la superación del mito por parte del logos ha sido concebida como un olvido y abandono de una lógica acientífica, carente de profundidad y sentido. No obstante, el mundo del mito está cargado de ritualidad y simbolismo que, en la perspectiva contempo-

ránea, nos presenta “la otra cara” del conocimiento, distinta pero no por ello menos válida de la realidad humana.

Lejos de ser a-racional, el mito constituye una forma distinta de racionalidad. Melich, siguiendo a Durand, afirma que:

El mito es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato; es el relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad... todo el mundo de la vida posee un horizonte mítico (Melich, 1996, p. 73).

La educación, desde cualquier perspectiva, evidencia la presencia del mundo de la vida en torno a los procesos de aprendizaje. La actualización que los procesos educativos hacen de los mitos –mediante el recurso de los símbolos– es una manifestación de la presencia y construcción del mundo de la vida y, ha trascendido las diferentes épocas y comprensiones. “El mundo de la vida, como acervo simbólico que se transmite en los procesos de socialización, está constantemente presente en la educación antes y después de la modernidad” (Melich, 1996, p. 56).

La historia de la humanidad, que se evidencia de forma plena en la historia de la cultura, tiene como ámbitos continuos y axiales al arte y a la religión. Estas dos han sido formas en que el ser humano se ha hecho presente. Su presencia continua constituye un eje para una comprensión del accionar humano y, como parte fundamental, el educativo. Y en estos dos ejes (arte y religión) se encuentran –como común denominador– un rasgo de “excedente de sentido”.

Beuchot, en *Voces de la filosofía de la educación* afirmará que:

...la religión ha sido uno de sus depositarios, junto con el arte. Y el símbolo tiene una significación casi inagotable, de ahí su importancia.... Un pensador secularista como Habermas ha dicho que se tiene que aprender de la religión a ser fuente de sentido vital, inclusive para una sociedad laica o secular. Hasta llega a decir que hay que aprovechar el pensamiento de autores religiosos para aprender de ellos a dar sentido a la vida (Beuchot, 2015, p. 137).

El desarrollo de las diferentes teorías y formas educativas, gracias a la modernidad y a la influencia del positivismo ha desimbolizado los procesos educativos, volviendo este quehacer más técnico-metodológico, reduciendo la educación a procesos y recursos. Acertadamente Melich dirá:

La interacción educativa posee esta dimensión simbólica que los positivistas de la educación no han considerado en absoluto, reduciendo la educación a la mera tecnociencia, y por lo mismo a un proceso de desimbolización, y con él a una desmitificación y desritualización. El positivismo pedagógico olvida que la tecnociencia también es una *forma signica* ‘perversa’ porque acaba reduciendo todo símbolo a signo, y da inicio a un *proceso de ideologización*. El signo tecnocientífico se reifica y se convierte en ‘ídolo’ (Melich, 1996, p. 68).

Uno de los problemas que enfrenta la educación actual es la gran cantidad de contenidos existentes por los más diversos medios: visuales, auditivos, impresos. La variedad de fuentes ha provocado fuertes cuestionamientos a la actividad del docente en los nuevos escenarios educativos. Esto ha sido la consecuencia obvia de la crisis de la modernidad y la fragmentación del conocimiento. Frente a esta realidad, autores como Duch, Melich, Beuchot y otros proponen caminos para superar esta crisis, uno de estos es la educación simbólica. “La educación simbólica no es una educación totalitaria. El totalitarismo es la victoria de un lenguaje sobre otro, y la educación simbólica es lingüísticamente plural...reposa sobre una antropología diurna y nocturna al mismo tiempo...” (Melich, 1996, p. 68).

Hermenéutica analógica y pensamiento complejo: pensar la educación desde la incertidumbre

Fruto de una concepción racionalista de la educación, la forma en que se ha concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma de adquisición de conocimientos ha tenido una visión unidimensional y simplificadora. Esta forma de concebir el mundo ha dicotomizado la comprensión que se tenía sobre la realidad, mutilando el conocimien-

to y desfigurando la forma de aproximarse al mundo. La visión de Morin sobre el conocimiento parte de la reflexión de los paradigmas y busca cuestionar los fundamentos mismos de la lógica occidental.

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios “supra lógicos” de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello (Morin, 1997, p. 28).

Los principios “supra lógicos” –denominados así por Morin– son “visiones del mundo” que permiten al ser humano un conocimiento, comprensión y reflexión desde su realidad. La lógica hegemónica, que ha dominado hasta este tercer milenio, tiene principios que rigen su forma de pensar y sobre los cuales se construye el conocimiento y son, en el marco de la crisis moderna actual, los que evidencian una crisis paradigmática, epistemológica. Algunas de las razones son expuestas por el filósofo Morin: “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el ‘paradigma de simplificación’” (1997, p. 29). Para este autor, esta visión simplificadora que la disyunción hace de la realidad dificulta las relaciones entre conocimiento científico y reflexión filosófica, privando así a la ciencia de la posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma. El pensamiento simplificante es incapaz de comprender la unión entre lo uno y lo múltiple, puesto que, o unifica de forma abstracta, anulando la diversidad, o asocia la diversidad sin asumir la unidad.

Morin, frente a esta visión unidimensional o simplificadora de la realidad, propone una perspectiva compleja. La crisis que esta forma simplificadora de ver la realidad ha afectado, según este filósofo, tanto la vida cotidiana como el mismo desarrollo de las ciencias sociales:

La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antro-po-social, en su microdimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias y nos condujo a la tragedia suprema. Se nos dijo que la política “debe” ser simplificante y maniquea. Lo es [...] en su versión manipulativa que utiliza a las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo, porque la estrategia surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones (Morin, 1997, p. 32).

Es propio del pensamiento complejo el concebir a la realidad como “un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple [...] se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1997, p. 32). Así, tanto la vida como los fenómenos antro-po-sociales son realidades que se auto-eco-organizan de forma compleja. Por esta razón, toda reflexión que se realice sobre los diferentes aspectos del quehacer educativo, en la actualidad, requiere de un esfuerzo multidisciplinario que supere las diferentes perspectivas univocistas o hegemónicas. En el marco de la reflexión teórica sobre la educación y su forma de concebirlo.

Si se pretende reflexionar sobre la “complejidad” del fenómeno educativo, desde la perspectiva de Morin, es necesario tomar en cuenta aquellos conocimientos que muchas veces no son tomados en cuenta por la reflexión tradicional. Desde esta nueva perspectiva, la complejidad sería el ámbito apropiado para el reconocimiento de aquellas expresiones que, al diferir del pensamiento eurocéntrico moderno, encuentran en estos nuevos cauces una oportunidad para proyectar un futuro diferente la educación, a la vez que una propuesta alternativa desde América Latina frente a una modernidad en decadencia y a una postmodernidad adveniente.

Si bien la modernidad trajo consigo un cambio revolucionario de paradigmas, cuyos indicadores—como el antropocentrismo moderno y la fe en el progreso— lo caracterizan en la actualidad, son estos

mismos ámbitos aquellos que permiten una reflexión sobre las posibilidades de desarrollo auténticamente humanas como horizonte para entender la realidad y construir en ella espacios cada vez más civilizados. Emprende esta reflexión como un nuevo camino para entender la realidad, desde la complejidad de Morin, es un reto posible.

Educación y crisis de la modernidad: lo barroco como un aporte desde América Latina

Desde el espacio de la reflexión académica, filósofos como Echeverría, Bouchot y Arriarán han contribuido con propuestas filosóficas que permiten la construcción de un discurso propositivo para la educación. En el caso de la hermenéutica barroca, su objetivo no es solo comprender la interacción de las distintas fuerzas y luchas simbólicas, sino también el de indagar en la analogía su aspecto de proporcionalidad, el mismo que permitiría recuperar lo mejor de cada cultura en su nueva forma mestiza. “La hermenéutica analógica-barroca nos permite colocarnos en varios límites, el del lenguaje, el del ser, el de la textualidad y contextualidad y el del acontecimiento” (Nava, 2001, p. 88). Razón por la cual permite establecer una ontología multicultural; se trata esta de un recurso mediante el cual se puede descubrir el sentido de las formas simbólicas para conocer al “otro” desde sus contextos y manifestaciones culturales; para ello se requiere de un razonamiento mestizo, ello implicaría el desplazamiento de sentidos inducidos como procedimiento heurístico, que rescata su presencia barroca y permite identificar diferentes posibilidades de indagación de la verdad mediante la identificación de nuevos límites.

El pensar desde esta realidad distancia la reflexión de una lógica europea, tradicionalmente hegemónica, hacia una forma distinta, mestiza, barroca, que tuvo su tiempo de cultivo en los procesos históricos de consolidación de la América Hispana. Afirma Echeverría que:

Quando hablamos de crisis civilizatoria nos referimos justamente a la crisis del proyecto de modernidad que se en este proceso de

modernización de la civilización humana; el proyecto capitalista en su versión puritana y neoeuropea prevaleciendo) sobre otros alternativos y que domina actualmente, convertido en un esquema capaz de adaptarse a cualquier sustancia cultural y dueño de una vigencia y una efectividad históricas aparentemente incuestionables (Echeverría, 2004, p. 34).

La “otra realidad” presente en América Latina, se presenta para la reflexión filosófica y pedagógica a partir de un quehacer hermenéutico. Es de importancia fundamental, por parte de la academia, la formulación de la pregunta: la educación, hoy, ¿debe enfocarse en transmitir conocimientos o en formar hermeneutas? Si, el contexto de un mundo digital, se acepta la según da respuesta, es importante reconocer que una educación concebida de forma hermenéutica debe orientarse hacia una comprensión analógica de la realidad, de forma tal que integre lo racional y lo sensible, el pensamiento lógico y el creativo, de esta forma según Hernández (1999), “solo con el equilibrio de estas vías de crecimiento y producción cultural se podría crear una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural” (p. 37). Por esta misma vía, una aproximación al estudio del *ethos* barroco, de B. Echeverría, permitiría una integración de los ámbitos antes mencionados. Este sería un camino posible para reflexionar sobre un proyecto alternativo de modernidad.

Kozel (2009) encuentra cuatro elementos en los cuales el barroco pone énfasis y que permitirían una aproximación a su comprensión del mismo (p. 4):

- La revalorización de un conjunto de elementos de la cultura política y la consiguiente apertura para percibir algunos fenómenos propios de América Latina como son el caudillismo y el populismo, entre otros.
- La recuperación de elementos fundamentales del barroco, como posibles puntos de partida para una recuperación de la filosofía y de la vida cultural actual.

- Un llamado a colocar un intervalo entre la lucha por la afirmación hegemónica y por el esclarecimiento de opciones políticas concretas, y su opción por el cultivo de la capacidad anímica para vivir con dignidad en el marco del conflictivo mundo actual, a partir de una nueva propuesta de relación entre política y del poder.
- El intento de identificar prácticas concretas que articulen en la actualidad un posible vínculo entre el *ethos* barroco y diferentes modernidades alternativas.

Es importante tomar en cuenta que, si bien las reflexiones de Kozel se centran en el ámbito político, el quehacer educativo es esencialmente político y que su compromiso social tiende a la formación de un ser humano ético, comprometido con la participación ciudadana y el cambio social.

Es a partir de estas reflexiones que se debería desarrollar un sistema educativo que promueva una reflexión analógica, alternativa al discurso moderno hegemónico. Hay una serie de herramientas categoriales de la hermenéutica analógico-barroca que favorecerían la construcción de un discurso teórico. Ellas son la dialogicidad, el relativismo, la finitud-infinitud, espiralidad, intencionalidad, creatividad, mestizaje, equilibrio dinámico, límite y explicación-innovación. Estas herramientas permitirían al quehacer educativo replantearse su accionar a partir de la reflexión sobre estas categorías (Álvarez, 2009, p. 1).

Este discurso teórico, en el ámbito de la reflexión sobre la educación, encuentra su concreción en el currículo. Este debe evidenciar, reflejar y proponer nuevas alternativas de reflexión, distintas, alternativas y que, de alguna forma, debe responder a las exigencias del mundo, de la sociedad y del ser humano actual. Si bien una reflexión y elaboración del currículum, —en sus diferentes niveles de formulación, concreción y aplicación— debe responder al entorno cultural en que se desarrolla que, en el contexto latinoamericano se presenta como diverso y multiforme, no es coherente ni honesto proponer alternativas o discursos curriculares de tipo univocista, como las que

se han evidenciado en las propuestas educativas de orden tecnológico o, de carácter tecnocrático. También es erróneo caer en las teorizaciones o aplicaciones de tipo equivocista, frecuentes en la actualidad, por las cuales la práctica anula a la teoría o, las que –orientadas por un sentido práctico– devienen en un relativismo absoluto, en los cuales, en educación, “todo vale”.

Es decir, no hay referencia que defina un mínimo de verdad y objetividad y si, una autorrefutación de la diversidad por su equivocidad que llevaría a una pragmática inconmensurable [...] son estas tendencias univocistas y equivocistas las que caracterizan a las teorizantes del currículo [...] es una reflexión para evidenciar lo conflictivo y pernicioso que pueden resultar las posiciones extremas. Es una estrategia de innovación-explicación analógico-barroca para repensar lo que debe ser la teorización del currículo (Álvarez Colín, 2009, pp. 6, 8).

El desarrollo curricular en el quehacer educativo actual debe superar los dogmatismos y las fragmentaciones que han llevado a la humanidad a la crisis civilizatoria existente, con graves consecuencias que han afectado el sentido de lo humano y han provocado crisis irreversibles la humanidad en los diferentes ámbitos de la convivencia humana hoy. La reflexión analógica en educación comienza con una apertura al diálogo, la misma que tiene como punto de partida y eje articulador el desarrollo del ser humano como realidad única e irrepetible.

Es importante tomar en cuenta que, en el marco de esta reflexión, uno de los elementos integradores –y que ha permanecido a lo largo del quehacer educativo, más allá de tiempos, personas y lugares– ha sido el símbolo. Su carácter ético, su multidimensionalidad y su carácter integrador de realidades lo presentan como un elemento que permitiría una nueva lectura del quehacer curricular y un hilo conductor que permita nuevas reflexiones sobre las cuales teorizar sobre educación.

Hermenéutica analógica, diálogo e iconicidad: claves para una nueva comprensión de la educación desde América Latina

La categoría moriniana “complejidad” permite una comprensión abarcadora tanto del ser humano como del esfuerzo que este despliega. El ser humano, mediante una constante interacción con sus similares y con la realidad, construye los espacios y posibilita las interacciones sociales que dan lugar a la cultura. Él humaniza la sociedad.

Las interacciones sociales han desarrollado, a lo largo de la historia, distintos períodos, etapas o momentos, los mismos que han llevado una marca particular; en el caso de la modernidad esta fue el paradigma del progreso. Los cambios suscitados por los alcances y límites de este progreso provocaron una crisis, la cual ha marcado el desarrollo de las ciencias. Uno de los síntomas que evidencia este fenómeno es el de la complejidad, la cual ha hecho patente la crisis de las ciencias al denunciar la imposibilidad de contar con una unidad coherente entre ellas.

Un camino de superación de esta crisis se lo propone a través de la lectura, análisis e interpretación de la cultura actual. Toda realidad susceptible de ser decodificada puede entrar en este ejercicio de reflexión hermenéutica; toda realidad es ahora un texto. La cultura actual –como todas las culturas a lo largo de la historia- se expresa y caracteriza mediante diferentes símbolos (rituales, mitos y el mismo lenguaje son muestras de ello). En el caso de la interpretación semántica de los símbolos propios de la cultura actual y, en concreto, de los correspondientes a un universo no lingüístico, se puede evidenciar un “excedente de sentido”. Este ejercicio interpretativo de los símbolos, en el caso de la hermenéutica analógica, gracias a su esencial apertura al diálogo, conlleva un carácter plenamente ético.

Quizá el aspecto más sobresaliente de esta dialogicidad se lo encuentra en los elementos icónicos que expresa la cultura actual. Una educación que entre sus objetivos proponga una superación a

la modernidad debe tomar en cuenta a este aspecto como una de sus dimensiones formativas. La iconicidad es un elemento presente en todas las formas culturales y es susceptible de decodificación en la educación mediante un ejercicio hermenéutico analógico. El sustento epistemológico para este quehacer interpretativo se lo podría encontrar en la epistemología de la complejidad. Esta se sitúa como un camino frente al reduccionismo que conllevó la racionalidad instrumental propia de la modernidad. El antropocentrismo, la fe en el progreso y la instrumentalización de la razón propios de la modernidad son los que ahora hacen patente esta crisis. Una alternativa de reflexión para superarla será la categoría “*ethos* barroco” propuesta por Bolívar Echeverría.

En América Latina el proyecto civilizatorio moderno adquirió una expresión particular. Un espacio para ello sería la educación, por cuanto permitiría el necesario distanciamiento de la barbarie. Ser educado correspondía dejar de ser bárbaro e introducirse en un mundo civilizado, adquirir los códigos y valores de la modernidad. El ser civilizado o el acceder a los procesos civilizatorios sería el camino certero para vivir éticamente.

Los mexicanos Beuchot y Arriarán, en su libro *Filosofía, barroco y multiculturalismo*, proponen entender al barroco como un periodo en la historia latinoamericana en el cual prevaleció el pensamiento analógico, el mismo que estaría orientado a la búsqueda de equilibrios, los mismos que ayudarían a superar los conflictos propios de la época. La categoría filosófica “*ethos* barroco” encuentra una explicación en el barroco artístico y, desde las reflexiones de Echeverría, posibilita su aplicación desde una perspectiva socialista. Para este filósofo, las transgresiones propias que el ser barroco presenta frente a una sociedad capitalista encuentran en la América Latina un lugar propicio para una modernidad alternativa, buscando una refuncionalización del quehacer moderno. El denominar barroco a un *ethos* supone encontrar una analogía entre el arte barroco del siglo XVII y una forma particular de comportamiento y de relación con el mundo.

La posibilidad de “alternativo” que tiene el *ethos* barroco muestra actualidad frente al proceso modernidad-posmodernidad. Este *ethos* encuentra su realización actual mediante una lectura semiótica del mestizaje civilizatorio generado en el siglo XVII americano. Es este mestizaje el que posibilitaría una modernidad diferente. La generación de un proyecto criollo que se va conformando en el continente es el rasgo que se presentaría como un camino civilizatorio alternativo y, ello sería posible gracias a su mundo simbólico particular. El proceso de mestizaje realizado es barroco: la mezcla cultural es de orden semiótico. El mestizaje aparece como una característica de este carácter dialógico propio de América Latina.

Para algunos, las expresiones particulares propias del barroco tienen su origen en la Contrarreforma, la cual fue la propuesta de una modernidad alternativa a la lógica protestante de manos de la Iglesia Católica, la misma que fue liderada por la Compañía de Jesús. Esta modernidad será distinta de la modernidad individualista y racionalista que ha caracterizado al capitalismo. El *ethos* barroco tiene la característica de posibilitar la contradicción entre el capitalismo y el mundo de la vida. Es un principio de ordenamiento del mundo de la vida.

Entre las herramientas categoriales propias de la hermenéutica analógico-barroca que favorecerían el desarrollo de un discurso teórico-educativo alternativo estarán la construcción del currículo desde esta perspectiva, los que provocaría la superación del equivocismo y el univocismo en que devienen muchos enfoques y teorías curriculares. La herramienta que orientaría diálogo en educación lo constituiría el paradigma complejo de Morin. Este es un camino interdisciplinario y una alternativa ética diferente frente a la modernidad. La vía de Morin niega la disyunción entre lo humano y lo natural, como también la reducción del primero al segundo. Desde su perspectiva transdisciplinar integra lo natural y la cultura y vincula los distintos saberes.

La defensa radical de la vida que promovida por Morin desde el paradigma de la complejidad compromete tanto al ser humano como

realidad individual como a los sistemas educativos y los diferentes entornos sociales, políticos y económicos. La complejidad lleva consigo dinámica de apertura al otro que será la que dinamice una reflexión antropológica característica de este paradigma. Determinada por su carácter dialógico-relacional, esta propuesta se presenta como un discurso que promueve el diálogo y el encuentro del ser humano tanto con los otros como con su entorno natural. La orientación que promueva mediante esta relación marcará su definición como ser humano.

Conclusión

El reconocimiento de una crisis trae consigo la creatividad y la reformulación de posibilidades. La reflexión en torno a la crisis de la modernidad invita a plantearse y a vislumbrar nuevas posibilidades en educación.

Es oportuna la reflexión de Albert Einstein cuando afirma que “Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo”. Filósofos argumentan sobre la crisis, políticos y académicos critican la situación del mundo actual. La modernidad no ha dado soluciones al problema ecológico, a la corrupción, a la pobreza, a la injusticia, etc. Y, la educación, incólume, responde a intereses ajenos a estas pretensiones de mayor y mejor humanización de la sociedad. Nada pasará si los diferentes sistemas educativos siguen haciendo lo mismo.

A la reflexión debe seguir la acción. La propuesta de modelos educativos alternativos tiene que desafiar las posibilidades de los diferentes modelos educativos. Los sistemas de evaluación de la calidad en educación son resultado del mismo paradigma racionalista y científico-técnico propio de la modernidad. Los diferentes proyectos y propuestas educativas responden –así– a los intereses de quienes cierran sus ojos ante las crisis y aprovechan las oportunidades en beneficio particular, haciendo caso omiso de los grandes objetivos humanos para conseguir un mundo más humano, más habitable.

Las reflexiones de Edgar Morin y la complejidad, Bolívar Echeverría y el *ethos* barroco, así como los aportes desde muy distintas latitudes sobre la actualidad del símbolo en el marco de la acción educativa, son algunos de los espacios que se presentan como necesarios para pensar nuevos espacios en el quehacer en el ámbito de la educación. El discurso filosófico que analiza y critica la crisis de la modernidad necesita descender al aula de clase y afrontar los nuevos retos. No se puede negar la influencia del pensamiento europeo en la construcción teórica en educación, pero tampoco se puede caer en la ingenuidad de pensar que la crisis de la modernidad no afecta la forma de hacer educación y de concebir al ser humano en la actualidad.

Un modelo educativo, desde la hermenéutica analógica-icónica, promovería y motivaría nuevos referentes educativos. Este es un ejercicio que debe comenzar ya a hacerse en el aula, debe promoverse su inclusión en los micro y meso currículos. Debe cuestionarse la forma habitual de hacer educación y proponer nuevos caminos. A ver si se consiguen nuevos horizontes y procurar que, mediante la educación, otro mundo sea posible.

Bibliografía

- Álvarez Colín, L. (2001). La hermenéutica simbólico-analógica como fundamento de una psicología histórico crítica. *Iztapalapa*, 233-356. Disponible en: <https://goo.gl/F29vs2>
- Beuchot M. (2015). La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica. En: Irazema Edith Ramírez (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 21-36). México.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana Laguna. Disponible en: <https://goo.gl/6NLrNQ>
- _____ (2008). *Exposición sucinta de la hermenéutica analógica*. Disponible en: <https://goo.gl/39LBrj>
- _____ (2015) *Voces de la filosofía de la educación*. México, D.F.
- Echeverría, B. (2004). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En: Gilberto Giménez, *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.

- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Madrid: Herder
- Hernández Avilés, E. (1999). Educación, hermenéutica y analogía. En: Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (Eds.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, Fomento Editorial.
- Horcas Villarreal, J. M. (2009). *La comprensión y expresión de los textos orales: bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas*. Ideas, tomado de: <https://goo.gl/1AHVYo>
- Kozel, A. (2009). *Barroco americano y crítica de la modernidad burguesa*. Disponible en: <https://goo.gl/G83a5p>
- Mayos, G. (2014). *El abismo y el círculo hermenéutico*. Disponible en: Universidad de Barcelona: <https://goo.gl/DgSQeNMÉLICH>, Joan-Carles
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nava Avilés, V. (2001). La hermenéutica barroca, una construcción filosófico-educativa de Samuel Arriarán. En: Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (Eds.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria.
- Ramírez Hernández, I. E. (2015). *Voces de la filosofía de la educación*. México, D.F.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua. HISPAMER.
- Vigo, A. (2005). *Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica*. Disponible en: <https://goo.gl/bfECjE>

Cuarta Parte

Experiencias pedagógicas

CAPÍTULO 10

Las wikis en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo
Universidad Tecnológica Equinoccial
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0586-4292>
lilian.jaramillo@ute.edu.ec

Introducción

Este capítulo expone el uso educativo de las wikis como otro escenario didáctico para la mediación pedagógica, a la vez posibilita que los docentes y estudiantes puedan compartir colectivamente los contenidos de los saberes, a través de la construcción de contenidos individuales y grupales en línea, a fin de crear repositorios de recursos bibliográficos y compartir a nivel mundial, constituye otra alternativa pedagógica para generar aprendizajes significativos y funcionales utilizando entornos virtuales de aprendizaje.

El objetivo de este capítulo es concientizar en los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, la utilidad de las wikis como fuentes de información, colaboración y creatividad que las vuelven herramientas didácticas con gran valor para la educación, ya que proveen grandes oportunidades para el aprendizaje basado en la interactividad y autenticidad, de la misma manera permite que los estudiantes aporten e intercambien ideas en línea,

trabajen en equipo y visualicen al momento todo lo que se está desarrollando, convirtiendo a los constructos teóricos y prácticos en conocimientos sociabilizados virtuales.

En efecto, las wikis contribuyen a potenciar la investigación en los estudiantes, cuyos atributos se observa en el intercambio de ideas a través de la comunicación en línea por ello, permiten una interacción más efectiva y significativa. Igualmente potencia los aprendizajes por proyectos en escenarios de trabajo colaborativo, diario de clase, trabajos investigativos, diálogo de saberes en exposiciones grupales, entre otros.

Cabe agregar que fomenta la mediación pedagógica en varios escenarios de aprendizaje, porque al interactuar con las wikis estamos comprometidos con la conectividad, situación indispensable en la sociedad del conocimiento.

Al final del capítulo se visualiza un esquema de planificación con el fin de relacionar la parte teórica en aplicación práctica.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, a continuación el desarrollo del capítulo.

Alcances de las tecnologías en la educación

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han posibilitado la creación de nuevos escenarios virtuales en nuestra sociedad, lo que ha impactado en todos los ámbitos de la vida humana: la salud, la educación, el trabajo, las finanzas, etc., en definitiva, en la actualidad toda la sociedad está inmersa en el vertiginoso desarrollo de las TIC. Para reafirmar lo expresado Gallego, Muñoz, & Carmona (2008) exteriorizan lo siguiente:

(...) las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor en el manejo de la información con propósitos didácticos. Ellas hacen que el rol del profesional se transforme. Las TIC juegan papeles como objeto de estudio y como medio de expresión y comunicación para el aprendizaje (p. 75).

En este sentir las TIC se incorporan vertiginosamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que constituyen el insumo didáctico virtual para las clases pedagógicas en todas las áreas del conocimiento. Y más bien se constituye en el objeto de estudio tecnológico y contribuye a optimizar los aprendizajes virtuales de las asignaturas. El propósito es identificar con precisión los recursos tecnológicos como ayudas didácticas para todos los contenidos a desarrollarse. Al respecto, Ruiz (2013) plantea que:

La incorporación del uso de las TIC en la educación depende del comportamiento de muchas variables relacionadas en cuatro factores, los recursos tecnológicos propiamente dichos, hardware y conectividad; la filosofía pedagógica y la competencia tecnológica de los educadores; la disponibilidad y correcta utilización de los contenidos digitales apropiados; el apoyo administrativo, pedagógico y técnico que ofrece la institución (p.159).

Desde esta perspectiva, los materiales didácticos digitales constituyen el avance tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, escenario que se incluye en la conectividad para fortalecer la pedagogía tecnológica en la sociedad del conocimiento.

Por otro lado es relevante indicar que en estos escenarios virtuales existen otros elementos a considerar para optimizar la virtualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así manifiesta Marcano (2006) cuando indica que: “Uno de los factores más importantes para asegurar el mejor aprovechamiento de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes, es por una parte, la competencia tecnológica del docente y por la otra sus creencias y prácticas pedagógicas” (pp.53-76).

Por ello, vale destacar el rol protagónico que tiene el docente ante la utilización de las tecnologías en la práctica pedagógica. Precizando lo expresado Araujo de Cendros & Bermudes (2009) señalan que:

De nada sirve sustituir los antiguos medios por nuevas tecnologías si no van a la par con cambios en los sistemas de enseñanza, así pues, una de las modificaciones a realizarse sería el cambio de rol, tanto del profesor como del alumno, para aprovechar estos recursos. El

profesorado está llamado a explotar las TIC como instrumento de formación, teniendo en cuenta la labor que debe desempeñar en los nuevos ambientes de aprendizaje (pp. 9-24).

