OTRAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE LA UNIVERSIDAD

UNIVERSITAS, Revista de Ciencias Sociales y Humanas

INGENIUS, Revista de Ciencia y Tecnología

RETOS, Revista de Ciencias de la Administración y Economía

LA GRANJA, Revista de Ciencias de la Vida

UTOPÍA, Revista de Pastoral Juvenil Universitaria

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación

ABYA YALA | UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

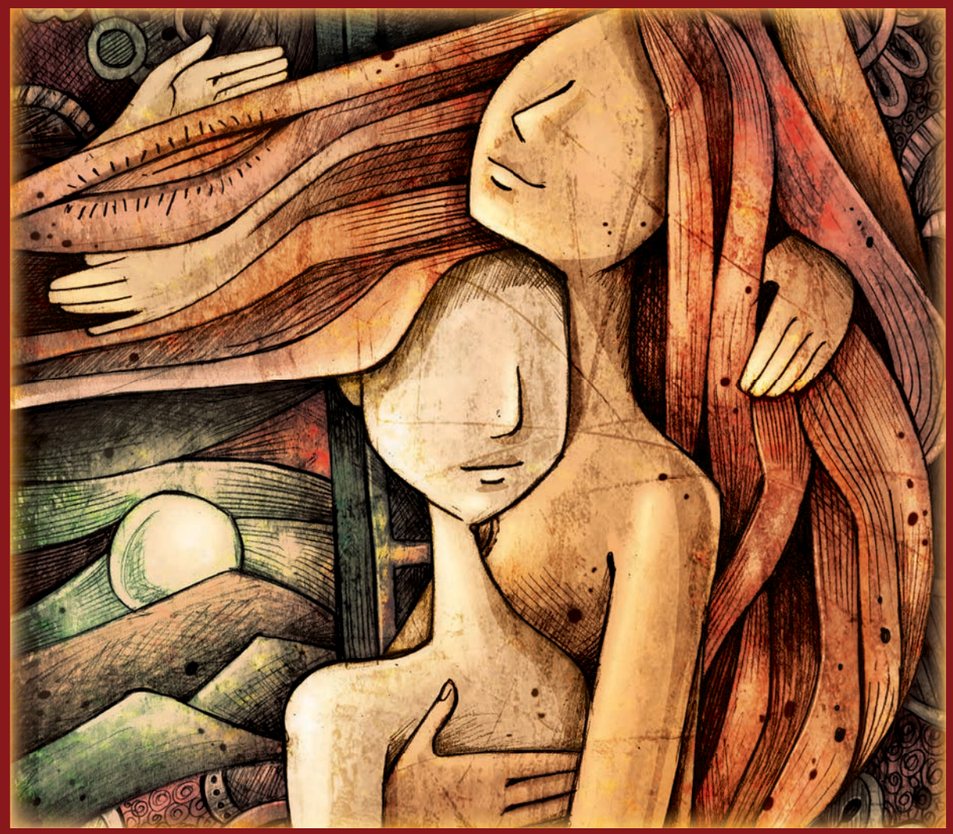
ECUADOR SALESIANOS DON BOSCO

Vol. 11, No. 1

ISSN impreso No. 1390-325X / ISSN electrónico 1390-8642
Semestre enero-junio 2016

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN



- La evaluación de la formación en comportamiento innovador
- Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría
- Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad
- La educación superior ante los desafíos sociales
- Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana

Tema Central: Educación y Derechos Humanos

- Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela
- Reivindicaciones del derecho a una educación propia: el educador comunitario
- Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística
- Acoger la diferencia - construir el "nosotros". Encuentro experiencial entre privados de libertad y universitarios

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

Alteridad, volumen 11, número 1 (2016)

"Alteridad": Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana, fundada en el 2005. Se publica semestralmente, al inicio de cada período (enero y julio). Se trata de una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (*peer-review*). Se edita en versión electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X). Cada artículo se identifica con un DOI (*Digital Object Identifier System*).

El objetivo de "Alteridad" es contribuir, desde el contexto iberoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial e Inclusiva, y la Educación en relación con las demás Ciencias Sociales. La revista está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y otras personas involucradas en el hecho educativo.

Indexación

Bases de datos

Base de datos sobre Educación Iberoamericana (IRESIE)

Directory of open access journals

Latindex

Catálogos de Bibliotecas Digitales

Open Access Library - OALib Journal

Academic Scientific Journal

UNIVERSIA – Biblioteca de recursos

Universidad de Sevilla – Grupo de Tecnología Educativa

Biblioteca de la Universidad de Oviedo

Stanford University Libraries

STANFORD UNIVERSITY LIBRARIES

The University of Utah

University of Saskatchewan

La Criée: périodiques en ligne

Social Services

Biblioteca. Banco Central del Ecuador

FLASCO - Ecuador

Revista Alteridad - Citas de Google Académico

La administración de Alteridad se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza el sistema anti plagio académico URKUND

Los artículos cuentan con código de identificación (Digital Object Identifier)

El proceso editorial se gestiona a través del Open Journal System OJS Open Journal Systems

Es una publicación de acceso abierto (Open Access) con licencia Creative Commons CC BY NC SA

Las políticas copyright y de uso post print, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo SHERPA/ROMEO.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:
http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad
https://doaj.org/toc/1390-8642/8
http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?opcion=1&folio=16037
http://www.oalib.com/journal/8750/1#.u43z1nbbvpp
http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/alteridad-revista-educacion/id/58441697.html
https://periodiques.wordpress.com/2013/07/09/alteridad-revista-de-educacion/
http://library.usask.ca/find/ejournals/view.php?id=2670000000374083
http://goo.gl/XAveNU

Índice

Tema central
Educación y Derechos Humanos

LAURA VICTORIA MARTÍNEZ 10
Niñez y migración: Concepciones sobre los derechos sociales en la escuela
Childhood and migration: social rights conceptions at school

MAIKE KREISEL 21
Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario
Claiming the right of differential education: the role of the community teacher

ANNE JULIA KÖSTER 33
Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística
Available, accessible, acceptable and adaptable education for indigenous people in Mexico: A statistical review

MARÍA INÉS COPELLO, GUILLERMO GUTIÉRREZ MERCADO Y MARCELO REYES 53
Acoger la diferencia - construir el "nosotros". Encuentro experiencial entre privados de libertad y universitarios
Accepting the difference - building "us" Experiential encounter between people deprived of their liberty and university students

Temas diversos

PATRICIA CASTRO ESPINOZA Y SANTIAGO CASTILLO ARREDONDO 66
La evaluación de la formación en comportamiento innovador
The assessment of the training in innovative behavior

CELIA GABRIELA VILLALPANDO SIFUENTE Y LUIS ARNULFO PONCE LOYA 78
Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría
Assessment on the performance of the Master's program's teachers

YOLIMAR PADILLA, JORGE ACOSTA Y DIANA PEROZO 88
Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad
Socio-educational paradigm. Referential synthesis for an educational model based on the complexity theory

ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ 101
La educación superior ante los desafíos sociales
Higher education in the face of social challenges

ADRIANA PRISCILA VALLEJO 110
Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana
Communication campaign for the selecting of a technical undergraduate degree at the Salesians Polytechnic University

Memoria académica

Memoria académica enero-junio 2016 122
Novedades bibliográficas 129
Normas para autores 131
Standards for authors 135

MI PODER EN LA CONSTITUCIÓN
Digital

DARWIN PARRA

Ecuatoriano. Formado en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Su obra está organizada en dos ámbitos: la primera constituye la ilustración netamente infantil, sobre todo para la ilustración de textos escolares; y la segunda, más personal en cuanto a línea gráfica, en la que explora la figura femenina, su erotismo y simbologías. Ha recibido diversos reconocimientos a nivel nacional e internacional. Contacto: darpar9@hotmail.com

Editorial

La educación es reconocida por primera vez como un derecho (inherente a todo ser humano, igual para todos) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobada en 1948 después de la Segunda Guerra Mundial. La educación como derecho humano forma parte de la segunda fase que incluye los económicos, sociales y culturales (La primera fase incluye los políticos y civiles que se declararon a fines del siglo XVIII bajo la influencia del pensamiento ilustrado). Los económicos, sociales y culturales fueron promovidos por los países socialistas así como por los países partidarios del Estado del bienestar.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que todos tienen derecho a la educación y que ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en las etapas iniciales fundamentales. La educación secundaria, técnica y profesional deberá ser generalmente accesible y la educación superior deberá ser accesible para todos en base a sus méritos. El artículo 26 también señala que la educación deberá promover el desarrollo de la personalidad humana y reforzar el respeto a los derechos humanos y a las libertades. También deberá fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos raciales y religiosos.

La Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada por Naciones Unidas en 2007 establece que estos pueblos tienen derecho al disfrute de los mismos, incluidos los colectivos que son indispensables para que estos grupos continúen existiendo así como para su bienestar y desarrollo. El artículo 8 de esta Declaración señala que los pueblos y los individuos indígenas tienen derecho a que no se los sujete a la asimilación forzada o a la destrucción de su cultura. Otros artículos de la Declaración sostienen que los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones culturales y a transmitir sus historias, lenguas y tradiciones. Más concretamente, el artículo 14 señala que los pueblos indígenas tienen derecho a crear y manejar de forma autónoma sus propios sistemas educativos y a proveerse de educación culturalmente relevante en sus propias lenguas; y los niños y los jóvenes, al acceso a todos los niveles educativos de la sociedad nacional sin discriminación alguna.

Teniendo en cuenta la legislación internacional sobre educación como derecho humano e indígena arriba mencionada nos preguntamos: ¿Hasta qué punto las políticas neo-liberales han significado un retroceso al respecto? Por otra parte, si la educación como derecho humano fue originalmente promovida por los países socialistas en el contexto de la reivindicación de los derechos económicos, sociales y culturales: ¿Cuál es el balance del llamado giro a la izquierda en América Latina con respecto al derecho a la educación? Y, ¿cuáles han sido las contradicciones, ambigüedades y retrocesos en el campo educativo durante esta etapa?

Tras décadas de luchas de los pueblos indígenas durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, los gobiernos neo-liberales los reconocieron como parte de la nación y reconocieron su derecho a desarrollar su propia educación bilingüe e intercultural. Sin embargo, este reconocimiento no vino acompañado de suficientes recursos para llevar a cabo estas aspiraciones de manera efectiva. Los gobiernos llamados post-neoliberales en Bolivia, Ecuador y Venezuela han enfatizado la importancia de descolonizar sus sociedades, pero sus tendencias centralizadoras y autoritarias no han permitido la suficiente autonomía para avanzar en este proceso. ¿Cuáles han sido los avances y cuáles las contradicciones y retrocesos de los estados latinoamericanos con respecto al derecho de los pueblos indígenas a una educación propia, autónoma y culturalmente relevante?

Los artículos que se publican en el tema central discuten estas y otras cuestiones. Dos artículos analizan países que son parte del llamado giro a la izquierda en América Latina: Argentina y Uruguay. En estos dos artículos se discute el esfuerzo en estos países por reforzar el enfoque en derechos humanos en las políticas educativas y públicas. El artículo de Martínez sobre Argentina discute la expansión del derecho a la educación de los niños migrantes así como el énfasis en los derechos sociales de los migrantes. Sin embargo, la autora muestra las contradicciones entre la normativa y la práctica que se hacen evidentes en el rescate del niño como sujeto moral mientras que se estigmatiza a la familia migrante. El artículo de Copello, Gutiérrez y Reyes sobre Uruguay discute el derecho a la educación así como a una segunda oportunidad para las personas privadas de libertad y cómo un grupo de universitarios de la Universidad de la República se involucran en la efectivización de este derecho. En contraste, los artículos de Kreisel y Koster se enfocan en la educación indígena en México, un país que se ha mantenido hasta ahora al margen del giro a la izquierda en la región. El artículo de Koster muestra las deficiencias en las políticas públicas mexicanas para efectivizar el acceso de los pueblos indígenas a una educación de calidad que sea relevante a su realidad cultural. El artículo de Kreisel muestra que aunque el Estado no implemente de forma completa y efectiva estas políticas, algunos vacíos pueden ser llenados por la sociedad civil. Kreisel discute el caso de las secundarias comunitarias lideradas por docentes indígenas agrupados en un fuerte movimiento social y pedagógico. Después de compararlos, pasamos a describir más específicamente los aportes de cada artículo al tema central.

El artículo "Concepciones sobre los derechos sociales en la escolaridad de la niñez migrante" de Laura V. Martínez examina el contraste entre la legislación progresista con respecto a los migrantes y sus derechos en la Argentina de los Kirchner (2003-2015) y la implementación práctica de esta normativa. En este periodo, la migración se enfoca desde los derechos humanos en vez que se lo haga desde la seguridad como se había realizado antes. Se da también una orientación hacia la integración latinoamericana que beneficia a los migrantes. El artículo se basa en observación participante en una escuela situada en un barrio pobre de Buenos Aires donde residen migrantes bolivianos, paraguayos, peruanos y de otras nacionalidades. La autora señala que la escuela no opera sólo como institución educativa, sino como punto de contacto del Estado y sus políticas con la población argentina pobre y migrante. Usando metodología cualitativa, la autora explora las complejidades en los discursos de los agentes estatales: mientras que se interpreta a los niños migrantes como sujetos de derechos, se sospecha de sus familias. La autora sugiere que la retórica de derechos de los niños se impuso en el periodo neoliberal simultáneamente con el incremento de la desigualdad social. Según Martínez, los agentes estatales siguen priorizando los derechos de la niñez mientras que carecen de una visión estructural de la desigualdad, estigmatizan a las familias, y priorizan el derecho a la educación por sobre los otros derechos sociales.

El artículo "Reivindicaciones del derecho a una educación propia: el educador comunitario" de Maika Kreisel enfatiza la importancia del docente para la educación intercultural bilingüe. La autora se centra en la experiencia de las secundarias comunitarias indígenas del estado de Oaxaca, una experiencia significativa ya que el Estado mexicano sólo ha proporcionado tradicionalmente educación intercultural bilingüe a los pueblos indígenas hasta el nivel primario. Esta experiencia tiene lugar en el contexto de un fuerte movimiento social de docentes e indígenas en este Estado mexicano. Los datos se compilan en un año de trabajo de campo, a través de observación participante y entrevistas. La autora argumenta que las secundarias comunitarias están repensando la pedagogía tradicional. No se basan en asignaturas sino en proyectos de investigación centrados en las preocupaciones comunitarias y en el conocimiento de los ancianos. Los docentes comunitarios confrontan sin embargo la resisten-

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

cia de la comunidad que prioriza el estudio tradicional por asignaturas en secundarias técnicas.

El artículo "Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México" de Anne J. Koster evalúa hasta qué punto el Gobierno mexicano cumple o no con los criterios que establece el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU para la educación de los pueblos indígenas. El artículo identifica limitaciones en la implementación de estos criterios tales como las deficiencias de presupuesto e infraestructura en la educación intercultural bilingüe, la menor formación académica y remuneración de los docentes con respecto al sistema hispano de educación, la menor cobertura escolar en las zonas rurales y las comunidades, la exclusión económica de los indígenas de la educación pública que se supone gratuita por cobro de mensualidades y costos de transporte, uniforme y materiales, y la insuficiencia de programas para educar a los grupos más excluidos tales como los niños indígenas migrantes. El artículo encuentra deficiencias en la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas que se deben a la falta de docentes que hablen la misma lengua que sus estudiantes así como a sesgos monoculturales en los objetivos que debe cubrir la educación. La autora propone varias recomendaciones para subsanar estas deficiencias que dificultan la implementación del derecho humano a una educación de calidad y pertinente para las poblaciones originarias de México. El artículo se basa en una metodología cuantitativa de análisis estadístico a nivel nacional.

El artículo "Acoger la diferencia, construir el nosotros. Encuentro experiencial entre privados de libertad y universitarios" de Copello, Gutiérrez y Reyes aplica las ideas de cultura de paz y formación en derechos humanos de Naciones Unidas a la enseñanza universitaria. Un grupo de estudiantes de la disciplina "práctica docente" organizan varios talleres con personas privadas de libertad en Montevideo, Uruguay. El centro de internamiento donde trabajan es muy particular: en este centro se enfatiza la rehabilitación social de los presos, su educación, su inserción en el mundo laboral, e incluso su participación en el gobierno del penal. Los estudiantes aprenden a no ver a los presos como una "alteridad amenazante" sino como personas que buscan una segunda oportunidad y con las que se puede dialogar. Los presos, a su vez, aprovechan la oportunidad de relacionarse con la universidad. Esta experiencia universitaria tiene trascendencia ya que cuestiona debates sociales que buscan el endurecimiento de las penas y la represión para confrontar el aumento del crimen y la violencia. Por el contrario, los estudiantes aprenden a ver el crimen como un problema estructural e interpretan la privación de libertad como un fracaso del Estado en insertar a estas personas a la sociedad de una manera satisfactoria.

Los artículos de la sección Contribuciones Especiales, siempre vinculados a la educación, tratan diversas temáticas: dos relacionados con la evaluación educativa, el primero sobre el tema de la evaluación de la formación por competencias en el ámbito empresarial en el contexto ecuatoriano y el segundo la evaluación sobre el desempeño docente en un programa de Maestría en México. Luego se publica un artículo que plantea una síntesis para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad enviado desde Venezuela; le sigue un artículo sobre la educación superior ante los desafíos sociales en el contexto mexicano y se cierra este número de la revista con un artículo que presenta una propuesta comunicativa a partir de los factores que intervienen en la elección de una carrera técnica.

En el artículo "Evaluación de la formación en comportamiento innovador", Castro y Castillo, considerando que, para la innovación y creación de empresas que contribuyan a la calidad de vida de la colectividad, requieren de conocimientos y competencias específicas como la gestión de equipos de trabajo o el manejo de un plan de negocios, realizan una indagación con enfoque cualitativo, que lo presentan como una construcción colectiva. Entre las conclusiones, evidencian la necesidad de retomar la formación en esas competencias específicas, y posicionan a la evaluación como el eje dinamizador de los procesos de aprendizaje que se deben realizar de manera continua y per-

manente. En el siguiente artículo, Villalpando y Ponce presentan un informe de "Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría". Se trata de un tema relevante puesto que la evaluación del desempeño docente es esencial para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y cobra cada vez mayor interés en el campo de la investigación educativa y de las políticas públicas. El propósito del estudio es justamente generar procesos de reflexión y mejora continua. A partir del modelo iluminativo de Parlet y Hamilton, los autores identifican cinco criterios de valoración: planeación, clima áulico, dominio disciplinar, dominio pedagógico y mecanismos de evaluación.

El estudio sobre los "Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad" de Padilla, Acosta y Perozo, presentan un análisis histórico de los paradigmas socio-educativos orientados a la investigación educativa, evidenciando la insuficiencia de las teorías tradicionales, funcionalistas y positivistas que priorizan una educación orientada a la resolución de problemas materiales elementales. Los autores sostienen que una sociedad globalizada e informada, que da prioridad al conocimiento, requiere de nuevas formas de hacer ciencia, de manera más crítica y reflexiva, más integral y dialógica, más hermenéutica y ecológica. El artículo concluye proponiendo el reconocimiento de las teorías críticas de influencia marxista/neo-marxista y la teoría de la complejidad como una alternativa para la educación del siglo XXI, de manera particular en el contexto venezolano; se trata de una alternativa fundamentada en la sinergia entre familia-comunidad-ambiente laboral-sociedad y Estado; y por tanto, de una alternativa más completa, transdisciplinaria, holística y pertinente.

El artículo de Adrián Cuevas Jiménez "La educación superior ante los desafíos sociales" considera la necesidad de formular lineamientos teórico-conceptuales y orientaciones prácticas que se permitan la reforma de los planes de estudio a partir de los grandes retos que plantea la sociedad actual a la educación superior, organizados en cuatro ámbitos: a) físico, estructurales y políticos, b) científicos-técnicos, c) sobre la estructura interna del proceso formativo, y d) sobre la formación en valores. El autor sostiene también que es imprescindible el uso de las tecnologías y la integración universitaria incluso a nivel internacional para una formación profesional que supere en nivel meramente instructivo. Adriana Vallejo, en el artículo "Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana" pone a disposición de la comunidad universitaria una propuesta formulada a partir de los factores que más inciden en la elección de una carrera técnica de pregrado; ésta constituye un aporte valioso tanto para quienes coordinan el Sistema de Admisiones de la Universidad, cuanto para los estudiantes que postulan su ingreso a la misma.

Es el segundo año que el "tema central" de cada número de Alteridad es coordinado por expertos en el mismo, quienes han proporcionado una breve descripción temática y algunas orientaciones a los autores para la escritura de artículos para esta sección. Eso ha permitido, ante todo, publicar temas de actualidad, pero también la posibilidad de contacto con nuevos autores y revisores científicos. Desde junio de 2015 se ha venido recibiendo el asesoramiento y capacitación de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) en prácticas editoriales y criterios de evaluación orientadas al mejoramiento de la calidad editorial y visibilidad de la revista; el proceso de postulación de la revista se encuentra en una fase avanzada. De igual manera, se ha tenido el asesoramiento de Elsevier respecto a las evaluaciones de la producción científica, particularmente de los estudios bibliométricos.

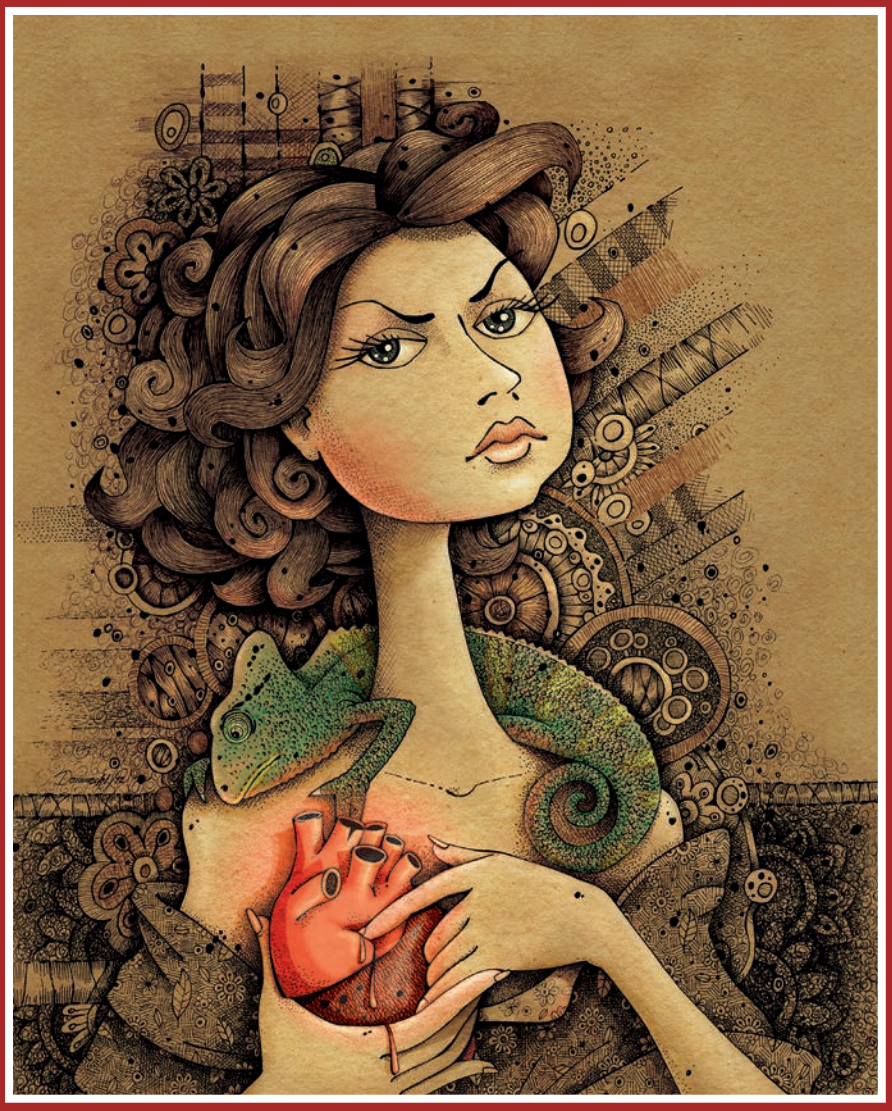
Carmen Martínez Novo
Universidad de Kentucky - USA

Jaime Padilla Verdugo
Editor responsable de Alteridad
Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Tema central

Educación y Derechos Humanos



CUSTODIO
Mixta/ Lápiz sobre papel y retoque digital

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.01
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 10-20

Niñez y migración: Concepciones sobre los derechos sociales en la escuela*

Childhood and migration: social rights conceptions at school

Investigación

Laura Victoria Martínez

Universidad de Buenos Aires
lauvicmartinez@yahoo.com.ar

Recibido: 31 de marzo de 2016 / Aceptado: 13 de junio de 2016

Resumen

Este trabajo se propone aportar al estudio de los derechos sociales de los niños y niñas migrantes en la escuela, desde una perspectiva antropológica que se interrogue sobre el punto de vista normativo. Para ello se presentan resultados de una etnografía escolar en una institución pública primaria de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, y se analizan las concepciones de los docentes en torno a la inclusión de estos niños/as en la escuela pública. Atendiendo en particular al protagonismo de las necesidades y merecimientos de la niñez en un contexto en el que se expresan cuestionamientos al usufructo de otros derechos sociales a los que las familias acceden con los certificados de escolaridad, se aborda la disociación entre las necesidades de los niños y las de sus familias. Las reflexiones teóricas sugieren tensiones entre la jerarquización de los derechos sociales de la niñez y las clasificaciones morales, que tienden a despolitizar las necesidades de los colectivos migrantes.

Palabras clave: Derechos del niño, migración, derechos sociales, etnografía, escolaridad.

Abstract

This paper aims to contribute to the study of the social rights of migrant children in school, from an anthropological perspective that questions policy perspectives. It analyzes the results of a primary school ethnography in a public institution in the south of the City of Buenos Aires, and it analyses the assumptions of teachers regarding the inclusion of these children / as in public school, with particular attention to the role of the needs and merits of children in a context in which challenges to the enjoyment of other social rights are expressed and analyzed to reach families with school certificates. Theorethical reflections suggest tensions between the hierarchy of children's social rights and moral classifications, and the way these processes tend to depoliticize the needs of migrant groups.

Keywords: Children´s rights, migration, social rights, ethnography, education.

* *Este artículo forma parte del proyecto doctoral: La experiencia escolar de niños migrantes. Procesos de identificación y concepciones sobre los derechos económicos y sociales, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).*

Forma sugerida de citar: Martínez, Laura (2016). Concepciones sobre los derechos sociales en la escolaridad de la niñez migrante. *Alteridad, 11*(1), pp. 10-20.

Introducción

En el ámbito argentino, hay un consenso en reconocer la ruptura histórica que implicó la ley de migraciones 25.871 del año 2004, tanto por el abandono de las perspectivas de seguridad hacia un paradigma de derechos humanos, como por la generación de una nueva categoría de residencia para habitantes del Mercosur (Domenech, 2007; Pacecca y Courtis, 2010; Ceriani Cernadas, 2011). Un aspecto que suele asociarse a esta reforma es el aumento considerable de la proporción de migrantes regularizados y la agilización de los trámites relativos mediante la implementación del programa Patria Grande, aunque desde luego no ha sido un proceso lineal (Informe Anual CELS, 2012). Un tercer aspecto que suele destacarse es que la letra de la ley avanza en la cuestión central del reconocimiento de ciertos derechos sociales independientemente de la condición de regularidad, como el acceso a salud y educación[1].

Registrando la incongruencia entre las prácticas y las normativas reconocidas, las reflexiones sobre el "proceso de implementación" del paradigma de derechos de las personas migrantes en Argentina se orienta fundamentalmente por el enfoque normativo, que analiza las prácticas de los agentes estatales en términos de la vulneración y/o la efectivización de los derechos. En este sentido se vienen pronunciando un conjunto de actores institucionales y activismos que desde la sanción de la ley han desarrollado diversas iniciativas y sostenido mecanismos de articulación con el estado, como marco del seguimiento de la implementación de la ley de migraciones. En el marco de estos activismos, la articulación con UNICEF ha promovido una retórica en torno a los niños migrantes como sujetos de derechos (UNLa-UNICEF, 2013).

El relevamiento de problemáticas que afectan a los niños migrantes –e hijos de migrantes– se vincula con las reflexiones sobre la implementación del paradigma de derechos de migrantes en términos más generales. En esta línea, se han señalado los asuntos pendientes en materia de adecuación del conjunto del ordenamiento jurídico a la ley de migraciones (Ceriani, Cyment y Morales, 2011), pero sobre todo una serie de problemáticas dentro de las instituciones con las que interactúan los migrantes (hospitales, escuelas, acceso a la justicia, entre otros). Estos procesos imponen reconocer las tensiones entre la igualdad jurídica entre nacionales y extranjeros que reconoce la ley de migraciones vigente, y la desigualdad que imponen las decisiones burocráticas y administrativas en distintos ámbitos del Estado (Gil Araujo et al., 2013). En este sentido, en los últimos años se vienen documentando prácticas cotidianas que obstaculizan el cumplimiento y acceso de garantías que están contempladas en la letra de la ley (Ceriani, García y Gómez, 2014).

Desde el enfoque jurídico también se ha señalado que la forma en que se definen determinadas políticas públicas puede generar mecanismos excluyentes para los migrantes y sus hijos. Una política particularmente debatida en este ámbito es la exigencia de plazos de residencia en la prestación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), –tres años además de la regularización del status migratorio (Ceriani et al., 2011)–. Por un lado, este debate permite evidenciar la persistencia de desigualdad jurídica entre nacionales y extranjeros en una política que se presenta como superadora de los programas focalizados (Ceriani Cyment y Morales, 2011; CELS, 2012). Pero asimismo, la argumentación jurídica que disputa los criterios que restringen el percibimiento de la AUH permite observar el entrecruzamiento con otro paradigma de derechos: el de los niños. En el ámbito argentino, el niño migrante se construye como un sujeto de derechos en el que confluyen dos marcos normativos (de infancia y migración) que deben ser articulados para saldar "el doble déficit" que en cada uno se registra sobre el otro: el paradigma legal de infancia no contempla los procesos migratorios, mientras que la ley y dispositivos en materia migratoria no abordan la condición de la niñez y la adolescencia (Ceriani, García y Gómez, 2014).

1 La cuestión migratoria ha comenzado a ser incorporada en las normativas sobre derechos educativos, como la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/2006), ya reconocidos desde el año 1999 en la Ciudad de Buenos Aires en la ley 203/1999 (Cerrutti y Binstock, 2012).

Proponemos dialogar con esta perspectiva desde un abordaje que apuesta al registro de las experiencias concretas de quienes son nombrados en las retóricas de derechos. Privilegiando los significados que construyen los sujetos con quienes interactuamos –principalmente en torno a dos estrategias metodológicas tradicionalmente asociadas al enfoque etnográfico, como la observación participante y entrevistas abiertas o no directivas– (Guber, 1991). En este marco, reconstruimos algunos ejes de análisis en torno a las categorías sociales, fundamentales para acceder a lo no documentado que se intenta registrar desde la etnografía (Rockwell, 2009), deteniéndonos en los sentidos que docentes y directivos de la escuela construyen en su interacción con los niños migrantes y sus familias, específicamente en torno a lo que denominamos como *la interpretación de los derechos sociales* en la escuela.

Inclusión educativa, infancia y desigualdad

La escuela en la que trabajamos es una institución de nivel primario pública, ubicada en una calle lindera a una de las villas[2] de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Nuestra inserción en este territorio considera una serie de características sociodemográficas, sociales y educativas que lo constituyen como un ámbito sumamente relevante para indagar el cruce entre los procesos migratorios, la escolaridad y otros derechos sociales. En tal sentido, esta parte de la Ciudad concentra una alta proporción de población migrante de países limítrofes y del Perú[3], pero asimismo una histórica y generalizada demanda por vivienda digna y necesidades básicas insatisfechas. También la desigualdad educativa adquiere un peso específico en la jurisdicción a la que pertenece la escuela en la que trabajamos, donde más se utiliza el sistema de educación pública y donde reside el 74% de los niños pobres de la Ciudad (Blanck, 2013).

A partir de nuestra entrada en el año 2012[4], comenzamos a indagar en descripciones generales sobre el trabajo cotidiano con niños/as y familias. Varios docentes han enfatizado características que supuestamente distinguen a esta institución por sobre las otras, en particular las buenas condiciones edilicias, la diversidad de proyectos pedagógicos impulsados por la gestión directiva (espacios de educación en artes que se ofrecen dentro de la jornada escolar) y la continuidad de algunos docentes, un "elenco estable" (de acuerdo a la definición de una maestra con más de siete años de trabajo sostenido en la institución).

La retórica de la inclusión forma parte de los discursos desde los que se legitima la presencia de los niños y niñas en la escuela, aunque más allá de este contexto en particular, se reconoce que la inclusión se ha convertido en una categoría protagonista en los discursos educativos (Novaro, 2012).

Sin embargo, es un camino obligado profundizar en la contextualización de dicha retórica, y cómo se articula a mandatos tradicionalmente asociados a la escuela, como la socialización de la infancia y la transmisión de saberes socialmente legitimados: comenzamos a atender este aspecto a partir del énfasis que la mayoría de los/as entrevistados/as atribuye a la jerarquización de contenidos y saberes a enseñar en distintos proyectos, planificaciones. De hecho, escuchamos cuestionamientos explícitos a lo que se interpretan como prácticas y discursos de "bajar las expectativas" en los espacios educativos a los que asiste población en condiciones de pobreza.

Sostenemos que resulta por demás auspicioso que se discutan concepciones y prácticas que diversos estudios han definido como mecanismos de diferenciación y devaluación de los circui-

2 Sabemos que existe un debate en torno a esta denominación para el caso de los niños que son hijos de migrantes, sin embargo desde el enfoque de derechos se los incluye en un mismo paradigma ya que se atiende a la forma en que la ciudadanía de los niños es atravesada por los procesos migratorios, propios o familiares.

3 En particular, la villa a la que hace referencia este trabajo condensa una proporción de habitantes de origen boliviano y paraguayo muy superior a la media de la Ciudad (Novaro y Beheran, 2011, p. 151).

4 Conversamos con un total de 12 docentes de grado de entre 30 y 45 años. Todos sus nombres han sido cambiados.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

tos educativos por los que transita la población migrante limítrofe y pobre en general (Neufeld y Thisted, 1999; Novaro, 2012); discursos que se involucran por ejemplo, en la toma de decisiones por parte de la directora ante personal docente temporario cuyo desempeño no es evaluado como satisfactorio "hay cosas que no negocio".

Estos discursos institucionales sobre lo que se "ofrece" dentro del establecimiento, no pueden disociarse de las concepciones que se construyen sobre las experiencias de los/as niños/as *fuera* de ella. La escuela no sólo es presentada como el acceso a la movilidad social y la acreditación educativa, sino que también aparece como el contraste de los entornos y experiencias negativas que niños/as vivencian en la villa.

> (…)…una realidad que no pueden dormir, porque el vecino se lo pasa escuchando cumbia, que hay tiros, que no alcanza la plata… (…) y vos le das la oportunidad de mostrarle que hay otra realidad… (basándote) en el contenido, abrirles la cabeza…(…) (Entrevista Patricia, 17/09/12).

Si es válido afirmar que los niños aparecen como sujetos protagonistas de las retóricas de inclusión educativa, es importante considerar a los "derechos de los niños" como un lenguaje legitimado en los discursos y las prácticas de los docentes. En nuestros acercamientos comenzamos a registrar estas categorías en las memorias fotográficas de talleres dictados y actos escolares, en afiches de las paredes del establecimiento, y asimismo en proyectos pedagógicos de algunas docentes con quienes intercambiamos. Reconstruimos ciertos indicios en torno al protagonismo de los niños en las iniciativas que se llevan adelante en la institución cuando se nombran "derechos".

Hasta aquí no hemos dicho nada original; se sabe que el paradigma de derechos de la infancia ha venido ganando terreno en los lineamientos educativos. No obstante, es importante tener en cuenta el protagonismo de este discurso cuando conversamos con las/os docentes sobre los derechos sin imponer de antemano el "sujeto niño" en diversas situaciones (en descripciones sobre su trabajo cotidiano en la institución, o en una conversación previa a una clase sobre los derechos humanos como contenido curricular). Si acordamos en que la politicidad del discurso de derechos se despliega cuando es fijado a un sujeto o identidad que funcione como un "significante flotante" (Douzinas, 2006), resulta relevante destacar el protagonismo de la niñez (sus derechos a la identidad, a la recreación, a la educación, entre otros) no solamente en los lineamientos institucionales, sino como "clave" de interpretación de nuestra pregunta por "los derechos en la escuela" en los intercambios con algunos docentes.

En resumen, los significados que hemos reconstruido nos permiten reconstruir ciertas "retóricas de deber ser" de la institución escolar: la inclusión educativa, la calidad pedagógica, la promoción de los derechos de la niñez. Pero asimismo, en la descripción del trabajo cotidiano, aparecen otras concepciones de deber ser que no se dirigen a la institución escolar sino a las familias. En adelante avanzaremos en los sentidos que se atribuyen a la escuela como un escenario de intersección entre derechos sociales.

La construcción de las exigencias y necesidades legítimas: la escuela entre los (otros) derechos sociales

Sabemos que la escuela es un escenario en el que se despliegan numerosas prácticas relativas a la efectivización de políticas públicas: certificaciones para los programas de transferencia de ingresos (como la Asignación Universal por Hijo "AUH"), provisión de útiles escolares y netbooks a los estudiantes (mediante el programa nacional "Conectar Igualdad", cuya réplica en Ciudad de Buenos Aires se denomina "Plan Sarmiento"). Avanzando en los interrogantes que habíamos planteado en una investigación precedente en la misma institución, (Martinez, 2011) exploramos detenidamente la forma en que los agentes educativos atribuyen sentidos a esta trama de burocracias que atraviesa el espacio escolar.

En primer lugar, la escuela es un espacio en el que se concretan programas estatales de atención a la infancia de diverso alcance, como un programa que controla la salud visual en niños de los primeros grados y organiza la distribución de anteojos para los casos que se detecten en la escuela. En este sentido se reconoce que: "La escuela termina siendo el lugar de lo público: vacunas, libreta, salud visual…" (Entrevista, Sara, 30/09/13).

Ante el relato de interacciones que se sostienen con las familias, permanentemente se demarca una diferencia entre lo que "corresponde" que se le reclame a la escuela y lo que no. Se relata con satisfacción que una madre consulte al docente de su hijo sobre los criterios pedagógicos elegidos para la explicación de determinado tema, mientras se demarca la incompetencia de las consultas y pedidos en torno a otras "áreas": "Yo a la gente le tengo que decir que la escuela es para estudiar: (como enumerando) no es centro de salud, no es policía federal, no es centro de informes (…)" (Directora, conversación 20/5/15).

Indudablemente, estas palabras dan cuenta de las problemáticas que condicionan a las escuelas que están emplazadas en estos territorios, con una alta concentración de desigualdades estructurales. La permanente enunciación de "los límites" en las responsabilidades de la escuela en torno a lo que en ella se identifica como "pedagógico" remite a las tensiones que se construyen entre las dimensiones asistencial y pedagógica de la institución escolar.

Por un lado, los condicionamientos y privaciones que atraviesan a los niños/as y a la población migrante en general, son imágenes presentes en los relatos de los maestros/as sobre las experiencias de migración y el deseo de movilidad social ascendente de las familias. Es frecuente que se resalte la voluntad de sacrificio de los migrantes, e incluso se reconozcan las múltiples problemáticas que atraviesan en Argentina –como las condiciones de informalidad en nichos laborales asociados a determinados colectivos nacionales–[5]. Por un lado, en la mirada sobre las familias (principalmente bolivianas ya que es la población con más presencia en la matrícula escolar) aparece recurrentemente la referencia al esfuerzo de esta población por las largas jornadas de trabajo que deben completar y la preocupación porque sus hijos puedan acceder a acreditaciones educativas para la inserción en el mercado de trabajo formal, las expectativas de movilidad social ascendente.

> (…) los que vinieron al país piensan (…) que ellos van a ser los últimos que van a tener ese tipo de trabajo esclavo o semi-esclavo y que el sacrificio lo hacen para que su hijo en algún momento pueda tener algún crecimiento o despegarse de la clase baja (…) (Entrevista Darío, docente 7mo.16/08/13).

Por otro lado, es significativo que se describa a esta población desde extremos opuestos, ya que además de aparecer como víctimas de explotación laboral, otros sujetos son caracterizados como "chantas" –por los mismos interlocutores que enfatizan dicha explotación– al afirmar que se "argentinizaron". Cuando se habla de "argentinización" no se está haciendo mención alguna a documentos de residencia o el trámite legal de nacionalización para obtener el DNI argentino, aunque cuando se menciona "la argentinización" de cierta parte de los migrantes también suele enfatizarse que se trata de las "segundas generaciones", es decir de los hijos de los migrantes o de quienes llevan muchos años en Argentina.

Para intentar descifrar qué se entiende por argentinización, es preciso destacar que a los argentinos de la villa, –en ocasiones sospechados de "buscar el camino fácil" del acceso a los programas de subsistencia del Estado– se los suele describir en contraposición a las características positivas que se atribuyen a los migrantes que "llegan" con voluntad de sacrificio y un proyecto de progreso (social y económico) familiar. En este sentido, los argentinos también suelen ser quienes contrastan con las imágenes sobre la población boliviana como "respetuosa de la escuela y el maestro", muchas veces vinculada a cierto estereotipo sobre la "sumisión" y los estilos comunicati-

5 Aunque es importante recordar que este modo particularmente "mediático" de definir el problema de la explotación laboral suele caer en la extranjerización de problemáticas que son en cambio, estructurales (Gil Araujo et al., 2013).

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

vos asociados a una forma de hablar pausada y en voz relativamente baja.

Ante este marco de apreciaciones nos parece importante preguntarnos por la fuerza de estas polarizaciones en las interpretaciones de los derechos sociales que construyen los docentes, como agentes estatales que interactúan con los destinatarios de las políticas.

En una institución donde los actores educativos expresan su preocupación por el bienestar, la protección y las oportunidades que deben garantizarse a los niños, nos parece interesante detenernos en los discursos en torno a la AUH[6]. Se puede inscribir a esta prestación dentro de las políticas de transferencia condicionada de ingresos, en la medida en que para su efectivización se exige el cumplimiento de determinadas condicionalidades. En el caso de la AUH, los adultos deben presentar la libreta sanitaria al día con el calendario oficial de vacunación y los certificados de escolaridad (Feijoo y Corbeta, 2015).

Cuando escuchamos hablar de la AUH en la escuela, se reitera una misma categoría que condensa diversas miradas en torno a la asistencia estatal a las poblaciones más empobrecidas: "el Estado *les da*". En algunos casos, (es importante resaltar que no en todos), esta expresión fue desplegada en el contexto del cuestionamiento a lo que en el discurso público suele denominarse como "planes sociales" y dentro de lo cual suele incluirse a la AUH. En este punto es importante preguntarse cómo los agentes estatales construyen condicionalidades más amplias que las propias definiciones políticas:

Yo te digo siempre esto: si yo hubiera dado planes, en un año o en dos años le exigiría a esa gente que devuelva lo que se le dio pero en producción cada dos años: bueno, ya tuviste dos años de plan, estos dos años que siguen vos tenés que… no sé, trabajar y demostrar de alguna manera lo que estás produciendo, y tenés que mejorar tu forma de vivir. O sea obligarlos a que no es darle, darle, darle (…) (Entrevista Silvia, 3/10/13).

Lo que nos interesa destacar es que "el manto de sospechas" que pesa sobre las transferencias de ingresos a las familias se despliega en el mismo contexto en el que se detallan con preocupación las problemáticas y privaciones que afectan a los niños con los que se trabaja, inclusive en los "casos extremos" en los que esas privaciones involucran una adecuada alimentación.

(Cuando) la cito a la mamá de este nene que viene con hambre (…) yo la miro y ya es diferente. Viene con otra actitud corporal (…) diferente al resto de las madres (…) viene hasta con una cuestión corporal de vencida. El bebé viene (…) lo alzás y está con olor a sucio (…) es su abandono que lo extiende, es el abandono de ella y es también el no encontrarle el sentido a la vida.

(La docente con la que conversa le dice que también es que no saben qué herramientas tienen "para salir de eso") Hasta ahí lo de las herramientas, del plan; porque (…) para el plan no falta nadie. Todos te piden el certificado (…) Yo creo que es el abandono, y saber que hay cosas que están, que van a estar. Y ante eso van: esta señora también tiene el plan de ella, el plan de la nena, el plan… (Entrevista, Nora 3/10/13).