En consideración de lo expuesto, es el docente que a través del conocimiento de las tecnologías, se convierte en mediador de los aprendizajes virtuales en todas las áreas del conocimiento, optimiza métodos virtuales como estrategia de aprendizaje tecnológico para potenciar la sociedad del conocimiento. En este contexto es relevante citar lo siguiente: “Los docentes contarán con capacitación en el uso de tecnologías de la información y comunicación en educación, para que, en un marco colaborativo, se incorpore su utilización en el proceso educativo” (MINIEDU, 2014, p. 3). Esto nos indica que las entidades que controlan las instituciones educativas también optimizan capacitaciones en el manejo de las tecnologías para potenciar la praxis educativa en todos los niveles educativos.

A continuación se explica reflexiones sobre las wikis.

La web 2.0 y las wikis

El término web 2.0 fue señalado por Tim O’Reilly en el año 2004, así manifiesta Pilar Lasola (2011) en *Administración electrónica como herramienta de inclusión digital* “La web social o web 2.0 tal como lo llamó Tim O’Reilly en el año 2004 (p.124)”, es decir da inicio a la serie de bondades digitales para insertar muchas de ellas al conjunto de herramientas virtuales a ser aplicados en la práctica educativa, están disponibles en el internet, como los blogs, wikis, redes sociales, herramientas de gestión de contenidos, etc., las cuales promueven el uso e intercambio de información, conocida también como la web social. Así se destaca en el siguiente contenido:

El concepto de las web 2.0 lo acuñó por primera vez Dale Dougherty, pionero de la web y vicepresidente de la empresa editorial O’Reilly Media [...] destacando la generación de redes sociales ligadas por intereses comunes algunas de estas tan conocidas como los blogs y las wikis (Calixto, 2014, pp. 4-5).

Todo lo antes expresado señala que la web 2.0 es generalmente empleada para referirse a conceptos y tecnologías que permiten acceder a los contenidos web de una forma más específica, como por ejemplo el uso de las redes sociales, que se emplea para intercambiar información, imágenes, fotos, videos y se comparte con una infinidad de usuarios a nivel mundial.

En efecto Fonseca & Romero (2014) subrayan que: “wikis es un repositorio de páginas web conectadas a través de hipervínculos cada una de las cuales puede ser visitada y editada por cualquier usuario mediante un navegador” (p. 59).

Significa entonces, que constituyen las wikis espacios en la web cuya funcionalidad permiten a los usuarios editar información de forma colaborativa, es decir, que los usuarios pueden crear, modificar o eliminar el contenido de un sitio web. Esta libertad que tiene el usuario permite que más personas participen y contribuyan a mejorar la información del sitio web en forma compartida.

A continuación se presenta el Gráfico 1 sobre el concepto de las wikis.

Según el gráfico citado se confirma que las wikis es un sitio web, que contribuye a optimizar varios escenarios de aprendizaje tecnológico como: aprendizaje individual, colaborativo, y social, provocando en los estudiantes motivación interactiva virtual en todos los saberes de las áreas del conocimiento. Sin embargo, es importante conocer los tipos de wikis.

Según el Observatorio Tecnológico del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2009) en la que manifiesta que en la red se encuentran diversas plataformas, estas son:

- Privadas: sólo pueden ser vistas y editadas por quien esté registrado como miembro de la wiki. Suelen ser de pago, con alguna excepción como Nirewiki; Wikispaces ofrece

esta modalidad gratuitamente para wikis declaradas de uso docente para alumnos menores de 12 años.

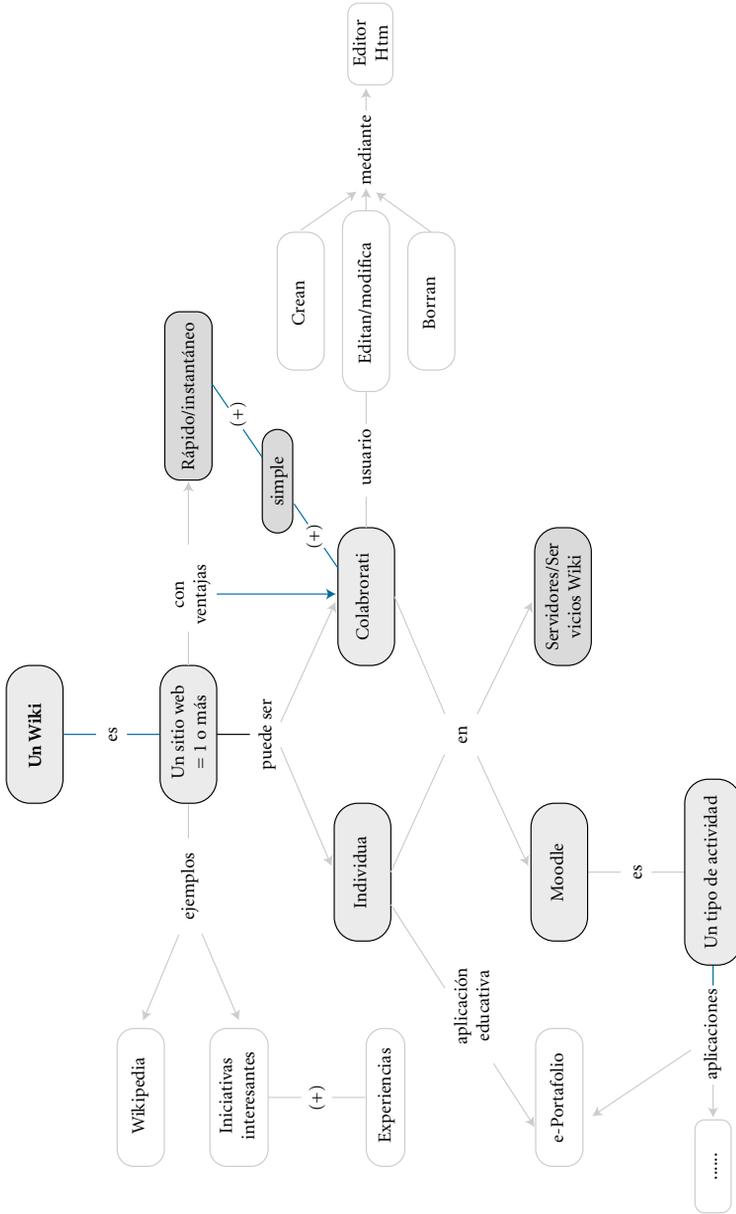
- Protegidas: cualquiera puede verlas, pero sólo pueden editarlas los miembros del espacio. Suelen ser gratuitas y con publicidad.
- Públicas: cualquiera puede verlas y editarlas. Suelen ser gratuitas y con publicidad.

Esto significa que existe diversas plataformas para las wikis, por ello es oportuno indicar que en cualquiera de las suscripciones a esta herramienta virtual las bondades pedagógicas son de relevancia porque se emplea como herramientas didácticas para el aprendizaje colaborativo, así manifiesta María Consuelo Jiménez (2016) en *Las wikis como herramientas educativas*, cuando destaca que:

El uso de las wikis en la educación se asocia principalmente a dos grandes temáticas que sirven como punto de partida para su empleo como herramientas didácticas: las fuentes de información y las herramientas para el trabajo colaborativo (Jiménez, 2016, p. 2).

Ante la situación planteada las fuentes de información, permiten desarrollar un sentido más crítico en los usuarios y de esta manera alcanzar fuentes confiables de búsqueda de información en la web. Un ejemplo del uso de las wikis como fuentes de información y que es ampliamente consultada a nivel mundial es la enciclopedia colaborativa en línea denominada “Wikipedia es una enciclopedia libre, políglota y editada colaborativamente” (Jiménez, 2016, p. 3). En esta perspectiva al ser una enciclopedia en línea fue necesario definir determinadas características para orientar a los usuarios.

Gráfico 1
La wiki y su conceptualización



Así lo destaca Sánchez & Ruiz (2016):

Dichas características se centran en tres aspectos importantes: Su estructura, que permite el continuo incremento de los datos aportados por los usuarios y su transmisión sin problemas de búsqueda, su tecnología wiki basada en software libre, y su contenido abierto (p. 4).

En fin, la wikipedia constituye una enciclopedia virtual que en primera instancia contribuye a despejar dudas de significados primarios y forma un aporte inicial en la investigación de los estudiantes. Dentro de este marco se cita lo siguiente:

Además de la utilidad de las wikis como fuentes de información, la colaboración y la creatividad que implican, las vuelven herramientas didácticas con gran valor para la educación, ya que proveen de grandes oportunidades para el aprendizaje basado en la interactividad y autenticidad que implica el trabajo en comunidad (Jiménez, 2016, p. 6).

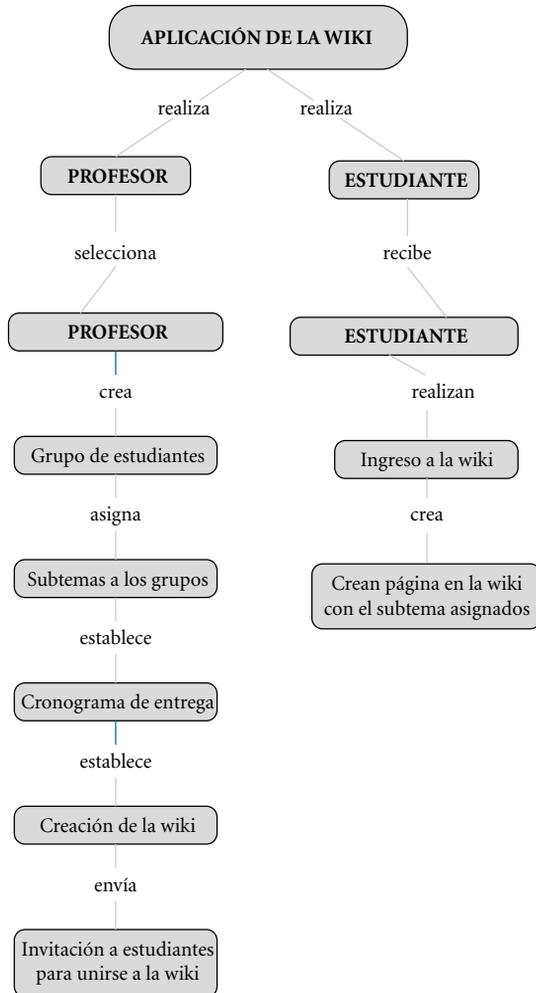
En tal virtud el uso de las wikis facilita la organización de trabajos colaborativos debido a su poder social y comunicacional, lo que contribuye significativamente al empleo de la pedagogía computacional en la práctica pedagógica virtual.

Por todo lo expresado, las nuevas aplicaciones y servicios disponibles en el internet como las wikis repercuten significativamente en los procesos educativos, así manifiesta Monserrat Vaqueiro (2009) en *La web 2.0 y aprendizaje: Blogs y wikis en la enseñanza de segunda lenguas*, cuando indica: “(...) las wikis, las redes profesionales, los servicios para compartir contenidos, la sindicación, las aplicaciones ofimáticas online... han puesto en práctica nuevas formas educativas de emplear la red” (Vaqueiro, 2009, p. 535).

En consideración de lo expresado las wikis contribuye a incorporar nuevos medios de ayuda tecnológica y optimizar los aprendizajes virtuales colaborativos e investigativos, mismos que desde cualquier parte del mundo los estudiantes interactúan conocimientos propiciando una nueva forma de diálogo de saberes virtuales, cuyo

propósito es incentivar a la investigación, creatividad, desarrollo del pensamiento y formar redes del conocimiento.

Gráfico 2
Aplicación de la wiki en el aula



Fuente: Elaboración propia

Enriquece estas reflexiones al observar el Gráfico 3 sobre el proceso de aplicación de un wiki en el aula.

Bondades de las wikis y el aprendizaje colaborativo

Debido a la naturaleza abierta y flexible que poseen las wikis contribuyen a potencializar el aprendizaje colaborativo y cooperativo al viabilizar en los estudiantes que se relacionen y contrasten con una gran variedad de ideas en torno a un tema de estudio en línea. Por ello, el uso educativo de un wiki posibilita que los docentes y estudiantes puedan compartir colectivamente los contenidos de los saberes a través de la construcción de textos, crear repositorios de recursos bibliográficos, entre otras aplicaciones muy valiosas para la creación de los aprendizajes. Así destaca Rincón (2016) cuando señala que:

En las clases colaborativas, docentes y estudiantes trabajan juntos y comparten la responsabilidad por los proyectos que se realizan. En este sentido, dar control editorial del wiki a los estudiantes puede infundir en ellos un sentido de responsabilidad y de pertenencia por este, minimizando así el riesgo de que alguno de ellos agregue algo inapropiado (p.13).

Por esta razón los estudiantes al estar conectados con un wiki, en primer lugar se motivan, investigan en varios buscadores de la web con el fin de destacar informaciones relevantes, comparten información entre grupos, provocando entre ellos el sentido de responsabilidad, respeto, autonomía y cooperación, situación que potencia procesos virtuales de aprendizaje. Sin embargo es relevante señalar que se ha destacado pautas generales de las wikis en la educación. En este sentido es oportuno señalar las bondades frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Gráfico 4 se visualiza lo indicado.

Como se detalló en el gráfico anterior, existen múltiples beneficios que surgen al trabajar con las wikis en el aspecto educativo, es importante romper paradigmas tradicionales e insertarse en la conectividad a través de la pedagogía computacional. Otras bon-

dades destacadas de este proceso, es por ejemplo el fortalecimiento de aprendizajes autónomos, aprendizajes sincrónicos, asincrónicos, colaborativos, de creación de conocimientos, publicaciones gratuitas en la web, aprendizajes compartidos, en fin es optimizar los aprendizajes interactivos virtuales a través de esta herramienta.

Gráfico 3
Usos de la wikis en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Usos	Descripción
Promover la comunicación entre estudiantes de una misma clase	Mediante un wiki, los grupos de estudiantes, sin estar reunidos físicamente en el mismo lugar, pueden: intercambiar ideas, trabajar en equipo, diseñar proyectos y compartir en línea con sus compañeros y visualizan de manera instantánea lo que producen, etc.
Desarrollar habilidades de colaboración	Cuando los estudiantes participan en las wikis, no solo aprenden cómo publicar contenido, también desarrollan habilidades de colaboración y aprenden cómo y cuándo utilizarlas y llegan a acuerdos de relevancia respecto a los saberes, estas actividades potencian aprendizajes colaboraciones virtuales.
Elaborar textos	Un wiki es un espacio ideal para centralizar la elaboración de textos durante procesos de escritura individual o colectiva, cuando el proceso es colectivo, el wiki permite insertar comentarios y usar formatos para debates en torno a un tema o tarea.
Recopilar información	Los estudiantes pueden utilizar un wiki a manera de repositorio para reunir y ordenar diversos materiales que encuentren a lo largo de investigaciones conducentes a resolver problemas de información. Adicionalmente, allí mismo se pueden elaborar los primeros borradores del análisis de información que permitan a los estudiantes descomponer los bloques de información recopilados y extraer de ellos únicamente lo que es útil.
Re-elaborar libros de texto	Las wikis posibilitan que, al cursar una asignatura, los estudiantes describan colectivamente su “libro de texto”, dotándolo de sentido personal y colectivo, situándolo en contexto y apropiándose de las ideas que conforman el núcleo de los aprendizajes de la asignatura.
Enriquecer trabajos en grupo	Los estudiantes tienen la posibilidad de enriquecer sus trabajos con elementos multimediales como: videos, sonidos, imágenes, animaciones, etc.
Presentar trabajos	Las wikis facilitan a los estudiantes la publicación de trabajos de aprendizaje como (tareas, informes, ensayos, presentaciones, etc.)

Revisar y corregir trabajos	Los estudiantes pueden compartir sus trabajos con el docente para que este los revise y corrija, esto les permite concentrarse en los contenidos y materiales publicados.
Crear contenidos	Tanto docentes como estudiantes, sin importar el área académica, pueden crear contenidos sobre temas educativos y publicarlos en un wiki sin necesidad de instalar aplicaciones o tener conocimientos de programación. Asimismo, facilita que grupos de docentes de una asignatura determinada, pertenecientes a diversas instituciones educativas, elaboren colectivamente recursos de aprendizaje para sus estudiantes.
Crear glosarios	Los estudiantes pueden utilizar un wiki para crear colectivamente el glosario de términos y conceptos clave de una asignatura, e ir incorporando paulatinamente en el diccionario wikipedia.
Elaborar boletines	Un wiki puede convertirse en un medio de comunicación gratuito. Por ejemplo, mantener informados a padres de familia y/o acudientes sobre novedades de la institución o de diferentes áreas. Esto se facilita con un wiki pues fácilmente se puede dar permisos de publicación a los docentes o al personal administrativo.
Llevar a cabo proyectos colaborativos	Las wikis son una de las herramientas más útiles para conectar grupos de estudiantes que se encuentran en diferentes partes del mundo, a la hora de realizar entre ellos proyectos colaborativos.

Fuente: Eduteka (2001) adaptado por la investigadora

En el Gráfico 4 se observa los beneficios de las wikis en el trabajo colaborativo.

Gráfico 4 Beneficios del trabajo colaborativo con el empleo de las wikis



- Promueve el pensamiento crítico
- Promueve y favorece la interacción de grupos
- Favorece la adquisición de destrezas sociales
- Promueve la comunicación y coordinación
- Estimula el uso del lenguaje
- Mejora la autoestima y las destrezas de autoconocimiento
- Promueve el pensamiento crítico

Fuente: Orozco (2010) adaptado por la investigadora

Como se observa en los beneficios el uso de herramientas colaborativas en la educación a través de las wikis, posibilita que estudiantes y docentes puedan intercambiar información de tal manera que la comunicación se vuelva cada vez más eficiente y efectiva.

Las wikis en los procesos de enseñanza y aprendizaje

En los últimos tiempos se ha incorporado el empleo de las wikis asociada a la web, con el fin de aprovechar las bondades y potenciar los saberes acorde a las áreas del currículo; así se destaca que:

(...) las wikis son sitios web que pueden ser editados por distintos usuarios, potenciando el trabajo colaborativo y, de esta manera, servir como una herramienta más al servicio de las posibilidades educativas y facilitando el desarrollo de proyectos con perspectiva socio reconstruccionista del conocimiento (García, Carpintero, Pastor, & García, 2011, p. 57).

De acuerdo a lo antes citado las wikis constituyen un aporte significativo virtual para la educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que fortalecen las actividades grupales de modo colaborativo entre estudiantes y docentes. De acuerdo a lo expresado Laura Díaz y Florentino Blázquez (2012) destacan que:

[...] En cada página wiki podemos escribir texto, incluir imágenes, editar la página, etc., al tiempo que permite enlazar cada página con otras páginas wiki. Su uso es amplio en el espacio docente, y se emplea como repositorios o listas de páginas web, pudiéndose utilizar para la creación de enciclopedias, libros de texto, apuntes, glosarios, e incluso como soporte de portafolios (p.124).

Por consiguiente las wikis son metodologías participativas que optimizan los saberes colaborativos a través de compartir conocimientos y criterios valiosos, el fin es conseguir de los aprendizajes estudiantes creativos que valoren al conocimiento virtual, situación que fortalece la sociedad del conocimiento.

En efecto para reforzar lo indicado es oportuno observar el Gráfico 5 sobre finalidad de las wikis.

Gráfico 5
Aplicaciones de las wikis en la educación desde la finalidad

Creatividad e innovación <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración, análisis y comunicación ideas • Apertura a nuevas perspectivas 	Pensamiento Crítico <ul style="list-style-type: none"> • Examinar, analizar, comparar y evaluar ideas argumentos 	Comunicación <ul style="list-style-type: none"> • Contribución a la construcción de bienes comunes
Responsabilidad personal y social <ul style="list-style-type: none"> • Interés y respeto por los demás • Recepción a acuerdos • Sensibilidad a las diferencias culturales • Comunicación intercultural 	Aprender a aprender <ul style="list-style-type: none"> • Autogestión y reflexión de los procesos y finalidad del aprendizaje 	Ciudadanía, local y global <ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura en varios idiomas • Seguimiento al proceso de escritura (borrador-revisión) • Formulación de argumentos
Información <ul style="list-style-type: none"> • Acceso, gestión, uso y evaluación de información • Aplicación e interpretación de aspectos éticos y legales • Comunicación intercultural • Acceso a instrumentos TIC para lograr una alfabetización digital 	Vida profesional <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación al cambio y operación de roles • Incorporación de varias opiniones para llegar a soluciones viables. Flexibilidad 	Colaboración <ul style="list-style-type: none"> • Integración y aporte de ideas • Guía y liderazgo (funciones de los docentes) • Contribución a lograr un objetivo común

Fuente: Benítez, Jiménez, Ojeda, & Vegas (2016) adaptado por la investigadora

En complemento a lo expuesto se observa que la finalidad de las wikis son varias entre ellas motivan la iniciativa y creatividad para

la investigación individual y grupal, con estas bondades se fortalece el pensamiento crítico cuando aportan contenidos en grupo, también facilitan el aprender a aprender desde la web para ser parte de una ciudadanía social a partir del conocimiento colaborativo. En este sentido es relevante destacar bondades de la investigación con un wiki.

Aporte de un wiki a la investigación

Entre los aportes prácticos de las wikis en los procesos de enseñanza aprendizaje se pueden mencionar los aprendizajes por proyectos en escenarios virtuales colaborativos. Así se destaca el aprendizaje por proyectos que constituye una de las metodologías líderes utilizada por los docentes para transferir los saberes y los constructos teóricos en nuevos escenarios de aprendizaje tecnológico. Así lo destaca Manuel Area (2009) en *Las wikis en mi experiencia*, cuando indica que:

Desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes las wikis son recursos útiles para el desarrollo de proyectos de investigación en una perspectiva socio constructivista del conocimiento. Esta herramienta permite, por una parte, que un equipo de alumnos redacten, escriban y reconstruyan la información y conocimiento que van elaborando en torno a un determinado tópico, problema o caso planteado de forma colectiva (Area, 2009, p. 2).

A manera de resumen un wiki aporta a la investigación en forma significativa porque permite navegar en la web contenidos de diferentes áreas del conocimiento, compartir en línea experiencias de saberes y socializarlos a los compañeros y a su docente. Y con el fin de valorar estos espacios virtuales e inscribirse en la web, a continuación se verá los enlaces virtuales gratuitos y privados.

Enlaces virtuales para el uso de las wikis

Con el fin de incluir enlaces tecnológicos para acceder a las wikis, en la actualidad existen una infinidad de plataformas disponibles para crear un wiki, todo dependerá de la aplicación que se le

vaya a dar y la que se adapte mejor a nuestras necesidades. Existen plataformas de uso gratuito y otras privadas.

Para describir algunas de las plataformas disponibles en la Tabla 1 se encuentra un resumen de las diversas plataformas disponibles en el internet.

Tabla 1
Plataformas disponibles en el internet para crear wikis

Nombre	Enlace	Descripción
Wikispaces	http://www.wikispaces.com	Plataforma gratuita enfocada en el ámbito de la educación.
MediaWiki	https://www.mediawiki.org	Es la aplicación con la que se creó Wikipedia.
Socialtext	http://www.socialtext.com	Plataforma enfocada en el ámbito empresarial. Tiene costo.
Pbworks	http://www.pbworks.com	Plataforma que ofrece un paquete básico gratuito, para más funcionalidades tiene un costo.
JSPWiki	https://jspwiki-wiki.apache.org/	Plataforma que se caracteriza por utilizar componentes del lenguaje de programación Java.
MoinMoin	https://moinmo.in/	Plataforma wiki con una gran comunidad de usuarios.
PmWiki	http://www.pmwiki.org/	Es un sistema basado en wiki para creación colaborativa.
DokuWiki	https://www.dokuwiki.org	Es una plataforma fácil de usar y ampliamente versátil.
XWiki	http://www.xwiki.org	Es una plataforma profesional para uso empresarial.
WikkaWiki	http://wikkawiki.org	Es una plataforma flexible y de fácil uso.

Fuente: Sitios web corporativos adaptado por la investigadora

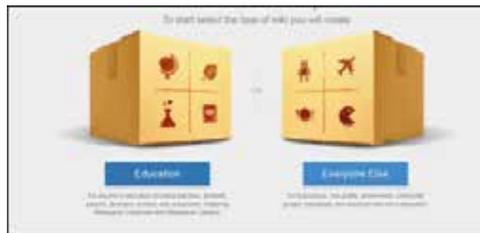
Con referencia a lo indicado, es necesario considerar que para crear y gestionar un wiki se tienen dos posibilidades: descargar el software para creación de wikis o utilizar un sitio web previsto para la creación de wikis. Esta última opción es la más utilizada, ya que no se requiere de mayor conocimiento y formación en informática para poder acceder al wiki.

Una de las plataformas más utilizadas a nivel mundial para la creación y gestión de wikis educativas es *Wikispaces*. A continuación se resalta los procesos.

Gráfico 6

Proceso para ingresar a las Wikis (<http://www.wikispaces.com>)

1. Ingresar a: <http://www.wikispaces.com>
2. Dar clic en Education



3. Aparecerá una pantalla, donde se digitará el Nombre de usuario, Correo electrónico y la Contraseña; luego damos clic en Create Classroom.



4. En la siguiente pantalla deberá llenarse la información de la creación del nuevo wiki, y dar clic en **Crear**.



5. Una vez creada la wiki aparecerá la siguiente pantalla.



6. Para crear una página en el wiki se debe dar clic en el ícono **Add Page**.



7. Aparece la siguiente pantalla y damos clic en **Crear**.



Fuente: Elaboración propia

En resumen el proceso para inscribirse en un wiki es muy fácil y permite optimizar varias competencias tecnológicas entre ellas están: permite reflexionar críticamente saberes en el proceso de construcción en línea, con estos saberes elaborados se comparte la

cultura e identidad de cada pueblo, asimismo permite navegar en varias fuentes de consulta, y más que nada fomenta el respeto en el intercambio de ideas. En fin son muchas bondades pedagógicas tecnológicas que el docente sabrá aprovechar sus potencialidades y ver de mejor manera la forma más efectiva de aplicar en los escenarios de saberes a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aplicación práctica del uso de las wikis en el aula

A fin de relacionar las bondades teóricas de las wikis a continuación un prototipo de planificación.

Planificación didáctica basada en las wikis

Planificación didáctica de aula				No. de Unidad ...
1. Datos informativos				
Docente Lilian Jaramillo	Área Ciencias Naturales	curso 10 año	Tiempo Horas didácticas: 120 minutos	Fecha 12 de enero de 2018
2. Componentes de enseñanza y el aprendizaje				
Título de la unidad Los Biomas del Ecuador	Eje de aprendizaje		Eje transversal	
	Bioma Bosque		La Interculturalidad: El reconocimiento a la diver- sidad de manifestaciones étnico-culturales.	
	Objetivo Analizar los biomas del Ecuador empleando un wiki a través de reflexiones colaborativas para concientizar en la conservación y protección de este recurso natural.			

<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relacionar las características de los suelos de los bosques y la influencia en los seres vivos de cada región del Ecuador, desde interpretaciones de imágenes, videos, gráficos e información científica. Logros de aprendizaje (wikis) -Comparte información en aprendizajes colaborativos virtuales. -Comunica saberes en línea. -Publica trabajos en el internet. -Incluye términos en la wikipedia. 	<p>Estrategias metodológicas</p> <p>Metodología de aprendizaje significativo: inicio, intermedia (aprendizaje) y cierre con aprendizajes colaborativos en entornos virtuales.</p>	<p>Recursos didácticos</p> <p>Libros de estudio</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Pizarra digital</p> <p>Herramienta virtual(E-VA): Wikis (Wikispaces)</p>	Evaluación	
			<p>Logro de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona las características de los suelos del bosque con la biodiversidad de cada región natural del Ecuador. • Diálogo de saberes virtuales sobre investigaciones compartidas en el wiki(trabajos colaborativos) 	<p>Evaluación</p> <p>Cuestionario en línea con la herramienta wiki.</p>

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Una vez analizado las wikis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es pertinente indicar que constituye un aporte muy valioso para la mediación pedagógica en nuevos escenarios virtuales de aprendizaje, y se constituye en una excelente alternativa tecnológica para potenciar aprendizajes significativos y funcionales en los nuevos escenarios educativos tecnológicos.

En base a lo establecido esta herramienta destaca varias bondades pedagógicas entre ellas se resalta: trabajo colaborativo, tareas individuales, tareas de investigación, publicación de trabajos en el internet, incremento del diccionario de términos nuevos a través de la Wikipedia, situación que posibilita las nuevas formas tecnológicas de enseñanza y contribuye a potenciar aprendizajes constructivos, significativos y virtuales.

En función de los escenarios descritos es relevante destacar que las wikis contribuyen significativamente a elevar el espíritu investigativo en los estudiantes, cuando comparten links, sitios web entre sus compañeros/as, seleccionan fotos, comparten URL de artículos científicos, e incluso chatean y argumentan saberes potenciando el pensamiento crítico en línea.

Por lo que el ingreso a las wikis es de manera fácil, basta con tener una computadora y el internet, a continuación ingresa al link: “<http://www.wikispaces.com>” y enseguida estamos en el mundo de la enseñanza virtual manejando las wikis para potenciar aprendizajes en línea.

De igual forma, esta herramienta tecnológica al ser correctamente aplicada, constituye una nueva forma pedagógica de enseñar y aprender para la virtualidad del conocimiento, situación que se emplea desde varios niveles de educación y más aún en el nivel de bachillerato y superior, cuyos rendimientos significativos se verán principalmente cuando los estudiantes creen su página “wiki” para escribir textos, incluir imágenes, editar páginas, etc., al tiempo que permite enlazar cada página con otras páginas wiki que pueden ser de sus compañeros/as. En fin el uso es amplio en el ámbito docente y estudiantil, ya que también sirve de repositorios o listas de páginas web de publicaciones creadas, pudiéndose utilizar para la creación de enciclopedias, libros de texto, apuntes, glosarios, e incluso como soporte de portafolios.

Por las consideraciones vertidas el uso de las wikis en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite a los estudiantes adquirir

conocimientos y competencias tecnológicas convirtiéndose en la posibilidad de interactuar con nuevas formas de aprendizaje virtual, para lo cual, las wikis permiten destacar a las TIC como una influencia cada vez mayor en la educación de forma constructiva y didáctica.

Para concluir las wikis constituyen la nueva alfabetización tecnológica digital en los nuevos escenarios educativos, ya que es un espacio de comunicación virtual, colaborativa y creativa, situación que complementa los saberes actualizados y compartidos para la formación integral de los estudiantes con entornos virtuales de manera positiva, el fin es llegar a crear una comunidad de construcción de conocimientos en línea entre estudiantes y docentes. Este escenario tecnológico será un aporte muy significativo para la educación moderna, cuya finalidad es contribuir de manera efectiva a mejorar la brecha tradicional versus educación tecnológica.

Bibliografía

- Araujo de Cendros, D., & Bermudes, J. (2009). *Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria* (Vol. 14). Chillán, Chile: Horizontes educacionales.
- Area, M. (2009). Las wikis en mi experiencia. *Revista de docencia universitaria* Disponible en: <https://goo.gl/FnedCj>
- Benítez, D., Jiménez, I., Ojeda, L., & Vegas, P. (2016). *Wiki sobre Wiki*. Disponible en: <https://goo.gl/o5XUSo> [10 de Diciembre de 2016].
- Calixto, C. (2014). *Escuela del siglo XXI basada en la web 2.0*. Campuseducación.com.
- Díaz, L., & Blazquez, F. (2012). *El docente de Educación Virtual: Guía básica incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle*. España: Narcea.
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador (17 de Abril de 2014). Disponible en: <https://goo.gl/uD714a>
- Eduteka (26 de Abril de 2001). *Eduteka*. Disponible en: <https://goo.gl/HpdmSk> [9 de Diciembre de 2016].
- Fonseca, L., & Romero, M. (2014). *Libro científico: Investigaciones en tecnologías de información informática y computación*. Guadalajara, México.

- Gallego, L. M., Muñoz, A., & Carmona, E. (2008). *Dashboard Digital del Docente*. Colombia: Elizcom.
- García, M., Carpintero, E., Pastor, L., & García, M. (2011). Respuestas de la Investigación a viejos y nuevas cuestiones. *Educación Infantil 8*. España: Leganés.
- Jiménez, M. (2016). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en: <https://goo.gl/oLYfzV> [1 de Diciembre de 2016].
- Lasola, P. (2011). *Administración electrónica como herramienta de inclusión digital*. España: Une.
- Marcano, N. (2006). *Actitud de los docentes y alumnos de los Institutos Universitarios y su relación con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación*. Télématique.
- Mestre, S. (1 de Enero de 2007). *CmapsTools*. Disponible en: <https://goo.gl/rztq7Q>
- Orozco, A. (2010). *Ventajas del trabajo colaborativo*. Disponible en: <https://goo.gl/XgFtEF> [10 de Diciembre de 2016].
- Observatorio Tecnológico del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (23 de Noviembre de 2009). *recursostic.educacion.es*. <https://goo.gl/q8iQe4>
- Rincón, S. (2016). *Plataformas Virtuales Educativas: Aprendiendo Recursos-TIC*. Disponible en: <https://goo.gl/QXnJag> [5 de Diciembre de 2016].
- Ruiz, E. (2013). *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Sánchez, J., & Ruiz, J. (2016). *Universidad de Málaga*. Disponible en: <https://goo.gl/4GgTxE> [12 de Diciembre de 2016].
- Vaqueiro, M. (2009). *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: <https://goo.gl/D4KPdp> [1 de Diciembre de 2016].

CAPÍTULO 11

Innovaciones pendientes en la didáctica de la literatura

Verónica Patricia Simbaña Gallardo
Universidad Central del Ecuador - Universidad Tecnológica Equinoccial
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>
veronica.simbana@ute.edu.ec
vpasimbanag@uce.edu.ec

Introducción

La enseñanza de la literatura en la actualidad se ve inmersa en prácticas pedagógicas que reclaman procesos de enseñanza y aprendizaje, que sintonicen y posibiliten aproximación entre el texto y el contexto; por ello el presente capítulo a través del estudio de métodos literarios concretos orienta la formación literaria y competencia lectora, conduce a la comprensión de textos, condiciona a que no tengan polisemia, y esto a criterio personal es el aporte más significativo y simbólico al proceso lector.

El objetivo es determinar estrategias de análisis literario a través del estudio de métodos textuales descriptivos como el formalismo, estructuralismo, estilística y hermenéutica. El formalismo propone un estudio literal del texto; el método estructuralista considera el contexto social como complemento de análisis, su propuesta es el estudio inmanente del texto; la estilística estudia los rasgos de esti-

lo del autor y su época; la hermenéutica estudia la interpretación, conduce a reconocer niveles de escritura, estructura y composición textual. Todos estos métodos cobran relevancia al momento de relacionar al texto, al autor-intérprete y al lector-intérprete, a través de su estudio se podrá encontrar construcción de significados y juicios críticos acertados. Se hace también un análisis de diferentes enfoques teóricos haciendo énfasis en una estructura morfosintáctica narrativa propuesta por Vladimir Propp, uno de los más destacados teóricos del formalismo ruso propuso estudiar la obra literaria en funciones nucleares (acciones), catálisis (acciones complementarias), informantes e indicios (informaciones implícitas), estos componentes aportan significativamente al tema de investigación del presente capítulo, pues son la base para definir técnicas de análisis literarios, los mismos que se presentarán a través de ejemplos concretos.

Finalmente, desde la práctica docente se determinará estrategias de enseñanza con respecto al análisis narrativo, con la finalidad de desarrollar habilidades de identificación, clasificación, discernimiento y argumentación; se trata de un conjunto de actividades organizadas y secuenciales que, en función de un análisis formal de la obra literaria, establecen un enfoque globalizador. Desde esta óptica el capítulo incorpora a las aportaciones científicas literarias una nueva proyección comunicativa que propone desafíos teóricos y pedagógicos, los mismos que conducirán a determinar la verdadera intencionalidad del texto. Este trabajo hace una revisión y evaluación de algunos de los aportes y reflexiones sobre esta didáctica específica, y desde este lugar, propone procesos de significación y de comprensión lectora.

Cuestiones básicas sobre la función didáctica de la literatura

La enseñanza tradicional de la literatura recaía en una aburrida memorización de épocas y autores; la malla curricular propuesta por el Ministerio de Educación en el Ecuador (2016) para el área de Lengua y Literatura, aún designa cuáles son las obras literarias

que se deben leer. De esta manera, tanto estudiantes como maestros asumen normas, creencias y costumbres exteriores, esto no atiende a principios de criticidad e invención. Ante estos factores, la Didáctica de la Literatura según se entiende plantea varios desafíos:

- Formar docentes investigadores que reformulen referentes conceptuales para una propuesta pedagógica acertada en el análisis de textos literarios.
- Desarrollar habilidades de reconocimiento en una obra literaria, es decir, descubrir cuáles son las relaciones existentes entre los saberes del lector, el autor, y el contexto histórico, social, político y económico de la obra.
- Desarrollar habilidades particulares como: identificación, clasificación, discernimiento y argumentación.

A partir del desarrollo de los ejercicios en las habilidades mencionadas, la Didáctica de la Literatura presenta herramientas para acercarse a la comprensión de la obra literaria; por ello, es necesario identificar la composición y estructura del texto.

Elementos constitutivos de la obra literaria

Las estrategias de análisis que se presentan más adelante es una contribución para acercarse a la comprensión de la obra literaria. Una obra literaria está formada por elementos que se relacionan entre sí; para llegar a la comprensión total de la misma es necesario tomar en cuenta su composición, ya que es un sistema estructurado, un todo coherente formado por cuatro componentes esenciales que son: el espacio, el tiempo, los personajes y el narrador.

Leyendo a Manuel Corrales (2000), en *Iniciación de la narratología*, se deduce las siguientes definiciones para los elementos mencionados. El espacio, indica el lugar donde se desarrolla la acción. El lugar, según Corrales se puede indicar a través de una preposición seguida de un adverbio de lugar, por aquí. El tiempo, cuándo se desarrolla la acción, puede ser analepsis cuando la acción es re-

trospectiva, es decir, traslada la acción al pasado; prolepsis cuando la acción anticipa aspectos del futuro. Los personajes, seres creados por el autor que expresan sentimientos y pensamientos; a través de sus actuaciones revelan una conducta, un carácter o una ideología. Es importante determinar que narrador no es lo mismo que autor. Autor es la persona de carne y hueso, narrador es la voz que cuenta la historia y puede hacer acto de presencia en el texto de muchas formas: cuando lo sabe todo, como una especie de dios, se llama narrador omnisciente; cuando aparece como un sujeto que cuenta su propia historia, se llama narrador protagonista; cuando observa los hechos desde lejos y los cuenta, se llama narrador testigo (Cfr: Corrales, 2000, pp. 4-15).

Función de la didáctica de la literatura en la educación

El propósito de la Didáctica de la Literatura es formar lectores críticos, capaces de intercalar conocimientos literarios con saberes interculturales, crear competencias comunicativas, expresivas e interpretativas de la historia y la sociedad. Se entiende que esta disciplina actuará como mediadora, formadora y creadora de una comunicación significativa y participativa en todas las áreas del saber; ofrece un abanico amplio de ejercicios centrado en desmenuzar un texto, pero no con la intención de cansar o aburrir, sino, con la tendencia de entretener. Mantener el interés por identificar la estructura del texto, por buscar ideas principales, por saber escoger de un conjunto de informaciones los más relevante, es la intención; para lograrlo se puede hacer resúmenes, esquemas, prácticas que puedan ayudar a la construcción coherente del texto. Los ejercicios de coherencia que según se entiende se basan en la comprensión y son de análisis, de determinación e interpretación, ayudan a que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas importantes difíciles de olvidar.

Quizá la función de la Didáctica de la literatura radique en ofrecer herramientas de comprensión lectora, esto aportaría a determinar la dinámica del fenómeno social y cultural. En lo social,

el hecho de comprender a cabalidad un texto ya sea literario, social, filosófico o político, ayudaría a interpretar ideologías de una época y concepciones del contexto histórico en que se desenvuelve una sociedad. En lo cultural, el texto literario ayudaría a reafirmar y transmitir valores universales, costumbres y tradiciones de un pueblo, por tanto, la función que tiene la literatura en la educación radica en conducir a la reflexión y al intercambio de ideas de un hecho determinado.

Metodologías auxiliares para la enseñanza de la literatura

Actualmente, se ha considerado que la enseñanza de la literatura no debe recaer en supuestos teóricos, sin embargo, es necesario reconocer que estos componentes son precisamente los que institucionalizan y dan ese horizonte de referencias científicas que permiten acceder a la comprensión total de un texto. La competencia literaria que se pretende formar en los estudiantes debe estar basada en el dominio de los postulados teóricos que nos ofrece el formalismo, el estructuralismo, la estilística y la hermenéutica. El éxito de llegar a la adecuada interpretación de una obra literaria se sitúa en saber usar aquellos métodos de una forma pedagógicamente adecuada. A continuación se describen algunas pautas teóricas y prácticas que ofrecen un aprendizaje interpretativo basado en la científicidad del texto.

Formalismo

El formalismo ruso desde su aparición en el año 1916 hasta su extinción en la Rusia estalinista de los años treinta, propuso dar un estudio científico al aspecto literario de un texto. El formalismo es un método de estudio literal. La “literaridad” según Roman Jakobson, citado por Erlich, Víctor en *Historia y Doctrina* (1974, p. 245) “no es la literatura en su totalidad”, esta apreciación conduce a determinar que el teórico formalista buscaba lo peculiarmente literario en la obra misma. Al respecto Boris Ejxenbaum en *Literature* (1927) manifiesta:

Nuestro método se califica por lo común de “formalista”. Preferiría llamarlo morfológico, para distinguirlo de otros enfoques tales como el psicológico, el sociológico y demás, en los que el objeto de indagación no es la obra en sí misma, sino lo que, en opinión del estudioso, se refleja en la obra (p. 8).

Ejxenbaum manifestaba que un crítico literario debe interesarse por la investigación de los rasgos distintivos de la obra literaria. Buscar los rasgos distintivos según se entiende es “deshumanizar” la literatura, es decir, sensibilizar al lector y ver la literatura de una manera científica. Los teóricos formalistas en su desconfianza por la psicología y la sociología se hicieron herméticos a toda teoría que colocara su atención en el autor más que en el texto, con ello trataban de eliminar toda intuición o imaginación; lo peculiarmente literario había que buscarlo no en la psique del autor o del lector, sino en la obra misma.

Una de las contribuciones más significativas del formalismo al estudio científico de la obra literaria fue el estudio propuesto por Propp, su método fue el “análisis morfológico”, consistía en analizar el texto en sus partes constitutivas. Las partes constitutivas según Talens, Jenaro, Castillo, José, Tordera Antonio & Hernández Vicente (1988) en *Elementos para una semiótica del texto artístico*, considera: funciones nucleares, catálisis, informantes e indicios. Según el análisis morfosintáctico de su postulado se puntualiza a continuación cada una de ellas:

Funciones nucleares: son las acciones, se las puede identificar por los verbos, hay que recordar que verbo es una palabra que nos indica acción, pasión y estado (acción: escuchar, extrañar, conocer entre otros; pasión: amar, acariciar, padecer, regocijar, etc.; estado: dormir, llorar, odiar) según Viñas en *Historia de la crítica literaria* (2002, p. 374) “Propp insiste en que sólo importa la acción en sí”. Por ejemplo, “Un dragón rapta a una princesa” y “Un diablo rapta a un campesino” no importa los personajes o ¿quién lo hizo?, sino, lo importante es la acción del rapto, es decir, lo que hacen los personajes.

Catálisis: son acciones complementarias, rellenos que caracterizan o perfeccionan las funciones nucleares.

Informantes: son aquellos personajes que describen la atmósfera; aquellos datos relevantes que nos proporcionan los informantes pueden servir para encontrar verdaderos significados.

Indicios: son informaciones implícitas, son pistas que la voz narrativa entrega, las mismas que nos remiten a descifrar como, por ejemplo, estados anímicos.

En una clase universitaria de la ciudad de Quito-Ecuador, se analizó el cuento *Un día de estos* del libro *los Funerales de la Mamá Grande*, de Gabriel García Márquez, se enfatizó en la idea de poner en práctica los elementos mencionados anteriormente y éstos fueron los resultados:

Tabla 1
Análisis morfosintáctico: esquema propuesto por Vladimir Propp

Estructura morfosintáctica (Propp)	Conceptualización	Aplicación. Cuento <i>Un día de estos</i>
Funciones nucleares	Acciones principales	El personaje ‘Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis’
Catálisis	Complementos a las acciones principales	‘Trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella’
Informantes	Describen situaciones	‘La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción. Papá/ Qué/ Dice el alcalde que si le sacas una muela/.
Indicios	Pistas que nos llevan a la interpretación	‘/Dile que no estoy aquí/ /Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro/.

Elaboración: Verónica Simbaña G. (2018)

El formalismo al proponer un análisis literal, explícito en el texto, como se puede observar en el cuadro anterior, se oponía a la crítica impresionista, al biografismo, al historicismo; elimina toda palabrería sobre “intuición”, “imaginación”, “genio” y demás. Se observa que el formalismo es un método textual de estudio porque toma el texto como principio y fin.

A través del análisis de los postulados teóricos propuestos por el formalismo, se puede determinar que existen dos condiciones para analizar el texto:

- El análisis de la obra literaria no está sujeta al estudio de los datos biográficos del autor, su inspiración o su valor testimonial; algunos críticos consideran este hecho como el estudio sincrónico de la lengua, es decir, el texto al ser analizado en un momento dado no está sujeto a cambios de pensamiento.
- La científicidad del texto literario está dado en los hechos mismos, no existe intuición, tampoco introspección.

La ciencia, entonces según los formalistas nos encamina a una investigación exitosa; para la Didáctica de la Literatura esto es un aporte valioso, ya que conduce a la comprensión total del texto.

Estructuralismo

El estructuralismo es el resultado final de la teorización formalista, donde las emociones e ideas encarnadas en la literatura tenían un aire de especulación descuidada. Al respecto, Roman Jakobson citado por Víctor Erlich en la obra *el Formalismo ruso. Historia y doctrina* (1974) señala:

Las diferencias significativas de acento y expresión solo sirven para subrayar la unidad básica del tema. Allí donde un formalista “puro” negaba impetuosamente la existencia de ideas y sentimientos en una obra poética, o declaraba dogmáticamente que es “es imposible sacar conclusión alguna de una obra literaria. El estructuralista

subrayaba la ambigüedad inevitable del enunciado poético, contrapesaba los diversos planos semánticos (p. 287).

El estructuralismo al equilibrar diversos campos semánticos propone como método el estudio inmanente del texto, esto es, el análisis de la estructura y la composición del texto. La estructura se refiere a las partes que conforma un texto, un método formal-descriptivo. La técnica del estructuralismo en la narratología es la descripción del armazón que compone el relato, es el nivel de las acciones, considera el estudio del argumento, tema, personajes, tiempo y espacio. En la poesía la técnica es la conmutación, cambio de fonemas, analiza el ritmo, la clase de rima en el verso y la clase de estrofa. La composición estudia la manera cómo se combinan las partes que conforman la estructura.

Otra técnica que usa el estructuralismo según Erlich (1974, p. 196), es la “naturalización y convención del texto”. La naturalización según el autor subraya el hecho de que lo extraño en el texto se aparta de la norma, queda introducido a un orden discursivo y esto hace que sea natural. Las convenciones de un género, de una escritura en palabras del autor son posibilidades de significado. Las convenciones según Culler (1975, p. 164) en *Structuralist Poetics*, son de cuatro tipos: de pertenencia, de coherencia metafórica, de tradición poética y de unidad temática. Mediante un análisis explícito de su obra se define a continuación cada convención mencionada:

Convención de pertinencia. Ser pertinentes es estar en relación con el contexto, con la cultura, con la sociedad, con la política, con la religión, a través del texto literario se puede reforzar la noción de pertinencia para favorecer el sentido de identidad.

Convención coherencia metafórica. La metáfora como elemento que permite compararse y sustituirse en un solo concepto, también responde a convenciones semánticas dadas por una cultura.

Convención tradición poética. Es el estudio de la forma, hace explícito el sistema subyacente producido por los efectos literarios.

Convención de la unidad temática. El modo de integrar un todo, es decir, considera todo lo que hace para ser parte de la historia.

Las convenciones vendrían a ser acuerdos sociales. Dichas convenciones constituyen la especificidad del texto literario y por lo tanto, son portadores de significado inmanentista. El análisis estructural propone explorar la estructura del texto, es decir, la forma. Para dejar el enfoque formal del estructuralismo, aparece el estructuralismo genético que estudia el contexto social; el representante de dicho método de estudio es Goldmann (investigador franco-rumano influido profundamente por Hegel y por Lukács), a través del estudio explícito de su obra *Metodología, problemas, historia* (1968) se puede determinar los principios o premisas del estructuralismo genético:

- Estudia a la sociedad que produce el texto, es decir, la obra literaria como producción social debe responder a un sujeto colectivo, el mismo que responderá a su devenir histórico, político y social.
- Plantea que la génesis social, las visiones del mundo están en relación de dependencia con la estructura del texto.
- Las estructuras mentales son fenómenos sociales. Al estructuralismo genético no le interesa la intuición, le interesa la parte social.
- La relación estructural entre la conciencia de un grupo social y la del universo de la obra literaria es una homología rigurosa.
- La unidad en la obra, su carácter literario, viene conformado por las estructuras categoriales basadas por el investigador sociólogo (Cfr. Goldmann, 1968, pp. 24-30).

El estructuralismo genético, al estar apoyado en un contexto socio-histórico se convierte en un elemento determinante para propiciar el encuentro entre texto y contexto social. Sin embargo, estos sistemas de significación no pueden entenderse al margen de una interpretación, por ello es necesario analizar el método de análisis que nos proporciona la hermenéutica, pero, al mismo tiempo

es importante aclarar que dicha hermenéutica no puede explicarse desconociendo un análisis estructural.

Estilística

A la estilística le interesa los rasgos de estilo del autor y su época, no le interesa la norma; le interesa el desvío de la norma, es decir, la transgresión. Transgredir la norma según se entiende es seguir una lengua usual, la afectividad del pensamiento, Helmut Hatzfeld (1975) en *Estudios estilísticos* cita a Charles Bally quien se ocupó de una estilística interna y analizó la forma descriptiva y psicológica de las palabras en textos, estudia la forma descriptiva, psicológica de las palabras, habla del lenguaje como placer literario y adopta la efectividad contra la ineficiencia del intelectualismo. La efectividad según el autor esta dado en el ritmo, la melodía, entonaciones, sinónimos, orden de las palabras, en lo sintáctico, trasposición de las palabras, esto es lo que caracteriza el estilo de un individuo, de una época específica y esto es precisamente donde se puede reconocer la desviación de la norma (Cfr. Hatzfeld, 1975, pp. 40-42).

Hatzfeld cita también a Karl Vossler quien plantea atención a la atmósfera en el que se crea la obra, su estudio se centra en el autor y la época, indica que el método consiste en descubrir el principio y unidad de la obra; nombra a Leo Spitzer quien menciona que buscar el estilo del autor es determinar sus raíces psicológicas, sociológicas o metafísicas, es decir, la condición especial de la mente creadora; el método circular de Spitzer consiste en la técnica de partir desde un detalle al contenido total y desde este a otros detalles que señala el texto. Otro filósofo que aportó a este estudio es el alemán Martín Heidegger quien combina los métodos filológico y filosófico con un fin estilístico de manera perfecta, recomienda abrirnos pasivamente al texto, someternos a su ser, indica que la posición del lector ante el arte debe encerrar algo de servilismo; Jean Paul Sartre, otro estudio del tema advierte que la estilística es una nueva técnica, una nueva existencia que nace del dominio social y metafórico (Cfr. Hatzfeld,

1975, pp. 44-50). La Estilística trabaja con la retórica como repertorio. La retórica es la disciplina que estudia y sistematiza procedimientos y técnicas del lenguaje como el nivel métrico, nivel semántico y morfosintáctico. De acuerdo al estudio realizado de la obra *Estudios estilísticos* de Hatzfeld se caracteriza a cada uno de ellos:

- Nivel métrico: se refiere al verso o línea poética.
- Nivel semántico: se ve el significado de la obra textual, intratextual e intertextual a través de escuelas o figuras literarias como la metáfora, metonimia y sinécdoque. La metáfora, que privilegia el sentido alegórico, es una forma de analogía. La analogía permite contextualizar diversificar y jerarquizar la intuición, pero está más cercana a la equivoicidad; la metonimia, un estudio literal en la interpretación de los textos, propia de la narrativa; es efecto por la causa, por ejemplo, se me cae la cara de vergüenza; sinécdoque, es cuantitativo, por ejemplo, no hay un alma en esta plaza.
- Nivel morfosintáctico que son enunciados, oraciones y frases, por ejemplo, el estudio de la clasificación de la oración por la naturaleza y de verbos impersonales y transitivos.

Dámaso Alonso, un literato y filólogo español citado también por Hatzfeld propone un análisis estilístico que de acuerdo a un estudio explícito se determina de la siguiente manera:

- Lenguaje poético ambigüedad del significado, es decir, no está explícito y por lo tanto puede darse varios significados.
- El método ecléctico que ofrece varias metodologías para analizar, es un método analítico y sintético que se adapta a las necesidades educativas, consiste en revisar métodos antiguos para mejorar y crear uno nuevo.
- El mistagogo es un experto, una especie de sacerdote que nos ayuda a resolver y explicar los misterios que rodean a un texto.
- Para evitar una interpretación univocista (una sola vez) o equivocista toma en cuenta la analogía, es decir, se escucha lo que dicen otros autores, compara con otros textos y esto

a criterio personal ayuda a jerarquizar y validar con lo que se encuentra de los demás comentarios.

Al considerar los esquemas de análisis mencionados anteriormente se puede encontrar la verdadera intencionalidad del texto, pues, responden a estructuras sociales que conforman una época y al emitir criterios sobre un texto estos elementos ayudarían a formar un discurso claro, sencillo, preciso y natural.

Hermenéutica

La formación crítica del lector es un propósito más de la Didáctica de la literatura, el lector, según Umberto Eco en *Los límites de la interpretación* (1992, p. 36) debe “explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas interpretaciones semánticas”. Así en el mecanismo institucional de la literatura, resulta importante destacar la participación de otras escuelas que investigan la naturaleza del hecho interpretativo como el caso de la Hermenéutica. La Hermenéutica según Beuchot (2002, p. 11) en *Perfiles esenciales de la Hermenéutica* manifiesta: “es la disciplina de la interpretación; pues, bien mella puede tomarse como arte y como ciencia, arte y ciencia de interpretar textos”.

La hermenéutica, comprende el sentido de los textos. Gadamer (1977) en *Verdad y método*, habla sobre el concepto de comprensión; para el autor, el reconocer niveles de escritura, estructura y composición textual, sería formar el horizonte de expectativas (Cfr. pp. 365-366). El concepto se refiere a que cualquier persona que se acerque a una clase de conocimiento, este va a estar intervenido por su bagaje cultural, histórico, social y económico que posee el individuo, entonces las expectativas que se quiera obtener sobre una idea dependerá de la posición que tenga el lector en el mundo, de esta forma la comprensión de un texto depende de qué tan cercanos son sus horizontes individuales con los propuestos por el texto y esto

sería una forma de explicar todos los significados semánticos que se producen en el texto.

Las maneras de comprender un texto pueden ser varias y es precisamente por este hecho que la hermenéutica ha tomado cartas en el asunto y ha establecido tres métodos importantes. Según Beuchot (2002, p.16) el primero está relacionado con la sintaxis, ya que explica cómo se operatiza el análisis, su significado es textual o intratextual e incluso intertextual. El segundo método corresponde a la semántica, pues, tiene que ver la conexión del texto con los objetos que designa. La aplicación de la pragmática es su tercer método, la lengua en contexto; el contexto es el lector quien valida lo que dicen otros, compara un texto con otros textos, es decir, jerarquiza y valida el contenido con otros comentarios, este método es hipotético deductivo porque plantea la posibilidad de hacer hipótesis y establecer deducciones de lo general a lo particular (una hipótesis o una tesis puede ser comprobada mediante la argumentación) (Cfr. Beuchot, 2002, pp. 16-17).