En este contexto, en el que los agentes educativos no son indiferentes a la privación económica de los niños y sus familias, puede explicitarse de forma superpuesta la preocupación por las necesidades básicas insatisfechas de un niño, –y las estrategias de la escuela para apoyar la alimentación del niño, quien perdió la vacante del comedor comunitario al que asistía, y ahora sólo puede comer "algo como" almuerzo cuando acompaña a su madre en un puesto de venta en la feria del barrio– y la relativización del impacto de dichas necesidades cuando interpreta las prácticas de su madre, a quien se atribuye predisposiciones moralmente cuestionables ("el abandono", pero también "saber que hay cosas que van a estar", como los planes sociales). Estas apreciaciones sobre la "desidia" de la madre, entonces, acompañan el relato de las dificultades

6 La asignación universal por hijo se define como una política superadora de los programas focalizados, que procura un piso de protección social (Feijoo Corbetta, 2015) para los sectores que están por fuera del sistema de seguridad social contributiva (Ceriani, 2011).

Minga
Mixta/ Lápiz sobre papel
y retoque digital.

socioeconómicas que afronta la familia del niño en cuestión y las diversas estrategias de subsistencia que diariamente despliegan sus padres –la inestabilidad laboral del padre como trabajador temporario, las múltiples ocupaciones de la madre con varios hijos–.

En las descripciones sobre las condiciones de vida de la población que asiste a la escuela, abundan las imágenes con las que se asocia a las villas como símbolo de la pobreza en los ámbitos urbanos: la "inseguridad", la escasez de ingresos de las familias, las precarias condiciones habitacionales, la explotación laboral entre otras. En este sentido, el relato sobre las villas se vincula con las problemáticas que suelen entrar dentro del discurso público y mediático sobre estos asentamientos: la delincuencia, el hacinamiento de las viviendas, el consumo y negocio de drogas. Vale decir que en general, no registramos en estas descripciones aquello que no puede traducirse en imágenes: las responsabilidades institucionales incumplidas. Recordamos que los territorios de las villas también son nombrados en términos del incumplimiento de derechos sociales en los territorios de la zona sur de la Ciudad. En principio, nos remitimos al discurso jurídico de los activismos de derechos humanos y sociales con una sostenida inserción en demandas colectivas y relevamientos de problemáticas. Pero también a las organizaciones villeras del sur de la Ciudad que discuten la estigmatización mediática y disputan la definición de los problemas que atraviesan a las villas, visibilizándolas como demandas hacia el estado porteño.

Hasta aquí sugerimos ciertos contrapuntos entre las concepciones de los docentes y las que prevalecen en los lenguajes jurídicos y de reivindicación de derechos. Desde luego, esta suerte de "contraste" no es el punto de llegada sino el punto de partida: ya que es un supuesto que las políticas y lineamientos estatales son apropiados y resignificados por los agentes en los contextos de interacción específicos, en las prácticas institucionales.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

No obstante, el recurso a un ejercicio de "contrastación" entre estos lenguajes sobre un mismo territorio contribuye a echar luz en la pregunta por la enunciación del deber ser de las instituciones, frente a los más o menos explícitos cuestionamientos sobre *el deber ser de los individuos* (su falta de predisposición al trabajo, pero también el cuestionamiento a sus formas de crianza). Asimismo, lo que nos (pre)ocupa es la forma en que estas concepciones puedan contribuir a la construcción de percepciones naturalizadas sobre la desigualdad social, que oscilan entre el reconocimiento de la privación económica, por un lado y la atribución de exigencias a los habitantes de la villa, por otro. Teniendo en cuenta esta diversidad de lenguajes "en competencia" sobre las necesidades y merecimientos legítimos (Fraser, 1999), advertimos que la reiterada visibilización de lo que el Estado "da" a la población de la villa se produce en un contexto escolar donde sus condiciones de vida no suelen ser enunciadas en términos de lo que el Estado "debe".

En adelante nos preguntamos por las tensiones que pueden reconstruirse entre los merecimientos que se reconocen a la niñez, y los cuestionamientos que paralelamente se dirigen al usufructo de prestaciones sociales por parte de las familias, explorando esta pregunta en clave teórica.

Aproximaciones para pensar la interpretación de los derechos sociales en la escolaridad de la niñez migrante

Queremos dejar planteada una pregunta por los sentidos que adquiere la relevancia del niño como sujeto –de derechos, de inclusión– en un contexto en el que la legitimación de las necesidades de los niños no siempre se vincula al reconocimiento de las de sus familias. No se trata de "desconfiar a priori" del discurso de los derechos de la niñez; de hecho no abonamos a visiones instrumentalistas ingenuas que sólo ven en ellos o herramientas indiscutibles de emancipación, o evidentes mecanismos de dominación (Reynolds et al., 2006). Por el contrario, los procesos de institucionalización de derechos de infancia se abordan en su complejidad y dimensión concreta cuando se analizan las configuraciones estratégicas y los contextos específicos en los que diversos grupos los despliegan (Reynolds et al., 2006, p. 294). Pero tenemos en cuenta que la penetración de los discursos de infancia en la región latinoamericana se produjo en el marco de la profundización de la desigualdad social, y las formas de privatización de las responsabilidades que se instalaron con los ajustes neoliberales (Llobet, 2008). Nos apoyamos también en los estudios que señalan el modo en que este paradigma puede desconectar la situación de los niños pobres de las condiciones de vida de su entorno, como aspecto estructurante de los sectores sociales a los que estos pertenecen (Llobet, 2011; Barna, 2012).

En segundo orden, desde nuestro punto de vista estos procesos deben situarse de plano en la discusión de las "minorías" jurídicas: el niño y el migrante como sujetos de derechos que se configuran en oposición al sujeto genérico (Vianna, 2008).

Los argumentos del ámbito jurídico enfatizan la vulneración de los derechos de los niños a los que se les niega la AUH u otras prestaciones sociales (Ceriani, Cyment y Morales, 2011; Serra, 2011; Goldar y Heffes, 2012). Sin desconocer que en estas disputas el lenguaje de derechos de la niñez asume un carácter estratégico, es importante atender a la jerarquización entre los niños y los migrantes como sujetos de derechos específicos que puede explicitarse en estas retóricas, una jerarquización que hemos registrado aparece en documentos de organismos de infancia (Martínez, 2014). Estas tensiones entre minorías jurídicas (Fonseca y Cardarello, 2005) nos lleva a dejar planteada la necesidad de problematizar la "doble condición" en el ámbito escolar. En este caso, recortando nuestra atención hacia los discursos institucionales, pudimos advertir en la escuela cierta asimetría entre "retóricas disponibles" de determinados sujetos de derechos (los niños) y la virtual ausencia de otras (migrantes). Esta observación implicaría reconocer, en primer orden, que la ley de migraciones vigente no se involucra en la forma en

que se legitima la inclusión escolar de esta población. Sin embargo, nuestro interés en esta "asimetría" responde más a identificar el sentido que adquiere en un contexto donde las necesidades legítimas de los niños no siempre se equivalen con (y a veces son disociadas de) las de sus adultos de referencia. Ante lo dicho, no es un simple dato de contexto que las políticas de protección social de los últimos diez años se definen como medidas de reparación frente a la dificultad de amplios sectores de la población en superar los condicionamientos estructurales para la inserción ciudadana, entre otras cuestiones el empleo formal (Feijoo y Corbetta, 2015). En particular, la AUH transforma la definición de política social porque incluye a grupos tradicionalmente excluidos del sistema de protección social, y por lo tanto es una extensión de las asignaciones familiares de las que habían estado excluidos históricamente los hijos de los trabajadores informales (Pautassi, Arcidiácono y Straschnoy, 2014).

Ante esto es central advertir que, en la escuela, ni la AUH ni los programas de transferencia de ingresos *en general* son asociados discursivamente a los condicionamientos estructurales que por otro lado se reconocen -como la informalidad y la explotación laboral-. Esto resulta más preocupante si se tiene en cuenta que se ha comprobado el fuerte impacto positivo de la AUH en cuanto al acceso de los niños de sectores más empobrecidos al derecho a la educación (Kliksberg y Novacovsky, 2015)[7]. No obstante, las ricas imágenes que relatan las docentes, que evidencian un conocimiento detallado de las condiciones de vida de estos niños y sus familias –fuertemente apoyadas en las economías informales a las que accede esta población como forma de subsistencia– se superponen al protagonismo de categorías morales (sacrificio, esfuerzo, desidia y abandono) sobre los individuos. Esta superposición advierte que lo que se asume como problema económico y social en el niño, puede *desplazarse* hacia el terreno de lo moral al referir a las "limitaciones" atribuidas a sus adultos de referencia. Resulta importante considerar que en el caso abordado, la construcción de exclusiones no parece recortarse en la desigualdad de status entre nacionales y extranjeros, sino que se despliegan otras clasificaciones –entre pobres sacrificados y pobres vagos, madres con "desidia"–. De hecho, estas distancias morales que los agentes estatales construyen en interacción con la población destinataria de las políticas, se vienen registrando en estudios de otros contextos de pobreza en Argentina (Villalta y Llobet, 2015). Si bien ello no implica omitir la forma en que la extranjería constituye una condición de ciudadanía específica permanentemente disputada en las interacciones contenciosas de los migrantes en las dependencias estatales (González y Plotnik, 2013), lo observado permite advertir procesos comunes que atraviesan a esta población migrante limítrofe y la población pobre en general, como las acciones o miradas "tutelares" de los agentes estatales sobre el desempeño de las mujeres "como madres" (Pautassi, Arcidiácono y Straschnoy, 2014).

Conclusiones

El reiterado discurso sobre las expectativas de movilidad social ascendente de los migrantes, adquiere un lugar central en la forma en que los docentes legitiman el acceso de los hijos de migrantes a la escuela pública, y un aspecto fundamental en este sentido es el reconocimiento de la condición estructural de informalidad que atraviesa a las familias de los niños. Recurrentemente señalado por los docentes, este punto de partida de muchas de las descripciones sobre las condiciones de vida de la población no es vinculado a las necesidades de las familias cuando "se interpreta" el percibimiento de programas de transferencia de ingresos. En concreto, las condiciones de informalidad y precariedad laboral son visibilizadas cuando se legitima la inclusión escolar de los niños migrantes, mientras que se las invisibiliza al interpretar otros derechos sociales a los que acceden las familias.

7 Estudio en el que también se ofrece evidencia empírica que desmiente las "presunciones" sobre desincentivo al empleo que circulan en imaginarios y debates públicos.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

En este sentido, hemos registrado que la reivindicación de la inclusión escolar y el merecimiento de los niños migrantes o hijos de migrantes a una educación de calidad, coexiste con formas de cuestionamiento más o menos explícitas de otros derechos sociales que percibe esta población, a través de clasificaciones morales de los destinatarios de las políticas. Recordamos también que los migrantes "argentinizados" son identificados en ocasiones con algunas de las predisposiciones moralmente cuestionables como la "desidia" o el "facilismo", pero también son vinculados a quienes expresan demandas, exigencias o expectativas de trato hacia la escuela. En este sentido, resaltamos que los discursos moralizantes sobre la predisposición al esfuerzo o el trabajo, –como categorías de percepción que responsabilizan a los individuos–, remiten a interacciones y contextos donde lo que se disputan son responsabilidades institucionales.

No podemos omitir que al momento de escribir este artículo, las retóricas estatales de la nueva gestión nacional de signo conservador, entrante a finales de 2015, se han dedicado principalmente a justificar el recorte y ajuste de áreas estatales; notamos asimismo un temprano desplazamiento de la retórica de los derechos –desde donde precisamente se legitimaba la ampliación de la esfera estatal en los últimos años–. En estos nuevos contextos, apostamos a seguir reflexionando sobre el sentido que asume, en la escuela, el cuestionamiento de derechos sociales que apuntan a garantizar las condiciones mínimas necesarias para el acceso al derecho a la escolaridad.

Referencias bibliográficas

Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos Del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *KAIROS. Revista de Temas Sociales.* ISSN 1514-9331. http://www.revistakairos.org Ceriani.

Blanck, E. (2013). "Desigualdad educativa en la Ciudad de Buenos Aires: un análisis estructural de las políticas educativas desde un enfoque de derechos humanos". Asesoría General Tutelar, Buenos Aires. Eudeba.

Centro de Estudios Legales y Sociales –CELS- (2012). Cap. V. "Política migratoria y derechos humanos: consolidación de una agenda para proteger los derechos de los migrantes" *Informe Derechos Humanos en Argentina*, 325-348. Siglo Veintiuno Editores.

Ceriani Cernadas, Pablo, García, Lila, y Gómez Salas, Ana (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración. Principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *REMHU, XXII* (42), 9-28.

Ceriani Cernadas, Cyment, P. y Morales, D. (2011). "Migración, derechos de la niñez y Asignación Universal por Hijo: las fronteras de la inclusión social". Ponencia disponible en http://www.derhuman.jus.gov.ar/conti/2011/10/mesa_2/ceriani_cyment_morales_mesa_2.pdf

Cerruti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos.* Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Cravino, M. C. (2008). Relaciones entre el mercado inmobiliario informal y las redes sociales en asentamientos informales del área metropolitana de Buenos Aires. *Territorios, 18-19*, 129-145. Bogotá, Colombia.

Domenech, E. (2007). La agenda política sobre migraciones en América del Sur: el caso de la Argentina. *Revuee Europeene des migrations internationales, 23*(1). Disponible en http://remi.revues.org/3611?lang=en

Douzinas, C. (2006). El fin(al) de los derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época, 7*. T. 1, 309-340.

Feijoo, M. del C. y Corbetta, S. (2015). La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH). En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: Editorial Universidad Pedagógica (UNIPE).

Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En Tiscornia, S. y M. V. Pita (Eds.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.

Fraser, N. (1999). La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate*

feminista. Debate Feminista, 3, 3-40. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/42623971

Gil Araujo, S., Morales, D., Novaro G., Pacecca, M.I, Kohen N. y Mera, C. (2013). Migraciones e igualdad/desigualdad. *Argumentos. Revista de crítica social.* ISSN 1666-8979 Nº15 pp. 1-30

Goldar, F. y Heffes, E. (2012). "Niños, migrantes e iguales en el Sistema Interamericano: El interés superior en la aplicación de los DESC". Ponencia al Congreso de Derecho Público. Democracia y Derechos. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/derechos-humanos-fernando-goldar-y-ezequiel-heffes.pdf

González, A. Plotnik, G. (2013). Nosotros-otros. Violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional. Un análisis en las instituciones educativa y judicial de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. *Argumentos. Revista de crítica social.* ISSN 1666-8979. Nº15 pp. 150-175

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna.* Buenos Aires: Legasa.

Kliksberg, B., Novacovsky, I. (2015). *El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo.* Buenos Aires: Biblos.

Llobet, V. (2008). Las políticas sociales para la adolescencia y los procesos de ampliación de derechos. En: Granda Aguilar (Comp.), *Pobreza, exclusión y desigualdad* (pp. 317-334). Quito: FLACSO.

_____ (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología, 23*(3), 447-460.

Martínez, L. (2011). Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes. En: Gabriela Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes.* Buenos Aires: Biblos.

Martínez, L. (2014). Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. Revista Sociedad y Equidad, 0 (6). doi:10.5354/0718-9990.2014.27268

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En: Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(53). Versión impresa ISSN 1405-6666 RMIE México.

Novaro, G. y Beheran, M. (2011) Apuntes introductorios para abordar la escolarización de los niños migrantes. En: Gabriela Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes.* Buenos Aires: Biblos.

Pacecca, M. I. y Courtis, C. (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Papeles de Población, 16*(63), 155-185, enero-marzo. Universidad Autónoma del Estado de México.

Pautassi, L. Arcidiácono, y Straschnoy, M. (2014). Condicionando el cuidado. La asignación universal por hijo para la protección social en Argentina. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales, 50.* ISSN: 1390-1249. Quito: FLACSO.

Reynolds P., Nieuwenhuys y Hanson, K. (2006). Refractions of Children's Rights in Development Practice: A view from anthropology. *Childhood 13*, 291. London. Sage Publications.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Serra, L. (2011). La migración y los derechos del niño. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio Gioja"* Año V. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/revistagioja/articulos/R000E01A005_0026_p-d-internacional.pdf

Unla-UNICEF. (2013). Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina. "Estudio a 10 años de la ley de migraciones". EDUNLa

Vianna, Adriana (2008*). El mal que se adivina. Policía y minoridad en Río de Janeiro, 1910-1920.* Buenos Aires: Ad-Hoc.

Villalta, C. y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(1), 167-180.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.02
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 21-32

Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario

Claiming the right of differential education: the role of the community teacher

Investigación

Maike Kreisel

Universidad Veracruzana – México
maike_k@yahoo.de

Recibido: 31 de marzo de 2016 / Aceptado: 30 de junio de 2016

Resumen

Este trabajo aborda algunos hallazgos de un estudio etnográfico realizado en el modelo educativo alternativo de las Secundarias Comunitarias Indígenas en el contexto comunitario del estado de Oaxaca, México. Se centra en la relevancia de la figura docente para mediar la práctica y los procesos de apropiación de una propuesta que aboga por la reivindicación del derecho de las comunidades originarias a la construcción de sus propios sistemas educativos. El modelo cuestiona las formas clásicas de la educación escolarizada, además de los procesos históricos de asimilación, aculturación y exclusión de los pueblos indígenas a través de las políticas educativas del Estado-nación.

A través de proyectos de investigación, el modelo busca partir de los conocimientos comunitarios y de la participación de los actores locales para reivindicar las epistemes indígenas y generar procesos educativos situados y pertinentes, en los que se fomenta el diálogo con los saberes de las ciencias y con otros espacios culturales. Los educadores comunitarios se convierten en intermediarios y promotores de una educación diferencial que implica replantear su propia identidad étnica, profesional y sus saberes pedagógicos, y los lleva a posicionarse como actores etnopolíticos en defensa del derecho a una educación propia de los pueblos originarios.

Palabras clave: educación indígena, derecho a la educación, interculturalidad, epistemología, participación de la comunidad

Abstract

This paper reports some of the findings of an ethnographic study about the educational practices of the Secondary Community Schools as an alternative school project in the indigenous context of Oaxaca, Mexico. It focuses on the relevance of the role adopted by teachers as they mediate differential learning processes and promote the local appropriation of the project. The school project claims the Indigenous Peoples' right to create their own educational systems, and questions traditional school forms as well as the processes of historic acculturation, assimilation and exclusion of the indigenous peoples through governmental education policy.

Through the implementation of research projects as learning strategies, the project pretends to foster the recognition of indigenous epistemologies and to create relevant and situated learning processes, promoting the participation of local actors and the dialogue with their knowledges, as well as the exploration of science and different cultural spaces. The project's teachers become intermediaries and agents of a differential education proposal, being confronted with the need of redefining their own ethnic and professional identities. Furthermore, they get to take position as ethnopolitical actors in defense of Indigenous Peoples' educational rights.

Keywords: indigenous education, educational rights, interculturality, epistemology, community participation.

Forma sugerida de citar: Kreisel, Maike (2016). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: la figura del educador comunitario. *Alteridad, 11*(1), pp. 21-32.

Introducción

El presente artículo resume algunos de los hallazgos de un estudio etnográfico de larga duración que buscó conocer cómo se resignifica la institución escolar en la práctica educativa del modelo educativo alternativo de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, estado sureño de México en el que el 65.73% de la población se considera indígena (INEGI, 2015). Este proyecto se enmarca en el contexto de las propuestas educativas con carácter etnopolítico que han emergido en las últimas décadas en el contexto latinoamericano y que abogan por la reivindicación de las culturas originarias y afroamericanas, frente a los procesos de aculturación y asimilación cultural históricamente fomentados por los Estados-nación.

Estas propuestas demandan el reconocimiento al derecho de los pueblos a una educación propia y pertinente, asentado en la legislación local y acuerdos internacionales (González Apodaca y Rojas, 2013). En el caso de México, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), pero también el reciente Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (2013), entre otros, reconocen dichos derechos; a ello se suman acuerdos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas (2007) y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989).

Las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca se constituyen como un modelo diferencial de educación secundaria y atienden un nivel educativo que el subsistema de educación indígena en México no cubre. Reconocidas por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, comenzaron a trabajar desde el año 2004 en diferentes regiones del estado; actualmente, cuentan con diez escuelas. Su diseño curricular y metodológico se distingue por proponer una aproximación diferencial a la educación escolarizada; en lugar de las asignaturas, se trabaja a través de proyectos de investigación centrados en preocupaciones comunitarias, para así situar los aprendizajes y volverlos significativos para los estudiantes y la comunidad. Se parte de la recuperación de los conocimientos comunitarios para dialogar con los contenidos considerados como científicos, pretendiendo reivindicar la epistemología indígena y trascender la fragmentación del conocimiento por disciplinas. Se impulsa la participación de los padres de familia y comuneros en los procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones, fortaleciendo la vinculación entre escuela y comunidad.

En el presente artículo, pretendemos mostrar cómo, en este contexto, cobran importancia las resignificaciones que los docentes indígenas realizan del modelo, convirtiéndose en actores clave para la mediación de los procesos de apropiación local y la interacción entre escuela y comunidad. Queremos resaltar cómo los docentes se constituyen, además, en sujetos pro-activos y políticos en defensa del derecho a una educación adecuada a las necesidades de los pueblos. Esto conlleva procesos de reflexión y rearticulación de las identidades docentes, como profesionistas y actores comunitarios.

González Apodaca (2006), desde la experiencia oaxaqueña de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, estudia el papel de *intermediarios* que los profesionistas y maestros asumen en estos procesos de apropiación de un modelo educativo diferencial. La autora analiza cómo los docentes "se posicionan en la arena de la escolarización intercultural regional como figuras de *intermediación político-cultural*" (p.4). En el estado de Oaxaca, la historia de la redefinición del sujeto docente como actor etnopolítico se acentúa en el marco del movimiento magisterial y el papel asumido por la Sección XXII como fracción local de peso político del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Aunque no pretendemos, en el presente texto, abundar sobre la complejidad de estas constelaciones sindicales-políticas, hacemos aquí breve referencia a ellas para contextualizar esta investigación.