Elementos de la hermenéutica

En la hermenéutica se interpreta tres elementos: el texto, el autor intérprete y lector intérprete. A través del artículo *Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente*, publicado por Simbaña Gallardo, y Carbajal García, en la Revista Sophia (2013), se puede definir lo siguiente: **El texto**, es el encargado de producir placer estético, es el que proporciona un bagaje de cultura y lleva en su espalda la misión de reflejar valores, conocimientos, política y pensamientos, este sentido de referencia es lo que precisamente proyecta una intencionalidad. **El autor**, es el sujeto representador que da unidad sentido a la obra, y lo hace a través del narrador. **El lector** es el sujeto que comprende, interroga y enjuicia el mensaje del texto; así deduce información y la interpreta (Cfr. Simbaña & Carbajal, 2013, pp. 176-178).

H. G. Gadamer, en *Verdad y método* (1975), menciona que el lector cumple un rol importante; pues es él, quien da sentido a la obra, se identifica con los personajes, de pronto sea su ilusión encontrar en el texto ciertos elementos que lo orienten a la búsqueda de su propio yo (Cfr. Gadamer, 1975, pp. 30-37).

El papel del lector como intérprete es de suma importancia, es él quien a través del análisis estructural del texto debe reconocer pistas o indicios relevantes que le conduzcan a una interpretación acertada. La tarea de descifrar no es fácil y el lector tendrá que aprender a dominar métodos literarios que expresen significados, que sea capaz de despojarse de ideologías, de hábitos, de preferencias políticas, religiosas, e incluso de inclinaciones sexuales, pues, todos estos componentes le llevarán a desarrollar un pensamiento crítico.

El lector al ser flexible simplemente adquiere compromiso con su discurso, genera sinceridad y credibilidad; establece comunión con el autor, contempla respetuosamente lo que el texto dice y esto le ayuda a crear modelos de significado, aspecto importante para organizar y regular el proceso lector.

Llegar a un proceso hermenéutico acertado es confirmar expectativas, es no sentirse defraudado ni engañado, es encontrar esas respuestas que se va planteando a lo largo de la lectura, he ahí la importancia de que el autor provea de unidad y sentido al texto.

Con base al análisis formalista que se realizó en el cuento *Un día de éstos* de Gabriel García Márquez, se presenta a continuación un análisis interpretativo:

Tabla 2
Análisis interpretativo con base
en la estructura morfosintáctica (Propp)

Estructura morfosintáctica (Propp)	Conceptualización	Aplicación. Cuento Un día de éstos	Análisis interpretativo
Funciones nucleares	Acciones principales	El personaje ‘Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis’	El dentista representa la clase obrera, trabajador.
Catálisis	Complementos a las acciones principales	‘Trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella’	
Informantes	Describen situaciones	‘La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción. Papá/ Qué/ Dice el alcalde que si le sacas una muela./	*Al parecer el dentista es víctima del autoritarismo ejercido por el alcalde.
Indicios	Pistas que nos llevan a la interpretación	‘/Dile que no estoy aquí //Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro/.	*El tema del cuento es la violencia. *Entre el dentista y el alcalde existen rivalidades de carácter político y social. *El alcalde ejerce el poder, representa la autoridad y según los indicios parece ser una persona autoritaria, un tirano que está acostumbrado a matar.

Elaboración: Verónica Simbaña G. (2018)

La Didáctica de la Literatura tiene como propósito la comprensión total del texto, acudiendo al análisis de los métodos propuestos anteriormente y a las técnicas ya existentes y formuladas por expertos en el tema. Desde la práctica docente se ha procedido a construir estrategias de enseñanza para un análisis narratológico.

Las estrategias de enseñanza que se plantea proponen otros medios para hacer nuevas cosas, o hacer viejas cosas de formas nuevas, se plantea herramientas para entender un texto. Considerar estos componentes afecta inevitablemente la metodología tradicional, ya que algunos estudios o análisis para identificar la verdadera intencionalidad del texto no han sido precisos. Las nuevas estrategias de análisis nos ayudan a determinar el aspecto formal, elementos necesarios para llegar a desarrollar análisis interpretativos acertados.

Son estrategias de implementación lo que se plantea, relacionadas con factores que caracterizan la innovación. Un enfoque pedagógico orientado específicamente a mejorar el proceso lector y que incluso pueden ser desarrolladas en un contexto virtual, es decir, las TIC (Tecnología de la información y la comunicación), constituyen un papel fundamental en la construcción del conocimiento. Desde la práctica docente se detalla a continuación algunas herramientas virtuales:

El foro, el chat y la pizarra digital. **El foro**, ha sido una herramienta muy importante en el desarrollo del proceso comunicativo y trabajo colaborativo. Este espacio proporciona al docente plantear una problemática sobre un tema determinado, el estudiante al responder lo conlleva a realizar un análisis exhaustivo para sustentar su respuesta, esto hace que su participación sea reflexiva y analítica. **El chat**, permite una comunicación simultánea entre los participantes, el docente puede interactuar con los alumnos para responder a las dudas que le sean planteadas, esta conexión es en tiempo real. Es importante la actuación de todos y por ello se debe fijar un día y hora de encuentro de manera previa. **La pizarra digital**, el docente puede hacer anotaciones manuscritas, las mismas que al igual que la clase virtual quedan grabadas y estas anotaciones se puede guardarlas im-

primirlas, enviarlas por correo electrónico o exportarlas a diversos formatos. Con la provisionalidad que este tema requiere, se ofrece a continuación innovaciones a las estrategias planteadas por Manuel Freire (2012) en el Seminario-taller *Desarrollo de destrezas lectoras y ortográfica. Enfoque del estudio literario*.

Estrategia PNI (Lo positivo, lo negativo y lo interesante).

Esta actividad permite desarrollar el pensamiento crítico porque genera discusión sobre las diferentes facetas de un problema y los juicios de valor que generan diversas percepciones. El docente podría usar análisis de caso, es decir, la lectura de un cuento o una novela; el estudiante analiza su postura y argumenta sus opiniones sobre cuáles son los hechos más interesantes o relevantes para luego discutir. El PNI, responde a criterios formales del texto, pues son ideas principales que es digno de interés.

Estrategia CTA (considerar todos los aspectos) es una herramienta orientadora de atención que hace énfasis en ¿qué ha quedado olvidado? y ¿qué deberíamos considerar también?, pues, aspectos que han quedado al margen podrían ser elementos que aporten significado al texto.

Estrategia del ¿Y SI...? Hace ver hasta qué punto una alternativa puede dejar de ser atractiva. Ejemplo: ¿Y si el dentista, personaje del cuento *Un día de éstos* quería atenderle al alcalde? ¿Y si el alcalde le pegaba un tiro al dentista y no se lo advertía?

Estrategia hechos y opiniones (Actividad en pareja). En un texto subrayar con una línea las frases que expresen funciones nucleares y con doble línea los indicios. Al finalizar conversar y escribir sobre cuáles son las posibles interpretaciones que transmiten el texto (sentimiento, actitud, deseo o necesidad del autor no dicha de manera directa) y cuál es el mensaje manifestado de manera explícita y directa.

Estrategia situación y contexto. Situación comunicativa: conjunto de circunstancias, catálisis (acciones complementarias), informantes (describen lugar y tiempo, Ejercicio: establecer situa-

ciones en que las acciones y los informantes emitan acepciones o significados: Contexto: conjunto de palabras que rodean a un término confiriéndole el significado funcional preciso. Ejemplo: *Me duele la cabeza terriblemente *Tiene mala cabeza esta muchacha.

Estrategia fichas lexicales. Pasos: 1) determinar funciones nucleares. 2) identificar informantes 3) definir indicios para establecer posibles significados.

Estrategia la mesa redonda de la idea central o tema. En el tablero se escribe el tema por ejemplo del cuento *Un día de éstos* sería Violencia como proyecto de vida, en la patas de la mesa, a manera de un análisis estructuralista se detallaría los opositores (hijo, pueblo, Don Aurelio Escovar), en otra pata de la mesa los aliados a este proyecto de vida (autoridades como el alcalde y el poder).

Estrategia establecer secuencias. Entender por qué los sucesos de una historia suceden en cierto orden hará comprensible un texto. Existen secuencias en contexto, por ejemplo, el orden cómo sucedieron los eventos hasta que Don Aurelio Escovar accedió sacarle la muela al alcalde. Secuencia temporal, numerar en orden las acciones.

Estrategia determinar detalles. Detalles explícitos: constan en el texto, están escritos. Detalles implícitos: no constan en el texto, no están escritos, hay que inferirlos del análisis de los indicios, descubre intencionalidades o emociones. Para la comprensión de detalles implícitos y explícitos se puede hacer las preguntas: ¿Qué? (pregunta por una cosa) ¿Quién? (pregunta por personas) ¿Dónde? (por lugares) ¿Cuándo? (por tiempo) ¿Por qué? (pregunta por causas) ¿Cuánto? (pregunta por cantidades).

Estrategia deducciones. Los estudiantes hacen conjeturas con base a lo leído. Se puede hacer deducciones de causa-efecto, de información relevante de la irrelevante, de identidad de personas, animales o cosas, de problema y solución, antecedente/consecuente, de las pro-

piedades de un texto: superestructura textual (tipo de texto), de tipo de discurso (intención comunicativa: describir, explicar, exponer, narrar, informar, persuadir, argumentar), de clases de párrafos: argumentativo, descriptivo, explicativo o narrativo. Deducciones de un carácter (generoso, vengativo, decidido, timorato, frío, apasionado, paniaguado).

Estrategia lectura y predicciones. La lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones. Las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que se va a encontrar en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó. Para establecer predicciones nos basamos en: indicadores textuales o paratextos títulos, subtítulos, enunciados e ilustraciones. Para las predicciones se puede formular preguntas: ¿De qué creen que va a tratar el texto? ¿Quién puede explicar qué es? ¿Qué puede venir a continuación?

Estrategias de predicciones. Predecir el contenido de un texto a partir del paratexto, predecir el contenido de un libro a partir del título, predecir el final de una historia, predecir el significado de una palabra desde el contexto, predecir el orden lógico de un texto, elaborar hipótesis posibles sobre un texto, completar globos de historietas.

Estrategia mapa asociativo. Es un mapa mental radial que permite asociar ideas, buscar relaciones lógicas. En una primera ronda se anotan cuatro ideas sobre un tema, se podría hablar de *significante* (imagen o su equivalente gráfico) y *significado* (concepto al que representa) luego, en una segunda ronda, se añade a cada una de ellas una nueva idea asociada y así sucesivamente, en una tercera o cuarta rinda más.

Conclusiones

Se concluye entonces que, la Didáctica de la literatura es una disciplina de aprendizaje que busca mejorar en estudiantes y docentes la competencia lectora y formación literaria. Forma en ellos habilidades de identificación, clasificación, discernimiento y argumentación, a través de ejemplos concretos basados en las técnicas de es-

tudio que proporcionan los métodos textuales como el formalismo, el Estructuralismo y Hermenéutica, métodos textuales, descriptivos que orientan un estudio científicista del texto.

Con base al análisis de los métodos mencionados anteriormente, se ha identificado y se ha construido estrategias de enseñanza que propician la comprensión total del texto y permiten llegar a descubrir su verdadera intencionalidad. Esta didáctica específica de análisis propone procesos de significación y de comprensión lectora, orienta la enseñanza-aprendizaje de la literatura y condiciona a que la interpretación de un texto este basado en un estudio formal y esto a criterio personal es el aporte más significativo al proceso lector.

Bibliografía

- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corrales, M. (2000). *Iniciación a la Narratología*. Quito: Íconos Proyectos Editoriales.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. Barcelona: Anagrama
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Traducción de Helena Lozano. Barcelona: Editorial Lumen.
- Erlich, V. (1974). *El formalismo ruso*. Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Ejxenbaum, B. (1927). *Literature*. Barcelona: Seix Barral, S.A.
- Freire, M. (2012). Seminario-Taller: *Desarrollo de Destrezas Lectora y Ortográficas. Enfoque del estudio literario en el nuevo bachillerato*. Quito-Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Central Ecuador.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*: Salamanca: Sígueme.
- García Márquez, G. (1962). *Los funerales de la Mamá Grande*: Argentina: Sudamericana S.A.
- Goldman, L. (1968). *Metodología, problemas, historia*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Hatzfeld, H. (1975). *Estudios de Estilística*. Barcelona España. Editorial Planeta S.A.
- Ministerio de Educación en el Ecuador (2016). *Lengua y Literatura*. Ecuador. Disponible en: <https://goo.gl/eigXJD>

- Simbaña Gallardo, V. & Carbajal García, S. (2013). Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente. *Revista Sophia*, 1(15), 176-178.
- Talens, J., Castillo, J., Tordera A. & Hernández, V. (1988). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra.
- Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. España: Ariel, S.A.

CAPÍTULO 12

Educación para la familia en un contexto de psicopolíticas

Catya Ximena Torres Cordero
Universidad Politécnica Salesiana
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3616-3659>
catyatorres@gmail.com

Pablo Andrés Heredia Guzmán
Universidad Politécnica Salesiana
Código orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0657-9255>
andecua@gmail.com

Introducción

A partir de la década de los 90 en el Ecuador se han suscitado una serie de transformaciones, tanto de índole económica y política, así como social y cultural, que sin lugar a dudas han repercutido en la construcción de las familias desde su concepción, pasando por su estructura hasta las formas de relación en la vida cotidiana.

El objetivo de este trabajo fue conocer los cambios que viven quince familias, escogidas al azar en la ciudad de Quito. A partir de un proceso de acompañamiento, yuxtapuesto a los parámetros tanto de la investigación acción como de la observación participante, se recuperaron relatos, en pos de su sistematización para luego confrontarlos con

elementos teóricos en virtud de una lectura interpretativa y analítica, para finalmente conocer los cambios experimentados por la familia en el contexto que hemos denominado a título de psicopolítico.

En la primera parte de este documento, se esboza el proceso a partir del cual se ha configurado el escenario en el que actualmente viven las familias. Un escenario colegido desde una línea crítica en aras de demostrar la mutación versátil operada en la economía de las relaciones sociales, donde la familia ha quedado emplazada. Escenario, así mismo, caracterizado ante todo por el tránsito de nuestras sociedades. De suerte, que las categorías del biopoder si bien son sustanciales para la operacionalización de la noción, escapan múltiples elementos que responden más bien a una coyuntura psicopolítica, por cuanto el poder en nuestra época ya no opera a partir de la represión, sino a través de la seducción. Y lo cual, inexorablemente, se ha inscrito en las nuevas concepciones sobre familia, así como en sus uniones y los diferentes roles de los miembros familiares.

En un segundo momento se describe el proceso de acompañamiento y los objetivos que la direccionaron, para posteriormente organizar y sintetizar los resultados de los acompañamientos en función de los parámetros propuestos por Leonardo Schvarstein (2010), por los cuales se definen las posibilidades que puede brindar el enfoque sistémico, en el diseño de organizaciones frente a los cambios en el contexto.

Finalmente, los análisis de los relatos son corroborados con otros estudios sobre familia, y así finalizar con una propuesta, en la cual se encuentren recursos y estrategias con la que puedan contar las familias para racionalizar y afrontar las condiciones del contexto, que parece tender a la disolución de las formas tradicionales de asociación.

Un contexto de psicopolíticas

Convenir en que las formaciones sociales dentro del marco del capitalismo, han sido profundamente transformadas es un buen inicio, para analizar el entramado de índole social y cultural, así como político

y económico donde la familia se ha instalado. No obstante, a despecho de un discurso que agrupe las múltiples mutaciones que ha experimentado la familia desde la década de los 90, y porque no decirlo a raíz de la modernidad, es indudable que la proliferación de discursos al interior de su funcionamiento es un hecho que merece un análisis detenido. De modo que no solo las teorizaciones sobre la familia a expensas de la psicología, sino las prescripciones de índole político, hayan inscrito a la misma dentro de una nueva lógica. Y la cual, posiblemente guarde una estrecha relación con la propia mercantilización de la vida en la coyuntura capitalista que se ha desplegado milenariamente.

De acuerdo con los análisis sobre el poder en la obra de Foucault, se han diseñado múltiples programas para demostrar justamente el nuevo mecanismo del poder, a saber; la politización de la vida. Esta es la opinión de Agamben (1998), por cuanto: “según Foucault, “el umbral de modernidad biológica” se sitúa en el punto en que la especie y el individuo, en cuanto simple viviente, se convierte en el objetivo de sus estrategias políticas” (p. 11). De ahí, se puede colegir que la familia no ha quedado exenta de tal cálculo, en tanto más cuanto la normativa que la regula, así como las prescripciones provenientes de distintas instituciones para contener el posible desvío que se pueda operar en el seno familiar, nos recuerdan no solo la fórmula de saber-poder, sino la politización de los aspectos más íntimos de la vida, y como muy bien sabemos estos son ínsitos a la familia desde tiempos inmemoriales. En definitiva, de lo que se trata en este apartado es de las *técnicas polimorfas del poder* (Foucault, 1998). Puesto que el poder, más allá de actuar en función de un mecanismo represivo, radicado en la prohibición, prolifera a través de sus dimensiones discursivas, entre las cuales descuellan sin lugar a duda todas aquellas que superponen criterios de normalidad y uniformidad sobre la pluralidad que caracteriza a esta o aquella formación social.

Y si bien, la familia es justamente aquel lugar donde se dan a la cita las resistencias, y donde se cuida celosamente de la vida, es indubitable que la inserción de las técnicas polimorfas del poder,

han sacudido de tal forma su funcionamiento, que la *otredad* que suponía en contraposición a un *ethos* universal, ha decantado en su absoluta politización. En este sentido, si afirmamos que las producciones de índole técnica y científica operan al servicio de una imagen determinada del mundo, queda otro tanto por afirmar sobre nuestras sociedades, caracterizadas por el cansancio, por la explotación sistemática de las fuerzas laborales y en definitiva el emplazamiento de los sujetos dentro de la normatividad. No resultaría extraño que los discursos provenientes de múltiples instituciones y que tienen por basamento a determinada jurisdicción del saber, paulatinamente se han insertado como la *ratio* que gobierna no solo sobre las formaciones sociales, sino sobre la individualidad. Puesto que el ejercicio teórico en el mayor de los casos no se limita a la descripción de la naturaleza humana, así como sus formas de asociación, sino que ante todo produce efectos de verdad (Foucault, 2008). Así, no nos lo ha dejado de enseñar nuestra larga tradición del deber.

En este orden de cosas, los canales por los cuales prolifera la normatividad y que provienen en su mayor parte de instituciones morales, judiciales, psicológicas, y políticas, han supuesto justamente aquella producción de efectos de verdad, así como la subjetivación de la personalidad y por lo tanto del rictus que comprende nuestra sociedad. Y si bien Marx, ha dicho la última palabra, por cuanto en el capitalismo la regla es la alienación, cabría señalar que esta ha adquirido nuevas formas, nuevos aparatos por los cuales subrepticamente se ha colocado como la norma. Testimonio de ello, la efectividad del sujeto en los primeros años de su infancia. Si esto, puede dar visos de un argumento osado y sin fundamentación, cabría convenir en que instituciones como la escuela, y ciertamente la familia, son determinantes para la reproducción de formas capitalizadas de vida. De suerte, que maniobras sobre el cuerpo, así como una política de verdad sobre el mismo, encuentran como canal de realización ciertamente a las instituciones mencionadas, cuya última meta es reproducir los patrones de nuestras sociedades del rendimiento y del

cansancio. Así, lo ha comprendido Foucault, al momento de escribir *Vigilar y castigar* (2002):

¿Cómo capitalizar el tiempo de los individuos, acumularlo en cada uno de ellos, en sus cuerpos, en sus fuerzas o sus capacidades y de una manera que sea susceptible de utilización y de control? ¿Cómo organizar duraciones provechosas? Las disciplinas, que analizan el espacio, que descomponen y recomponen las actividades, deben ser también comprendidas como aparatos para sumar y capitalizar el tiempo (p. 145).

Efectivamente el desarrollo del capitalismo industrial no tuvo sino por *sine qua non* a los cuerpos dóciles, dispuestos para ingresar en los ritmos que la maquina iba a proponer en la producción fabril. Puesto que las nuevas técnicas desarrolladas para el dominio de la naturaleza, solicitaban ante todo un adiestramiento del sujeto, logrado tanto en la familia como en la escuela. Es justo comprender qué técnica debe ser colegida en el sentido comprendido por Foucault, por cuanto esta no alude únicamente a los instrumentos desarrollados para el control de la naturaleza¹, y la dinamización en el ámbito productivo, sino que comprende una dimensión humana. En otras palabras, desde la modernidad el ser humano ha tratado mediante técnicas de disminuir la violencia que suponía la naturaleza en *strictu sensu*, a saber: como fuerza indómita, en la cual se incluye sin excepción la del ser humano.

1 Recordemos que, en el materialismo histórico, la naturaleza es producida históricamente por el hombre. En tanto sujeto y objeto guardan una identificación. No obstante, la naturaleza dialécticamente se presenta en un inicio como hostil y extraña al hombre. En palabras de Schmitt: “Marx describe la realidad extrahumana, a la vez independiente de los hombres y mediada con ellos o en todo caso medibles, con términos que utiliza como sinónimos: “materia, naturaleza, sustancia material” (p. 24) De ahí, que la ciencia y la técnica sean de acuerdo por Marx, los medios por los cuales no solo se transforma la naturaleza, sino con ella el hombre. Es ciertamente él trabajó el que produce la naturaleza y realidad humana.

De ahí, cabe suponer que, si el ser humano por naturaleza es una unidad orgánica, psíquica y social, el capitalismo como formación histórica yuxtapuesta a los imperativos de la eficacia, del rendimiento y la acumulación, haya sido la piedra angular, para la consolidación de las ciencias sociales y humanas,² en tanto estas no son sino saberes, compuestos por métodos y técnicas para la domesticación del ser humano. Así mismo, huelga decir que tanto las ciencias sociales como humanas en el fondo tratan con patrones constantes que se presentan en una determinada formación histórica, y así corregir la conducta que se presenta como irregular en una sociedad ya de suyo uniformada. Cabe destacar, que el término conducta de acuerdo con las apreciaciones de Arendt (1993), es una suerte de sucedáneo de la acción. Conviniendo que acción, en la obra de esta teórica política, es uno de los tres atributos que comprende la condición humana, y la cual alude a la facultad del ser humano en emprender nuevos procesos. De suerte, que acción indica lo distinto, lo singular y lo innovador. Y si la modernidad, se presenta por antonomasia como la época de la técnica, cabría suponer que las ciencias sociales y humanas, inspiradas en el desarrollo de técnicas estadísticas, operan en virtud de del rendimiento del sujeto. Recordando que según Hannah Arendt (1993):

Las leyes de la estadística sólo son válidas cuando se trata de grandes números o de largos períodos, y los actos o acontecimientos sólo pueden aparecer estadísticamente como desviaciones o fluctuaciones. La justificación de la estadística radica en que proezas y acontecimientos son raros en la vida cotidiana y en la historia (p. 53).

En la misma línea de reflexión, el termino *sociedad* es el trasunto de la uniformidad como de los efectos que supuso la adminis-

2 Las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no y con un éxito mayor o menor) al lado de los objetos científicos, en cuyo número no se ha probado aún, de manera absoluta, que pueda incluirse; aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber (Foucault, 2008a, p. 171).

tracción del trabajo en la modernidad. Puesto, que esta época si bien exige un análisis más detallado, se aceptará que el capitalismo fue una de sus consecuencias. Ni que decir que la revolución francesa, más allá de ser un gesto de libertad, hizo del ser humano un acontecimiento universal. ¿Mas que tipo de sujeto es el ser humano de esta revolución? Sin detenernos en este aspecto, del todo interesante, cabe resaltar que la modernidad no es sino una experiencia limítrofe, que hizo de la uniformización de la conducta y el control de las fuerzas naturales en su sentido lato, nada menos que su leitmotiv. Y a ello, se agrega, que la injerencia de las modalidades de vida capitalizadas, a despecho de desembocar en un libertinaje, necesitaron la instauración de un aparato, que garantice no solo la libertad, sino la libre acumulación del capital. Este aparato que emula una gran administración familiar (Arendt, 1993), atiende al nombre de Estado Nación,³ y como veremos este al equivaler, al sujeto que vela por los intereses comunes, se ha convertido en el árbitro nada imparcial de la explotación capitalista.

Y lo mismo valdría decir para la familia, en la medida que como bien afirmamos el Estado es una estructura que nos recuerda una administración familiar. Y lo cual implica administración sobre cada sujeto, así como el control de cada aspecto de la vida. Más allá, de que esto nos pueda parecer el mecanismo de funcionamiento del totalitarismo, se puede llegar al común acuerdo, de que su administración absorbe indistintamente tanto esfera pública como privada. Puesto que aquí de lo que se trata es de vigilar la conducta de los sujetos, mediante las instituciones que han sido discutidas hasta el momento. De ahí que, huelga reiterar que la posible desviación de los patrones radicados en la efectividad, así como en el rendimiento y en la normalización de la conducta, sean corregidos mediante las técnicas e instituciones que, si bien no cumplen un papel como el del

3 [...] la aparición de la esfera social, que rigurosamente hablando no es pública ni privada, es un fenómeno relativamente nuevo cuyo origen coincidió con la llegada de la Edad Moderna, cuya forma política la encontré en la nación-estado (Arendt, 1993, p. 41).

Estado, se arrojan la facultad para castigar: la cárcel, la escuela, y el despacho del psicólogo como algunos ejemplos de ellos.

Por el contrario, a lo expuesto se puede objetar que instituciones como la cárcel y la escuela son plenamente justificadas en nuestros tiempos, por cuanto la norma, así como el orden es lo que ante todo deba imperar. Más, cabe recordar que la génesis de estas instituciones tuvo por condición de posibilidad: los múltiples azotes de la miseria y la pobreza, por un lado, que había dejado la división del trabajo, así como la reglamentación de la propiedad, y el nuevo marco jurídico que la legitimaba. Todo ello, en el transcurso del siglo XVIII, y XIX. Y si bien, todos estos antecedentes explican muy bien el nacimiento de las instituciones penitenciarias, otro tanto queda para la escuela y las instituciones hospitalarias. Al respecto es importante recordar lo expuesto por Marx, en *Los manuscritos económico filosóficos* (1980), en la medida que esta obra agudamente sintetiza el padecer de una época como la del siglo XIX, donde el sujeto únicamente era comprendido en su aspecto económico. Más dejemos hablar al autor:

El pícaro, el sinvergüenza, el pordiosero, el parado, el hombre de trabajo hambriento, miserable y delincuente son figuras que no existen para ella- Marx alude a la economía-, sino solamente para otros ojos; para los ojos del médico, del juez, del sepulturero, del alguacil de pobres, etc.; son fantasmas que quedan fuera del reino (p. 124).

Las palabras de Marx, son decisivas para comprender en buena parte el nacimiento de las instituciones aludidas, que más bien encontraron luz en obras de Foucault como: *Vigilar y castigar* (2002) y la *Historia sobre la locura* (1993). No obstante, las precisiones históricas realizadas por este último, obedecen a la coyuntura histórica donde el autor alemán vivió y escribió.

Ahora bien, si estos antecedentes no agotan la explicación sobre la génesis de estas instituciones, es menester señalar que los ejercicios disciplinarios, que en definitiva son técnicas según el canon analizado, guardan un equivalente en las múltiples instituciones preconizadas en el capitalismo industrializado (cárcel, fábrica,

manicomio, escuela), por cuanto la uniformidad que supone este ejercicio, a más de colocarse como un baremo dentro de la escala de la normalidad, juega otro papel destacado, a saber; la manipulación del cuerpo, así como la sumisión, tan necesaria para la instalación de los imperativos de la productividad. En una palabra, el conjunto comprendido entre técnicas e instituciones apuntan a una suerte de *ortopedia social* (Foucault, 2002).

Esbozar un formato de sociedad a la que hemos asistido, de acuerdo a los presupuestos excogitados hasta el momento, supone un ejercicio sintético para desvelar aquel punto de intersección, por el cual discurso e instituciones crean una política de la verdad, en la cual los sujetos se asumen como objetos de saber. Es aquí, donde las técnicas polimorfas del poder justamente entran en el escenario, por cuanto la proliferación de los discursos es regulada por la institución que conjuga las dimensiones tanto del saber cómo del poder. De suerte que los sujetos al quedar emplazados dentro del discurso de saber, se asumen como objeto del mismo, y producen efectos de verdad sobre sí mismos, a expensas de aquel discurso.