Las mismas Secundarias Comunitarias de Oaxaca son de origen magisterial; fueron creadas como parte de las propuestas pedagógicas del Movimiento Pedagógico impulsado por la Coalición

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). La CMPIO, como Jefatura de Zonas de Supervisión 21–Plan Piloto, fue fundada desde 1974; en el año 1981 comenzó a participar como delegación en la Sección XXII, a partir de su involucramiento en el movimiento magisterial. Como actor local, sin embargo, se ha posicionado de manera crítica frente a algunas tendencias de este mismo movimiento, a veces enfocado más a las políticas laborales que a los quehaceres propiamente pedagógicos. Después de un análisis exhaustivo, la CMPIO se propuso iniciar nuevos procesos formativos, en respuesta a las necesidades de las comunidades originarias.

Desde el año 1995, la CMPIO comenzó a impulsar el así llamado Movimiento Pedagógico (MP), en cuyo seno han realizado diferentes iniciativas caracterizadas por su dimensión comunitaria y la innovación pedagógica. Meyer (2010) señala que el objetivo central del MP ha sido la formación de maestros de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y las comunidades, para lo cual se ha buscado identificar las estructuras sociales, las historias y los valores locales "para hacer de ellos la base de su currículo, su pedagogía, y sus relaciones comunales" (p.86). El MP se concibió desde sus inicios como un proceso colectivo, con la participación de las comunidades pero también actores académicos externos.

Entre las iniciativas de la CMPIO, contamos la formación de maestros en aspectos de la comunalidad, pedagogía y lingüística, además de la etnografía áulica para la recuperación de la propia práctica; diplomados en educación inicial, además del proyecto del tequio pedagógico (Meyer, 2010) y los nidos de lengua (Meyer y Soberanes, 2009), y finalmente, también el diseño del proyecto de las mismas Secundarias Comunitarias Indígenas.

De la misma manera que el MP, la creación de las Secundarias Comunitarias se concibió como un proceso participativo.

> Cuando digo que las secundarias son parte del movimiento pedagógico, que de ahí nacieron, estoy incluyendo a toda la gente que ha participado en estas cosas. Aunque no sean de CMPIO (…) Pero yo creo que la idea que predominó fue lo que se fue construyendo acá en un equipo que se conformó de maestros de aquí de la jefatura y del Departamento de Educación Indígena, junto con [Javier Sánchez] Pereyra y con Luis Madrigal (E-FSB-CMPIO).

Este eje de la participación atraviesa la concepción del modelo desde la perspectiva de la comunalidad como propuesta de pensamiento filosófico-etnopolítico oaxaqueño (Rendón Monzón, 2003). El valor que la propuesta educativa atribuye a lo colectivo se basa en el pensamiento de las comunidades originarias; "la secundaria que se propone desde Oaxaca, pretende su inserción comunitaria plena, por tanto pretende también una nueva forma de educar y de gestión en y con la comunidad" (IEEPO/ESCI, 2007, p. 7). Maldonado (2002) argumenta que la comunalidad implica la "sensación de pertenencia" y "voluntad de ser parte de la comunidad" (p. 4). Para Guerrero y Massieu (2012), "se trata de una propuesta para nombrar la vida cotidiana de la gente en comunidad, y para posibilitar el florecimiento de ese modo de vida; o dicho técnicamente, de un planteamiento epistemológico y político fundado en lo propio" (p. 241).

La adscripción del modelo al pensamiento de la comunalidad implica determinadas formas pedagógicas, organizativas y de toma de decisiones, en las que se busca la vinculación con los actores y las prácticas comunitarias, contrario las distancias entre escuela y comunidad que han prevalecido históricamente. Los educadores de las secundarias han tenido que replantear sus saberes pedagógicos, ya que sus propias trayectorias escolares y formativas, en gran parte, fueron de corte tradicional. Se han apropiado de otras maneras de ser docente, resignificando la misma propuesta educativa en el proceso. Presentamos a continuación algunos de los referentes teóricos que nos han apoyado en el análisis.

Identidad docente, saberes pedagógicos y apropiaciones

Bolívar (2006) comprende la identidad docente a partir de la idea de la trayectoria; lo que configura a esta identidad es la biografía del maestro, su currículum vitae (p. 25). En estas configuraciones

influyen no únicamente la formación como profesionista, sino también la propia historia escolar, personal y familiar. Es a partir de estas historias y sus cruces que el docente se constituye como profesionista, con los conocimientos que requiere para la labor cotidiana.

Mercado (1991) señala que los saberes de los maestros se relacionan, generalmente, con prácticas concretas y que se construyen "desde la propia historia e intereses", combinándose conocimientos de diferentes momentos y ámbitos de la biografía docente (p. 60). Estas prácticas se enfocan a la solución de problemas y pasan por un proceso de apropiación del oficio de maestro. Una faceta relevante de la apropiación es su carácter colectivo; es "atravesado por varias dimensiones: la historia social en su cruce con la historia personal de cada maestro; las relaciones que se dan entre los maestros, con sus alumnos y con los diversos sujetos y sectores sociales del lugar de trabajo" (Mercado, 1991, p. 60).

En relación al carácter colectivo del proceso de apropiación de los saberes, retomamos, con Gasché (2005), el concepto de interaprendizaje, con el que el autor se refiere a la construcción de conocimiento en procesos formativos entre actores indígenas y no indígenas, que se basan en "una relación de reciprocidad (…) con el beneficio mutuo de la ampliación de la capacidad de acción políticamente trascendente" (p. 13). Nosotros consideramos, en relación a ello, los procesos tanto de la creación del modelo de las Secundarias Comunitarias, donde participaron actores de diferentes adscripciones étnicas, académicas e institucionales, como los de la formación continua de los educadores.

La co-construcción de conocimientos es un proceso dinámico que forma parte de la apropiación y resignificación de la misma propuesta educativa, pero también, a través de ello, de la escuela como institución. Se trasciende la dimensión áulica al considerar, para los procesos de aprendizaje, no únicamente la interacción entre estudiantes y docentes, sino que se parte, a través de procesos de investigación impulsados por los mismos jóvenes, de los saberes locales. Estos se recuperan a través de entrevistas a los "portadores del conocimiento comunitario", es decir, a ancianos y ancianas poseedores del conocimiento de la experiencia, además de otros actores comunitarios.

Este diálogo conlleva, como labor fomentada por los mismos educadores, el análisis de las asimetrías históricas de las relaciones entre conocimientos; de "este entramado de saber-poder" que Rivera Cusicanqui (2008) ha llamado "colonialismo interno" (p.6) y que implica la continuidad de relaciones coloniales, en nuestro caso, a través de instituciones del Estado como el mismo sistema de educación pública que perpetúa la jerarquización e imposición de saberes y formas de vida. En este sentido, el diálogo de saberes en las Secundarias Comunitarias implica volver a arraigar la educación "en el suelo seguro de las comunidades" (Rengifo, 2009, p. 12), fortaleciendo el enlace con las prácticas sociales locales y la experiencia comunitaria como fuente de saber. Además, se busca reconocer, a través de procesos de reflexión metacultural (Jiménez Naranjo, 2009), las lógicas culturales subyacentes a los saberes y las prácticas y poder valorar las consecuencias de unas y otras en relación a sus implicaciones para un posible "buen vivir" comunal (Vanhulst & Beling, 2013).

Consideramos, en relación a ello, el proceso de aprendizaje como dialógico y situado, lo cual atañe también a la misma formación del educador, entendida como proceso permanente. Desde la perspectiva del saber como práctica y como experiencia, pero también como proceso colectivo, Lave y Wegner (1991) arguyen que "el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social" (pp. 31), donde se evidencian el carácter relacional de todo conocimiento y aprendizaje, "el carácter negociado del significado" y la naturaleza comprometida del aprendizaje, dirigida a la solución de problemas (p. 33).

En el contexto de las secundarias comunitarias, el concepto del aprendizaje situado se vuelve relevante tanto para la formación de los estudiantes, como para la consolidación del modelo y sus resignificaciones por los actores implicados en la práctica. Este proceso conlleva la redefinición de

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

la identidad profesional del educador, además de la reconceptualización de la escuela como institución, con miras a una educación comunitaria para los pueblos originarios.

La labor en un proyecto educativo diferencial implica procesos de apropiación pero también el manejo de conflictos y tensiones. Los coordinadores y asesores del modelo han fomentado el cuestionamiento consciente del papel tradicional de la escuela y del maestro, concebido desde lógicas más verticales. Se pretende fortalecer la identificación de los educadores con una pedagogía distinta a través de un proceso colectivo de formación, además de la recuperación de los saberes pedagógicos generados la práctica cotidiana y la reflexión de ésta. Las resignificaciones se relacionan con procesos de apropiación, los cuales, en nuestro contexto concreto, también evocan posicionamientos etnopolíticos.

González Apodaca (2014) comprende las propuestas educativas comunitarias e interculturales con carácter etnopolítico como aquellas que "se caracterizan por la incorporación de un eje político transversal a sus dimensiones lingüísticas, culturales, pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión", y donde el carácter etnopolítico incide en modelar las prácticas de los actores en un campo de diferentes tensiones (p. 1145). De esta manera, en las reconfiguraciones de la identidad docente influyen, además de la formación y de la historia escolar, personal y familiar, también la pertenencia comunitaria y étnica, y la adscripción sindical e ideológica, un aspecto relevante en el contexto magisterial oaxaqueño.

González Apodaca (2010) considera que la organización de los maestros del estado de Oaxaca a través de determinadas estructuras sindicales conlleva la formación de "un habitus particular" que incide en la configuración de la vida y labor, pero también en las expresiones identitarias, culturales y lingüísticas de los maestros oaxaqueños (p. 233). En nuestro caso, la dimensión etnopolítica está presente en los discursos y las prácticas docentes, y también se refleja en cómo los educadores de las Secundarias Comunitarias promueven la apropiación del modelo por los actores locales. Retomamos aquí las aproximaciones teóricas propuestas por González Apodaca (2006) acerca de "las apropiaciones locales del proceso de escolarización como fenómeno multidimensional" (p. 35).

Estas articulaciones se encuentran mediadas por los procesos de formación docente, fomentados continuamente desde el modelo, además de los aprendizajes generados en la interacción cotidiana en los mismos centros escolares, entre pares, con los estudiantes y los integrantes de la comunidad, es decir, a través de la experiencia pedagógica y comunitaria. Nos basamos aquí en una concepción de las identidades como procesos socialmente construidos, de "carácter intersubjetivo y relacional" (Giménez, 1997, p. 12), pues esta construcción identitaria ocurre a través de procesos dialógicos, entre educadores, con los asesores, pero también en el enfrentamiento con las críticas y resistencias de algunos actores al modelo. Los educadores de las Secundarias Comunitarias elaboran la diferencia frente a la práctica y el discurso de otros, pues "la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social" (Giménez, 1997, p. 12).

En cuanto a nuestro interés en la vinculación entre escuela y comunidad, González Apodaca (2010) profundiza que el involucramiento en propuestas educativas con enfoque comunitario conlleva para el docente "la necesidad de abandonar la posición generalmente distante y autosuficiente del maestro, y acercarse a los miembros de su comunidad" para poder lograr el pretendido diálogo cultural. Transita de considerarse como "conocedor a priori de la cultura", hacia una visión más plural de los actores que participan en los procesos formativos de los niños y jóvenes (p. 236).

Enfoque metodológico

La presente investigación se basó en el enfoque etnográfico, buscando recuperar, desde una mirada hermenéutica, cómo los actores significan su propia realidad social, sus "acciones, discursos e instituciones" (Velasco y Díaz de Rada,

1997, p.104). Considerando la importancia de la inmersión en el mundo de vida de los actores (Rockwell, 2011), se optó por una prolongada estancia en campo, para lo cual la investigadora radicó el estado de Oaxaca de enero 2014 a febrero 2015. La investigación se planteó como estudio de caso, realizado en una de las diez comunidades en las que se insertan las Secundarias Comunitarias. Además, se participó en eventos de las Secundarias, reuniones y cursos de formación docente, en diferentes espacios. Como métodos, se optó por la observación participante, la entrevista etnográfica, semi-estructurada y abierta, y los grupos de discusión. Los principales instrumentos utilizados fueron el diario de campo, además de guías flexibles de entrevista. Para el análisis, se transcribieron las grabaciones de audio y se analizaron con apoyo del programa Atlas. ti, estableciendo categorías de análisis. Se procedió de manera inductiva, buscando el diálogo entre referentes empíricos y teóricos, y regresando oportunamente a campo. El informe final de esta investigación se encuentra actualmente en proceso de redacción; algunos hallazgos se presentan a continuación.

Intermediaciones para la apropiación y defensa de una educación propia

En un proyecto alternativo como las Secundarias Comunitarias Indígenas, hemos de considerar diferentes factores que hacen del papel de los educadores un elemento clave para impulsar tanto la articulación e integración del modelo a nivel local, en interacción con padres de familia, comuneros, autoridades y estudiantes, como también para posicionarlo frente a las incidencias del contexto histórico, social y político más amplio. Como propuesta en muchos sentidos opuesta a las formas tradicionales de la institución escolar, la participación pro-activa de los educadores resulta central para dar a conocer los fundamentos y formas de trabajar, y en su caso, defenderlo con base en el derecho a una educación propia para los pueblos originarios. Se requiere, por ende, de un nivel importante de apropiación por parte de los docentes, que es mediado por procesos de resignificación constantes.

Para su labor educativa, los docentes han tenido que replantearse su quehacer profesional; el currículum del modelo, que se concibe como procesual y se encuentra en continua reestructuración a través del trabajo por proyectos, implica desarrollar diferentes formas pedagógicas y resignificar el papel del educador. Al respecto, uno de los docentes expresa que "lo que tiene este modelo, exige mucho trabajo del educador (…) enseñar de otra forma, es ahí donde ya exige mucho análisis, mucha reflexión, buscar bastante, observar bastante en la comunidad" (E-Conrado-educador).

Ser educador de las secundarias comunitarias implica para los docentes reafirmarse como profesionistas dispuestos a romper con las lógicas clásicas de la educación escolarizada y construir una práctica innovadora en búsqueda del diálogo comunitario. La adscripción a la educación comunitaria requiere de un compromiso personal y conlleva un proceso de reflexión y de de-construcción de significados socialmente adquiridos, a través de la propia historia escolar y la inmersión en el contexto de la sociedad más amplia, excluyente. Esta toma de conciencia y resignificación ha sido acompañada por los asesores de las Secundarias Comunitarias.

> No es fácil de entender lo comunitario, es complicado, y pues tenemos una formación, estamos dentro de una sociedad donde hay posiciones, lo mismo lo podemos ver en la comunidad cuando dicen que la lengua, no, ya no va a servir para un niño, un estudiante. Desde ahí ya nacimos, dentro de esa visión, que en nuestra cultura no hay conocimiento, no hay ciencia. Entonces de ahí, la asesoría sí es la que nos ayuda también, tanto en la parte de reflexionar, aparte de lo metodológico (E-Conrado-educador).

De esta manera, los docentes también han tenido que posicionarse; su labor en las secundarias conlleva la confrontación permanente con la identidad institucional específica de la propuesta,

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

que al ser distinta a las modalidades oficiales, como la telesecundaria o la secundaria técnica, también genera críticas en diferentes espacios. Observamos cómo los educadores han asumido su pertenencia a la propuesta.

> Esto es lo que queremos nosotros, tanto como educadores y yo creo que también en las comunidades aún sienten eso, aunque haya críticas fuertes de que no es congruente con lo que estamos acostumbrados de tipos de escuelas formales o federalizadas, ¿no? Y por eso, sí, ya me apropié del modelo (E-Maximino-educador)

Los docentes, al asumirse como parte del modelo, se ven impulsados a reflexionar sobre su propia identidad y pertenencia a un pueblo originario, aunque las comunidades en las que laboran pocas veces coincidan con sus lugares de procedencia. Resulta relevante el que puedan trazar continuidades entre su contexto personal e identidad étnica y la tarea que han asumido como promotores activos de la educación comunitaria. Así, constata uno de ellos que "él se puede defender porque su papá le enseñó el proceso de la milpa y del café (…) y que la secundaria busca esta comunicación entre conocimientos" (Ob-conversación informal-Carlos-educador). En algunos educadores se observa cómo la concientización acerca de los procesos de discriminación vividos por los pueblos incide en las decisiones que toman para su vida personal, como la de volver a enseñar la lengua indígena a sus hijos.

> Investigadora: ¿Tú te has llegado a sentir identificada con el modelo?
> Educadora: Sí porque primero soy hablante de una lengua indígena. Y eso también me da orgullo, yo no me avergüenzo de hablar una lengua indígena porque varias personas se avergüenzan y no, peor tantito, se salen a la ciudad, no quieren hablar (E-Elena-educadora).
> Elena me contó que ya está hablando más en chinanteco con su niña y le dice que pronuncie las palabras, pero aún no pronuncia bien. Su esposo sigue hablándole en español, pero sí la idea es que aprenda las dos lenguas (Ob-conversación informal-escuela).

Para los educadores, resignificar su propia pertenencia a las comunidades originarias, identificarse con la filosofía de la comunalidad, pero también reconocerse como parte del colectivo de integrantes del modelo de las Secundarias Comunitarias, es parte del proceso de apropiación del proyecto. A través de procesos de interaprendizaje, en interlocución con asesores del modelo, pero también a través de la lectura y otras estrategias de autoformación, los educadores han construido un andamiaje intelectual en el que se apoyan. De esta manera, "se posicionan como intelectuales locales" que actúan como intermediarios del modelo "hacia fuera" y "hacia dentro" (González Apodaca, 2006, p.161). Buscan el permanente diálogo con los actores locales para impulsar la paulatina apropiación de la propuesta por la comunidad. Una figura escolar relevante es el Consejo Representativo de Padres de Familia (CR); es nombrado por la asamblea comunitaria y ha de participar activamente en la toma de decisiones e intervenir en la vinculación entre escuela y comunidad. Los educadores mantienen una comunicación constante con sus integrantes y fomentan su familiarización con el modelo.

> Educador [al CR]: Muchas veces las comunidades ya no le dan importancia a la lengua, por ejemplo. Anteriormente, la escuela prohibía y castigaba a los que hablaban su lengua, el zapoteco, el chinanteco, el mixe, (…). Entonces por esta razón se fue perdiendo la cultura de las comunidades a partir de la misma escuela. (…) Por esa razón también surge esta secundaria porque tiene esta finalidad, fortalecer, recuperar la cultura (Ob-transcripción-reunión educadores/nuevo CR).

Se pretende generar reflexión y conciencia acerca del derecho de las culturas originarias a una educación propia que tome en cuenta el aprendizaje de las lenguas y los conocimientos indígenas y se enfoque a las necesidades locales. Las propuestas educativas que defienden tales derechos se posicionan frente a una situación compleja de tensiones de poder históricamente configuradas, que conllevan

negociaciones permanentes a nivel comunitario, social e institucional. Estas confrontaciones implican elaborar distinciones de lo que se considera como "lo propio" y "lo ajeno"; requieren tomar un distanciamiento y conciencia de las prácticas culturales – aquellas consideradas como propias resultan etnificadas en el proceso, incidiendo en procesos identitarios (Dietz, 2013, pp. 182-183).

En la práctica educativa, se observa una tendencia a la dicotomización. En la investigación comunitaria, se impulsa la resignificación de "lo propio" en términos afirmativos y se promueve la reflexión crítica de los procesos de aculturación presentes en la comunidad. Esta tendencia lleva a la contrastación entre las prácticas culturales comunitarias y las incidencias de "lo ajeno", donde las últimas se perciben, en relación a los procesos de dominación cultural vividos, frecuentemente como negativas. Observamos, por ejemplo, que los estudiantes detectan la presencia de procesos de "contaminación cultural, lingüística y de pensamiento" en su comunidad (Ob-tercer grado).

El diálogo entre culturas que promueve la escuela incide en la reconfiguración de las fronteras étnicas desde la mirada de la reivindicación de los pueblos. De la Peña (2008) constata que la intermediación entre culturas no implica necesariamente que éstas "se conciban como compartimentos estancos; por el contrario, las fronteras culturales se van constituyendo en el propio proceso de intermediación" (p. 1). La reafirmación de la identidad étnica en la práctica escolar se relaciona con los posicionamientos etnopolíticos que sustentan el proyecto y se reflejan en la discursividad de sus actores; toca, a un nivel más amplio, el derecho colectivo a la autodeterminación de los pueblos indígenas.

La dimensión etnopolítica se relaciona además con la situación emergente de incertidumbre que las Secundarias Comunitarias -como propuesta alternativa que cuenta con el reconocimiento estatal, mas no federal- enfrentan ante la reforma del sistema educativo gestionada desde finales del año 2012. Ésta afecta al modelo y sus recursos a través de la recentralización administrativa (Olmeda, 2014), y es vista por diferentes actores académicos y sociales como de carácter neoliberal y de control educativo (López Aguilar, 2013). Los educadores perciben a estas tendencias como "un retroceso" para la educación indígena y las comunidades (Ob-aula-3er grado); participan en actividades sindicales en defensa del modelo y procuran informar e involucrar a padres de familia y autoridades en reuniones y eventos educativos. De esta manera, también los estudiantes participan y argumentan a favor de su escuela.

> Estudiante: Podríamos decir que la secundaria comunitaria las ventajas que tiene es que los estudiantes expresan con sus compañeros, pueden expresar sus ideas, pueden problematizar, investigar (…) en cambio en las otras escuelas pues los estudiantes que hay allá sólo se ubican en contestar en páginas, en libros y en otras materias. En cambio, en esta secundaria, pues los estudiantes pueden expresar sus ideas. Y las desventajas que tiene pues - ¡es que no tiene desventaja! (G-grupo de discusión 3er grado)

Los procesos de apropiación de la escuela, a nivel de los actores comunitarios, sin embargo, son complejos. Dietz (2013) enfatiza, con Jiménez Naranjo (2009), que no ha de partirse de la suposición de procesos necesariamente armónicos entre escuela y comunidad; se trata más bien de "procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización" que también "generan divergencias de intereses tanto dentro de la comunidad como entre ésta y la institución escolar" (pp.182-183). Observamos que, en la práctica, los educadores participan continuamente de un proceso de negociación; afirman que en algunas comunidades, "la gente como que aún no logra visualizar muy bien lo que pretende el modelo (…). Están fuertemente en que se trabaje como secundarias técnicas, por asignaturas. Como ellos, digamos, han caído en el tradicionalismo, desde preescolar o desde primaria, (…) piensan que en la secundaria comunitaria no se aprende" (E-Elena-educadora).