Denominamos técnicas polimorfas, por cuanto sus objetos, así como sus sujetos y discursos son altamente variados. De ello se sigue, que el campo de la psiquiatría, al igual que el educativo y el jurídico comprenden, así como elaboran diferentes sujetos, objetos y discursos bajo determinado régimen del saber. Un ejemplo de ello, es la clásica figura del adolescente que presenta una conducta irregular en el campo educativo y familiar. Lo mismo vale para la figura del loco en la psiquiatría, De aquí, que, en palabras de Foucault (2008b), las técnicas del yo, como productos de un entramado discursivo, en el cual se entrelazan los componentes del saber y del poder, contribuyan no solo a la producción de modos de subjetivación, sino al ejercicio de prácticas segregativas, y diferenciadoras tanto a nivel externo como interno. Al respecto de las *tecnologías del yo*, en un ensayo escrito por este autor a título de Maurice Florence (1984), ha señalado que: “El sujeto es dividido en el interior de sí mismo o dividido de

los otros. Este proceso hace de él un objeto. La partición entre loco y hombre juicioso, enfermo e individuo sano, criminal y ‘buen chico’, ilustra esta tendencia” (pp. 297-298).

Empero, cabe señalar que a pesar del distanciamiento que presumen estas instituciones, actúan en un mismo nivel operativo. Es decir, su participación conjunta es lo que determina el formato de sociedad que hemos tratado de definir, y la cual se denomina *sociedad disciplinaria o del panoptisismo* para el caso de Foucault, y sociedades del cansancio para el caso de Byun Chul Han. Mas, antes de ingresar en el análisis de este tipo de sociedad, y sus implicaciones en el campo familiar, es menester señalar unas últimas apreciaciones del biopoder, en tanto esta tesis resume el cálculo operado por el poder estatal sobre los aspectos ínfimos de la vida. Lo cual no quiere decir que la zoe (la vida) o la nuda vida⁴ en terminología de Agamben (1998) paulatinamente ha sido colocada como el objeto del poder estatal. Y lo mismo se aplica para la familia, puesto que esta última de acuerdo con las intelecciones de Arendt, era por antonomasia la vida privada. Es decir, lo que se debía mantener y respetar por fuera del ámbito público.

Más allá de entrar en discusión sobre las implicaciones y componentes que comprendía la familia y por lo tanto el ámbito privado en el nacimiento de las sociedades occidentales, cabe destacar que aquellas esferas totalmente diferenciadas como lo fueron la privada y la pública han llegado hasta tal punto de confusión en la modernidad, que el auge de la sociedad es el síntoma y el reflejo de nuestra coyuntura vital capitalizada. Puesto que de lo que se trata es de uniformar y elevar la productividad del sujeto, tal como se ha venido afirmando. De ello se sigue, que en la familia (nuda vida), se han inscrito un sinnúmero de imperativos morales e institucionales para reglamentar su funcionamiento, y lo cual nos sugiere que ahí donde existió politización de la familia, se introdujeron las técnicas polimórficas aludidas.

4 [...] en el mundo clásico, la simple vida natural es excluida del ámbito de la polis en sentido propio y queda confinada en exclusiva, como mera vida reproductiva, en el ámbito de la oikos (Agamben, 1998, p. 10).

Lo cual traduce así mismo, aquella transformación de Estado Territorio a Estado Población, diagnosticada por Michel Foucault. Al respecto de esto último Agamben (1998) ha señalado que:

A partir de 1977, los cursos en el *College de France* –dictados por el filósofo francés– comienzan a poner de manifiesto el paso del Estado territorial al Estado de población y el consiguiente aumento vertiginoso de la importancia de la vida biológica y de la salud de la nación como problema específico del poder sobre soberano, que ahora se transforma de manera progresiva en gobierno de los hombres [...] El resultado de ello es una suerte de animalización del hombre llevada a cabo por medio de las más refinadas técnicas políticas (p. 12).

Tres son las técnicas de orden político excogitadas por Foucault en la *Voluntad del saber* (1998), que han modificado la estructura del ámbito familiar: *Histerización del cuerpo de la mujer, pedagogización del sexo del niño, socialización de las conductas procreadoras, psiquiatrización del placer perverso*. Cada una de las cuales provienen de un distinto canal de información. Puesto que en la primera y en la cuarta actúan las técnicas ínsitas al saber médico. Mientras que en la segunda el poder en las escuelas, y la tercera compromete al saber moral de la iglesia. No obstante, todas actúan en virtud de un marco legal ya sea civil o eclesiástico, para producir efectos sobre el cuerpo, técnicas que así mismo se han inscrito dentro del ámbito familiar, en la medida que aquí, es donde se producen los efectos de verdad, en tanto más cuanto la familia, como sujeto jurídico, posee el beneplácito para la institucionalización de las irregularidades que comprenden los objetos de estas técnicas. Ni que decir que estas técnicas del yo, por cuanto el sujeto se asume como objeto del saber de las mismas, definen punto por punto el modo operativo, por el cual el poder estatal en el siglo XIX, se internaliza en los cuerpos. En una palabra, regulación e instauración de la conducta moral y burguesa, así como la corrección de la conducta irregular. De ahí, que estas técnicas operadas sobre la nuda vida, sobre la familia, fueron en realidad estrategias para la reproducción de las formas de vida capitalizadas, así como la instalación de la conciencia burguesa, tan necesaria

para que el capitalismo se instaure como una formación histórica de carácter ideológico, que en última instancia para proteger el statu quo, se sirve de aquellas instituciones destinadas a la segregación y la eliminación sistemática del *pensamiento del afuera* (Foucault, 2000).

Y es aquí donde abandonamos el campo del biopoder, para centrarnos en el análisis de la psicopolítica, por cuanto las sociedades del cansancio es el nuevo horizonte al que hemos asistido desde el triunfo del neoliberalismo en las postrimerías del siglo XX.

Al comprender que las técnicas para dominar las múltiples dimensiones que comporta lo humano, no son inmutables, sino que más bien a traviesan formas de evolución en virtud de la coyuntura de una época determinada, se puede presuponer que hoy en día ya no son necesarias técnicas como la vigilancia, la disciplina y el castigo, por cuanto la principal fuerza de trabajo es de orden psíquico. De donde se puede colegir que las técnicas que operan en virtud del dominio de este tipo de fuerza, han devenido en formas más sutiles y al mismo tiempo más complejas. Por otro lado, las intelecciones logradas sobre dichas técnicas, en el marco foucaultiano, han podido dar luz de aquel fenómeno, por el cual, se instala en el sujeto una particular forma de vida. Estos son los modos de subjetivación, concepto capital en la obra de este filósofo, que a lo largo de su obra si bien encontró maduración, más no un término. De ahí, que no es sino Byun Chul Han (2014), quien, al continuar el trabajo del filósofo francés, agudamente ha delineado la forma de nuestra sociedad, y su determinación como un proceso llevado a cabo por las técnicas de orden psicopolítico.

Ya en sus primeros renglones Byun Chul Han (2014), ha demostrado que, en el triunfo del capitalismo, la libertad que por antonomasia representaba ser la antítesis de la esclavitud, ha desembocado justamente en su opuesto. Así, la crisis de la libertad se traduce en nuevas formas de sujeción. A ello se sigue, que el liberalismo como la piedra angular del capitalismo, al ofertar ilusiones en lugar de realidades, provoque en el sujeto tal deseo de acumulación y po-

sesión, que en nuestra actualidad la explotación contra sí mismo, se justifica por cuanto esta no es nada más que un medio para alcanzar la voluptuosidad del lujo. En palabras de Byun Chul Han (2014):

Hoy creemos que no somos un sujeto, sino un proyecto libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una *forma eficiente de subjetivación y de sometimiento* (p. 11).

En consecuencia, la libertad se nos presenta como un síntoma ínsito al neoliberalismo, en la medida que este último traduce un movimiento histórico radicado ciertamente en la destrucción. A despecho, de que el neoliberalismo suponga el *fin de la historia*, tal como entiende Francis Fukuyama (1992), las formas de la alienación son más que evidentes. Testimonio de ello, la producción en masa de recursos en países subdesarrollados, donde el proletariado al carecer de un marco jurídico para su protección, es alienado de su trabajo y del fruto de este último, hasta el punto de que estos se le presentan como hostiles, que, en lugar de ser medios de realización, devienen en elementos de desrealización y destrucción (Marx, 1980).

Carecer de un mundo de objetos, significa nada menos que privar al sujeto de sus posibilidades de existir. De suerte, que el capitalismo padece una crisis no solamente económica, sino humana. En opinión de Fander Falconí (2014): “El capitalismo vive ahora una de las crisis estructurales más agudas de los últimos tiempos. Se trata de una crisis de carácter económico, alimentario, energético y social” (p. 35). Con lo cual, queda más que claro que el capitalismo es una formación histórica, de carácter irracional por cuanto no existe una verdadera distribución de la riqueza, ni la socialización de los medios de producción, que muy bien pudiesen ser estrategias para elevar las condiciones de vida no únicamente de los países del centro, sino del mundo en su totalidad. El resultado de todo esto, es la presencia de

paradojas⁵ en países subdesarrollados, así como contradicciones a nivel planetario. Y ciertamente esta es la definición de crisis propuesta por Wallerstein (2007), quien comprende a la crisis del capitalismo justamente como la acumulación de las antítesis. No obstante, si hemos afirmado que la libertad es síntoma del neoliberalismo, cabría demostrarlo a partir de un análisis detenido por el proceso, en el cual encontró auge y positividad

Libertad ha sido objeto de múltiples discusiones filosóficas. Así en Kant encontramos una libertad en sentido trascendental (1788), mientras que en Mill (1971) ubicamos una libertad de tipo civil. Más allá, de que este pensador fuera un economista clásico, adepto al capitalismo, vale la pena señalar que, en el pensamiento de este autor, libertad es un gesto consensuado, un derecho del ser humano para hacerse cargo de su realidad, y pensar sin imposiciones. Derecho al libre pensamiento y la libre acción son dos componentes que apuntan a un fin superior, a saber: mejorar las condiciones de vida del ser humano. O lo que sería en palabras de Mill (1971): “el principio de libertad humana requiere la libertad de gustos e inclinaciones, la libertad de organizar nuestra vida siguiendo nuestro modo de ser” (p. 35)

Ahora bien, los dos tipos de libertad obedecieron al espíritu de una época, en la cual los fines últimos del ser humano aún se comprendían como ínsitos a la divinidad, mientras que, en el autor inglés, merced al influjo del positivismo y el naciente pragmatismo, los fines no competen a una vida ulterior, y por lo tanto no deberían superponerse a la realidad inmediata. De suerte, que el sensualismo y el utilitarismo que reviste la obra de Mill, responden a los presupuestos de la nueva

5 Aunque pueda causar sorpresa, la evidencia reciente y muchas experiencias históricas nos permiten afirmar que los países que se han especializado en la extracción y la exportación de recursos naturales, normalmente no han logrado desarrollarse. Sobre todo, aquellos que disponen de una sustancial dotación de uno o unos pocos productos primarios parecen estar condenados al subdesarrollo, atrapados como están en una lógica perversa, conocida en la literatura especializada como “la paradoja de la abundancia” (Schuldts & Acosta, 2006, p. 9).

ciencia, entre los cuales destacan aquellos referidos al mejoramiento de las condiciones de vida del ser humano, a expensas de la previsión y dinamización de procesos que caracterizan a la ciencia. Presupuestos que habían sido expuestos por Comte en el *Espíritu positivo* (2007). Es aquí ciertamente, donde las grandes revoluciones del siglo XIX, tanto ideológicas como técnicas, paulatinamente desembocaron en una mundanización de la realidad. Empero, si bien los fines del ser humano desde la época señalada han encontrado viabilidad en la realidad inmediata, no se puede soslayar el hecho de que un fin último, como lo fue un mundo suprasensorial, ahíto de recompensas, haya dejado en el ser humano un vacío insuperable, una melancolía insondable. Las reflexiones de Nietzsche (2007) en este punto son importantes, por cuanto reflejan el padecer de esta época:

Un importante inconveniente que acarrea la desaparición de opiniones metafísicas consiste en que el individuo limita demasiado su mirada a su corta existencia y no experimenta ya fuertes impulsos para crear instituciones duraderas, establecidas para siglos enteros; quiere recoger él mismo los frutos del árbol que planta y por tanto no planta ya árboles que requieren un cultivo regular durante siglos y que este destinados a dar sombra a las largas series de generaciones (p. 33).

Con esto queda del todo claro que las instituciones, así como las empresas más espirituales del ser humano, fueron derogadas por el sentir inmediato, el placer exacerbado, la nulidad de la existencia, que muy bien encontrarían expresión plástica en la obra de Baudelaire o Rimbaud. Por lo demás, si el siglo XIX, se presentó como una suerte de vorágine (Berman, 1988), que arrasaba con instituciones y con los límites de la cultura, es de primera mano señalar que la inmediatez de la vida, o como dijese Mill, la satisfacción de gustos y tendencias, encontraron pleno canal de realización en el capitalismo. A partir de aquí, se mostrará transparente la afirmación que solicito el detalle lacónico de esta época, a saber: la libertad como síntoma del neoliberalismo.

La libertad propuesta en el utilitarismo si bien supone un gesto altivo, es impropio no discutirla, por cuanto en virtud de un

ánimo malversado, sus principales tesis fueron distorsionadas hasta el punto de que el *otro* devino en objeto de satisfacción del ser humano. Y no solo, ello, puesto que la mercantilización de todas las cosas, continúa siendo justificada, en tanto supone la satisfacción de los caprichos más subjetivos, que ha sido ciertamente la *sine qua non* del capitalismo. A este tipo de relaciones del ser humano con sus objetos, consigo mismo y con los otros, Marx dijo la última palabra: *Fetichización de los objetos con valores de cambio*. Y es ciertamente, la exacerbada inmediatez del placer, así como la mercantilización de todas las cosas, donde se desvela la paradoja de la libertad, que como hemos venido afirmando es síntoma del neoliberalismo. De tal suerte, que, si la libertad se ha convertido en el medio de sujeción, por cuanto en el capitalismo lo único de que se trata es la acumulación de posesiones, otro tanto quedaría para la satisfacción de necesidades impuestas por las lógicas de este movimiento histórico. Esta es ciertamente la libertad problematizada por Byun Chul- Han, y la cual se ha constituido en el nuevo instrumento de la explotación sistematizada de las fuerzas laborales.

Si la explotación como hemos afirmado, ha devenido en formas más sistemáticas y por lo tanto más sutiles y seductoras, se comprenderá de suyo que la represión ya no es necesaria en una época como la nuestra, por cuanto el capitalismo más allá de ser una formación social y económica, es una ideológica. De modo que, la acumulación del capital se ha convertido en la última de las finalidades en sí. Lo cual nos recuerda a lo expuesto por Benjamín en su opúsculo titulado *El capitalismo como religión* (2004), en tanto una de los presupuestos de la religión cristiana para mantener el estatuó de fe universal, es a decir verdad el concepto de culpa. Concepto que en su etimología significa deuda. De donde se sigue, que el acto de religar está supeditado en el mayor de los casos a un asunto de culpa. Todo lo cual, es perfectamente aplicable al capitalismo, de acuerdo con el punto de vista de Benjamín, por cuanto la acumulación sin más del capital nos recuerda al pago de una deuda insalvable. A ello se agrega que la explotación y

la violencia que se causa a sí mismo el sujeto en el marco actual, nos recuerda a las formas de devoción y penitencia del cristianismo.

Más allá, de buscar la génesis de una ideología tal como la encontramos en el capitalismo, cuyo asidero posiblemente se encuentre en las modalidades de vida ascética, es menester hacer un paréntesis y tener en cuenta la idiosincrasia por la cual operan nuestras relaciones sociales, a saber; *su forma dialéctica entre amos y esclavos*, y cuyo motor ciertamente es el *deseo de reconocimiento*. De suerte que en palabras de Kojève (1982): “la historia humana es la historia de los deseos deseados” (p. 3). Lo cual no quiere decir, sino que el deseo de reconocimiento revela un yo para un ser otro, puesto que en realidad no existe sin la condición de que existan múltiples deseos, de los cuales solo algunos se alzan como el deseo deseado por la mayoría.⁶ Es así, como Hegel, en la *Fenomenología del espíritu* (1807) descubrió en la dialéctica de amos y esclavos, el movimiento por el cual, la autoconciencia, es decir el yo se revela a un ser otro. De donde se sigue, que la palabra Yo, traduce como al término del proceso dialéctico, el ser humano ha adquirido conciencia de sí mismo, de su dignidad, y lo cual supone haber dejado lo dado, esto es: la condición de las cosas que se mantienen en la identidad consigo mismo. A ello se agrega, que el deseo no es pasivo, sino es acción negatriz de lo dado, en la medida que el ser humano para la satisfacción de su deseo niega, o mejor dicho transforma lo otro, es decir las cosas que se mantienen en la identidad. Empero, la historia universal tal como ha señalado Kojève si bien supone la revelación de un deseo deseado, convengamos en que aquel que ha arriesgado su vida a fin de mantener su deseo de reconocimiento, se alza como amo sobre aquel otro, quien lo reconoce, siendo nada menos que el esclavo. De suerte, que la historia universal es construida por aquel que reco-

6 Por eso la realidad humana sólo puede ser social. Mas para que el rebaño devenga una sociedad, la sola multiplicidad de Deseos no basta; es necesario aún que los Deseos de cada uno de los miembros del rebaño conduzcan –o puedan conducir– a los Deseos de los otros miembros. Si la realidad humana es una realidad social, la sociedad sólo es humana en tanto en conjunto de Deseos que se desean mutuamente como deseos (Kojève, 1982, p.2).

noce al deseo del amo, puesto que no es sino el esclavo, quien trabaja y transforma las cosas, al servicio del amo.

Estos presupuestos son importantes para lograr una intelección lógica sobre la forma de nuestra sociedad. Y si bien Hegel ha sido, quien ha dado luces sobre el proceso dialéctico, ínsito a la realidad humana, existen tanto disensos como consensos y nuevas interpretaciones sobre su marco conceptual. Así, Marcuse en uno de sus primeros ensayos, titulado *Sobre el problema de la dialéctica* (2011), ha señalado que para Marx, la dialéctica asume un carácter crítico, por cuanto: “caracteriza su sentido como ‘comprensión de la insuperabilidad’ de las oposiciones en la fundamentación filosófica y como conservación (y no superación) de la contradicción en el resultado” (p. 87). De ahí, que la crítica económica en Marx, ocupe el primer plano en su obra. Puesto que, para el autor del *Capital*, de lo que se trata en el fondo es de desvelar la enajenación producida por las relaciones de producción en el marco del capitalismo. A decir verdad, los medios de producción al ser privatizados, no solo configuran relaciones de trabajo asalariado, sino que la privatización supone la apropiación de los objetos del trabajo y la consiguiente depauperación del proletariado.

Dicho esto, veamos como Byun Chul- Han (2014), comprende la forma dialéctica de nuestra época. Para este autor, no es la permanencia de la negación como en Marx, ni mucho menos la superación de la negación como en Hegel, lo que se ha instituido como real, sino la absolutización de la negación. Mas en esta absolutización no existe diferencia entre amo y esclavo, por cuanto en el neoliberalismo existen empresarios que se auto explotan a sí mismos. Y esta es ciertamente la paradoja de la libertad que hemos tratado de demostrar. Así, tanto las ilusiones de opulencia ofertadas por el neoliberalismo como la mercantilización de las relaciones y del ocio, se convierten justamente en los deseos universales en nuestra sociedad. En consecuencia, “se explota todo aquello que pertenece a prácticas y formas de libertad, como la emoción, el juego y la comunicación” (Chul Han, 2014, p. 14). No sorprendería, de acuerdo con lo expuesto por este

pensador, que el neoliberalismo opera a través de técnicas suficientemente astutas y taimadas, para hacer pasar la explotación como si fuera un gesto de libertad. De ahí, pues que el neoliberalismo haya convertido la libertad de mercado y consumo, en su instrumento o técnica más idónea para los ciclos de su expansión y reproducción.

A ello se agrega, que en el neoliberalismo se han introducido varios instrumentos para hacer de la mancomunidad un asunto de suyo imposible. Entre los cuales, figuran ciertamente las redes sociales, por cuanto estas dificultan las relaciones reales, convirtiéndolas en manifestaciones artificiales de comunicación. Paulatinamente, las comodidades que nos oferta la cruzada neoliberal, propuesta a título de globalización, han disminuido las posibilidades de compañerismo social y político. De ello se puede colegir que la revolución contra el capitalismo, ha sido censurada no a través de ejercicios represivos, sino mediante la oferta de estas comodidades. Y no solo eso, puesto que los espacios destinados a la reflexión son ocupados progresivamente por espacios de publicidad, lujo y consumo. De suerte que los discursos elevados y las grandes acciones que habían caracterizado al escenario público en la antigüedad según Hannah Arendt (1993), son reemplazados por el hombre máquina, perfectamente uniformado, *fiel sujeto receptor del monolingüismo del otro* (Derrida, 1997). Mas convengamos que este *otro* en lenguaje lacaniano no es sino el neoliberalismo, en la medida que el sujeto contemporáneo, insaciable de placeres, reproduce mediante su discurso en la mayoría de los casos los contenidos de los medios de comunicación, atiborrados de stock publicitarios.

La uniformidad vista desde este aspecto, más de ser un sueño político, se ha convertido en una realidad. Y lo mismo valdría aplicar para el sueño del neoliberalismo, por cuanto esté al elevarse como el deseo del otro, se inserta mediante un discurso taimado de civilización en aquellos sectores protegidos por la cultura. En pocas palabras, el neoliberalismo si bien no aparece como una forma de gobierno totalitario, su operatividad, más allá de insertarse en los cuerpos, juega un papel importante en la uniformidad de la conciencia. De

ahí, que el neoliberalismo se haya convertido en un ritual religioso, del cual desprenderse equivaldría a ostracismo. En este sentido vale destacar lo expuesto por Dufour (2007):

El nuevo adiestramiento del individuo se efectúa, pues, en nombre de una 'realidad' a la que más vale adaptarse que oponerse: ese adiestramiento siempre debe parecer suave, querido, deseado, como si se tratase de una serie de *entertainments* (ejemplos: la televisión, la publicidad...). Pronto veremos qué formidable violencia se oculta detrás de estas fachadas *soft* (p. 21).

Recordemos que las tecnologías del yo, comprenden un conjunto de maniobras sobre el cuerpo y sobre la conciencia, a fin de que el sujeto se asuma como objeto del saber, y así realizar ciertas modificaciones sobre sí mismo. En la *Hermenéutica del sujeto* (1981), Michel Foucault ha señalado que desde la antigua Grecia, las prácticas del conocimiento de uno mismo, representan aquel principio por cual, el sujeto se inscribe dentro de determinada racionalidad y moralidad. A este tipo de transformaciones las denominamos modos de subjetivación. Modalidades, que en opinión de Agamben (1998) significaron para el pensador francés, el intersticio en el cual, se entrecruzan las tecnologías propias del poder y las tecnologías del sí mismo o del yo. Esta idea, encontró luz en las conferencias en el *College de France*, a título del *gobierno de uno mismo*. Ciertamente este, es uno de los componentes estructurales de las sociedades propias del panoptisismo, por cuanto los ejercicios de la vigilancia no son meramente administrados por agentes externos, tales como: el educador, el médico y demás agentes del orden, sino más bien por el sujeto mismo. Así, en cada formación social en Occidente, han existido tecnologías del poder, y tecnologías de uno mismo (que en último término devienen en gobierno de uno y de los otros).

Estas técnicas, por otro lado, como bien se expuso en reglones precedentes, se desarrollan en espacios determinados del saber-poder. Ejemplo de ellos son las relaciones entre enfermo y psiquiatra, educando y educador, pecador y sacerdote. Como se puede ver, la

figura del saber, abona el campo para que el sujeto aplique sobre sí mismo una suerte de hermenéutica, por la cual este, es obligado a dar cuenta de sí. Esta es la denominada *política de la verdad*, tan necesaria para las sociedades de la vigilancia y el desarrollo del capitalismo industrial. En palabra de Judith Butler (2009):

En la visión foucaultiana de la autoconstitución –una cuestión que ocupa un lugar central en su obra de la década de 1980–, un régimen de verdad propone los términos que hacen posible el autorreconocimiento. En cierta medida, esos términos están fuera del sujeto, pero también se los presenta como las normas disponibles por medio de las cuales ese reconocimiento de sí mismo puede producirse, de manera que lo que puedo «ser», de modo muy literal, está restringido de antemano por un régimen de verdad que decide cuáles serán las formas de ser reconocibles y no reconocibles (p. 37).

Dicho esto, resumamos e identifiquemos la evolución de las tecnologías del yo, en tecnologías psicopolíticas. Y así evaluar la influencia de este contexto psicopolítico en el campo familiar. Entendiendo que las tecnologías desde la perspectiva de Foucault, operan no solo sobre las cosas, sino sobre las dimensiones humanas, cabe conjeturar que precisamente son este tipo de tecnologías, inscritas en un régimen de saber- poder, las que abonan el campo para la reproducción de patrones y tipos necesarios para el mantenimiento del *statu quo*. Técnicas como la confesión y en definitiva todas aquellas que alientan la proliferación del discurso, cumplen una función primordial para la subjetivación del sujeto, por cuanto este último se encarga de su vigilancia y la corrección de la irregularidad tanto a nivel comportamental como cognitivo. De suerte que el poder ya en el *Orden del discurso* (1992) de Foucault, se nos ha desvelado como un entramado de difícil desocultamiento. De ahí, que no es la represión el principal mecanismo de coerción empleado por el poder.

Con estos presupuestos, Byun Chul Han dio cuenta que el neoliberalismo y la represión son de suyo incompatibles. El liberalismo mercantil, desde tiempos inmemoriales ya nos ha dado una pista, sobre el funcionamiento moderno de las tecnologías del yo, puesto que

enseña la libertad, así como la satisfacción de los caprichos más enrevesados y la masificación de los objetos del deseo, cumplen una función sustancial para la instalación de las formas de vida neoliberales a nivel planetario. Con ello, la globalización no fue más que un título taimado dado a la expansión del capitalismo. Así las cosas, es fácil adivinar que nuestras sociedades han padecido un tránsito del todo particular, a saber; de las sociedades del panoptisismo a las sociedades del cansancio. Lo cual no quiere decir, sino que el neoliberalismo ha encontrado formas sutiles para vigilar a las masas, y así elevar los grados de eficacia del sujeto. Mas, centrémonos en las formas de vigilancia de nuestra sociedad contemporánea, y así, analizar su relación con los grados de normalización y efectividad del sujeto.

El panóptico benthamiano tal como ha señalado Byun Chul Han (2014), ha devenido en panóptico digital. Y es aquí, donde los medios de comunicación masivos, se alzan como técnicas diseñadas para el gobierno de sí mismo, por cuanto el sujeto a través de las redes sociales ya no es obligado a confesar sobre quien es, sino que más bien desvela cada detalle ínfimo de su vida, por cierta devoción a las ilusiones del espectáculo y la opulencia, propias del neoliberalismo. Lo cual nos recuerda, a las intelecciones sobre Walter Benjamín (2015), respecto al tránsito operado en la obra de arte, por cuanto esta, en las postrimerías del siglo XIX, pasó de ser objeto de culto a medio de diversión. Es el cine, la encarnación de esta transformación, y el símbolo de una sociedad de consumo. Y lo mismo, valdría para las redes sociales, en tanto más cuanto de lo que se trata es de participar en las formas del consumo y del placer, así como del espectáculo y la fetichización, ofertadas por el neoliberalismo. Por lo demás, esta participación de las masas en las ilusiones de este movimiento histórico, no solo han contribuido a la elaboración del panóptico digital, sino en la orquestación de una cultura universal del consumo, donde el sujeto para colocarse a la altura de esta coyuntura, dirige una explotación así mismo de tales magnitudes, que por último cuadros patológicos como “la depresión y el síndrome del burnout” (Chul Han, 2014), no tardan en presentarse al escenario.

En este orden de cosas, si la explotación funciona en virtud de la libertad, cabría precisar que no es sino la libertad de información, así como de propaganda en los medios masivos de entretenimiento y comunicación, los componentes destinados a la producción de patrones de subjetivación sin que haga falta un agente conductor de tal coerción. Puesto que la alienación, la mercantilización de la vida se ha convertido en un asunto querido, deseado. De ahí, que el poder ya no actúa a un nivel represivo, sino seductor e inteligente. O lo que sería en palabras de Byun Chul- Han (2014):

El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. No nos impone ningún silencio. Al contrario: nos exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias; esto es, contar nuestra vida (p. 29).