Los docentes han analizado el contexto en el que se inserta el proyecto y están conscientes de las dificultades por las que puede transitar el egresado en su futuro camino, en un entorno en

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

el que la escolarización se sigue perfilando como un medio excluyente, con contenidos ajenos a las realidades que viven los estudiantes indígenas:

> También tiene que ver (…) la discriminación. Porque son de una comunidad, no tienen los medios ni siquiera, apenas sí logran cursar un bachillerato con los poquitos recursos que tienen, y todo el día están con temáticas [escolares] que tienen que ver con otra clase, ser un empresario, ¿no? Pero sí es mucha discriminación (E-Conrado).

Estas configuraciones del entorno mayor, aunado a los procesos de cambio a nivel comunitario, influyen necesariamente sobre las expectativas de las familias hacia la escuela. Las comunidades oaxaqueñas están pasando por transformaciones a través del contacto cultural, acentuado actualmente por los procesos de migración, la llegada de productos comerciales y de la tecnología, como la televisión, los celulares y las computadoras. Los educadores observan cómo estos cambios se reflejan en los estudiantes; "ya de pronto hablan algunas palabras, algunos conceptos y dice uno, esto lo más seguro lo vio en la tele, en alguna novela, en alguna película" (E-educador-Conrado).

González Apodaca (2006) plantea la desterritorialización de la identidad como un fenómeno que participa en las reconfiguraciones identitarias locales (p.149). En nuestro caso, podríamos aludir a la multiplicidad de espacios en contacto que inciden en la configuración de identidades igualmente plurales, situación que se acentuará en el caso de los jóvenes quienes ahora tienen acceso a las redes sociales en Internet y a otros espacios culturales a través de la televisión. Haesbaert (2013), más allá de la desterritorialización de las identidades, plantea la posibilidad de vivir entre diferentes culturas y "distintas identidades territoriales que se cruzan" (p. 38).

González Apodaca (2006) argumenta que es justamente parte de las transformaciones que viven las comunidades oaxaqueñas, los procesos migratorios, los avances tecnológicos, en coexistencia con las prácticas "premodernas" que se conservan en la agricultura local, que se "perfilan nuevas modalidades a la intermediación" del maestro indígena (p. 343). Creemos que los educadores de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca se encuentran en un lugar que demanda la capacidad de moverse en distintos escenarios y percibir la multiplicidad de intereses e inquietudes que mueven a los estudiantes, sin excluir ninguna de estas dimensiones. El coordinador del modelo expresa que la formación de los jóvenes como futuros comuneros que se pretende es precisamente en la reflexividad de la vida comunitaria, en su contacto y diálogo con otros espacios:

> Porque ya son gentes que piensan diferente, valoran lo suyo, valoran lo propio. Y entonces caminas en una autonomía ya propia. Pero ya no depende de nadie, porque ya reflexionas, ya piensas, ya sabes qué hacer con los recursos naturales, con la vida comunitaria. Si migras, ya sabes a qué vas a migrar. Pero sabes que vas a regresar. Si vas a liderear, sabes que vas a liderear y cómo vas a liderear en la comunidad. Ese es el papel de la educación comunitaria (E-Coordinador).

Es así como las Secundarias Comunitarias se constituyen como un actor importante en el panorama de las propuestas, negociaciones y resistencias presentes en el estado de Oaxaca en torno a la definición y concreción de la educación para las comunidades originarias. El modelo de las secundarias ha llegado a convertirse en emblemático para una diversidad de actores, pero sobre todo para el magisterio indígena. Representa una experiencia exitosa, distintiva por sus propias características, de lo que sería un modelo educativo propio con fundamentos teóricos, metodológicos, pero además, con casi doce años de experiencia pedagógica: "Es una forma muy diferente, única, una forma muy singular de hacer educación secundaria, y para nosotros digamos que es la punta de lanza de lo que se está haciendo en materia de educación indígena en Oaxaca" (E-funcionario Dirección de Educación Indígena).

Conclusiones

> ¿De qué sirve tener el derecho a usar su propia lengua si no hay escuelas o medios de comunicación para ello? (Stavenhagen, 2010, p. 76)

En el presente artículo, nos hemos centrado en la relevancia que adquiere el papel del docente en una propuesta alternativa de educación secundaria que cuestiona los esquemas clásicos de la educación escolarizada, convirtiendo a la comunidad, sus conocimientos y necesidades en el centro de su quehacer educativo. Para desempeñar su labor en el modelo, los educadores de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca se enfrentan con la necesidad de replantear su identidad profesional y de desarrollar nuevos saberes pedagógicos.

En los proyectos de investigación que estructuran las actividades educativas, se pretende generar el diálogo entre la cultura comunitaria, los conocimientos de las ciencias y otras culturas, fomentando la reivindicación de la epistemología indígena. De esta manera, la secundaria busca vincularse con las prácticas sociales y la experiencia comunitaria como fuente de aprendizaje. En la práctica educativa, este fortalecimiento de "lo propio" se enfrenta con las transformaciones paulatinas de las comunidades a través del contacto entre culturas; la migración y los medios, pero también la influencia de la misma educación escolarizada como proceso histórico de asimilación de los pueblos a la sociedad mayoritaria, han generado procesos de cambio cultural.

Estas constelaciones han requerido del educador la sensibilidad y capacidad de observación del contexto y de las necesidades que genera el contacto entre culturas. Éste implica tensiones y desplazamientos, pero también el derecho de las comunidades de elegir y acceder a diferentes formas de vida, en condiciones de igualdad. Los educadores comunitarios participan de la mediación inter-cultural en permanente interacción y relación de inter-aprendizaje con el contexto en el que laboran, con los comuneros, los padres de familia y estudiantes, pues desde la perspectiva del modelo, esta es la base para construir una educación pertinente y propia, basada en una nueva vinculación entre escuela y comunidad.

Como propuesta alternativa, el modelo ha estado expuesto a cuestionamientos en diferentes espacios. Los educadores han actuado como mediadores frente a una diversidad de actores en el contexto comunitario, magisterial y educativo, por la reivindicación del derecho a una educación propia. De esta manera, su labor adquiere una dimensión etnopolítica compleja, que atraviesa la discursividad y los quehaceres cotidianos, en la mediación de los procesos de apropiación y defensa. En ello inciden las tendencias de las políticas educativas a nivel nacional y los procesos reivindicativos y de resistencia más amplios de los pueblos originarios y del magisterio de Oaxaca, que no alcanzamos a profundizar aquí.

Este artículo pretende iluminar, no obstante, cómo esta propuesta de educación comunitaria indígena se convierte en un espacio de negociación y redefinición de la educación escolarizada, donde se resignifican las preocupaciones y los intereses de las mismas comunidades originarias en relación a la formación de los jóvenes, pero también se dialogan y reafirman las perspectivas para un "buen vivir" comunitario como opción para un futuro sostenible en una sociedad plural, basado en el reconocimiento de la diferencia y de las múltiples formas de vida. Los aprendizajes que los actores de la propuesta han adquirido a través de su experiencia en la práctica, acompañada de procesos de diálogo y reflexión co-construidos, se perfilan como una contribución importante para concebir alternativas educativas para los niños y jóvenes, más allá de lo local.

Frente a las tendencias de las políticas educativas verticales y de corte neoliberal, la experiencia de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca nos permite vislumbrar la urgencia del diálogo intercultural para aportar a la construcción de propuestas educativas pertinentes, basadas en una nueva vinculación entre escuela y entorno, y que formen parte de las apuestas por una mayor justicia cognitiva y social (Santos, 2007).

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Referencias Bibliográficas

Bolívar, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. Universitas Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, edición especial, 25-44.

Caffentzis, G. & Federici, S. (2013). Commons against and beyond capitalism. *Upping the Anti: a journal of theory and action* (15), 83-91 Recuperado de: http://sduk.us/money/sg_commons_againstbeyond_capitalism.pdf

De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica* (20), 46-53. Recuperado de: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/20_la_educacion_indigena_consideraciones_criticas.pdf

_____ (2008). La antropología social y cultural en México. Versión preliminar VIII/08. Ponencia magistral. Congreso de Antropología en España y en Europa. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/antrosim/docs/DelapenaMexico.pdf

Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. En: Baronnet, B. & Tapia, U. (coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). Cuernavaca: UNAM-CRIM

Esteva, G. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Polis* [En línea] (33). Recuperado de: https://polis.revues.org/8487

Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *27*(1) 177-200. Recuperado de: http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/contrapunto3.pdf

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, *9*(18). México: COLEF. Recuperado de: http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%EDa_de_las_identidades_sociales.pdf

González Apodaca, E. (2006). Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe. Tesis doctoral. México: UAM Iztapalapa.

_____ (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Cuadernos Interculturales, 8*(14), 227-243

_____ (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *RMIE, 19*(63), 1141-1173. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/140/14032016007.pdf

González Apodaca, E. & Rojas, A. (2013) Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En: Bertely, M., Dietz, G. & Díaz Tepepa, G. (coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011. Estados de conocimiento* (pp. 383-413). México: ANUIES/COMIE.

Guerrero, A. & Massieu, Y. (2012). Maíz transgénico, milpa y comunalidad: una mirada desde la Sierra Juárez de Oaxaca. *Veredas.* Especial, 239-260. México: UAM-Xochimilco. Recuperado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-648-9374nsp.pdf

Gutiérrez Aguilar, R. (2015). Horizonte Comunitario-Popular. Antagonismo y producción de lo común en América Latina. Puebla: BUAP.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales, 8*(15), 9-41.

IEEPO/ESCI (2007). Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios de Oaxaca. (Versión sintética). Oaxaca: IEEPO/ESCI.

INEGI (2015). Encuesta Intercensal (2015). Panorama sociodemográfico de México 2015. México: INEGI. Recuperado de: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/ficha.aspx?upc=702825078065

Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural.* México: CGEIB/SEP.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

López Aguilar, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano* (179) 55-76. Recuperado de: www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17905.pdf

Olmeda, Juan C. (2014). El péndulo descentralización-recentralización y su aplicación a la reforma educativa en México. *Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, *9*(2), 143-164. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-30632014000200007&lng=en&tlng=es

Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca.* México: CONACULTA/INAH.

Mercado, R. (1991). Los *saberes docentes* en el *trabajo cotidiano* de los maestros. *Infancia y Aprendizaje,* 55, 59-72.

Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4*(1) 83-103 http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf.

Meyer, L. & Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías.* México: CNEII/CMPIO/CSEIIO.

Rendón Monzón, J.J. (ed.) (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios.* México: CONACULTA, pp. 91-108.

Rengifo, G. (2009). Las chacras de la escuela y de la niñez, y la descolonización de la educación. Ponencia. Congreso Internacional de Educación: Bodas de Oro. Urubamba, Cusco: La Salle. Recuperado de: http://www.pratec-net.org/pdfs/LaSalle50.pdf

Rivera Cusicanqui, S. (2008). *Gestión pública intercultural. Pueblos originarios y Estado.* La Paz: SNAP/Azul Editores.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Santos, B. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. Review. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.pdf

Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario.* Buenos Aires: CTA Ediciones/CLACSO. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20101117084419/Stavenhagen.pdf

Vanhulst, J. y Beling, A. (2013). Buen vivir: la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible. *Revista de La Red Iberoamericana de Economía Ecológica. 21*, 1-14. Recuperado de: http://www.redibec.org/IVO/rev21_01.pdf

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Madrid: Editorial Trotta.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.03
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 33-52

Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística

Available, accessible, acceptable and adaptable education for indigenous people in Mexico: A statistical review

Investigación

Anne Julia Köster

Universidad Europea Viadrina - Alemania
Universidad Veracruzana - México
aj.koester@hotmail.com

Recibido: 31 de marzo de 2016 / Aceptado: 16 de junio de 2016

Resumen

El artículo presenta una revisión estadística de la situación educativa de la población indígena en México. Debido a ello, se investiga si el subsistema de educación indígena cumple con los criterios 4-A definidos por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas; el cual considera que la educación para los pueblos indígenas debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. (1999, Comentario General núm. 13) El propósito de la revisión es describir el statu quo y visualizar los quehaceres de las instituciones y de los actores claves en el ámbito de la educación indígena, así como de la educación intercultural y bilingüe en México.

La revisión de las estadísticas del caso mexicano ha demostrado que los criterios 4-A no se cumplen. A la educación indígena le falta ser más asequible, porque el subsistema cuenta con mucho menos recursos por alumno en comparación con el sistema educativo general y con una infraestructura de un estándar más bajo. De igual manera, la educación indígena no es lo suficientemente accesible, ya que existen procesos, estructuras y mecanismos de discriminación, que resultan en la exclusión de pueblos originarios de procesos educativos. Asimismo, la educación indígena tampoco cuenta con un nivel de aceptabilidad, porque la falta de contextualización en la enseñanza hace que los alumnos indígenas perciban sus experiencias escolares como ajenas de sus realidades. Además, la educación indígena carece de una adaptabilidad, porque los programas educativos alternativos existentes no garantizan una atención a todas las necesidades de los diferentes grupos sociales indígenas.

Palabras clave: 4A-educación, pueblos indígenas, México, educación indígena, educación intercultural y bilingüe.

Abstract

The article presents a statistical review of the educational situation of the indigenous people in Mexico. For this reason, it is dissected if the subsystem of indigenous education meets the 4-A criteria. According to the United Nations' Committee for Educational, Social and Cultural Rights, indigenous education should be available, accessible, acceptable and adaptable. (1999,

Forma sugerida de citar: Köster, Anne (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad, 11*(1), pp. 33-52.

General Comment no. 13) The aim of the review is to describe the status quo and to visualize duties for institutions and key actors from the field of indigenous as well as intercultural and bilingual education in México.

The statistical review of the Mexican case showed that the criteria of a 4-A education for the indigenous Mexicans are not fulfilled. Indigenous education misses to be available due to the fact that the educational subsystem receives much less financial resources than the general educational system and counts with a lower standard of infrastructure. Furthermore, the indigenous education is no sufficiently accessible because there exist discriminative processes, structures and mechanisms that result in indigenous pupils being excluded from participating at educational processes. Also, the indigenous education does not count with a preferable level of acceptability because the missing contextualization of the contents and the teaching makes the indigenous pupils perceive their experiences in school as far from their realities. Moreover, indigenous education lacks adaptability because the existing alternative educational programs do not guarantee an attendance of all the needs of the different social groups of the indigenous people.

Keywords: 4A-education, indigenous people, Mexico, indigenous education, intercultural and bilingual education.

Introducción

México se considera constitucionalmente un país pluricultural. (Art. 2) Esta realidad de diversidad cultural está fundamentada en sus pueblos originarios y se refleja, según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en un total de 364 variantes socio-lingüísticas (INALI, 2008, pp. 36-38). Estas variantes pertenecen a las 68 lenguas indígenas nacionales oficialmente reconocidas (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003, Art. 4).

Por ese motivo, México es el 6º país lingüísticamente más diverso del mundo. (Lewis, 2009, tabla 1) De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2010 se autoidentificaron 15.3 millones de mexicanos con 3 o más años de edad como indígenas; esta cifra representa un 14.9% de la población en México. De ellos, 6.9 millones hablan y 1.5 entienden una lengua indígena (INEGI, 2013, pp. 79-86).

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por José Vasconcelos en 1921, a lo largo de cinco etapas, se establecieron varias instituciones y se desarrollaron distintos modelos para garantizar la atención educativa de los pueblos originarios en México (DGEI / Sierra Soler, 2016, pp. 5-6).

1. En el periodo postrevolucionario del indigenismo entre 1921 y 1935, la SEP promovió la construcción de una nación unida, el mestizaje y la castellanización, para que los pueblos originarios formarán parte integral de la nación. El Departamento de Educación y Cultura Indígena creó varias casas de pueblo, que eran escuelas y a la vez centros comunitarios para los indígenas.
2. Luego, en la era del indigenismo institucionalizado, entre 1936 y 1969, el Departamento de Educación y Cultura Indígena fue absorbido en el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, y además se creó el Instituto Nacional Indigenista para promover un desarrollo integral regional en las comunidades originarias.
3. En la tercera etapa, a partir de 1970, la SEP desarrolló el modelo bilingüe y bicultural, que opta desde entonces a alfabetizar a los alumnos indígenas por promotores culturales y maestros bilingües en sus lenguas originarias, en vez de solo castellanizarlos. Como sucesor de la Dirección Extraescolar del Medio Indígena, se creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que forma parte hasta hoy en día de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. La DGEI construyó y continúa manteniendo un sistema educativo paralelo con escuelas públicas del nivel educativo inicial, preescolar y primaria en las comunidades originarias en 24 de las 32 entidades federativas del país.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

4. Con la ratificación del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) en 1990 y con el reconocimiento constitucional de la nación mexicana como pluricultural en 1992, se empezó el periodo del empoderamiento de los pueblos originarios mexicanos. El levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a partir de 1994, resultó en los Acuerdos de San Andrés dos años después, los cuales formaban la base para el reconocimiento legal de sus derechos a una educación culturalmente y lingüísticamente pertinente, para la adaptación de la legislación nacional a los acuerdos internacionales, tales como la declaración de los derechos humanos (UDHR, 1948), el convenio internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales (ICESCR, 1976) y la declaración de los derechos de los pueblos indígenas (UNDRIP, 2007), entre otros, así como la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001. Esta sub-institución de la SEP introdujo el modelo de la educación intercultural y bilingüe y pretendía la interculturalización transversal de los sistemas educativos y sus actores en las 32 entidades federativas (al nivel macro), sus supervisiones escolares (al nivel medio) y sus instituciones educativas públicas, incluso las escuelas indígenas (al nivel micro). La interculturalización tiende a construir el conocimiento y el aprendizaje a base de la cosmovisión de la propia comunidad en vez de por un solo currículo nacional homogeneizante y basado en una cosmovisión occidental. Así busca apoyar a los pueblos originarios a preservar su propia cultura y lengua a lo largo de su trayectoria educativa, así como a sensibilizar a todos los actores en el ámbito educativo sobre la diversidad cultural y lingüística existente en México, para que la conozcan, consideren, valoren y aprecien (CGEIB, 2015, 2014, pp. 8-9).

- La quinta etapa inició con la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011, la cual se define en el Acuerdo 592, en donde por primera vez se estableció, como parte del tercer campo de formación 'Exploración y comprensión del mundo natural y social', una de cuatro asignaturas estatales elegibles, llamada 'Lengua y cultura indígena', a través de la cual se permite a las escuelas del sistema educativo general en el primer grado de la secundaria, impartir contenidos contextualizados, diversificados y en lengua indígena, cuando haya al menos un 30% de alumnos indígenas en el aula. (pp. 29, 31) De igual manera, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se modificó el tercer artículo constitucional, estableciendo la educación con calidad como un derecho; y se realizó la Reforma Educativa en 2013, la cual está articulada en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la SEP. Uno de los objetivos es asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, como los pueblos originarios, para la construcción de una sociedad más justa. Específicamente, la cuarta de las siete estrategias se dirige a la atención a la diversidad, promoviendo a impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y a reforzar la educación intercultural y bilingüe para las poblaciones que hablen lenguas originarias. (pp. 54-59) Además, se aprobó el Programa Especial de la Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) de la CGEIB y el Programa para la inclusión y equidad educativa para el ejercicio fiscal 2016 (PIEE) de la SEP, el cual propone una educación para los pueblos originarios basada en un modelo educativo de atención a la diversidad con inclusión y equidad.

Desde la reforma educativa en 2013, la garantía del acceso de todos los mexicanos a una educación con calidad, establecida en el artículo tercero constitucional, es el Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación (INEE) quien tiene el papel de evaluar y supervisar el proceso de desarrollo educativo en términos de calidad y equidad. Sus indicadores de evaluación se basan en esta normativa nacional y además en un enfoque de derechos, reconociendo el derecho universal a la educación, que se encuentra en la declaración de los derechos humanos (Art. 26), así como en el convenio internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales (Art. 13, 14) y también reconociendo a las personas como "titulares de derechos que deben estar en posibilidad de hacer uso de diversos mecanismos para exigirlos y como titulares de obligaciones a las autoridades responsables de garantizar su cumplimento" (INEE, 2016, p. 14).

El INEE retoma, contextualiza y aplica la propuesta realizada por Tomasevski, del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para evaluar la calidad y equidad de la educación en México. El enfoque indica que una educación con calidad y equidad es compuesta por los criterios 4-A, por lo que se considera que es asequible, accesible, aceptable y adaptable para todos (1999, Comentario General núm. 13).

En el presente trabajo se revisaron estadísticas para evaluar si la educación de la población indígena en México corresponde a estos criterios definidos por Tomasevski y contextualizados por el INEE. El propósito de esta investigación es entender la situación educativa actual de los pueblos originarios en México y visualizar los retos y quehaceres de las instituciones y actores claves en el ámbito de la educación indígena, así como de la educación intercultural y bilingüe.

Trabajos enfocados en el tema incluyen artículos sobre la historia y el estatus actual de la educación indígena e intercultural en México (Martínez Buenabad, 2011, Bertely Busquets, 2002, Dietz y Mateos Cortés, 2011), así como estudios sobre la calidad de la educación indígena en México (Tapia Uribe, 2003, Schmelkes et al., 2011, INEE, 2016) y un análisis de los problemas de medición de la situación educativa de los pueblos indígenas mexicanos (Schmelkes, 2013).

Como fuentes de información sobre las políticas educativas indígenas, interculturales y bilingües en México, se deben considerar las publicaciones de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); por ejemplo, la reforma integral de la educación básica indígena para la atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural (SEP/DGEI, 2009a) y el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (CGEIB, 2014).

Además, la consulta al Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, elaborado por Narro Robles y Moctezuma Navarro (2012), ayuda a entender mejor los retos de la población indígena y los deberes políticos con respeto a la mejora de su educación.

Fundamentación teórica

El marco teórico de este trabajo se apoya en cuatro distinciones analíticas desarrolladas por Tomasevski y que son los criterios 4-A de una educación con calidad y equidad: estos son asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (1999, Comentario General núm. 13), y a continuación se explican.

1. Educación asequible:
   Con asequibilidad se refiere a que habrá suficientes instituciones y programas educativos disponibles que funcionen dentro de una jurisdicción. Esto incluye una infraestructura como edificios, instalaciones sanitarias, agua potable, materiales didácticos y en algunos casos también bibliotecas, computadoras y tecnología informática. Además, significa que los docentes deberían estar bien formados y recibir un salario adecuado a su contexto. Los padres de familia deberían tener la libertad de elegir la educación para sus hijos de acuerdo al principio del interés superior del menor.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

2. Educación accesible:
   Accesibilidad implica que dentro de una jurisdicción todos tengan la posibilidad de participar en procesos educativos sin ser discriminados o excluidos. La accesibilidad se refiere a 3 dimensiones interrelacionadas, la dimensión de la no-discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica. Esto significa que la educación debería ser legalmente y de facto accesible para todos, incluso para los grupos más vulnerables, por tanto, la exclusión de la educación por origen étnico o contextual, color de piel, sexo, idioma, religión, opinión, estatuto socio-económico, nacimiento o discapacidad debería ser eliminada. Asimismo, la oferta educativa debería ser accesible en un terreno seguro y geográficamente razonable, o bien, por vías de la tecnología moderna. También, la educación debería ser obligatoria y gratuita para todos.
3. Educación aceptable:
   Con aceptabilidad se refiere a que la forma y el contenido de la educación, incluso el currículo y los métodos de enseñanza, deberían ser contextualizados, diversificados y adecuados para los alumnos y también para los padres de familia. Esto significa que la educación debería ser relevante, culturalmente apropiada y de buena calidad, para que los alumnos se sientan seguros, respetados y acogidos en las escuelas. Deberían creer que ahí adquieren conocimientos que coinciden con sus intereses y que estos les resultan útiles para su vida actual y futura. Por tanto, la educación debería ser impartida y regularmente evaluada de acuerdo a las dimensiones de calidad elaboradas desde la perspectiva de los alumnos y legalmente reconocidas por el Estado.
4. Educación adaptable:
   Adaptabilidad implica que la educación debería ser compatible con los requerimientos, intereses y condiciones específicas de todos los niños en las sociedades y comunidades de contextos sociales y culturales diversos y transformativos, específicamente de niños con discapacidades o de grupos minoritarios como los indígenas. Así, la educación adaptable incluye además el diseño de una oferta educativa para niños excluidos de la educación formal, por ejemplo, refugiados o niños internamente desplazados, padres jóvenes, encarcelados o trabajadores; de esta manera, a través de la educación, todos los derechos humanos deberían ser fortalecidos.

El INEE constata que la asequibilidad y la accesibilidad se refieren al derecho *a* la educación, y que la aceptabilidad y la adaptabilidad corresponden al derecho *en* la educación. Esta distinción supone que, por un lado, los mexicanos tienen derecho a acceder a la escuela, y, por otro, que la escuela garantiza la oferta de condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas requeridas, para que todos puedan participar en procesos educativos.

Entonces, para que todos los mexicanos tengan el derecho a una educación de calidad y equitativa, deben tener garantizados por lo menos tres derechos:

1. El derecho de acceso a la educación, el cual se refiere a que todos tengan posibilidades reales de disponer de una oferta educativa de calidad.
2. El derecho de permanencia en la escuela, que significa que todos puedan desarrollar una trayectoria escolar sin rezago, así como que puedan egresar de la escuela oportunamente acorde con la edad típica de terminación de la educación obligatoria, en condiciones flexibles y correspondientes a sus necesidades en contextos culturales y sociales diversos.
3. El derecho de logro de aprendizaje, que implica que todos reciban una educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada y que a la vez sea relevante, útil y significativa para sus vidas.

Además, para cumplir con sus obligaciones, el Estado Mexicano tiene el deber de promover, respetar, proteger y garantizar que se cumplan estos tres derechos (INEE, 2016, pp. 14, 15).

Fundamentación metodológica

En base al modelo de Tomasevski (2004, pp. 352, 353, 388), se desarrollaron diez indicadores que ayudan a medir la calidad y equidad educativa. Estos indicadores fueron adaptados al contexto mexicano multiétnico, específicamente al objetivo del presente trabajo, el cual es revisar la situación educativa de los indígenas mexicanos; para medir el cumplimento, por una parte, de sus derechos a una educación de calidad y equidad y, por otra, las obligaciones del Estado para garantizarles dichos derechos.

Para ejecutar el análisis de acuerdo a los diez indicadores presentados a continuación, se revisaron estadísticas publicadas por diferentes instituciones gubernamentales, como el INEGI, la SEP, el INEE, entre otras.

Tabla 1. Obligaciones gubernamentales, marcos de las actividades del gobierno e indicadores para medir la garantía de una educación de acuerdo a los 4 As para pueblos originarios en México

Criterios 4-A	Obligaciones gubernamentales	Marco de actividad del Gobierno	Indicadores
Asequibilidad	Garantizar 1. infraestructura: edificios y materiales didácticos; 2. capital humano: docentes calificados y adecuadamente pagados; 3. libertad de padres a elegir educación de acuerdo al interés del niño.	1. nivel entre asignaciones presupuestarias y obligaciones legales con respeto a la infraestructura; 2. nivel de formación y pago del personal docente; 3. cobertura de oferta educativa variada para todos los derechohabientes;	Por cada subsistema y grupo social: 1. porcentaje del presupuesto nacional para la educación; 2. promedio de títulos académicos y de pago; 3. índice de cobertura de oferta educativa variada;
Accesibilidad	Garantizar la 4. posibilidad de participar en procesos educativos sin ser discriminados o excluidos; 5. accesibilidad física: seguridad y ubicación; 6. accesibilidad económica: educación obligatoria y gratuita;	4. políticas y medidas prácticas para erradicar la discriminación y exclusión en el ámbito educativo; 5. cobertura de educación en todas partes del país; 6. nivel de participación educativa de acuerdo al nivel socioeconómico del derechohabiente;	Por cada subsistema y grupo social: 4. índices de discriminación y exclusión educativa 5. índice de cobertura por ubicación geográfica; 6. porcentaje de abandono escolar por falta de recursos;
Aceptabilidad	Garantizar 7. impartición de contenidos relevantes, contextualizados y diversificados; 8. evaluación de la educación de acuerdo a dimensiones de calidad;	7. planeación curricular, nivel de flexibilización para impartir contenidos y aplicar métodos de enseñanza; 8. mecanismos de evaluación y de elaboración de dimensiones de calidad;	Por cada subsistema y grupo social: 7. grado de relevancia, contextualización y diversificación de los contenidos y métodos; 8. existencia de un sistema de evaluación;
Adaptabilidad	Garantizar 9. flexibilidad y compatibilidad de la oferta educativa con intereses, requerimientos y condiciones de los derechohabientes; 10. oferta educativa para derechohabientes excluidos de la educación formal.	9. planeación y programación de una oferta educativa para cualquier grupo social de acuerdo a sus intereses, requerimientos y condiciones; 10. cobertura de oferta educativa para todos los derechohabientes excluidos de la educación formal.	Por cada subsistema y grupo social: 9. existencia de programas educativos para cualquier grupo social; 10. porcentaje de derechohabientes excluidos de la educación formal y no cubiertos por una oferta alternativa.

Basado en los indicadores de Tomasevski (2004, pp. 352, 353, 388), adaptado al contexto mexicano y elaborado por la autora.

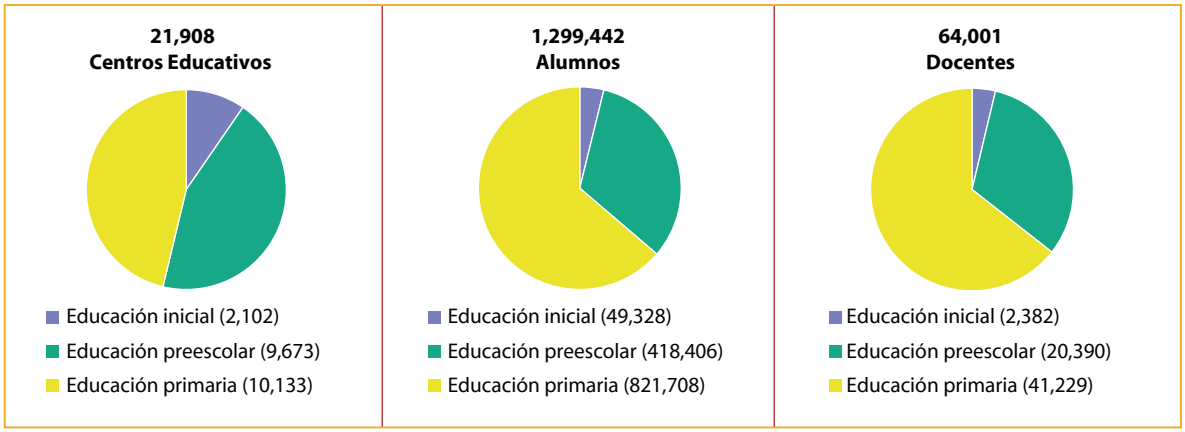
© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Revisión estadística y recomendaciones

En México, los pueblos originarios tienen acceso a la educación general o indígena; el sub-sistema educativo indígena o bilingüe y bicultural, ofrece educación a los niños y niñas indígenas en sus comunidades monolingües y bilingües y se compone de la educación inicial, preescolar y primaria indígena (SEP, 2001, pp. 6, 8, 10; 2009, p. 5).

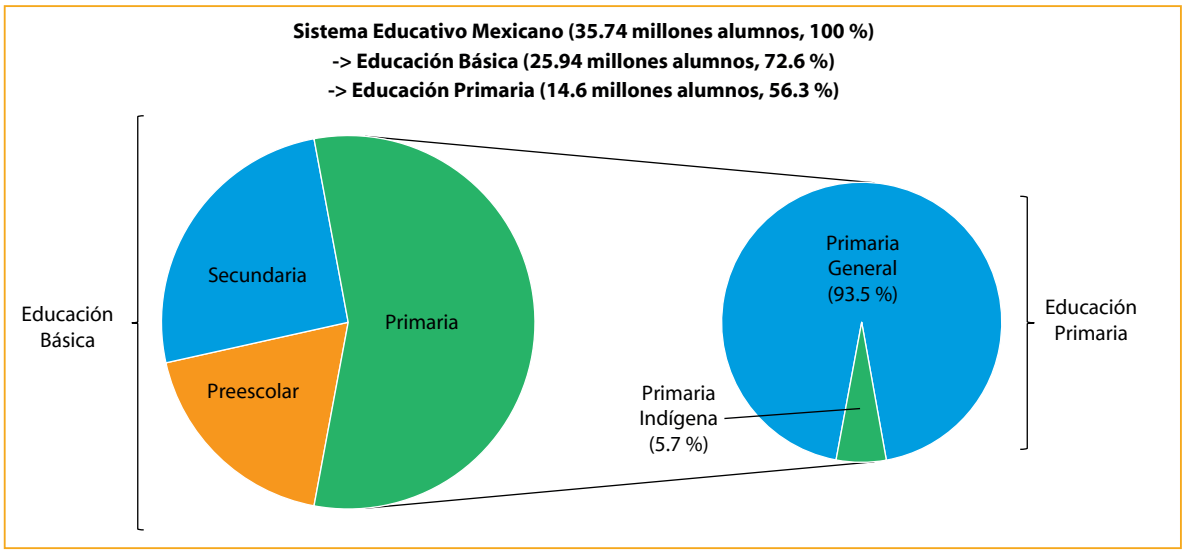
La siguiente gráfica demuestra las fichas básicas del subsistema de la educación indígena en México en el ciclo escolar 2014-2015.

Gráfico 1. Cifras del subsistema de la educación indígena en México. Centros educativos, matrícula y docentes de la educación inicial, preescolar y primaria indígena. (DGEI / Sierra Soler, 2016, p. 2)



Para poder entender la situación educativa de los pueblos originarios en México, se debe también tener un panorama comparativo entre el número de alumnos inscritos en el sistema educativo general e indígena.

Gráfico 2. Cifras del subsistema de la educación indígena en México. Centros educativos, matrícula y docentes de la educación inicial, preescolar y primaria indígena. (DGEI / Sierra Soler, 2016, p. 2)



En el ciclo escolar 2013-2014 se matricularon un total de 35.74 millones de alumnos en el sistema educativo nacional. Entre ellos, había 14.6 millones de alumnos inscritos en la educación primaria, de los cuales 13.6 millones (o un 93.5% de alumnos de primarias) pertenecían al sistema educativo general; éstos fueron atendidos por 524 450 maestros en 637 872 grupos y en 77 821 escuelas primarias. Los otros 834 572 alumnos de primarias (que corresponden a un 5.7%) pertenecían a la educación primaria indígena o bilingüe y bicultural y fueron atendidos por 36 246 maestros en 65 268 grupos, en 10 102 escuelas indígenas y en 24 de 32 entidades federativas. (SEP, 2014, pp. 15, 16, 61, 76, 77).

Actualmente, los pueblos originarios mexicanos cuentan con la participación educativa, eficiencia terminal y cuota de aprobación más baja del país. (Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012, pp. 170, 171) Por consiguiente, se demuestra que su rezago educativo y la desigualdad que enfrentan, tienen que ver con una oferta insuficiente para una educación de calidad y equidad de acuerdo a los criterios 4-A.

La asequibilidad de la educación para los pueblos indígenas en México

Indicador: Porcentaje del presupuesto nacional para la educación general e indígena

Para entender el desequilibrio entre los recursos para los alumnos del sistema educativo general e indígena, se deben comparar los presupuestos designados a cada uno de ellos. En 2012, México invirtió el 5.2% de su PIB en educación. El porcentaje del presupuesto nacional para la educación fue de 19.6% y equivalió a 564 980 millones de pesos mexicanos.

En comparación con los otros niveles educativos (medio superior y superior), la educación básica gastó un 60% del presupuesto, mientras que el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica recibió 293 965 millones de pesos mexicanos. Por tanto, se pagaron por alumno en toda la Educación Básica un promedio de 11 300 pesos mexicanos, en el nivel de primaria del sistema educativo general era un promedio de 14 200 pesos mexicanos.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quien es la responsable para financiar la educación indígena en México, recibió 388 millones pesos mexicanos en 2012, equivalentes a 0.06% del presupuesto anual y que resultó en una inversión de aproximadamente 300 pesos mexicanos por alumno.

Estas cifras demuestran que el gobierno mexicano invirtió en el año 2012 casi 38 veces más en la educación básica que en la educación indígena. (OCDE, 2015, p. 3, Mejía Botero, 2012, p. 22, Serdán Rosales, 2011, pp. 14, 16, 19, INEE, 2012, p. 2, Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012, p. 172).

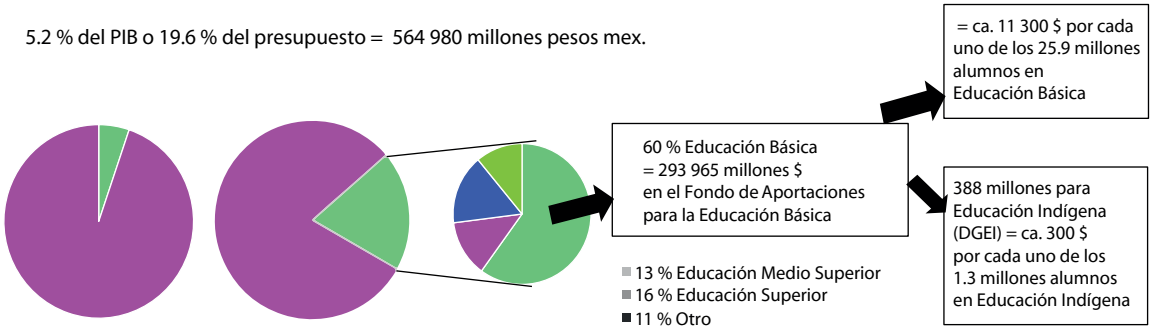
Ese desequilibrio de presupuesto entre la educación general e indígena fortalece el rezago educativo de los indígenas. Por la falta de recursos, el Estado no puede cumplir con sus obligaciones jurídicas de ofrecer una educación indígena de calidad y equidad a los pueblos originarios, y por consecuencia, las escuelas indígenas tienen el peor nivel de infraestructura y organización escolar en México.

> 9 de cada 10 escuelas preescolares y 4 de cada 5 escuelas primarias de la modalidad indígena carecen de personal directivo; además, en 2 de cada 5 de estas escuelas hacen falta mesas y sillas para los docentes. Más aún, en 7 de cada 10 preescolares y en 3 de cada 5 primarias indígenas, un docente atiende a grupos de más de un grado (INEE, 2015, p. 70).

En 2007, un 60% de los alumnos indígenas estaban inscritos en escuelas con condiciones de infraestructura precarias y solo el 10% de los alumnos en escuelas indígenas tenía acceso a materiales didácticos y a infraestructura adecuada, como a libros de texto y bibliotecas. Para 2006, el 4.1% de las escuelas primarias indígenas tuvieron equipamiento de computadoras, sin embargo, el promedio en las escuelas primarias generales era del 28.8% (Schmelkes et al., 2011, p. 3).

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Gráfico 3. Presupuesto Nacional de México para la educación en 2012. (OCDE, 2015,Mejia Botero, 2012, Serdán Rosales, 2011, DGEI / Sierra Soler, 2016, p.2)



Recomendación: Redistribuir el presupuesto anual para la educación de una manera más igualitaria entre el sistema general e indígena, para que los alumnos del sistema indígena puedan aprender bajo condiciones más favorables. Disponer de recursos para un programa especial de mejora de infraestructura educativa para los pueblos originarios favorecería a su acceso equitativo a la educación.

Además, el presupuesto anual para la educación indígena depende de las coyunturas políticas y debido a ello, la cantidad de los recursos disponibles varía cada año. En ese orden de ideas, los actores en las instituciones del sistema educativo indígena no son capaces de poder planificar actividades a mediano o largo plazo. Por ejemplo, en 2012, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) recibió 30% menos que el presupuesto del año anterior (388 millones en 2012 y 536 millones en 2011) (Márquez Jiménez, 2012, p. 112, Serdán Rosales, 2011, p. 19).

Recomendación: Determinar un presupuesto anual para la DGEI y las demás instituciones del ámbito educativo por todo el sexenio, esto para garantizar que tengan más seguridad en su planeación de proyectos y para que puedan realizar intervenciones en un largo plazo.

Indicador: Promedio de títulos académicos y de pago de los docentes

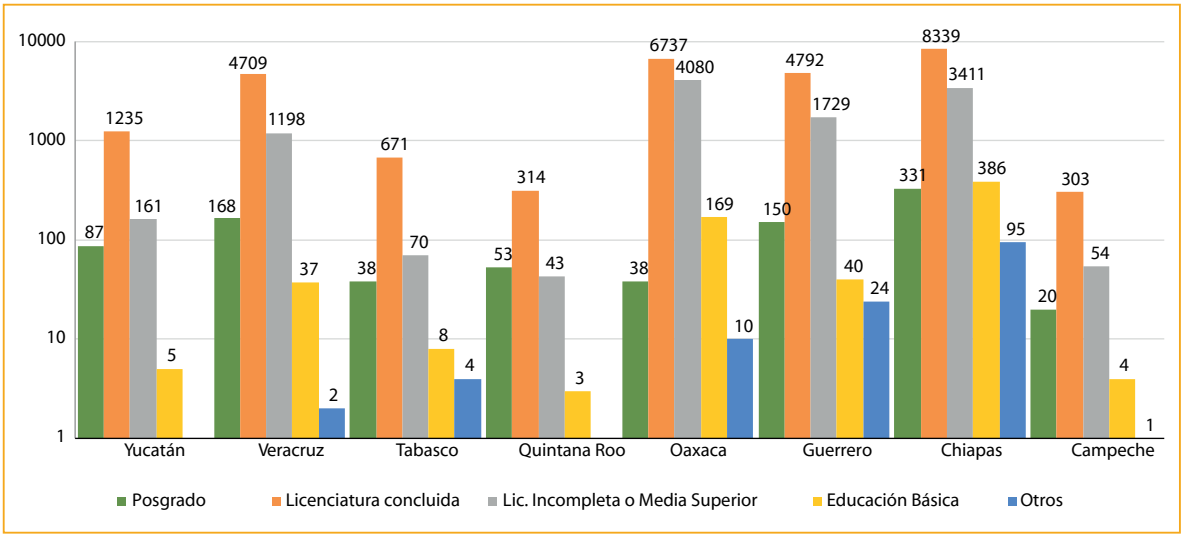
Para que el personal docente pueda enseñar a los alumnos indígenas con calidad y motivación, se requiere una formación docente adecuada y de calidad, así como un ingreso equitativo. Los docentes del sistema educativo indígena cuentan, en promedio, con menos títulos académicos que los maestros del sistema educativo general. En el ciclo escolar 2007-2008, un 15% de los maestros del nivel preescolar indígena y un 13% de los maestros de escuelas primarias indígenas contaban con un título de licenciatura, por el contrario, la mitad del personal docente en el nivel preescolar y primaria del sistema educativo general terminó una licenciatura (51.6% y 50.7%). Estas cifras mejoraron en los últimos años, como se muestra en la gráfica siguiente (INEE, 2015, p. 40, DGEI / Sierra Soler, 2016, p. 20).

Recomendación: Establecer que un título de licenciatura sea el requisito mínimo para poder estar empleado como docente en el sistema educativo indígena y ofrecer un programa de profesionalización obligatorio para que todos docentes activos obtengan un título en el marco de su formación continua.

Además, en México los ingresos de los docentes difieren de acuerdo al sistema educativo en el que están empleados. El salario mínimo mensual de los docentes indígenas es en promedio más bajo comparado con sus colegas empleados en el sistema educativo general. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2011-2012, los docentes en escuelas primarias indígenas de 20 a 24 años, recibieron en promedio un salario mensual de 9 000 pesos mexicanos, mientras que un docente en una escuela primaria general ganó 2 500 pesos más, lo cual corresponde a una brecha salarial del 21% (INEE, 2015, pp. 69, 70).

Recomendación: Nivelar el salario para que todos los docentes, da igual, en cual sistema educativo estén empleados, reciban el mismo pago para la misma cantidad de horas de trabajo.

Gráfico 4. Perfil profesional de los docentes del sistema de la educación indígena en la región sur sur-este de México. (OGEI/Sierra Soler, 2016, p. 20)



Indicador: Índice de cobertura de oferta educativa variada

Existe un sistema educativo indígena en 24 de las 32 entidades federativas, en donde hay originariamente un porcentaje de población indígena elevado. En sus comunidades, los indígenas pueden recibir una educación en su lengua desde el nivel inicial hasta primaria. Pero este sistema no toma en cuenta que los pueblos originarios son el grupo social en México que más migra. Cuando salen de sus comunidades, ya no tienen acceso a una educación en su lengua y de acuerdo a su contexto cultural. En estos casos los padres de familia están limitados a elegir una oferta educativa cultural- y lingüísticamente adecuada y pertinente (DGEI, 2009, p. 2).