Estas son las tecnologías del poder vigente, que se han insertado al interior del seno familiar. A decir verdad, patrones de hiper individualidad, así como el rebasamiento de los linderos colocados por la familia; ante el shock de la globalización y la yuxtaposición de los intereses familiares a la acumulación del capital; que por último desembocan en cuadros patológicos como los anteriormente señalados, son unos entre tantos síntomas que ha provocado la absoluta politización de la familia, a partir de las formas tanto del biopoder como de la psicopolítica. De otro lado, los medios de comunicación masiva, desempeñan un papel importante para la instalación de las formas de vida neoliberales en la familia, por cuanto el dialogo queda menoscabado, por el aislamiento que padecen los miembros familiares en las redes sociales. Dentro de las múltiples transformaciones operadas en la familia, no se pueden soslayar el cambio en las formas de pensamiento, la realidad líquida (Baumann, 1999), la migración, la feminización del trabajo, entre otros. De ello se sigue que, el conjunto de estas manifestaciones del todo versátiles, han colocado a la familia en el ojo del huracán, atravesada por la complejidad de la incertidumbre permanente, el despojo frente al poder de las redes.

En una palabra, cada vez estar juntos es un gran esfuerzo, casi un sacrificio imposible de asumir.

Por último, en este contexto de psicopolítica, varias disciplinas, entre las cuales descuellan la psicología, en lugar de posibilitar reflexiones para afrontar lo contraproducente de las formas de vida alienadas, supeditadas a la fetichización de todas las cosas, más bien dirigen sus esfuerzos para la reinserción de los miembros de la familia en las sociedades del rendimiento. Por ello, no sorprendería que la familia al ser normalizada por cierta voluntad del saber, se ha convertido en lo que Agamben (1998) denominaba, como blanco del poder. De suerte que, los sucedáneos presentados por estas instituciones del saber, subliman el sufrimiento que la perversión de la precarización del trabajo provoca y así mantienen las estructuras de una realidad del todo cosificada, en tanto más cuanto maximizan el individualismo y reducen la importancia de la comunalidad, hasta casi anularla (Bowen, 1987).

Al mirar lo antes señalado quizás sea imprescindible pensar en que la familia reflexione acerca de sus propios procesos, y así devenir en observadora de sí misma, para construir aprendizajes y nuevos conocimientos en sus propios términos. Lo cual, por otro lado, le permitiría elevarse como una formación social racionalizadora, frente al cúmulo de presiones desde el contexto, en una suerte de reencuadre de su rol en la construcción de las nuevas realidades. Cabe aquí entonces preguntarse acerca de los recursos que tiene y podría desarrollar la familia para responder a este nuevo ejercicio del poder.

Experiencia de acompañamiento familiar

Los procesos histórico-sociales han comprendido cambios en la organización familiar. La familia como sistema dinámico presenta cada vez estructuras diversas y por lo tanto deviene irremediablemente en crisis. Entre los cambios que ha experimentado se encuentran los de carácter demográfico, organizativo y estructural.

Resultando de procesos como: la inserción de la mujer en el ámbito laboral, la extensión del tiempo de permanencia de los hijos e hijas en casa de los progenitores y los intentos democratizadores de los procesos familiares (Alberdi, 1992).

Elizabeth Beck Gernsheim (2003) ha contribuido a elevar la complejidad de la situación de las familias en el siglo XXI, por cuanto esta última según esta autora, se encuentra en medio de un sinnúmero de debates en los que se condena al tipo de familia tradicional y al mismo tiempo aparece una contradictoria nostalgia por los “valores familiares”, así como una serie de expectativas por nuevas construcciones alejadas de estas formas tradicionales, que buscan reinventar la familia a partir de estructuras diversas.

De acuerdo con estos presupuestos, surge la propuesta por desarrollar una experiencia de acompañamiento familiar, por la cual, tal como señala Cathalifaud (1998) se posibilite “redefinir nuestro quehacer en tanto observadores de sistemas complejos, y no triviales” para tratar de comprender la serie de adiestramientos que los sujetos experimentan en el ámbito familiar, en este micro espacio, por el cual paulatinamente han ido penetrando las tecnologías del poder excogitadas por Byun Chul Han, y que son más que evidentes en las transformaciones del lenguaje y las lecturas que la familia hace de sí misma.

En razón de ello, se planteó un acercamiento a 15 familias de la ciudad de Quito, escogidas al azar, y así, a partir del establecimiento de un diálogo con las mismas: explorar su estructura entendida como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia y que operan a partir de pautas transaccionales ya que estas regulan la conducta de los integrantes de la familia” (Minuchin, 2003, p. 86). Dinámica, que encontró visibilización, merced a los relatos que aludían al cambio vivido en el actual contexto generado por las familias observadas.

La idea de un proceso de acompañamiento surge de acuerdo a las condiciones presentadas en este contexto, en y por el cual las fami-

lias carecen de espacios para la reflexión sobria, y así detenerse a mirar en sus propios procesos de vida cotidiana. Esta es la opinión de Peter Senge (2005), por cuanto este autor señala que la familia no posee los suficientes recursos, para convertirse en una organización inteligente, puesto que no tienen la posibilidad de sistematizar sus propias experiencias y construir aprendizajes en torno a ella. De ahí, no resultaría extraño que la familia permanezca en condiciones de vulnerabilidad frente a un contexto ahíto de información. A ello se convendrán, que el nuevo mecanismo del poder tal como lo identificamos en el apartado precedente, introduce discursos de diversa índole, que podrían muy bien desembocar en una suerte de alienación familiar. La familia de hecho no solo incorpora estos discursos sin dimensionar los paradigmas que llevan implícitamente los mismos, sino que la exigua evaluación por las condiciones estructurales de este contexto, hace que escape el impacto de estos discursos en las construcciones tradicionales de familia. De suerte que en término de Giddens (1999), nuestras formaciones sociales apuntan más bien a una cultura de la separación, donde las transformaciones de la intimidad, dibujan un panorama de individualismo exacerbado, vendido como óptimo.

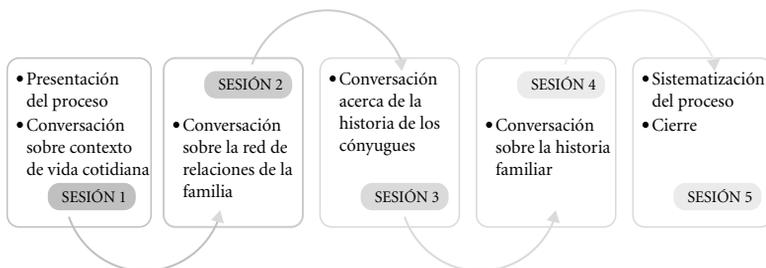
Ahora bien, el proceso inició con un contacto previo, en el que las familias brindaron su consentimiento para ser visitadas por cinco ocasiones. Se estableció un cronograma de visitas, en las cuales se exploraron las estructuras de la familia, así como la red social en la que se encuentra inscrita y su historia. Esta exploración se la realizó de acuerdo a los parámetros tanto de la investigación acción, como de la observación participante, en la medida que facilitan un ambiente del todo favorable, para el dialogo con las familias. Por otro lado, los investigadores, fueron organizados de la siguiente manera: dos estudiantes de psicología de la Universidad Politécnica Salesiana, uno que jugó el rol de observador de primer orden y el otro desempeñó el rol de observador de segundo orden. Estudiantes que fueron observadores atentos del relato de la familia y de las expresiones simbólicas de las mismas, así como egregios lectores de la *comunicación analógica y digital* (Watzlawick, 1985). Cabe señalar, que tanto el

observador de primer orden como el observador de segundo orden comprendieron una posición de no saber. Es decir, que los investigadores no pasaron como agentes del saber, y lo cual les permitió convertirse en plenos socios conversacionales, por así decirlo, de la familia (Anderson, 2000). De igual manera, la idea del acompañamiento se propuso como un espacio diseñado para fomentar un sentido de comunidad y viabilizar un canal para los saberes de la red social del paciente (Hoffman, 1994).

Así mismo, el proceso se desarrolló en semanas consecutivas con las familias, tratando de otear en los contextos ínsitos al des-entrevimiento de la familia; a saber: el barrio, su casa, los diversos escenarios de la cotidianidad, así como su presente y su pasado, sin pretender imponer nada a las familias, sino solamente una escucha activa, una relación mutua, por la que se reflexionaban sobre momentos de la vida diaria y sus propios procesos.

Al final de las cuatro sesiones se realizó un cierre, en el cual la familia sistematiza el proceso vivido y los observadores le devuelven sus propios relatos. Relatos que llevaban implícitamente los recursos disponibles por la familia.

Ilustración 1 Proceso de acompañamiento



Elaboración: Catya Torres, 2018

De acuerdo con la ilustración, el primer encuentro consistió en el reconocimiento de los miembros de la familia, formas de relación, roles, funciones, jerarquías, alianzas, coaliciones, entre otras. Mientras que, en la segunda sesión, la observación y descripción ya no solo radica en la exploración de la economía interna de la familia, sino que trató de urdir el tejido social en el que está inserta, así como la relación con otros sistemas que determinan formas de comportarse a nivel familiar.

En la cuarta, así como en la quinta sesión, se pudieron explorar ingredientes históricos de la familia, y los cuales fueron decisivos para concluir en una suerte de itinerario vital y en un aprendizaje del proceso.

Por último, los relatos de las familias que han sido recopilados y analizados, dan cuenta de las transformaciones vividas por las mismas y de la relación con el contexto que describiremos a continuación.

Resultados

La información recopilada a más de visibilizar las transformaciones experimentadas por la familia, sirvió como materia de análisis, para confrontarla con los *parámetros de cambio* propuestos por Schvarstein (2010) para las organizaciones en la transición de la modernidad a la postmodernidad.

Sin duda este acercamiento a las familias permite tal como plantea Elizabeth Beck-Gernsheim (2003): descubrir que esta ha mutado en varios sentidos. De suerte, que el imaginario aceptado inocentemente y tradicionalmente no es coherente ni con la realidad existente, ni mucho menos con las nuevas formas de vivir, construir identidad y relacionarse. En la familia se posicionan distintos discursos sobre lo subjetivo y lo intersubjetivo, se construye el poder, se proponen proyectos de convivencia, es el lugar en el que el bien común y los intereses individuales se debaten constantemente y, por lo tanto, la ciudadanía. De ello se sigue que, para corroborar lo afir-

mado, se deba ante todo demostrar *ipso facto*, algunos de los cambios que la familia ha ido experimentando.

Entre uno de los primeros que descuellan, es el cambio sobre la concepción de la familia. A pesar de la industria cultural que pretende vender una idea de familia nuclear, tradicional, se puede observar que actualmente existen estructuras diversas de familia. Las mismas que han puesto en tela de juicio las etiquetas creadas para la familia. Así mismo, no resultaría extraño que las funciones asignadas a la misma también se han transformado paulatinamente y han ido apareciendo nuevas funciones y en otros casos como diría König (1981): la familia ha sido despojada de un gran número de sus funciones. De ello se puede suponer que las funciones ínsitas a la familia, han sido especialmente encargadas a instituciones educativas. Acompañado a esto, se observa una modificación de roles, y los cuales ingresan en una contradicción, por cuanto los roles asumidos son incompatibles con los roles asignados, así como la identidad anclada al género.

Los límites se han vuelto difusos y las relaciones aparentemente simétricas. Todo ello, en el marco de una ilusoria democracia que encubre un abandono, una agudización del no reconocimiento de la existencia de otros juntos a nosotros. A continuación, se presenta una tabla, que contiene los discursos más destacados sobre estas transformaciones.

Frente a la claridad de esta tabla, cabría convenir en que uno de los cambios más relevantes en cuanto a la concepción sobre familia, son las nuevas formas de percibir a la familia heterogénea. Concepciones inherentes a nuestra época, que probablemente provoquen varias distorsiones en la acepción tradicional del seno familiar. Así, entre estas percepciones se encuentran comprendidas una gama de relatos que varían desde consideraciones biológicas, jurídicas, sociológicas y psicológicas. De otro lado, diversos modelos sobre familia suponen una palestra en el orden del signifiante de esta formación social. Esto, podría explicar muy bien las brechas cada vez más significativas entre la familia que imaginan las instituciones y las que se construyen fuera de ellas. A decir verdad, esta contradicción demuestra un primer elemento de conflicto

en las interacciones entre los miembros de las familias y su contexto, puesto que las etiquetas creadas para la familia se cuestionan recurrentemente, mezclándose con la nostalgia por la familia tradicional.

Tabla 1
Percepciones desde la familia

Parámetro	Estructura y dinámica familiar	Relatos –familia
Límites	Límites difusos entre subsistemas del sistema familiar.	“como ya no pasamos tanto tiempo con ellos, ya no se puede imponer como antes” “dicen que los padres tenemos que ser como amigos de los hijos”
Estructura	Formas diversas de organizarse como familia.	“cada uno vive por su lado” “nos vemos todos el fin de semana y eso a veces” “estamos separados, eso ahora es común y toca acomodarse”
Relaciones énfasis	Relaciones distantes por dinámicas laborales.	“mis hijos son bien autónomos, como les ha tocado en muchas cosas estar solos” “pasamos casi 11 horas en el trabajo o sino traigo el trabajo a casa”
Estilo de conducción	Madre monitorea el hogar y trabaja (doble jornada) Sobrecarga para la madre. Hijos toman decisiones en ausencia de los padres.	“a mi mami si le cuento porque ella trata de escucharme y apoyarme” “cuando está la mamá a ella le cuentan, yo paso en el trabajo y llego en la noche” “A los amigos les cuentan” “ahora toca negociar, ya no aceptan la autoridad de los padres
Resolución de conflictos	Negociación	“con esto de los derechos ya no se les puede decir nada”
Control	Poder dinámico, no hay jerarquía, anarquía	“ellos tratan de manejarse ellos mismos, pasan solos, que más...” “cuando intervenimos no nos hacen caso, hasta que ven las consecuencias”

Valores	Las familias mencionan que las creencias han cambiado, que los valores son distintos	“les toca ser creativos para sobrevivir, ahora es duro” “la disciplina y los valores se están perdiendo”
Comunicación	Comunicación predominantemente articulada a nuevas tecnologías	“hoy todo es el celular, la computadora, ya casi no nos vemos, ni nos encontramos para dialogar” “los jóvenes hoy están manejados por la tecnología, todo lo hacen por el chat y el Facebook”
Metáfora	Familias reconocen que hay constantes cambios a nivel social.	“todo cambia a veces no se sabe si es bien o en mal” “ni siquiera ahora en las instituciones hay algo estable”

Fuente: Parámetros de postmodernidad adaptados de Diseño de Organizaciones de L. Schvarstein (2010) por C. Torres, 2017.

Nota: Frases planteadas a partir de la revisión de registros de acompañamiento familiar realizados por alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana en Quito (2017).

La familia como estructura en el sentido anteriormente expuesto por Minuchin (2003) comprende las demandas funcionales, que organizan los modos de interacción de los miembros familiar y los cuales se reconfiguran de manera compleja y diversa. Es el divorcio y la separación, precisamente uno de los factores determinantes para estos procesos de reorganización de las pautas transaccionales en el sistema familiar. En este sentido es interesante revisar que en un análisis comparativo entre 2005 y 2015 se verificó un incremento del número de divorcios en un 119, 1%, por cuanto los casos de divorcio se elevaron de 11 725 a 25 692 en el 2015 (INEC, 2016).

A la luz de la evidencia de estas cifras, es manifiesto el problema que pretendido demostrar este trabajo, en tanto más cuanto el incremento de separaciones y divorcios traducen el fenómeno de reestructuración y el ingreso de nuevas formas de organización de las familias. Y lo mismo valdría decir para el caso de la feminización del trabajo, en la medida que de acuerdo con los registros del ICEC en el 2014:

Actualmente las mujeres desempeñan funciones y profesiones que tenían mayor participación masculina, en el 2001 existían 64 mujeres con títulos universitarios de físicos y en el 2010, esa cifra llegó a 1125 mujeres. Así también las mujeres prefieren las profesiones científicas e intelectuales, pues el 53,3% de estos profesionales son mujeres.

De esto se desprende una necesaria modificación del ejercicio de roles en el sistema familiar y de relaciones de poder, puesto que existe una ruptura con los clásicos estereotipos de madre cuidadora. En la actualidad encontramos con frecuencia mujeres proveedoras, jefas de hogar, para quienes, las tareas se han multiplicado, en la medida que deben responder a diversos sistemas de manera simultánea. Al respecto, el siguiente dato del INEC es decisivo: “Ecuador tiene 8 087 914 mujeres, lo que representa el 50,5% de la población del país, de ellas 1 069 988 son jefas de hogar” (INEC, 2014).

Los límites se han vuelto difusos y las relaciones aparentemente simétricas. Así, en lugar de las formas tradicionales de la familia, se ha ido suplantando una suerte de democracia que encubre el abandono propio de la sociedad del rendimiento y las sobre-exigencias articuladas fundamentalmente al logro del éxito medido según los baremos del propio sistema social y no menos que de la coyuntura de la vida capitalizada. Resultado de todo ello: una agudización del no reconocimiento del otro en aras de la exacerbación del individualismo.

Se desdibujan por lo tanto los roles especialmente los impuestos a la madre cuidadora y el padre proveedor, entrando en escena los abuelos y abuelas o la idea de un “hacerse solos o solas”, que negaría la condición de seres sociales, golpeando la capacidad de convivencia. El poder como menciona Chul Han (2014) se vuelve permisivo, surge la idea del autocontrol, y al mismo tiempo un mundo sin fronteras, puesto que ya no hay un agente que vele por los altos valores de cada formación social. De ahí, que es el individuo quien se controla a sí mismo, la obediencia entra en crisis y los padres y madres también.

Por otro lado, según las estadísticas del ODNA (Observatorio de los Derechos de Niñez y Adolescencia): “en Ecuador, se registró en

2010 que aproximadamente, 4 de cada 10 niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años recibieron un trato violento de sus padres por cometer un error o no obedecer, según datos del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia” (UNICEF, 2016).

En este orden de cosas, no tarda en darse al encuentro la ambigüedad, los múltiples rostros que debe manejar el individuo en la negociación en la red de relaciones, las relaciones mismas se tornan confusas y promotoras de anomia, el individuo se inmoviliza frente a la incertidumbre de una comunicación doble vincular que según Watzlawick (1985) es una invalidación constante de la persona, es un permanecer ahí, sin existir, una de las formas más severas de violencia.

Finalmente, la mediatización de la comunicación, la globalización, la virtualización de la realidad no han sido eventos ajenos a la familia. Los discursos de la postmodernidad han calado en las familias. Así “el 55,6% de la población de Ecuador ha utilizado Internet en los últimos 12 meses y en el 2016, el 56,1% de la población (de 5 años y más) tiene al menos un celular activado, 5,7 puntos más que lo registrado en el 2012” (INEC, 2016). Ante este contexto, ¿La educación más allá de ser un asunto de institucionalización, podrá enarbolar estrategias para frenar el desarraigo, así como la híper individualización y la capitulación de la existencia?.

¿Qué recursos necesita la familia para desarrollar o aprender frente a este contexto?

Frente a los resultados de esta primera experiencia de acompañamiento a familias una pregunta que surge de manera ineludible se refiere ciertamente a los recursos que las familias necesitarían desarrollar o aprender para manejarse en el contexto antes descrito. Así una de las primeras tareas podría ser acompañar a las familias en las transiciones que se imponen permanentemente desde el contexto. Lo cual, podría facultarla, para interpretar en sus propios términos, los procesos de aquellos contextos en los se encuentran inscrita. De

modo, que a partir de sus aprendizajes puedan tomar decisiones en torno a las demandas a las que se ven abocadas desde una comprensión de la familia como una red de relaciones en constante interacción con sistemas también complejos, que miran a la familia en reiteradas ocasiones con fines utilitaristas o como el chivo expiatorio de las crisis institucionales y sociales.

Es sustancial, que la familia se auto explore y desarrolle un pensamiento crítico en torno a su vida. Lo cual no quiere decir, sino que el examen sobre sus formas de relación, permitan desvelar las múltiples manifestaciones de la vida alienada. A ello se convendrá, que el análisis llevado a cabo por la familia sobre la anatomía discursiva ínsita a varias instituciones del saber, permitiría a la misma posicionarse como punto de inflexión al shock de la globalización, y así resignificar su realidad, buscando un balance entre lo individual y lo colectivo.

Un reto importante es sin duda asumir la revitalización de los espacios de diálogo, de encuentro cotidiano, de reconocimiento del otro que habita junto a nosotros y nosotras, así como también la participación en espacios comunitarios y sociales en los que vaya comprendiendo las dimensiones culturales y políticas que la atraviesan. El rol de los profesionales, en este orden cosas, se convierte en entera responsabilidad. Puesto que su desempeño en las diversas instancias cercanas a la familia debe ser precisamente el de socios y aliados, en el mejor de los casos. Y quizás en otros casos como constructores, acompañantes que facilitan el diálogo, el encuentro para generar apertura en las formas tradicionales del pensamiento, y finalmente la reflexión de la realidad, en pos de contribuir a la comprensión de los paradigmas que están detrás de ella y la hacen efectiva de este modo y no de otro.

Conclusiones

El trabajo cumplió satisfactoriamente los objetos propuestos, por cuanto en primera instancia se presentó un detalle extensivo de las características que comprende nuestra sociedad actual. Síntomas

articulados a las formas actuales del trabajo, como el síndrome del burnout o la depresión, nos indican el inexorable ingreso de nuestra sociedad en un orden psicopolítico, puesto que la explotación sistematizada de las fuerzas laborales opera en función ya no de un orden represivo, sino seductor. Y lo cual, es precisamente el aliciente ofertado por el neoliberalismo.

En segundo lugar, las formas de vida neoliberal, son de suyo manifiestas en la economía de las relaciones sociales, entre las cuales, las familiares han sido profundamente transformadas. De ahí, que la hiper individualización experimentada, merced a las redes sociales, se ha convertido en el artificio, en el hechizo de nuestras sociedades. En consecuencia, de ello, la familia en la serie de sus significados tradicionales, se ha hecho agua por los cuatro costados.

Disolución, abandono, desarraigo, y enajenación son los atributos de nuestra vida capitalizada. La familia ciertamente no ha quedado inerte al shock de la globalización, por cuanto las nociones tradicionales que la han acompañado mas allá de ser cuestionados en el orden del signifiante, comprenden manifestaciones reales. Testimonio de ello, es el cambio de roles, y lo cual se encuentra inexorablemente articulado a las nuevas disposiciones del trabajo mundial.

En consecuencia, de ello, los espacios destinados al diálogo, y que bien podrían suponer un punto de inflexión a la completa politización de las ínfimas porciones de lo humano, se encuentran en un estado de nulidad. Y lo cual, agudiza la posición inerte, en la que ha desembocado la familia.

Precisamente fue el acompañamiento familiar, una experiencia del todo particular, que puso de manifiesto esta condición. Puesto, que la familia, en nuestra actualidad, se encuentra yuxtapuesta a varios imperativos propios de la postmodernidad. Esta última, a vista de pájaro se traduce como una experiencia limítrofe, donde todo puede ser mercantilizado.

Finalmente, se elabora una propuesta, justamente para avivar el diálogo, que no es sino símbolo de la fraternidad, del entendimiento, y la resolución.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer I: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: PRE- TEXTOS.
- Alberdi, I. (1992). La nueva familia española. *Sociedad y Familia*, 35-48.
- Anderson, H. (2000). *Conversación, lenguaje, y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Baumann, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de cultura económico.
- Beck- Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamín, W. (2004). *El capitalismo como religión*. Madrid: La llama.
- _____ (2015). *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Godot.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, M. (1987). *Family Therapy in Clinical Practice*. Nueva York: Jason Aronson.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cathalifaud, M. A. (1998). Recursos para la investigación sistemico constructivista. *Cinta Moebio* 3, 31-39.
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Comte, A. (2007). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Buenos Aires: Manantial.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Falconí, F. (2014). *Al sur de las decisiones*. Quito: El Conejo.
- Florence, M. (1984). Foucault. *Diccionario de los Filósofos, I*.
- Foucault, M. (1981). *Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ (1993). *Historia de la locura en la época clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica.

- _____ (1998). *Historia de la sexualidad I; La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina s.a.
- _____ (2008a). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008b). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. la renovación de la social democracia*. Madrid: Taurus.
- Hegel, W. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hoffman, L. (1994). *Fundamentos de la terapia familiar: un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- INEC (12 de 06 de 2016). <http://www.inec.gov.ec>. Disponible en: <https://goo.gl/Kcj62Y>
- Kant, I. (1788). *Crítica de la razón práctica* (Tercera ed.). Madrid: Mestas.
- Kojeve, A. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La Pléyade.
- König, R. (1981). *La familia en nuestro tiempo*. Madrid: Siglo XXI.
- Marcuse, H. (2011). *Entre hermenéutica y teoría crítica: artículos 1929-1931*. Madrid: Herder.
- Marx, K. (1980). *Manuscritos economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Mill, J. (1971). *Sobre la libertad*. Barcelona: Orbis.
- Minuchin, S. (2003). *Familias y terapia familiar*. Barcelona : Gedisa.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano demasiado humano*. Buenos Aires: Gradifco.
- Schuldt, J., & Acosta, A. (2006). Petróleo, rentismo y subdesarrollo. Una maldición sin solución. *Nueva Sociedad* (204), 9-40.
- Schvarstein, L. (2010). *Diseño de organizaciones*. Buenos Aires : Paidós.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina* (5ta edición ed.). Buenos Aires: Granica.
- UNICEF (03 de 29 de 2016). *Unicef*. Disponible en: Únete por la niñez: <https://goo.gl/Ex43nv>
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairós.
- Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

CAPÍTULO 13

Cómo la inclusión educativa es una realidad y una necesidad en el aula

Lida Katherine Sandoval Guerrero
Universidad Tecnológica Equinoccial
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2487-4290>
lida.sandoval@ute.edu.ec

Introducción

Uno de los retos que enfrentan los docentes en el Sistema Educativo es cumplir con la responsabilidad legal, social y ética de inclusión educativa en el salón de clases y en el ámbito en el que se desenvuelve profesionalmente. Aspecto que no es nuevo, pues los primeros movimientos de inclusión fueron postulados en el Informe de Warnock publicado en 1978 en el Reino Unido cuyos resultados revelaron los verdaderos problemas que los profesores de todos los niveles de enseñanza deben enfrentar, así como identificar las barreras que se deben superar para poder establecer con claridad adecuados procesos metodológicos para la adaptación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en los salones de clase. Lográndose con esta primera experiencia educativa descartar la idea de la existencia de “estudiantes ineducables” por sus diferencias individuales.

A partir de ello surge la propuesta de este capítulo, a fin de conocer las experiencias que los docentes enfrentan en el salón de clases cuando reciben estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean estas asociadas o no a la discapacidad. Partiendo desde el estudio general de los parámetros internacionales en los cuales se observa un fuerte involucramiento de Organismos que lideran la Educación a nivel mundial y que marcan las políticas y compromisos de los Estados para con aquellas personas que requieren ser incluidos en el sistema de educación.

Es así, que en primera instancia se ha realizado el análisis de los principales lineamientos internacionales como factor determinante hacia la realidad de la inclusión, pudiéndose ver como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) identificada con las siglas UNESCO, a partir de 1948 en la Conferencia Mundial realizada en Francia establece la Resolución 217 A (III) sobre los Derechos Humanos, siendo uno de los ejes centrales de diálogo el Derecho a la Educación. Siendo este el inicio de una era inclusiva a nivel mundial que ha enfrentado resistencia al cambio en la sociedad y que en la actualidad aún enfrenta dificultades en cumplir con el verdadero ideal de inclusión educativa.

El análisis mencionado decanta en la realidad nacional en el Ecuador, partiendo desde el análisis de los postulados Constitucionales, que en cumplimiento a las Normas Internacionales, se prioriza como deber fundamental del Estado, así en los:

Art. 3.- Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.

Art. 11.- Numeral 2 “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades” (Asamblea Nacional, Constitución de la República del Ecuador: Registro Oficial 2008, p. 11).