Recomendación: Establecer centros de aprendizaje de lenguas indígenas gratuitos, en los lugares a donde más migran los pueblos originarios, para así garantizar la disponibilidad de una oferta educativa en sus lenguas aunque ya no se encuentren en sus comunidades originarias.

La accesibilidad de la educación para los pueblos indígenas en México

Indicador: Índices de discriminación y exclusión educativa

Según la constitución, todos los mexicanos tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional (Art. 2) pero, a pesar de esta

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

base legal, existen obstáculos para que los indígenas tengan un acceso equitativo.

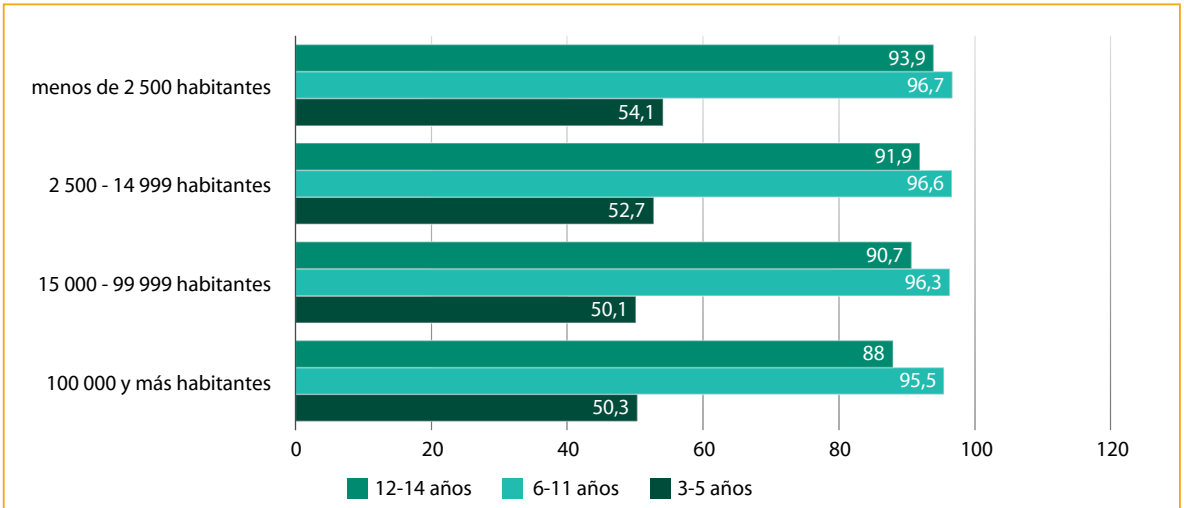
Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2013) existen procesos, estructuras y mecanismos de discriminación que excluyen a pueblos originarios mexicanos de los procesos educativos. En la encuesta Nacional sobre Discriminación en México en 2010, señaló que un 24% de los hablantes de una lengua indígena no se les respetan sus derechos por su acento al hablar o por su forma de vestir, y a un 37% no se les reconocen sus derechos ante los demás. En relación con el derecho de los pueblos originarios a la educación, se nota su discriminación y exclusión cuando se analiza su tasa de analfabetismo. En 2010, el 28.2% de la población de 15 años o más, hablante de una lengua indígena, no sabía leer y escribir. En el caso de las mujeres se agrava, porque contaron con una tasa de analfabetismo del 33.8%, cuando un 22.3% de los hombres no podían leer ni escribir. En comparación, el promedio nacional de analfabetas era del 6.9%, la tasa del analfabetismo de las mujeres ascendió a un 8.1% y el de los hombres a un 5.6% (INEGI, 2013, p. 93, 137).

Recomendación: Por un lado, diseñar programas especiales para la alfabetización de los pueblos originarios de acuerdo a su contexto cultural y lingüístico, y por otro, promover la no-discriminación con medidas educativas informales, como campañas o contenidos en los medios de comunicación, al igual que con medidas educativas formales, como proyectos escolares o el uso de materiales didácticos que aborden el tema.

Indicador: Índice de cobertura de oferta educativa por ubicación geográfica

Como se puede ver en la gráfica, existe una relación directa entre la cantidad de personas que viven en un lugar y el porcentaje de asistencia escolar.

Gráfico 5. Porcentaje de la población mexicana que asiste en la escuela, 2010. (INEGI, 2013, p. 146)



Conforme crece el tamaño de la localidad, aumenta la cobertura del sistema educativo. La diferencia porcentual más elevada entre las localidades con más y menos habitantes corresponde a los jóvenes mexicanos entre 12 y 14 años, con casi 6%.

En tanto, la población indígena se presenta el escenario siguiente. Debido a que solo el 9.9% de los hablantes de una lengua indígena de 5 años o más vivía en 2010 en localidades con más que 30 000 habitantes, la mayoría tenía y todavía mantiene sus hogares en zonas rurales, cuentan con una

cobertura de oferta educativa menor que los no indígenas (Cervera, 2015, p. 25).

De acuerdo a Schmelkes (2013, p. 7), se reproduce la desigualdad con los más pequeños de origen indígena. A pesar de que la Ley General de Educación obliga a la población de 5 años de edad a cursar un año de preescolar, la oferta de educación preescolar en comunidades indígenas es menos completa que en otras partes del país, por lo que un 76% de los niños originarios solo asisten a una educación preescolar, en contraste con el 90% de los niños no indígenas que asisten a ella.

Recomendación: Impulsar inversiones en la construcción de nuevas escuelas públicas, sobre todo en pequeñas comunidades en donde no haya una cubertura de oferta educativa suficiente.

Indicador: Porcentaje de abandono escolar por falta de recursos

Según el INEGI (2013, pp. 99, 100, 145, 154), la escolaridad de los hablantes de una lengua indígena de 15 años o más, ascendió en 2010 a 5.1 años; en comparación al promedio de los mexicanos no indígenas entre 15 y 59 años, que tienen 9.3 años de asistencia a la escuela. La participación educativa de los pueblos originarios más baja está, entre otros factores, causada por su falta de recursos financieros, por ejemplo, para poder pagar las cuotas mensuales que cobran la mayoría de las escuelas públicas en México, aunque la Ley General de Educación, (Art. 6) garantiza una educación gratuita para todos. Tales costos, en combinación con cobros de matrículas, transporte, materiales escolares, uniformes y alimentación, no son accesibles para los indígenas que cuentan con niveles socioeconómicos bajos. (CLADE, 2014, p. 26) Como demuestra Schmelkes et al. (2011, p. 2), la tasa de pobreza es más elevada en comunidades indígenas que en el resto de la población, ya que en 2008 un 79.9% de la población originaria en México recibió un ingreso menor a dos salarios mínimos mensuales. Además, la pobreza junto con otros factores, como el analfabetismo, la falta del apoyo de los padres de familia, las condiciones precarias de sus viviendas y el elevado índice de desnutrición, son las causas principales para que se tenga un acceso limitado a la educación y para los bajos índices de aprendizaje y permanencia en la escuela.

Recomendación: Prohibir por ley el cobro mensual en todas las escuelas públicas del sistema educativo mexicano y establecer un programa de apoyo económico para todos los alumnos que no puedan pagar los costos como el transporte o el uniforme, tengan la posibilidad asistir a la escuela con mayor regularidad.

La aceptabilidad de la educación para los pueblos indígenas en México

Indicador: Grado de relevancia, contextualización y diversificación de los contenidos impartidos y de los métodos de enseñanza

En el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, se garantiza que los indígenas tendrán el derecho a una educación en su propia lengua a lo largo de su trayectoria educativa básica, la cual incluye la secundaria, pero, como anteriormente se ha destacado, la educación indígena bilingüe termina con la primaria. Después, se supone que los alumnos indígenas entrarán a una secundaria monolingüe del sistema educativo general. Por lo mismo, se puede constatar que el Estado mexicano no cumple con su obligación legal de ofrecer una educación relevante, contextualizada y diversificada a la población indígena en el nivel educativo de la secundaria.

Recomendación: Que la DGEI reciba el permiso y los recursos necesarios para poder diseñar y operar una educación secundaria indígena bilingüe en todos los contextos en donde exista esta necesidad.

Se diseñó la asignatura estatal de lengua y cultura indígena (Acuerdo 592, 2011, p. 31), que es optativa en el primer año en escuelas secundarias públicas generales ubicadas en comunidades que

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

cuenten con al menos un 30% de alumnos indígenas, esto para facilitar sus transiciones del sistema educativo indígena bilingüe al sistema general hispanohablante. La falta de una secundaria indígena bilingüe y la existencia de dicha asignatura estatal, prueba que el sistema educativo mexicano indígena y general opera bajo la lógica de que los pueblos originarios tienen que adaptarse al esquema homogeneizador, en vez de que ofrezca a ellos una educación que sea relevante para una vida en sus comunidades y por lo tanto, cultural- y lingüísticamente pertinente y aceptable.

Esta lógica homogeneizadora es notable, entre otros, en los libros de texto de la DGEI (2016a), "los cuales visualizan, dignifican y valoran las diversas lenguas y culturas nacionales bajo una perspectiva de inclusión y equidad", lo cual implica que los libros están diseñados para apoyar a que los pueblos originarios estén incluidos y participen de manera equitativa en procesos educativos del sistema culturalmente dominante, en vez de que los libros estén conceptualizados por las propias comunidades con contenidos que sus integrantes consideren relevantes para los alumnos de su propio sistema educativo.

También se notan las tendencias homogeneizadoras en el marco curricular para la educación indígena primaria de la DGEI (2015, p. 24), en donde se "promueve la búsqueda de relaciones epistémicas entre el conocimiento de los pueblos y los aprendizajes esperados de las distintas disciplinas que componen los programas de estudio del currículo 2011". Aunque se opta por incluir conocimientos comunitarios en el plan de estudios de los alumnos indígenas, el objetivo de la educación indígena es claramente el cumplimiento de los estándares educativos definidos por los actores del sistema educativo general en lugar de estándares contextualizados y definidos por las propias comunidades indígenas de acuerdo a sus realidades.

Además, los jóvenes originarios están acostumbrados a aprender a través de la observación, exploración, imitación y experimentación que por la transmisión verbal de conocimientos. Pero, este método de enseñanza verbal está aplicado por la gran mayoría los docentes en las aulas del sistema educativo indígena, aunque esté basado en una lógica del sistema educativo general (Schmelkes et al., 2011, p. 4).

Otro aspecto homogeneizador del sistema educativo indígena, es el uso de la lengua indígena. Hay casos en los cuales se utiliza la lengua como instrumento para la alfabetización y enseñanza de los alumnos en español, lo cual limita su uso a la misma clase de alfabetización y aprendizaje de esta lengua, pero no se aplica como lengua de enseñanza en las demás materias o como lengua de enseñanza, además de que los contenidos impartidos son los del sistema educativo general y no aquellos del contexto cultural y lingüístico respectivo. Entonces, en vez de que la oferta educativa y lingüística sea adaptada a las necesidades de los alumnos indígenas, estos tienen que adaptarse a la oferta educativa existente (Schmelkes, 2007, pp. 9, 10, Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012, p. 171).

En resumen, por esta falta de contextualización de los programas educativos, libros de texto y contenidos en la enseñanza, por falta de una oferta coherente y adecuada del uso de las lenguas originarias en las clases escolares, así como por falta de adaptación de los métodos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos indígenas, perciben sus experiencias en la escuela indígena como ajenas de sus realidades.

Recomendación: Replantear el enfoque educativo del sistema indígena, de tal manera de que se permita a los actores de este sistema y de sus escuelas a poder diseñar y definir sus propios currículos, programas de estudio, contenidos de enseñanza, libros de texto, procesos de aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias del uso de las lenguas indígenas, sus propios estándares de calidad y sus evaluaciones, de acuerdo a los requerimientos, intereses y necesidades de las comunidades locales en donde estén ubicadas.

Además, no son las escuelas secundarias públicas generales, las que diseñan los contenidos de la asignatura estatal de lengua y cultura indígena (Acuerdo 592, 2011, p. 31) ni las que deciden

sobre su impartición, ya que cada secretaría estatal de educación pública lo determina de acuerdo a la agenda política de su gobierno. Por ejemplo, en Chiapas, que cuenta con un 32.7% de población que se autoidentifica como indígena (INEGI, 2011, p. 85), el gobierno del partido verde optó por la asignatura estatal de educación ambiental para la sustentabilidad, en vez de la asignatura de lengua y cultura indígena (Mendoza, 2016). Este caso demuestra, que existen límites para que los docentes en las escuelas secundarias generales puedan contextualizar, interculturalizar y diversificar sus enseñanzas.

Recomendación: Permitir a las escuelas secundarias públicas generales poder diseñar sus propios programas de estudio de la asignatura estatal de lengua y cultura indígena y así, poder individualmente decidir sobre su impartición, de acuerdo a los requerimientos de sus alumnos. Eso requiere una mayor flexibilidad de la rutina laboral de los docentes del sistema educativo público mexicano.

Otro aspecto que dificulta la contextualización de la enseñanza en las escuelas indígenas, es la falta de competencias lingüísticas de parte de los docentes con las lenguas indígenas habladas en las aulas. Por un lado, solo el 63% de los docentes del sistema educativo indígena es hablante de una lengua originaria y, por otro lado, en promedio 1 de cada 5 maestros está lingüísticamente desubicado, esto significa que se encuentra en una comunidad en donde se habla otra lengua que la que el domina. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2012-2013, la lengua que se habló en el aula no coincidió con la lengua indígena del maestro en 49% de las escuelas primarias indígenas del estado de Campeche. La SEP es responsable para la provisión de vacantes y del nombramiento oficial de los maestros indígenas, sin embargo, por razones sindicales y administrativas no puede garantizar una ubicación lingüísticamente adecuada de los docentes (Narro Robles y Moctezuma Navarro, 2012, pp. 171, 173, Schmelkes et al., 2011, p. 4, CGEIB, 2014, pp. 11, 12, Bastiani Gómez et al., 2012, p. 16)

Recomendación: Por una parte, fortalecer la formación en lenguas indígenas de los futuros docentes del sistema educativo indígena, para que un 100% de ellos hablen y puedan enseñar a sus alumnos en sus lenguas y, por otra parte, establecer un sistema de ubicación lingüística, para que los docentes del sistema educativo indígena puedan aprovechar al máximo sus competencias lingüísticas, y para así poder garantizar la atención educativa lingüística de los pueblos originarios que les corresponda.

Indicador: Existencia de un sistema de evaluación

Según la prueba ENLACE, PISA y otras evaluaciones educativas de acuerdo a los estándares definidos por el sistema educativo general de México y por organizaciones internacionales como la OCDE y la ONU, la calidad educativa en escuelas del sistema educativo indígena es la más baja en comparación con el sistema educativo general; fenómeno que puede ser observado en los resultados de la Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN). En 2015, los alumnos del sexto grado en escuelas indígenas recibieron en matemáticas calificaciones inferiores a comparación de todos los participantes de la evaluación. Ahí, la cantidad de alumnos que obtuvieron un logro insuficiente era 3 veces mayor que en las escuelas privadas (INEE, 2015a, p. 6). Hasta la fecha no existe una prueba ENLACE u otras evaluaciones del logro escolar de los alumnos indígenas en México, que corresponda a sus contextos culturales y lingüísticos. Además, por la falta de programas educativos diseñados por las comunidades originarias, no se definen todavía estándares de una educación indígena con calidad que podrían servir como base para una evaluación contextualizada y cultural– y lingüísticamente pertinente.

Recomendación: Definir estándares de calidad educativa propios para el sistema educativo indígena por las mismas comunidades originarias y establecer un propio régimen de evaluación del logro educativo.

Desde la reforma educativa en 2013, el INEE, como institución independiente del gobierno, tiene por ley la tarea de evaluar la calidad de la educación

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

en México. Por lo tanto, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) (INEE, 2013a). En el presente año, de inició la primera evaluación de la educación indígena, aplicando métodos cualitativos y etnográficos (Mendoza, 2016).

Recomendación: Construir en base a los datos empíricos adquiridos de manera inductiva durante la primera evaluación de la educación indígena en México por el INEE, indicadores propios que permitan poder sistematizar y contextualizar la evaluación y de esta manera poder adquirir a lo largo del tiempo una base de datos comparable.

La adaptabilidad de la educación para los pueblos indígenas en México

Indicador: Existencia de programas educativos para cualquier grupo social

Inicialmente la DGEI fue creada en 1978, con la intención de garantizar la escolarización de los pueblos originarios en sus comunidades rurales. Desde entonces incrementaron sus flujos migratorios y surgió la necesidad de otros tipos de programas de atención educativa. El gráfico 6 demuestra la variedad de programas educativos existentes implementados por la DGEI para atender a diferentes necesidades de los indígenas.

Además, existen varios tipos de servicios por parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, que responde a requerimientos específicos de los pueblos originarios, así como de grupos migratorios y de la población rural dispersa, para así cumplir con los deberes legales señalados en el artículo 38 de la Ley General de Educación. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece cursos comunitarios para la población indígena, rural y migrante, de igual manera mantiene escuelas para migrantes y telesecundarias para garantizar la participación educativa de la población en comunidades rurales de alta marginación por medios electrónicos y de comunicación, tales como la televisión, señal satelital y videos (INEE, 2016, p. 27).

Gráfico 6. Programas con una oferta educativa para atender a necesidades especificas. (DGEI / Sierra Soler, 2016, p. 3)

Atención educativa a la población migrante	**Madres jóvenes y jóvenes embarazadas**	**Albergues escolares indígenas**
- parte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) - 55 674 servicios educativos brindados - en 29 estados se brindan servicios - 47 176 alumnos, 2 111 docentes	- PROMAJOVEN - 16 780 beneficiarias - entre 12 y 18 años - reducción de rezago educativo mediante becas	- en comunidades indígenas - para indígenas y migrantes - edad preescolar hasta secundaria - 1 087 albergues - 25 centros de integración social

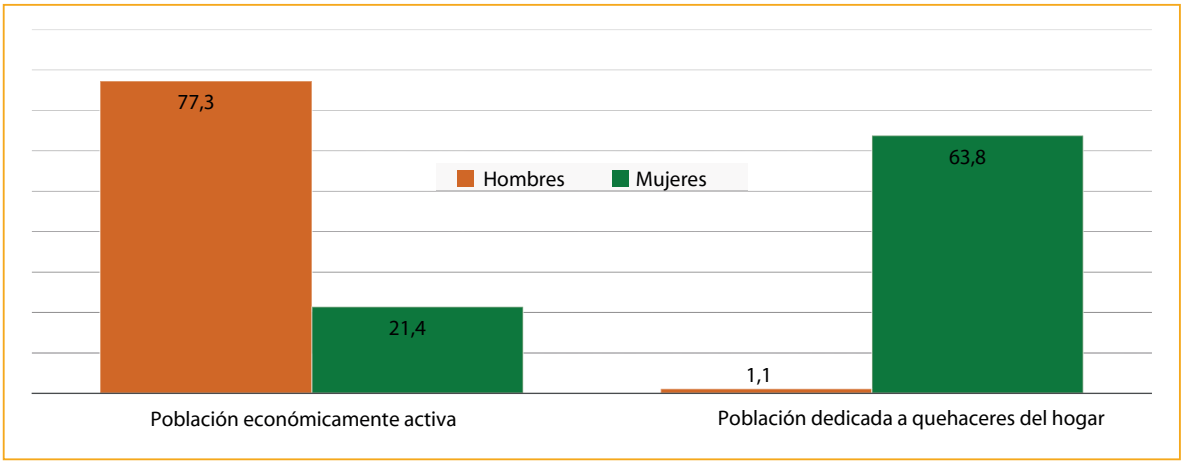
Recomendación: Ampliar esa oferta de programas educativos para lograr una asistencia escolar obligatoria hasta el nivel medio superior de todos los indígenas menores de edad como se señala en el artículo 4 de la Ley General de Educación.

Indicador: Porcentaje de derecho-habientes excluidos de la educación formal y no cubiertos por una oferta educativa alternativa

Como anteriormente se ha señalado, los indígenas abandonan la escuela más temprano que otros grupos sociales mexicanos; por ejemplo, en 2006, un promedio nacional de 20.6% de los indígenas no cuentan con ningún año de educación básica, 27.2% de hombres y 26.5% de mujeres en hogares indígenas de 15 a 59 años, no terminaron la educación primaria (CDI, 2006, pp. 97, 99, 102). El porcentaje de la asistencia escolar de hablantes de una lengua originaria varía entre las diferentes entidades federativas, por el género y por la edad. Por ejemplo, en San Luís Potosí 95.4% de los hombres y 96% de las mujeres de 5 a 14 años asistían a la escuela en 2010, sin embargo, en Colima, era el 56.5% de los hombres y 64% de las mujeres. El promedio nacional era de 89.1% de los hombres y 88.2% de las mujeres.

Asimismo, los indígenas entran más pronto al mercado laboral a comparación de los demás. El 48.8% de la población hablante de una lengua indígena de 12 años o más, ya es económicamente activa a comparación del 91.8% de los no indígenas entre 12 y 14 años, quienes todavía asisten a la escuela. La gráfica demuestra el porcentaje de la población de 12 años o más, hablante de una lengua indígena que es económicamente activa y que realiza quehaceres domésticos (INEGI, 2013, pp. 95, 96, 99, 100, 145, 154).

Gráfico 7. Población hablante de lengua indígena económicamente activa y que realiza quehaceres de 12 años y más, 2010 ((INEGI, 2013, p. 100)



Cabe destacar que la Ley Federal de Trabajo prohíbe las actividades laborales para los menores de quince años de edad (2015, Decreto, Art. 5), pero, como señalan las estadísticas, faltan ofertas educativas alternativas que permitan a los indígenas económicamente o domésticamente activos a participar a los procesos educativos.

Recomendación: Diseñar más programas educativos alternativos que tomen en cuenta las necesidades y situaciones particulares de los indígenas y que garanticen su participación educativa.

Conclusión

El análisis de la situación educativa de los pueblos originarios en México ha demostrado que los diez criterios necesarios para una educación con calidad y equidad – basada en los criterios 4-A definidos por Tomasevski del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)– todavía no se cumplen por completo.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

A la educación indígena le falta ser más *asequible,* porque este subsistema cuenta con mucho menos presupuesto por alumno en comparación con el sistema educativo general, con una infraestructura de menor estándar, así como con una cubertura y una oferta educativa más baja, los docentes reciben un sueldo inferior y tienen menos títulos académicos.