Pudiéndose ver el interés de los organismos nacionales involucrados en hacer realidad el ideal de una Educación Inclusiva en el

país, a pesar de que tienen que enfrentar dificultades tanto de orden económico, como de resistencia al cambio en el ámbito social; pues el involucrar a todos los miembros de una Comunidad Educativa en la aceptación de inclusión de estudiantes con NEE determina que lo primero que se debe modificar es la forma de pensar, lo que invita a que todos los relacionados en los procesos se involucren en una Filosofía de Pensamiento Abierto e Incluyente, cuyo paradigma se sustenta en la aceptación de la “diversidad”, lo cual invita a generar nuevos Modelos Pedagógicos sustentados en la Democratización de la Educación.

Luego del análisis internacional y nacional sobre los lineamientos y parámetros legales respectivamente, se pudo identificar que el año 1978 la primera experiencia en temas de inclusión educativa, sustentada por María Warnock¹ en el Reino Unido- Inglaterra, quien por pedido de la Comisión Educativa Británica elaboró un informe sobre el manejo de niños y niñas con discapacidad bajo el modelo de Educación Espacial Británico, en el cual concluye que: no existen niños ineducables, todas y todos los niños tienen derecho a ser educados, los docentes deben ser formados en Educación Especial a fin atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje de igual manera que aquellos que no las presentan. La intencionalidad de Warnock era eliminar las diferencias existentes en Educación, surgiendo el término Necesidad Educativa Especial (NEE) en cuyo paraguas abarca estudiantes con discapacidad y aquellos que presentan dificultades de aprendizaje

1 La filósofa Mary Warnock nació el 14 de abril de 1924 en Winchester. Mary fue educada en St. Swithun, una escuela anglicana donde se concentró en los clásicos. Ella ganó una beca para Lady Margaret Hall Oxford y comenzó sus estudios allí en 1942. Warnock enseñó filosofía en St. Hugh's College Oxford de 1949 a 1966 y fue bien considerada como maestra. Gracias a dos libros sobre existencialismo en la década de 1960, se convirtió en comentarista de filosofía habitual en BBC Radio 3. Se desempeñó como directora de la Oxford High School desde 1966 hasta 1972. En 1949 se casó con el filósofo Geoffrey Warnock y tuvieron dos hijos y tres hijas durante la década de 1950. Mary Warnock es quizás mejor conocida por presidir dos comités nacionales de investigación para Gran Bretaña, cada uno de los cuales publicó un informe significativo conocido como el Informe Warnock (Hancock, 2017).

sean estas de orden fisiológico, psicológico o socio-afectivo, llegando a la conclusión general que los niños o niñas con NEE no deben adaptarse a la escuela, muy por el contrario la Institución Educativa debe adaptarse a la necesidad educativa individual de cada uno de ellos.

Para comprender con mayor profundidad el tema de NEE se ha realizado una breve revisión sobre la evolución de las NEE, no solo tomando como punto de referencia los resultados del Informe de Mary Warnock en 1978, sino remontándonos hacia atrás en la en la Antigüedad en naciones como Esparta y Grecia en donde asesinaban a sangre fría a los niños que nacían con alguna deformación física o deficiencia, pues eran no competentes para el estilo de vida de aquella época. En ese recorrido cronológico se puede ver la evolución del término y la forma de pensar de las comunidades hasta llegar a la actualidad en que el proceso de inclusión se ha convertido en responsabilidad social.

Finalmente concluye este capítulo con la revisión de la inclusión educativa en el aula como una nueva forma de atención a los estudiantes con NEE sean estas asociadas o no a las discapacidades, lo cual implica requerimientos esenciales tantos de las Instituciones Educativas involucradas en el alcance de éste hito, así como de la necesidad de establecer enfoques pedagógicos, estrategias metodológicas, recursos y herramientas didácticas acordes a los necesidades específicas de sus estudiantes. De allí que se debe comprender que el diseñar, proponer y construir adaptaciones curriculares en el micro currículo y aplicarlas en el plan de clases, son esenciales para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos en este tipo de estudiantes. Además se enfatizó en las competencias específicas de los docentes así como en su nivel de compromiso, determinándose que ellos deben poseer capacidades específicas para que se puedan desenvolver de manera efectiva ante estudiantes con NEE en sus salones de clases.

Lineamientos internacionales factor determinante en la inclusión educativa

Referirse a la inclusión educativa, como una necesidad pedagógica que atienda a las diferencias individuales de los estudiantes en cualquier nivel de estudio no es una actividad reciente, ha sido un tema de interés para organismos internacionales, cuya intervención ha motivado a la generación de políticas rectoras de los Estados. Siendo la educación considerada un derecho obligatorio de todas las personas en el Mundo, fue proclamada en la Declaración de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948 en París, en Asamblea General de las Naciones Unidas, siendo considerada como “(...) objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto (UNESCO, 1948, p. 8)” de la dignidad.

Al analizar este lineamiento internacional, la inclusión de personas con diferencias individuales no se encuentra mencionado tácitamente, pero al ser una Declaración de carácter de generalizadora, se considera a la Inclusión educativa como medio de cumplimiento de derechos universales, más aún no contempla la diversidad de género o las particularidades de Necesidades Educativas Especiales (asociadas o no a la discapacidad), aun así este hito referencial de gran importancia fue la punta del ovillo para tejer el entramaje de una educación inclusiva como una necesidad imperiosa.

De allí que, doce años más tarde, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año de 1960 genera un importante instrumento normativo en el ámbito de la Educación, como referente específico en temas de inclusión educativa, siendo esta la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la cual abarca ampliamente el derecho a la educación y tiene una fuerza vinculante con las leyes internacionales. Que en respeto a la diversidad proscribire todas las discriminaciones a fin de impulsar los procesos de inclusión educativa de personas, es así que en el artículo 3., a fin de

eliminar todo tipo de discriminación, los Estados intervinientes se comprometieron en:

- a. Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza;
- b. Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza (UNESCO, 1960, p. 2).

El tema de inclusión educativa, ha sido un desafío a nivel mundial y a su vez un tema inherente al principio de Educación para Todos, postulado y aprobado en la Conferencia Mundial de Jomtiem, hace aproximadamente 28 años en Tailandia, convirtiéndose sin duda en un hito referencial para al menos 155 Estados participantes, a fin de que cada persona esté en “condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 1), este fue uno de los inicios de las acciones inclusivas en el ámbito educativo, pues no excluye la posibilidad de acceso al Sistema Educativo, ya sea por género o necesidad educativa especial asociada o no a la discapacidad.

En torno a la temática se han ido dando acciones importantes como la Conferencia Mundial sobre NEE dada en Salamanca, en 1994 a fin de afirmar y reconocer la “necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, p. 7).

Como una forma de llevar a la praxis los postulados sobre inclusión educativa surgen las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad y en igualdad de género, en el artículo 6to, se establece la obligatoriedad de los Estados en:

(...) reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben

velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1994, p. 16).

De igual manera, en el año 2000 en Dakar-Senegal se establecieron varios compromisos, en torno a brindar atención especial en los seis ámbitos (lucha contra el HIV-SIDA, la primera infancia, la salud en la escuela, la educación de las niñas y las mujeres, la alfabetización de adultos y la educación en situaciones de crisis) del Marco de Acción, convirtiéndose estos en el compromiso colectivo de los Gobiernos de todos los países, quienes tienen “la obligación de velar porque se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos” (UNESCO, 2000, p. 38).

En torno a la necesidad de realizar acciones inclusivas en el ámbito educativo surge el quinto compromiso de este foro, promulgado como “Educación Inclusiva”, el cual busca en su cumplimiento:

... asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros (UNESCO, 2000, p. 39).

Parte de los compromisos del Marco de Acción de Dakar² es “la no discriminación por motivos (...) de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos” (UNESCO, 2000, p. 39), los compromisos mencionados apunta a cumplir con un fuerte desafío de “aumentar la visibilidad de las personas con discapacidades y otros

2 El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de la visión formulada en Jomtien hace diez años en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después. (UNESCO, Marco de acción de Dakar: Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes, 2000).

grupos desfavorecidos” (p. 57), traducándose en una meta esencial el brindar educación a las mujeres y las niñas y la eliminación de las disparidades entre los sexos.

Luego del Marco de Acción de Dakar, los Estados buscan estar alineados a lo establecido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,³ siendo el objetivo 4 una forma de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 15), aun cuando los objetivos de la agenda no son jurídicamente obligatorios, se pretende que todos los países los adopten como una muestra de cambio paradigmático en temas de inclusión educativa, siendo por tanto una de las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible.

Posteriormente, en la Cumbre de las Naciones Unidas de Desarrollo Sostenible, los Estados Miembros hicieron suya la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que se comprometieron a “proporcionar una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles –primera infancia, primaria, secundaria, terciaria, y formación técnica y profesional” (UNESCO, 2016, p. 16), e hicieron hincapié en que todas las personas deberían tener acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, por lo que establecen como objetivo 4 de Desarrollo Sostenible el “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 15).

A partir del legado de las declaraciones y lineamientos mencionados, para el cumplimiento del objetivo 4 de la Agenda 2030, la UNESCO, junto con al el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de

3 La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años. (UNESCO, 2016).

las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ONU Mujeres y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) organizaron el Foro Mundial sobre Educación 2015 en la República de Corea, del 19 al 22 de mayo, en el que participaron 1600 representantes de 184 Estados. Dando paso a la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la Educación para los próximos 15 años, como un compromiso histórico de la Comunidad Educativa en Educación en la transformación de vidas, esta Declaración busca promover una visión integradora y equitativa a través de una educación inclusiva y equitativa, mediante el planteamiento de las siguientes metas:

4.3 De aquí a 2030 asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2015, p. 20).

El Marco de Acción de Educación 2030 hace hincapié en cómo traducir a la práctica los compromisos formulados en la Declaración de Incheon, en los ámbitos mundial, regional, nacional y local; y proporciona orientaciones claves con miras a la aplicación de un Sistema de Educación Inclusivo y Equitativo.

Es así, que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad, en los diversos niveles educativos se ha convertido en uno de los ideales de las organizaciones que buscan la igualdad y la equidad social, así como de los

Estados; para el efecto las Naciones Unidas promulga la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo, en New York generándose el primer instrumento ampliado sobre Derechos Humanos del siglo XXI, en el cual se observa el interés de la comunidad de dar un cambio paradigmático en cuanto a aceptación e inclusión educativa.

De igual forma, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo, reconoce en el artículo 6to, a las mujeres con discapacidad como “sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU, 2007, p. 8).

En tal razón y para el cumplimiento de lo establecido los países se comprometen en realizar acciones y medidas pertinentes para garantizar que las niñas y mujeres puedan cumplan con su desarrollo, adelanto y potenciación, a través del acceso a educación con el fin de garantizar sus derechos y libertades fundamentales.

En igual documento rector en el artículo 24, referente a Educación, se establece que los Estados reconocen los derechos de las PCD a acceder al Sistema Educativo, con “miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes garantizan un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2007, p. 1).

Este postulado aplicable en todos los niveles educativo. Además se complementa al afirmar que las PCD, deben tener “acceso general a Educación Superior, formación profesional, educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2007, p. 1).

Un aporte importante referente a la temática de inclusión educativa, fue el informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, La Educación Encierra un Tesoro, en cuyos horizontes se menciona el De la cohesión social a la participación democrática, en el cual se aborda el tema sobre La educación y la lucha contra las exclusiones, como una de las necesidades del sistema de educación en la actualidad, pues la promulgaciones de los Estados como políticas es promover los procesos de inclusión educativa.

Lineamientos nacionales sobre inclusión educativa

El Ecuador en procesos de inclusión educativa han ido de menos a más, iniciándose a través de Acuerdos Nacionales como el de “Educación Siglo XXI”, firmados consecutivamente a partir de abril 1992, junio 1996 y noviembre 2004, realizándose una trayectoria en la búsqueda de nuevas políticas de inclusión educativa desde el año de 1999 el Estado no poseía la capacidad de brindar servicios educativos que enfrenten la realidad de los estudiantes con NEE; debido a varios factores: falta de competencias docentes para el manejo de estudiantes en los salones de clases, deficiencias en la infraestructura de las instituciones educativas lo cual creaba una barrera a la inclusión, debilidad de las políticas de Estado para liderar un procesos de inclusión educativa de tal magnitud. En los años 2003-2004-2005 surgen respectivamente acciones importantes como:

- La construcción de acuerdos sociales, movilizaciones socio-educativas en el marco del Proyecto Nacional Agenda Ciudadana por la Educación.
- Conferencias y debates sobre la Ley de Educación de los cuales surgieron los informes UNE y escuelas de la libertad (ME, 2006).

Como se menciona, en el país se han venido realizando grandes esfuerzos para definir, en el sector educativo, una Agenda de me-

diano y largo plazo, por mandato ciudadano expresado en la Consulta Popular, del 26 de noviembre de 2006, ese anhelo de la sociedad es ahora una realidad concreta: la ciudadanía ecuatoriana convirtió las ocho políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015) en políticas de Estado, de allí que la mencionada Reforma Educativa, ha tenido mayor significatividad en temas de inclusión educativa. Dando paso a cambios paradigmáticos que progresivamente promueven nuevos pensamientos sobre la necesidad de una escuela abierta a la inclusión, surge en el 2006 el “Plan Decenal de Educación”, siendo una de las Políticas de Estado la “Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años de edad” (ME, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, 2006, p. 5), cuyo objetivo es:

Brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomenta valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva. (ME, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, 2006, p. 19).

Con la implementación del Plan Nacional de Educación (ME, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, 2006) se ha dado paso a un proceso de inclusión real desde los primeros niveles de educación básica, siendo una de las principales líneas de acción “la inclusión y ampliación de cobertura educativas en el nivel de educación inicial” (p. 19), así como “la implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe” (p. 19).

Entre los logros alcanzados en la aplicabilidad del Plan Nacional de Educación está la Construcción de Planes Nacionales para la Educación Inclusiva en el que se promueve la:

Validación y construcción de políticas inclusivas –que permitan la incorporación de todos los niños, niñas y jóvenes al sistema en igualdad de condiciones– culminando con la elaboración, del Plan Nacional para la inclusión educativa. Producción de 3000 CDS sobre prevención de discapacidades. Talleres de formación espe-

cializada sobre “Respuesta de necesidades educativas del alumno superdotado”, “Sistema de comunicación alternativa para alumnos sordo-ciegos” y “Educación de la persona sorda” (ME, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, 2006, pp. 19-20).

Las acciones mencionadas, dejan en evidencia que en el último decenio los órganos gubernamentales responsables del Sistema Educativo en el Ecuador, han venido realizando esfuerzos y reformas educativas importantes orientadas a mejorar la calidad y equidad de la Educación, lo cual significa abrir las puertas del sistema a la inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a la discapacidad, y a la diversidad de género.

En tal circunstancia, el Ecuador como miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), considerando los postulados de la UNESCO y demás lineamientos internacionales. en fiel cumplimiento de las responsabilidades del Estado para con los ciudadanos ecuatorianos, en la Constitución de la República, artículo 11 de los Derechos, se menciona como principio de derecho de igualdad en el numeral 2, que “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades” (Asamblea Nacional, Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 27).

Esta promulgación determina que todas las personas aun con diferencias individuales, sean estas: por déficit intelectual, discapacidad física, diferencia de género, etnia, entre otras; tienen derecho a ser incluidas en el sistema educativo, lo cual se establece como Mandato Constitucional, sección quinta, artículo 26 en el cual se promulga que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, *garantía de la igualdad e inclusión social* y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Asamblea Nacional, Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 33).

La garantía de igualdad e inclusión promulgada en el artículo anterior, llega a la concreción de manera secuencial y coherente; para ello en la Constitución se estableció la creación del Sistema Nacional de inclusión y Equidad Social,⁴ en el mismo documento rector, así en el artículo 46, numeral tercero, se asigna al Estado la función y responsabilidad de adoptar medidas para que los niños, niñas, adolescentes y adultos se les entregue “atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad” (Asamblea Nacional, Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 40).

En tal razón en la sección tercera, se hace hincapié a la Educación como derecho ineludible, por tanto el artículo 28 es más específico aún al establecerse que:

La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o *adaptaciones curriculares* y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada. Para el efecto, la autoridad educativa nacional formulará, emitirá y supervisará el cumplimiento de la normativa nacional que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de personas con necesidades educativas especiales, con énfasis en sugerencias pedagógicas para la atención educativa a cada tipo de discapacidad. Esta normativa será de cumplimiento obligatorio para todas las instituciones educativas en el Sistema Educativo Nacional (Asamblea Nacional, 2008, p. 10).

4 Sistema Nacional de inclusión y Equidad Social, es el “conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo” (Asamblea Nacional, Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 106).

En el mencionado artículo, aparece el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), a fin de especificar los requerimientos de apoyo especializado para las PCD que pueden ser incluidas en un sistema educativo regular, y para las personas que sin tener algún tipo de discapacidad presentan dificultades y deficiencias de aprendizaje identificadas como personas con NEE en el ámbito educativo, considerándose entre dichos apoyos a: docentes capacitados y profesionales especializados para atender de manera efectiva a los estudiantes con algún tipo de deficiencia; recursos educativos como adaptaciones curriculares a los planes de estudio; infraestructura adaptada al tipo de discapacidad de los estudiantes como accesibilidad física, aulas adecuadas; medios comunicacionales y soportes tecnológicos que promuevan atención adecuada en cualquier nivel educativo, conceptualizándose de esta manera la “inclusión educativa”.

Alineado a la Constitución de la República promulgada en el 2008 en Montecristi, se nace el Plan Nacional de Desarrollo (2017) como órgano rector, pues en este documento se plasman los objetivos nacionales que promueven el cumplimiento de principios universales de igualdad, integración, inclusión, entre otros; por lo que se establecen metas esenciales con relación a la inclusión educativa, siendo importante el cumplimiento de hitos claramente relacionados, siendo una política del Estado el “propiciar procesos de participación cada vez más incluyentes y efectivos. El diseño de las políticas públicas ocurrirá en espacios de diálogo, con la inclusión de minorías, en especial, de grupos de atención prioritaria, pueblos y nacionalidades” (Consejo Nacional de Planificación, 2017).

A fin de dar cumplimiento con la norma constitucional, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en el 2º suplemento del RO N° 471 de marzo de 2011, en el artículo 2, literal e) se establece que se debe dar “Atención prioritaria.- Atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad” (Presidencia de la República, 2011, p. 8).

En igual documento rector en el artículo 6, literal o) se establece como obligatoriedad del Estado, respecto del Derecho a la Educación, la obligatoriedad de “elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (Presidencia de la República, 2011, p. 12).

Todo el marco legal referente a procesos de inclusión educativa que en el País se viene manejando, decanta en la “Normativa referente a la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en establecimiento de Educación Ordinaria o en Instituciones Educativas Especializadas” (ME, 2013, p. 3), cuyo objeto es “regular los mecanismos del Sistema Nacional de Educación para la atención a las personas con NEE, asociadas o no a la discapacidad” (ME, 2013, p. 3).

Como se ha mencionado, en la actualidad la intencionalidad de las políticas de Estado es promover a nivel nacional los procesos de inclusión en el sistema educativo en todos sus niveles, a fin de cumplir con un proceso de responsabilidad en torno al buen manejo de personas con NEE en las aulas, a fin de que a futuro se conviertan en entes activos de una sociedad inclusiva, este ideal y cambio paradigmático que se ha venido proponiendo y ejecutando para su logro en el país desde hace más de diez años, se ha convertido en un reto nacional. Por lo que los docentes de educación básica, bachillerato, tercero y cuarto nivel en mayor o menor involucramiento son corresponsables del alcance de la inclusión educativa.

Así para concretar el proceso de inclusión educativa mediante la operatividad de la reglamentación y normativa en Educación Básica y Bachillerato el Ministerio de Educación ha realizado la reestructuración orgánica de la Subsecretaría de Coordinación Educativa (SCE, 2014) mediante la creación de un Nuevo Modelo de Gestión, el “cual incluye 9 zonas educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), los 140 distritos educativos y 1117 circuitos educativos” (ME, 2013, p. 3), a fin de tener cobertura nacional, bajo los lineamientos aplicados a

nivel nacional a través de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva como unidad responsable de cumplir la misión de:

Asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea inclusivo, mediante la equiparación de oportunidades y el aseguramiento de la calidad de la atención educativa a la población en edad escolar con necesidades educativas especiales, transitorias y permanentes, asociadas o no a la discapacidad, para el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, y su integración social (ME, 2013, p. 10).

Es a partir del 2009, bajo el concepto de educación de calidad, inclusiva e integradora que el Ministerio de Educación (ME, 2010), se da a conocer que:

12 escuelas regulares fueron transformadas en escuelas inclusivas y 120 escuelas fueron sensibilizadas. También se diseñó, validó y reprodujo siete guías para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), con lo que fueron beneficiados 3000 estudiantes (ME, 2010, p. 55).

Como se puede ver acciones concretas se vienen realizando en este nivel educativo, que a más de infraestructura, están sensibilizando y capacitando a autoridades y docentes a fin de poner en prácticas estrategias como la “Caja de Herramientas para la inclusión educativa”,⁵ con la finalidad de proporcionar orientaciones sobre educación inclusiva a todos los involucrados en éste nivel educativo. Se podría establecer entonces, el Ministerio de Educación, a partir del 2009 hasta la actualidad viene realizando acciones estratégicas a fin de cumplir con el objetivo nacional de igualdad de oportunidades.

Con los antecedentes mencionados, se esperaría que en el nivel de Educación Superior exista una continuidad en los procesos de inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales en las aulas universitarias; lo cual desalienta, aun cuando la Ley Orgánica

5 Es una propuesta para generar una pedagogía social de inclusión y a la vez una herramienta para nutrir los proyectos educativos institucionales (PEI) desde la perspectiva de los derechos humanos.

de Educación Superior (LOES), se encuentra en concordancia con el principio de igualdad promulgado por la ONU y la Constitución de la República del Ecuador promulgada en Montecristi el 2008, a través de su artículo 4, que se refiere al Derecho a la Educación Superior, el cual “consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia” (Asamblea Constituyente, Ley Orgánica de Educación Superior LOES, 2010, p. 7) cumplen de manera parcial con los parámetros de inclusión educativa, lo cual genera un limitante para personas con NEE, aun cuando en el artículo 5, del mismo marco legal, se promulgan los Derechos de las y los estudiante con NEE, al mencionar que ellos tienen derecho de:

... a) Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme sus méritos académicos; b) Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades.

... h) El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz; e, i) Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior. (Asamblea Constituyente, Ley Orgánica de Educación Superior LOES, 2010, p. 8).

Analizando con mayor detenimiento la LOES vigente en el país, se pudo identificar que con relación al tema específico de inclusión educativa, el artículo 7 procura brindar garantías de acceso al sistema de Educación Superior, para todos los miembros de la Comunidad Educativa que posean algún tipo de discapacidad o Necesidad Educativa Especial, considerados en ella a los estudiantes, docentes, docentes investigadores(as), personal administrativo y de servicio a fin de cumplir con aspectos de exclusivamente de accesibilidad física y adaptaciones de infraestructura en función de “acceso a servicios de interpretación, apoyos técnicos y tecnológicos” (Asam-

blea Constituyente, Ley Orgánica de Educación Superior LOES, 2010, p. 8) debiendo ser de calidad y en número suficiente.

Por tanto, el artículo mencionado es tácito al establecer que

Todas las instituciones del Sistema de Educación Superior garantizarán en sus instalaciones académicas y administrativas, las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar su actividad, potencialidades y habilidades (Asamblea Constituyente, Ley Orgánica de Educación Superior LOES, 2010, p. 8).

De igual manera en la LOES, capítulo tercero, referente a los Principios del Sistema de Educación Superior, artículo 12, se menciona que uno de los principios de este nivel educativo es la “igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global” (p. 10), lo cual obliga a las Instituciones de Educación Superior IES a brindar apoyo psicopedagógico a los estudiantes posean o no algún tipo de NEE asociada o no a la discapacidad, mediante la creación y habilitación de departamentos o áreas de Dirección de Estudiantes.

Por lo que partiendo de un marco legal tan solvente que garantiza la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad, se diría que las Universidades deberían realizar procedimientos para que los procesos de inclusión sean efectivos. Esta realidad es parcialmente ajena, debido a que si bien es cierto, entidades universitarias tanto públicas como privadas cumplen parcialmente el mandato bajo parámetros técnicos de inclusión. Respecto al tema se ha manifestado la UNESCO (2004) a través de un estudio realizado en América Latina y el Caribe por el Observatorio Digital de la Educación Superior, en el que se publica que:

En el Ecuador existen pocas bases de datos oficiales que registren las características de edad, sexo, procedencia, nivel de instrucción, empleo, condición socioeconómica de los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad.

Las iniciativas existentes para integrar a las personas con discapacidad a la educación superior son escasos, aislados, centralizados en las grandes ciudades del país, desintegrados y no responden a una política gubernamental común, que aúne y regule todos los recursos profesionales, económicos e institucionales en pos de conseguir dicha integración.

El diseño de materiales didácticos accesibles (adaptados) es producto del esfuerzo individual de cada institución educativa, los mismos que son aplicados en los estudiantes de la institución. La socialización de estos materiales es muy limitada. Estos principios rigen de manera integral a las instituciones, actores, procesos, normas, recursos, y demás componentes del sistema, en los términos que establece esta Ley (UNESCO, 2004, p. 12).

Por lo que se puede establecer que el reto de realizar procesos de inclusión educativa en todos los niveles de Educación, representa una inversión intelectual, tecnológica y económica para todo tipo de institución, lo cual genera limitantes; puesto que la inclusión requiere de docentes y personal administrativo capacitados para dichos procedimientos y sobre todo con un nuevo estilo de pensamiento, bajo la filosofía de una Educación de Calidad sin limitaciones y con oportunidades para aprovechar al máximo de las capacidades de los estudiantes que se encuentran en dicha condición.

Informe Warnock, primera experiencia educativa en procesos de inclusión

Los procesos de inclusión educativa como experiencia en el aula aparece con la Escuela Integradora a finales del siglo XX, primer paso a la no discriminación y en la búsqueda de la igualdad de derechos de todos los estudiantes, el cual afirmo la acepción de “normalización”, rompiendo el esquema mental de exclusión de personas con deficiencias, en los salones de clase. Mediante la publicación del

Informe Warnock, en 1978 Inglaterra, que abarca territorios como Gales y Escocia, se introduce por primera vez el término “Necesidades Educativas Especiales identificado por las siglas NEE” (Warnock, 1978), refiriéndose a estudiantes que requieren apoyo durante su escolaridad, posean o no algún tipo de discapacidad o presenten claras características diferenciadoras del respecto del grupo de trabajo.

Este informe fue el primer documento que deja una clara evidencia de la experiencia educativa con estudiantes con NEE en el Aula, fue elaborado por María Warnock quien emite un reporte condenatorio sobre las malas prácticas docentes ante estudiantes con diferencias individuales, además de proponer procesos metodológicos y estrategias educativas para la integración escolar y social, en la búsqueda de la revocación de la “Clasificación de las Minusvalías”⁶ (Martínez, 2005), vigentes en la década de los 70s, a fin de que los estudiantes con déficit de aprendizaje sean tratados en igualdad de condiciones que los demás y evitar la exclusión del sistema. En tal razón el informe Warnock fomentó un modelo de educación en el que vincula la educación especial dentro de un sistema de educación regular, pretendiendo eliminar las diferencias entre ellas a partir de la conceptualización de que las “diferencias individuales de estudiantes suelen ser comunes en todos los niños y niñas, por ende la escuela debe adecuarse a las necesidades educativas de cada uno de ellos” (Warnock, 1978, p. 25).

Este documento se convirtió en un hito al ver a la Educación Especial desde otro ángulo y permitiendo la inclusión de personas con diferencias individuales en el sistema educativo regular, partiendo desde la conceptualización de que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales “son educables. Nin-

6 La Clasificación de Minusvalía de los años 70, consideraba a la minusvalía como una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales), esta clasificación determina las PCD sean excluidas del sistema educativo por su condición, sin tomar en cuenta los diversos tipos de discapacidad, que posibilitan los procesos de inclusión.

gún niño será considerado ineducable” (Warnock, 1978, p. 28), esta acepción reafirma el Derecho de Educación para Todos, por tanto se confirma de igual forma que “Ya no existirán dos grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben, simplemente, educación” (Warnock, 1978, p. 30).

El informe Warnock, fue el inicio de un nuevo paradigma en el Sistema Educativo, en donde la inclusión es la esencia del proceso, debido a que ésta permite el total involucramiento de los miembros de la Comunidad Educativa en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes que presente NEE sean estas asociadas o no a la discapacidad. Por tanto, este documento revolucionó a la Educación tomando con eje central la “diversidad”, por su carácter inclusivo, lo cual obliga en la práctica docente a realizar procesos metodológicos específicos, así como didácticas propias de cada área de aprendizaje que permitan realizar acciones direccionadas según el tipo de NEE que presenten los estudiantes y a su vez individualizada cuando el nivel de complejidad de los contenidos lo amerite. Se podría decir por tanto, que el cambio de mentalidad del docente y de la comunidad educativa es un factor esencial para el éxito de una Educación Inclusiva.

Breve revisión sobre la evolución de las necesidades educativas especiales

Si bien es cierto que el término Necesidades Educativas Especiales identificado con las siglas NEE, nace a partir del Informe de Warnock, como se mencionó anteriormente, la atención de estudiantes con diferencias individuales tuvo una evolución interesante, desde la completa exclusión, durante las épocas como la Antigua Clásica (Esparta- Roma) en la que se los consideraban seres totalmente desprotegidos que no merecían vivir; en la Edad Media eran seres anormales (locos, embrujados, delincuentes, vagos), en el Renacimiento personas marginadas de todos los beneficios.

En el siglo XIX surge la conceptualización médico-psicopedagógica, es en esta época en la que se los reconoce como sordos, ciegos y con deficiencias mentales, su exclusión aún se ponía de manifiesto, pues eran tratados con indiferencia y excluidos en los ámbitos educativo y social.

Es a partir de siglo XX, cuando surgen instituciones de Educación Especial a fin de atender a personas con discapacidad física motora (hemiplejia, tetraplejia) identificados en aquella época como deficientes físicos, discapacidad física sensorial (sordos, ciegos), discapacidad intelectual (deficientes mentales), autistas, personas con dificultades de adaptación social (inadaptados), superdotados y con trastornos de aprendizaje; es en ésta época en que surge la Pedagogía Terapéutica,⁷ la cual da inicio a un nuevo paradigma, identificado como Integración Escolar, surgiendo una “conciencia clara sobre la necesidad de atender a los alumnos retrasados en la escuela normal, siempre que se pudiera a través de adaptaciones de material, método y programa” (Ortiz González, 2017, p. 9).

Dando paso a la posibilidad de que los niños y niñas con deficiencias sean estas mentales, físicas o de aprendizaje puedan asistir a instituciones educativas ordinarias llevándose a la praxis una nueva filosofía de normalización, sustentada en principios básicos de:

- Integración escolar, en función del cual todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponda según su edad y situación geográfica.
- Sectorización de servicios, según el cual se arbitra la creación de equipos multidisciplinares que atiendan las necesidades del sector, sin dar lugar a la separación del niño de su medio natural.
- Individualización de la enseñanza, según la cual es preciso llevar a cabo un programa de desarrollo individual para el

7 Definida por las investigaciones de casi un siglo desde Pereira a Decroly sobre niños anormales de los cuales se conservan las primeras publicaciones, a partir de ello aparecen las primeras instituciones de Educación Especial.

alumno deficiente que asista a la escuela ordinaria (Ortiz González, 2017, p. 11).

La Integración Educativa, permitía la inserción de estudiantes con algún tipo de NEE asociada o no a la discapacidad en educación regular, lo cual determinaba que el sistema debía responder a sus necesidades, factor que aún no estaba muy claro para determinada época, puesto que los docentes regulares, no estaban preparados para el proceso de inserción. La integración educativa hace referencia al “proceso en el cual se incorporan las personas con NEE en la sociedad; esto implica ser un miembro activo de la comunidad, involucrándose con las demás personas, con los mismos privilegios y derechos que tienen los ciudadanos sin discapacidad” (Marín Arias, 2004, p. 124).

Esto determina que la integración es el medio por el cual se puede lograr la valoración social de los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad, puede ser vista desde varios puntos de vista: ético con referencia a la aceptación social y posibilidad de ser individuos activos socialmente.

Los procesos de integración educativa toman como soporte metodologías, estrategias, recursos y apoyos didácticos que al ser utilizados por profesionales especialistas en la docencia garantizan la integración efectiva de estudiantes con NEE, mientras que la inclusión como lo menciona es un modelo socio-pedagógico en el que la institución educativa y la comunidad educativa están fuertemente implicados, lo que conduce a la mejora de la calidad educativa.

Muy a pesar de los alcances propuestos de la etapa de inserción educativa, este se convirtió en un avance socio-educativo como el pedestal de un nuevo Modelo Educativo, el cual nace una nueva forma de ver a la Educación, desde una perspectiva inclusiva, en la que se puede considerar estudiantes con NEE sean estas: deficiencia intelectual, déficit de atención, problemas de lenguaje, deficiencias sensorio-motoras, limitaciones físicas e incluso diferencias género y étnicas en las aulas. Desde una visión de manejo igualitario, con las mismas

posibilidades de acción a pesar de sus restricciones, con la proyección de alcance de resultados de aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades y debilidades, siendo el cierre de la inclusión educativa la transferencia de personas calificadas para un sistema de inclusión laboral.

Por tanto, hablar de Educación Inclusiva es referirse a una nueva Filosofía de Pensamiento, desde el punto de vista de inclusión cuyo eje central es el servicio y apoyo a los estudiantes que presentan NEE para ser considerados como personas competentes en el ámbito social y profesional.

Educación inclusiva una nueva forma de atención en el aula

Llegar a una nueva forma de pensar, en la que los docentes en sus aulas acepten niños, niñas, adolescentes e incluso adultos con NEE, determina que no es un proceso de integración socio-educativa de estudiantes; sino que la inclusión educativa promueve un nuevo estilo de pensamiento, que en la actualidad se ha convertido en un motivo de investigación para muchos estudiosos de la Psicología, Psicopedagogía, Discapacidad, Sociología, entre otras ciencias en la constante búsqueda de romper barreras paradigmáticas de los miembros de la Comunidad Educativa. Es así como surge el concepto de “Personas con Necesidades Educativas Especiales”, siendo estas catalogadas como Seres Humanos que presentan dificultad de aprender (Mata, 2011).

La relación entre NEE y dificultad de aprender la han establecido varios autores citados por Mata (2011) entre ellos Brennan (1988), Hegarty (1994), quienes definen a las personas con NEE como “aquellas que tiene problemas más significativos para aprender que las mayoría de los individuos de su edad o que padecen algún tipo de discapacidad” (p. 7).

De igual manera, respecto a la temática Bautista (1993), mencionado por Arnaiz Sánchez (2007) en su obra Atención a la Diversidad:

programación curricular, sostiene que los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad no deben ser considerado algo diferente o extraño en los instituciones de estudio, pues todo lo contrario es responsabilidad de ellas el establecer ayudas para atender el tipo de necesidad que ellos presenten en los procesos de escolarización y aprendizaje.

El mismo autor hace referencia a autores importantes como Millward, Robson y Skimore (1999), quienes concuerdan con el postulado de Bautista al mencionar que “los fines de la Educación deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado de consecución sea diferente, así como el tipo de ayuda que cada alumno precise para lograrlos” (Arnaiz Sánchez, 2007, p. 53)

Para Booth y Ainscow (1998) la inclusión educativa es “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el curriculum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (p. 2). La definición de estos dos autores se refiere a la consideración del docente en que este tome conciencia y responsabilidad de aceptar un estudiante con NEE en su aula y surja la innovación mediante la formulación de adaptaciones curriculares que consideren tanto factores implícitos en el currículo, tales como: contenidos temáticos, metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje, resultados de aprendizaje y tipo de deficiencia que presentan sus estudiantes. Así como factores explícitos cuyo origen proviene de la comunidad educativa, factores sociales, respetando el carácter procesual, sistémico, flexible y adaptativo del currículo.

El punto de vista de Serra (2000) la inclusión educativa es vista desde una acepción social, en la cual considera la diversidad como eje central de estudio, así para éste autor es considerada como “la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso” (Serra Buades, 2000).

A partir de las acepciones analizadas se puede determinar que la inclusión va más allá de la Integración en el ámbito educativo, pues ésta significa admitir niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y socio adaptativas en las aulas. Sin embargo, sólo es posible cuando el diseño y la administración de las instituciones educativas, que éste grupo de estudiantes participen juntos de una educación de calidad, libre de discriminación.

En tal circunstancia, el mundo contemporáneo ha asumido la plena inclusión de estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad como una cuestión de derechos y no como un privilegio otorgado desde el paternalismo. Por tanto, hablar de inclusión educativa es partir de la ruptura de un paradigma social que permita a las personas con algún tipo de NEE, acceder al Sistema Educativo, cualquiera que fuere su nivel de instrucción, por lo que esto determina que el medio donde van a ser receptado debe proporcionarles facilidades en los procesos de inclusión, tales como:

- **Infraestructura adecuada que viabilice su accesibilidad física:** para ello deben realizarse las adecuaciones pertinentes tales como: rampas de acceso a los edificios, pasillos amplios para la movilidad de personas con adaptaciones físicas (sillas de ruedas, muletos, andadores, entre otros), baterías sanitarias adecuadas, elevadores, bandas sensorio-motoras para personas no videntes, sensores auditivos para evitar accidentes en espacios abiertos donde exista movilidad vehicular, parqueaderos, señalética. En cuanto a las aulas, estas deben cumplir con los estándares de calidad en cuanto a espacio y distribución física, pues deben contar con pasillos de circulación adecuados, pupitres o escritorios para personas con NEE cuya posibilidad física no les permita utilizar mobiliario regular, pizarras amplias debidamente colocadas, además de suficiente iluminación y aireación.
- **Adaptaciones curriculares:** son consideradas como medidas, instrumentos o estrategias que los docentes deben adoptar

para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes con diferencias individuales, por tanto son innovaciones educativas que se realizan a la programación curricular para atender las diferencias individuales de los estudiantes, en cualquiera de los niveles del Sistema Educativo.

- Las adaptaciones curriculares se presentan como modificaciones a la planificación de clase regular, mediante el diseño y la incorporación de estrategias y recursos específicos que posibiliten el manejo adecuado de estudiantes con NEE, este tipo de ajuste al currículo posibilita que el aprendizaje tomando en consideración las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales.
- En tal circunstancia la diversidad a la cual debe enfrentarse el docente durante su labor, así como la organización y puesta en práctica del proceso de enseñanza aprendizaje implica un complejo proceso de toma de decisiones, en el cual el papel del docente es determinante. De allí que, tomar decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los estudiantes, depende en buena medida, de la habilidad que tenga el profesor para reconocer las características y necesidades de sus alumnos así como para ajustar la respuesta educativa en función de sus necesidades de aprendizaje.
- **Adecuaciones tecnológicas:** implica la dotación de software apropiados de acuerdo al tipo de NEE identificada en los estudiantes, entre ellas: paneles sensoriales para personas no videntes, programas educativos para estudiantes con problemas de atención y adaptativas.
- **Sistemas de comunicación efectivos:** tales como paneles informativos, señalética, y medios de comunicación efectivo para superar las deficiencias de aprendizaje y de integración social de los estudiantes con NEE.

Por tanto, cabe mencionar el pensamiento de Agustín Fernández (2003) en su artículo Educación Inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad, quien es enfático al mencionar que el enfoque inclu-

sivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

Puesto que el momento que el docente se enfrenta a un proceso de inclusión educativa en su aula, debe tener claro que la acción de enseñar y aprender adopta una particularidad que dé respuesta a la necesidad del estudiante requirente, de allí que realizar la interacción desde la propuesta curricular se convierte en una acción diferente y de mayor responsabilidad que con el resto del grupo que posee necesidades educativas homogéneas, que por lo general son compartidas entre ellos y a su vez sirven de base para los procesos de coeducación. Mientras que para los estudiantes con NEE los docentes son los responsables de ser el nexo entre sus otros compañeros, a fin de evitar discriminación.

Rol del docente en el proceso de inclusión educativa

El profesor ejerce un papel protagónico durante el proceso de inclusión educativa, como un ser excepcional, al cual hay que dotarle de recursos esenciales, siendo muchos de ellos de orden cotidiano ligados a la sensibilidad, competencia y aptitud del docente y otros muy especializados según las NEE que presente los estudiantes incluidos en el salón de clases, a fin de poner en marcha una serie de estrategias y medidas pedagógicas que permitan el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos.

Los docentes son personas con competencias profesionales específicas, claramente diferenciables, puesto que orientan los procesos de inclusión educativa, debe poseer competencias como:

- **Pensamiento analítico:** Es la capacidad esencial que debe presentar el docente a fin de que puedan analizar problemas específicos que deben atender con cada una de las diferencias individuales de sus estudiantes, lo cual les permitirá conocer más a fondo la realidad y los requerimientos

de las y los estudiantes que presenten NEE. Así como poder interpretar el cuadro y diagnóstico de sus estudiantes.

- **Pensamiento deductivo:** Se refiere a la capacidad proponer, diseñar y ejecutar estrategias metodologías apropiadas para que los estudiantes diferencias individualizadas, así como tener la destreza de diseñar y aplicar recursos pedagógicos propios para dar respuesta a los necesidades de estudiantes con NEE.
- **Flexibilidad:** Es la capacidad que debe poseer el docente de aceptar el cambio y la adaptación a nuevas y diferentes situaciones que deben enfrentar durante el proceso de inclusión educativa.

Es importante destacar la formación de los profesores con referencia a temas de inclusión educativa, a fin de sensibilizarlos, capacitarlos y a su vez dotarles de herramientas metodológicas acordes a las necesidades específicas de cada uno de sus estudiantes. Por tanto, es importante resaltar algunas actitudes que facilitarán su labor con los estudiantes en general, y en especial con aquellos que presentan NEE sean estas asociadas o no a la discapacidad.

Conclusiones

Los parámetros de inclusión educativa en la actualidad han sido determinantes para romper las barreras paradigmáticas en torno a este proceso educativo que facilita y garantiza la inclusión de estudiantes con NEE sean estas asociadas o no asociadas a la discapacidad en las aulas de todos los niveles de Educación. Como se pudo analizar en el desarrollo del presente capítulo, uno de los aspectos determinantes es la intervención de Organismos Internacionales como la UNESCO, la ONU, pues estos establecen los lineamientos y consolidan los compromisos de los Estados para cumplir con este tipo de Responsabilidad Social; así como de los Estados en cumplir con los Mandatos Constituciones de diseñar, construir reformas educativas y establecer parámetros para su aplicabilidad mediante la provisión

de herramientas cognitivas, metodológicas y de recursos a los protagonistas de la Educación, como son los docentes, para cumplir con éste hito esencial en el ámbito educativo. Además de dar paso a propuestas de innovación educativa en los procesos curriculares, como resultados de las experiencias docentes en inclusión educativa siendo estas enriquecedoras y reveladoras de logros en resultados de aprendizaje de los estudiantes con diferencias individuales.

Como se puede ver existe interés por parte de los organismos involucrados en desarrollar acciones de inclusión educativa, pero en los procesos de aplicabilidad en cada una de las instituciones educativas existen diferencias, deficiencias e incluso incumplimiento de los parámetros legales, lo cual genera insatisfacción por parte de los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad, por lo que es pertinente identificar la problemática que genera los procesos adecuados.

Muchas de las instituciones educativas no cumplen con los parámetros de accesibilidad física, debido a costos y falta de recursos para inversión, en temas de adaptaciones curriculares, capacitación docente para un adecuado manejo de estudiantes con éste tipo de deficiencias, sensibilización a la comunidad educativa sobre la importancia y la responsabilidad de realizar procesos de inclusión educativa han sido muy limitados, lo cual genera insatisfacción en los beneficiarios de estas propuestas educativas.

Por lo que se puede concluir, que la Inclusión educativa es un hito internacional y nacional, que busca mejorar el nivel de capacidades de las personas que poseen algún tipo de NEE, por lo que los Estados han construido un sustento legal de amplio espectro y a su vez muy específico, fuertemente fundamentado en leyes, principios, reformas y reglamentaciones que buscan disminuir la exclusión de éste tipo de estudiantes del sistema educativo regular, como es el ejemplo del Estado Ecuatoriano analizado en éstas páginas.

Es así que en el Ecuador se han venido realizando acciones que promueven la inclusión educativa, que se observa gran inversión

intelectual y de recursos en los diversos niveles del Sistema Educativo en todos sus niveles de enseñanza, siendo la Educación Básica donde más se trabaja en el proceso de inclusión, pues el Ministerio de Educación deja en evidencia un aparataje importante que busca cumplir con el Mandato Constitucional. De qué Persona con NEE tiene derecho a asistir a una Institución Educativa para obtener formación integral. No deben exponerse razones de discapacidad, deficiencias de aprendizaje por problemas socio-afectivos, escases de recursos económicos o de discriminación por edad, género, raza, nivel social para impedir el ingreso de personas de atención prioritaria a centros educativos y/o formación ocupacional de cualquier nivel o tipo.

En tal circunstancia la Constitución de la República del Ecuador en la Sección Quinta, de los Grupos Vulnerables, artículo 53, procura establecer la obligatoriedad para que todo el Sistema Educativo "...conjuntamente con la sociedad y la familia, asuman la responsabilidad de su integración social y equiparación de oportunidades" (2008, p. 10).

De igual forma en la Sección Octava, de la Educación se focaliza a que dicha obligatoriedad sea asumida por todos los involucrados: Centros de Educación Inicial, Instituciones de Educación Básica y Bachillerato e Instituciones de Educación Superior al establecer en el artículo 66 que el "...Estado garantizará la educación para personas con discapacidad" (Asamblea Constituyente, Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 66).

Ante este Mandato Constitucional, si bien es cierto se vienen realizando esfuerzos por realizar procesos de inclusión educativa, así como existe un fuerte componente científico-técnico para dar pasos a acciones pedagógicas efectivas, la falta de funcionalidad en las aulas se debe a que los docentes conocen del tema parcialmente, por tanto el uso de procesos metodológicos, herramientas pedagógicas y estrategias activas de enseñanza-aprendizaje se tornan incompletos. De allí, la imperiosa necesidad de conocer más a fondo de la temática, en tal circunstancia en estas líneas se ha podido compartir una experiencia cercana de cómo se ha venido involucrando a los Estados y la Sociedad

en un Sistema de Educación Inclusivo, que requiere de alto compromiso de todos los grupos de interés relacionados, llegándose a concluir la inclusión educativa es una realidad y a su vez una alta prioridad en el aula, a fin de cumplir con el grado de Responsabilidad Social con los estudiantes que requieren mayor compromiso y contingente.

Bibliografía

- Arnaiz Sánchez, P. (2007). *Atención a la Diversidad: programación curricular*. EUNED.
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Disponible en: <https://goo.gl/NtHAJu> (06-01- 2016).
- _____ (12-10-2010). *Ley Orgánica de Educación Superior LOES*. Disponible en: <https://goo.gl/48MQBr>
- Asamblea Nacional (20-10-2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Disponible en: <https://goo.gl/YRQBAS>
- _____ (20-10-2008). *Constitución de la República del Ecuador: Registro Oficial 2008*. Disponible en: <https://goo.gl/oq16L1> (10-01-2017).
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Consejo Nacional de Planificación (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Resolución N.º CNP-003-2017*. Quito, Ecuador: Senplades.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 11.
- Hancock, B. (2017, 12). *The Gifford Lectures: University of Glasgow*. Disponible en: <https://goo.gl/a4R51Y>
- Marín Arias, M. G. (2004). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Mata, G. P. (2011). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas adultas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, J. L. (2005). *Exclusión Social y Discapacidad*. (1. edición, Ed.) Córdoba: Universidad Pontificia Comillas ICAI - ICADE.
- ME (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Consejo Nacional de Educación.
- _____ (2010-10-01). *Rendición de cuentas 2009: La Revolución Educativa para el Buen Vivir*. Disponible en: <https://goo.gl/KDFcRz>
- _____ (2013-07). *Normativa referente a la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en establecimiento de Educación Ordinaria o en Instituciones Educativas Especializadas*. Disponible en: <https://goo.gl/Fe8aCz>

- ONU (1994-03-04). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Disponible en: <https://goo.gl/5zhTW5> (08-09- 2017).
- _____ (2007-03-30). *Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Disponible en: <https://goo.gl/ZHdmNk> (08- 14-2017).
- Ortiz González, M. d. (2017). *Las personas con Necesidades Educativas Especiales. Evolución Histórica del concepto*. Universidad de Salamanca, 28.
- Presidencia de la República (2011-03). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Disponible en: <https://goo.gl/vps4nn>
- SCE, M. d. (2014). *Subsecretaria de Coordinación Educativa*. Disponible en: <https://goo.gl/4npBRR> (09-01-2017).
- Serra Buades, F. (2000). Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero*, 190, 27-36.
- UNESCO (1948-12-10). *Declaración Mundial de los Derechos Humanos*. Disponible en: <https://goo.gl/hnpcDG>
- _____ (1960-12-14). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Disponible en: <https://goo.gl/cSsud2> (10-13-2017).
- _____ (1990-03). *Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje*. Disponible en: <https://goo.gl/DA9Fbp> (08- 05-2017).
- _____ (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Salamanca: <https://goo.gl/fpz7bi>
- _____ (2000-04-26). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. Disponible en: <https://goo.gl/YFV4wY> (06-09- 2017).
- _____ (2006-12). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: Organización de las Naciones Unidas: <https://goo.gl/P7cxbV> (05- 31-2016).
- _____ (2016-05). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://goo.gl/un5Qo2>
- UNESCO (2004-10-01). *Observatorio digital de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://goo.gl/VRnD-Mf> (09-10-2017).
- _____ (2015). *Educación inclusiva*. Disponible en: <https://goo.gl/hcSVTV08> (23-2017).
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of*. London: Her Majesty's Stationary Office.

Sobre los autores

Floralba del Rocío Aguilar-Gordón

Doctora en Filosofía. Doctoranda en Investigación y Docencia. Doctoranda en Sociedad del Conocimiento. Magister en Tecnología aplicada a la Educación. Magister en Educación Superior. Magister en Educación a Distancia. Experto en Analítica de la Sociedad del Conocimiento. Licenciada en Filosofía. Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Coordinadora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) de la Universidad Politécnica Salesiana. Editora Responsable de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Consejo Científico y de Revisores de importantes revistas indexadas de Ecuador, Chile, Uruguay, Costa Rica, México y Argentina. Tutora Internacional acreditada por la Universidad Católica de Brasilia. Investigadora acreditada por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador (SENESCYT) con el N°. REG-INV-18-02436.

Jessica Lourdes Villamar Muñoz

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Especialista en Docencia Universitaria. Diploma superior en Pedagogías Innovadoras. Licenciada en ciencias de la educación mención educación básica. Licenciada en Teología Pastoral. Profesora titular de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE).

José Emilio Silvaje Aparisi

Doctor en Filosofía (PhD), con Mención Internacional, por la Universidad de Valencia. Máster en Ética y Democracia y Máster en Profesor de Educación Secundaria por la Universidad de Valencia. Máster en Derecho Premial y Nobiliario, Heráldica y Genealogía, UNED. Licenciado en Teología (Estudios Eclesiásticos) por la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesor asociado del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia del 2016 al 2018. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Consejo de Revisores de la Revista Sophia, de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Robert Fernando Bolaños Vivas

Doctor en Filosofía Civil. Master en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Magíster en Filosofía. Licenciado en Filosofía & Licenciado en Filosofía con especialización en Filosofía sistemática. Profesor titular de Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Investigador Acreditado por SENESCYT, registro nacional de investigadores N°.REG-INV-18-03333.

José Alcides Baldeón Rosero

Master en teología fundamental. Licenciado en estudios eclesiológicos y teología. Miembro del comité Oscar Romero. Docente de tiempo completo en la Universidad de Zaragoza.

Eloísa Teresita Carbonell Yonfá

Doctoranda en Sociedad, Política y Cultura. Máster en Desarrollo Local y Máster en Desarrollo y Movimientos Sociales; Diplomas en: Participación política, gestión y desarrollo en el ámbito local; en Administración de Proyectos; y, Diploma en entornos virtuales de aprendizaje. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana en las carreras de Antropología y Biotecnología en cátedras como: investigación, desarro-

llo, educación cultura, proyectos, procesos políticos y comunicación. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE).

Jorge Antonio Balladares Burgos

Doctor en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Magister en Filosofía. Magíster en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Licenciado en Filosofía. Profesor de la Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía. Técnico en Comunicación Radiofónica para el Desarrollo. Investigador Acreditado por SENESCYT, registro nacional de investigadores N°.REG-INV-18-02262. Miembro del Consejo Científico de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

Christian Jaramillo Baquerizo

Doctor en Educación en la Universidad de Gent, Bélgica. Licenciado en Ciencias de la Educación y *Master of Arts* por la *Seton Hall University*, Estados Unidos. Docente del área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Mauro Rodrigo Avilés Salvador

Magister en Filosofía. Magíster en Docencia Superior. Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor de Segunda Enseñanza en especialización de Filosofía. Docente, tiempo completo, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ex-coordinador de Capacitación de la Universidad Tecnológica Equinoccial, en la Dirección de Excelencia. Ex-Prorector y ex Coordinador Académico Universidad Tecnológica Equinoccial-Sede Santo Domingo. Ex-Director de Educación, Cultura y Deportes del Municipio de Rumiñahui. Ex-coordinador de Formación Integral en la UDLA.

Lilián Mercedes Jaramillo Naranjo

Profesora titular de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica Equinoccial del Ecuador. Máster en Educa-

ción y Desarrollo Social y Máster en Tecnologías y Práctica Docente. Licenciada y Dra. en Ciencias de la Educación. Docente investigadora acreditado por la SENESCYT 2018. Evaluadora externa del CEAACES. Docente de Evaluación Institucional Maestría en Calidad Educativa de la Universidad Técnica del Norte. Ex Coordinadora de la Carrera Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica Equinoccial. Asesora pedagógica de Instituciones Educativas públicas y Privadas. Evaluadora Internacional de la Revista Indexada Sophia.

Catya Ximena Torres Cordero

Máster en Intervención Asesoría y Terapia Familiar con experiencia en el ámbito del trabajo comunitarios. Docente universitaria. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE) de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Realiza estudios sobre línea de investigación de filosofía de la psicología en relación al problema de familia en el Ecuador desde la perspectiva sistémica, proponiendo procesos de acompañamiento familiar anclados al logro de efectos terapéuticos.

Pablo Andrés Heredia Guzmán

Estudiante de la Carrera de Educación con itinerario en filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Ha sido docente en la comunidad educativa “Nina Pacha”, y expositor en Flacso. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE) de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador en la línea de investigación de filosofía de la psicología.

Verónica Patricia Simbaña Gallardo

Magíster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana. Magíster en Educación Superior y Equidad de Género. Especialista en Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Sociales con Enfoque de Género. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Ciencias del Lenguaje y Literatura. Profesora titular, tiempo completo de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Profesora titular, medio tiempo de la Universidad Central del Ecuador.

Lida Katherine Sandoval Guerrero

Doctoranda en Educación, Universidad Católica Andrés Bello. Magister en Administración y Dirección de Empresas. Profesora de Educación Media en la especialidad de Administración y Supervisión Educativas. Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Supervisión y Administración Educativas. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora Acreditada por SENESCYT, registro de investigadores No. REGINV-18-02260.

Jefferson Alexander Moreno Guaicha

Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Equipo Editorial de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación (Revisor, Gestión Técnica y Divulgación) de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Esta obra colectiva enuncia distintas reflexiones teóricas, epistemológicas y prácticas sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano. Propone un conjunto de teorías que permiten comprender que la Filosofía de la Educación se coloca en la intersección de la Antropología, la Ontología, la Filosofía de la Cultura, la Sociología de la Educación y las Ciencias de la Educación ya que todas ellas, desde su campo de acción, ratifican el carácter educable de los seres humanos.

A principios del siglo XXI se perfila una especie de revolución cultural que obliga a repensar todos los procesos humanos iniciado por el hecho educativo. La complejidad de la sociedad actual pone en cuestión y desestabiliza a cada momento la reflexión y las prácticas educativas y exige respuestas inmediatas que procuren integrar saberes y conocimientos diversos desde variadas perspectivas asumiendo la inter y transdisciplinariedad del conocimiento. Los autores del libro plantean nuevos cuestionamientos, análisis, reflexiones y propuestas sobre el sujeto y el hecho educativo.

El libro se encuentra conformado por trece capítulos, distribuidos en cuatro partes: acercamiento histórico-conceptual al pensamiento pedagógico latinoamericano; derivaciones pedagógicas situadas; modelos pedagógicos y experiencias pedagógicas, y cada una de ellas articula de manera dinámica los aportes y reflexiones.