También, la educación indígena mexicana no es lo suficientemente *accesible,* debido a que existen procesos, estructuras y mecanismos de discriminación que excluyen a los pueblos originarios mexicanos de los procesos educativos, entre otros factores, por la falta de suficientes escuelas en localidades con pocos habitantes. En muchos casos, los indígenas no tienen otra opción que abandonar la escuela, porque sus familias o ellos mismos no pueden pagar el transporte, los materiales, el uniforme, etc.

Asimismo, la educación indígena tampoco es *aceptable*, ya que los contenidos y métodos de enseñanza son de baja relevancia y cuentan con poca contextualización y diversificación, por lo tanto, los alumnos indígenas perciben sus experiencias en las escuelas indígenas como ajenas de sus realidades. Aunado a ello, faltan estándares de calidad educativa basada en la visión de las comunidades indígenas, así como un sistema de evaluación que corresponda al respectivo contexto cultural y lingüístico.

La educación indígena no es suficientemente *adaptable*, porque los programas educativos alternativos existentes para atender todas las necesidades de los diferentes grupos sociales indígenas no logran garantizar una participación educativa de todos, por ejemplo, existe un porcentaje alto de indígenas en edad escolar que no pueden combinar sus actividades económicas o sus quehaceres domésticos con una asistencia regular a una oferta educativa.

Para asegurar la *asequibilidad* de la educación indígena, es recomendable redistribuir el presupuesto para la educación básica de una manera equitativa, ya que esto podría mejorar la infraestructura e intensificaría la profesionalización y la capacitación de los profesores del sistema educativo indígena. Para fortalecer la *aceptabilidad*, la *accesibilidad* y la *adaptabilidad* se necesitaría redefinir y interculturalizar el enfoque de la educación indígena para así poder garantizar la atención educativa de los pueblos originarios con calidad, equidad y pertinencia cultural y lingüística.

Referencias bibliográficas

Bastiani Gómez, José, Ruiz-Montoya, Lorena, Estrada Lugo, Erín, Cruz Salazar, Tania, y Aparicio Quintanilla, José (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxico pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos,* 2012, Vol. XXXIV, núm. 135, IISUE-UNAM: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a2.pdf (23.03.2016).

Bertely Busquets, María (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México.* UNAM, México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm (23.03.2016)

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2014). Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia. Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia. CLADE, Brasil: http://www.campanaderechoeducacion.org/primerainfancia/wp-apyus/wp-content/uploads/2014/06/CLADE_consulta_version-final.pdf (23.03.2016)

Cervera, Flores, Miguel (2015). Distribución de la población por tamaño de localidad y su relación con el medio ambiente. Presentación de PowerPoint para el Seminario-taller "Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente", 19.-20.02.2015, Colegio de México, México: http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf (23.03.2016).

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2006). Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35734/cdi-indicadores-perspectiva-genero-2006.pdf (23.03.2016).

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2013). Discriminación en contra de la población indígena en México: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=798&id_opcion=328&op=448 (23.03.2016).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Art. 2: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s= (23.03.2016) Art. 3: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s= (23.03.2016)

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: http://www.cdi.gob.mx/lengua-materna/catalogo_lenguas_indigenas_mexico_2008.pdf (23.03.2016)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012). Panorama Educativo de México. AR03 Gasto público por alumno total y como porcentaje del PIB per cápita (1980-2012): http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03/2012_AR03__c.pdf (23.03.2016).

_____ (2013). Perfil sociodemográfico, Estados Unidos Mexicanos, Censo de Población y Vivienda 2010: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf (23.03.2016).

_____ (2013a). Sistema Nacional de Evaluación Educativa: http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/el-inee-en-la-reforma-educativa/522-reforma-educativa/sistema-nacional-de-evaluacion-educativa/1618-sistema-nacional-de-evaluacion-educativa (23.03.2016).

_____ (2015). Los docentes en México. Informe 2015: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf (23.03.2016)

_____ (2015a). Resultados nacionales 2015. Matemáticas. Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN): http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/318/P2A318.pdf (23.03.2016)

_____ (2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/informe_2016/Informe2016-4.pdf (23.03.2016).

Lewis, M. Paul (2009). Table 1 – Distribution of living languages by country: http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=country (23.03.2016).

Ley Federal de Trabajo de los Estados Unidos Mexicanos: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_120615.pdf (23.03.2016)

_____ (2015). Decreto para la reforma en materia de trabajo de menores: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lft/LFT_ref27_12jun15.pdf (23.03.2016)

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de los Estados Unidos Mexicanos (2003). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf (23.03.2016).

Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_171215.pdf (23.03.2016).

Márquez Jiménez, Alejandro (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. En: *Perfiles Educativos*, *XXXIV*, 107-117: número especial, IISUE-UNAM. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea10.pdf (23.03.2016).

Martínez Buenabad, Elizabeth (2011). La Educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12*. Multiculturalismo y Educación / Ponencia: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf (23.03.2016)

Mejía Botero, Fernando (2012). Presupuesto federal en educación y su distribución por tipo de gasto, ramo y fondo. Impacto de la fórmula de la distribución del FAEB, 2008-2012. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*vol. *XLII*, núm. 3, pp. 21-34. (RLEE México), http://www.cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2012_3_02.pdf (23.03.2016).

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2016). Entrevista de experta grabada (mp3), Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa, México. (30.05.2016).

Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David (2012). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. UNAM, México: http://www.planeducati-

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

vonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf, http://www.planeducativonacional.unam.mx/ (23.03.2016).

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Office of the High Commissioner (OHCHR)

(1948). Declaración de los derechos humanos (UDHR): http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/ (23.03.2016)

_____ (1976). Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR): http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx (23.03.2016).

_____ (1999). Comentario General núm. 13 al art. 13 (sobre el derecho a la educación) del Convenio internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales (ICESCR), adoptado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR): http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation(article13)(1999).aspx (23.03.2016) http://www.unescobkk.org/education/right-to-education/rights-based-approach-to-education/ (23.03.2016).

_____ (2007). Declaración de los derechos de los pueblos indígenas (UNDRIP):
http://www.ohchr.org/EN/Issues/IPeoples/Pages/Declaration.aspx (23.03.2016).

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización Internacional de Trabajo (OIT) (1989): Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf (23.03.2016)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). Panorama de la educación 2015, Nota País, México: https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf (23.03.2016).

Schmelkes, Sylvia (2007). El impacto del programa oportunidades sobre la educación de la población indígena. Una exploración con base en estadísticas oficiales. En: *X Congreso Nacional de Investigación educativa, área 12: multiculturalismo y educación:* http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0444-F.pdf (23.03.2016).

_____ (2013). *Educación y pueblos indígenas: problemas de medición.* INEGI, México: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf (23.03.2016)

Schmelkes, Sylvia et al. (2011). La educación indígena en México: inconsistencias y retos. En: *Observatorio ciudadano de la educación,* México: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/070310.pdf (23.03.2016).

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf (23.03.2016).

_____ (2015). Programa para la inclusión y equidad educativa para el ejercicio fiscal 2016 (PIEE): http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015 (23.03.2016)

SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI). http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf (23.03.2016)

_____ (2015)- La CGEIB-Misión, visión: http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/ (23.03.2016).

SEP, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2001). La Estructura del Sistema Educativo Mexicano: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf (23.03.2016)

SEP, Dirección de la Educación Básica (DEB) (2011). Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), Acuerdo 592 – Articulación Educación Básica: http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20592%20Articulaci%C3%B3n%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica.pdf (23.03.2016).

SEP, Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2009). Educación básica indígena: Gestión con Resultados. http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicaIndigena.pdf (23.03.2016).

_____ (2009a). Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma integral de la educación básica indígena:

http://www.uam.mx/cdi/convenios/avancesDGEI.pdf (23.03.2016).

_____ (2015). Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo_editorial/marcos_curriculares/mc_primaria_00001.pdf (23.03.2016).

_____ (2016). Historia de la educación indígena en México. Sierra Soler, Yesid, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Presentación de PowerPoint del 22 de abril 2016, Simposio Binacional sobre la educación de estudiantes indígenas en México y California, Ciudad de Oaxaca, México.

_____ (2016a). La SEP cuenta con la producción editorial en lenguas indígenas más grande de América Latina: http://www.escuelasenred.com.mx/noticias-detalle.php?id=68 (23.03.2016).

SEP, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (2014). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf (23.03.2016).

Serdán Rosales, A. (2011). Panorama del gasto educativo en México 2012. Muévete por la Educación: http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Estadsticas/documentos/Panorama%20del%20gasto%20educativo%202012.pdf (23.03.2016).

Tapia Uribe, Medardo (2003). Estado inicial de las escuelas primarias de educación indígena del Programa Escuelas de Calidad: los indicadores de la línea de base. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. XXXIII, núm. 4, pp. 97-130: México. http://www.redalyc.org/pdf/270/27033404.pdf (23.03.2016).

Tomasevski, Katarina (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, 2004, pp. 341-388: http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf (23.03.2016).

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.04
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 53-63

Acoger la diferencia - construir el "nosotros". Encuentro experiencial entre privados de libertad y universitarios[1]

Accepting the difference - building "us" Experiential encounter between people deprived of their liberty and university students

Investigación

María Inés Copello

Universidad de la República, Uruguay
micopello97@gmail.com

Guillermo Gutiérrez Mercado

Universidad de la República, Uruguay
guilleagm@gmail.com

Marcelo Reyes

Universidad de la República, Uruguay
marceloreyes09@gmail.com

"... la *experiencia como alteridad*, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos" (Jorge Larrosa).

Recibido: 1 de abril de 2016 / Aceptado: 6 de junio de 2016

1 Este trabajo fue realizado dentro de las actividades EFI de la Práctica Docente del DEED- FHCE que se incluye en las acciones de la Unidad de Extensión de FHCE y cuenta con su apoyo financiero. Más allá de esta financiación, agradecemos la constante colaboración y el apoyo de las colegas responsables por esa Unidad.

Resumen

Se presenta una investigación educativa de corte cualitativo-experiencial que propone describir, analizar y discutir, una experiencia de encuentro e interacción entre un grupo interdisciplinar de seis estudiantes de la Universidad de la República (UdelaR) y un grupo de veinte hombres privados de libertad en un instituto de rehabilitación, la Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad N° 6 "Punta de Rieles", de la ciudad de Montevideo, Uruguay. La experiencia se produce vinculada a una disciplina universitaria de formación para la docencia universitaria y en el espacio de los Espacios de Formación Integral (EFI) que la UdelaR propone como forma de curricularizar, integradamente, la enseñanza, la investigación y la extensión. El trabajo caracteriza los dos grupos, describe la experiencia realizada y comparte resultados que son analizados a la luz de concepciones de educación en derechos humanos en instituciones carcelarias y bajo el concepto de experiencia de alteridad que propone el autor español Jorge Larrosa. El artículo pretende complejizar el problema de las instituciones de internación para personas privadas de libertad y, sin negar la contradicción y la complejidad, evidenciar señales sobre un posible camino de encarar una problemática social desde otra mirada. Esto no lo propone ni analiza desde una mirada abstracta y generalista sino desde lo concreto de la experiencia como apertura y afectación, la experiencia como alteridad que han vivenciado seis estudiantes universitarios.

Palabras clave: Experiencia educativa, cárcel, investigación educativa, cambio de actitudes, alteridad, derechos humanos, cultura de paz.

Abstract

An educational, experiential and qualitative research is presented with the purpose to describe, analyze and discuss an experience of encounter and interaction between an interdisciplinary group of students from Universidad de la República (Uruguayan public university) and a group of twenty men deprived of freedom in a rehabilitation institute: Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad No. 6 "Punta de Rieles", located in Montevideo, Uruguay. The experience is held in relation to a university discipline of training for university teaching and in the space: Espacios de Formación Integral -EFI- (Space of integral training) proposed as a way to link teaching, research and community engagement. The project characterizes the two groups, describes the experience gained and shares the results that are analyzed in the light of conceptions of human rights education in correctional institutions and under the concept of experience of otherness discussed by the Spanish author Jorge Larrosa. The article aims to complicate the problem of institutions for people deprived of liberty and, without denying the contradiction and complexity, shows signs of a possible way to approach a social problem from a different perspective. This analysis does not originate in an abstract and general point of view, but from the concrete experience of openness and involvement, the experience of otherness that these six university students have had.

Keywords: Educational experience, jail, educational investigation, changing attitudes, otherness, human rights; culture of peace.

Forma sugerida de citar: Copello, María, Gutiérrez Mercado, Guillermo, & Reyes, Marcelo (2016). Acoger la diferencia - construir el "nosotros". Encuentro experiencial entre privados de libertad y universitarios. *Alteridad, 11*(1), pp. 53-63.

Introducción

Este trabajo, una investigación educativa de corte cualitativo- experiencial (Copello, 2015), asume la forma de un relato de experiencia. Se propone describir, reflexionar y teorizar sobre la experiencia de encuentro e interacción entre dos comunidades, en inicio muy diferenciadas, desconocidas entre ellas e incluso con grandes reservas y desconfianzas mutuas. Dos comunidades que, luego de un proceso de conocimiento y trabajo conjunto, afirmamos que ha vivido una *experiencia de alteridad* de doble mano que les ha llevado a acoger las diferencias y construir un nosotros que, a la vez que acepta las individualidades, ha estrechado lazos que les unen. Estas comunidades refieren a un grupo interdisciplinario de seis estudiantes universitarios y a un grupo de veinte hombres pri-

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

vados de libertad en un instituto de rehabilitación (vulgar: cárcel).

El grupo de universitarios, estudiantes de los años finales de sus carreras, cursan la Práctica Docente del Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay. Se trata de una disciplina optativa vinculada a la formación para la docencia universitaria. La idea central que le orienta, y que se implementa e investiga, es conformar los grupos bajo la perspectiva de una *Comunidad de Aprendizaje* (Wenger, 2001; Orellana, 2001, 2002) que interacciona y se apoya mutuamente para vivir un proceso reflexivo - crítico - dialógico - colaborativo - creativo y que, a la vez, incida en la formación de un docente universitario reflexivo - crítico - dialógico - colaborativo - *creativo.* Otro autor referente de esta disciplina, Grundy (1991), propone trabajar en una praxis que vincula, dialécticamente, fundamentos teóricos que respaldan la acción y, en la misma medida, capacidad de análisis de las condiciones del contexto real donde esa práctica se concreta. Esta perspectiva entiende la praxis como "el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social" (p.158).

Esa Práctica Docente se implementa en los espacios universitarios de Educación Formal, pero también en los espacios comunitarios a través de la elaboración y puesta en práctica de un "Proyecto Experiencial de Encuentro e Interacción con otra Comunidad". Es en el marco de este Proyecto que se desarrolla la investigación experiencial que se presenta y analiza en este artículo.

El Proyecto en espacios comunitarios se enmarca y fundamenta en una resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (CDC, UdelaR, 2009). Ella hace referencia a una nueva concepción de Universidad en la cual se propone la implantación de Espacios de Formación Integral (EFIs), de manera que las actividades de enseñanza, extensión e investigación caractericen, de forma integrada, la formación de los universitarios.

> …la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía (p. 4).

Así, la asignatura Práctica Docente constituye un EFI que propone estos proyectos experienciales de encuentro e interacción con otra comunidad, tal como ya referimos. Cada año se elaboran proyectos que serán coordinados, cada uno de ellos, por un grupo no mayor a ocho estudiantes. Desde 2009 y hasta el presente, esos proyectos se vinculan a muy variadas acciones-experienciales, pero todas ellas vinculadas a un gran tema orientador: Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Así, entre las bases que orientan los trabajos se incluyen de forma especial algunos aspectos de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Asamblea General de Naciones Unidas (1999).

> *Artículo 1* Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: *a*) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación[...] *i*) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones [...] *Artículo 4* La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos.

Es en este contexto que estos seis estudiantes de la generación 2015 emprenden la elaboración y puesta en práctica de un Proyecto que les

lleva a interactuar en la Unidad de Internación para Personas Privada de Libertad (UIPPL) N° 6 "Punta de Rieles" del Centro Nacional de Rehabilitación (CNR) de Uruguay.

Esta propuesta institucionalizada de la disciplina, lleva a que se transite la experiencia vivencial y docente que este artículo pretende explicar y re-pensar. En ese repensar, uno de los referentes que abren camino a las elaboraciones teóricas es Jorge Larrosa (2009a, 2009

b) con su concepción sobre "la experiencia como apertura y afectación, la experiencia como alteridad".

Fundamentación teórica y metodológica

Inicialmente se caracteriza el Proyecto Experiencial de Encuentro e Interacción con la Comunidad del UIPPL N°6 "Punta de Rieles" y el UIPPL N°6 "Punta de Rieles".

A continuación se elabora una fundamentación teórica de la experiencia abordando la cuestión de los derechos humanos en las cárceles.

Proyecto Experiencial de Encuentro e Interacción con la Comunidad del UIPPL N° 6 "Punta de Rieles"

El grupo 2015 de Práctica Docente fue desafiado a elaborar proyectos en la comunidad que tuvieran alguna forma de relación con la vivencia y debate de la Cultura de Paz. Un grupo de ocho estudiantes se proponen el intercambio en el ámbito de una Escuela Pública de Montevideo. Organizados en duplas actúan en las clases de tercero, cuarto, quinto y sexto año escolar, con niños de nueve a doce años. El trabajo culmina con la elaboración de un libro con autoría de los niños, que es publicado por la Editora del Poder Legislativo del Uruguay en el marco de los festejos por los 30 años de vuelta a la democracia luego de los años de dictadura del Uruguay.

Los otros seis estudiantes –desde ahora le llamaremos *el grupo*– irán a buscar vivenciar acciones de Cultura de Paz en un contexto diametralmente opuesto: un instituto de internación para personas que han sido penadas con privación de libertad por delitos cometidos. Como se dice en el artículo que el grupo elabora al final del Proyecto: *Trabajamos en un ámbito claramente olvidado por la educación formal y hasta en la no-formal, viéndolo como una gran oportunidad de aporte y experiencia que urge en la actualidad* (Bálsamo et al., 2015, p. 2).

Se desarrollan seis Talleres en los cuales se produce el encuentro entre aquellos seis estudiantes –de antropología, de educación, de filosofía, de historia, de sociología– y un grupo de veinte personas privadas de libertad que voluntariamente se integran a la propuesta. Son diversos los temas generadores de las actividades que abordan el cotidiano de la vida en privación de libertad en relación a trabajo, educación, salud, deporte, recreación. Ellos son debatidos en vinculación a valores de convivencia, tolerancia, respeto, solidaridad. También se aborda la concepción de resiliencia, asunto que lleva a testimonios impactantes sobre visiones de este grupo de personas privadas de libertad (PPL) sobre cómo se encara el día a día que viven y lo que piensan sobre "el después". En relación a esto se asiste a la representación de una obra de teatro escrito por un PPL participante del grupo; que está siendo puesta en escena por el "Grupo de Teatro de Punta de Rieles" (Baraldo, 2014).

Los planteos de Scarfó (2002) respecto a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en las cárceles es una de las orientaciones para el armado de los Talleres.

> En el armado del curriculum educativo para la Educación en Cárceles debe existir una fuerte presencia de contenidos [...] que se correspondan con temas como la convivencia, la salud, el mundo laboral, las formas de expresión, la acción participativa y los valores entorno a los Derechos Humanos: la vida humana, la libertad, la igualdad entre las personas, la

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

> solidaridad, la justicia, la educación, la no discriminación, la paz, la tolerancia, la integridad personal, la participación, el desarrollo humano (pp. 311-312).

Organizados en círculo, que une e iguala a todos los participantes, se reflexiona y se intercambian ideas, de manera colectiva y apostando al diálogo, fomentando la escucha atenta que posibilite una actitud crítica y reflexiva ante la vida. Se problematiza el día a día, de este grupo de privados de libertad; buscando contribuir a la apropiación de derechos y obligaciones dentro de un sistema penitenciario. Mejorar la convivencia dentro del centro; auxiliar a que los participantes se doten de herramientas que los ayuden en su posterior reinserción social.

Son Talleres, planeados creativa y técnicamente, de carácter lúdico/reflexivo, dialógicos, interactivos, participativos y abiertos, para buscar la "apropiación" y "aprehensión" del espacio por parte del educando –la persona privada de libertad (PPL)– conjuntamente con su *sentido* y *significado*. Esto es: saber sus derechos - humanos, básicos, elementales y los particulares de su condición de privación de libertad- sus obligaciones, y además, la necesidad de aprender el porqué de ellas. Las distintas intervenciones apuntan a la movilización, la con-moción, la trans-formación para ubicar social y antropológicamente al educando, identificando su sentido de vida "dañado" y buscando generar nuevos sentidos. Una de las propuestas centrales de Freire (1996), que hace suya *el Grupo*, es la educación fundamentada en un diálogo que implique amor, humildad y esperanza. Se trata de un diálogo que acerca, valoriza, propone colaboración. Esta concepción centra la colaboración en la afectividad; ella es la esencia que lleva a la liberación y humanización del educando.

> ¿Qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A con B […]. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe unos en los otros, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se instala entonces una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí es que existe comunicación (Freire, 1996, p. 115).

Unidad de Internación para Personas Privada de Libertad- UIPPL- N° 6 "Punta de Rieles"

Es un centro de máxima y mediana seguridad; exclusiva para PPLs que ya están penados, o sea que tienen una definición sobre el tiempo total en que estarán en esa situación. Es dirigida por un Educador Social, su sub-directora es psicóloga y el personal de la institución está integrado por operadores penitenciarios, civiles formados o en proceso de formación específicamente para la tarea del trato directo con la población privada de libertad. La presencia policial se limita a tareas administrativas o de control perimetral y acceso.

Una activa área de educación y cultura, dirigida por una Magister en Educación, desarrolla actividades educativas de corte de educación formal y no formal que tienen como protagonistas a los PPL.

En esta UIPPL conviven poco más de quinientos PPL siendo que la capacidad locativa es de hasta seiscientas personas, por lo que no existen problemas de superpoblación. Proceden de otras unidades de internación y la selección se vincula a alguna evidencia de buena conducta e intenciones de rehabilitación. Existe un límite de dos años para "adaptarse" e integrarse a alguna actividad educativa, cultural o laboral, a riesgo de ser, caso contrario, trasladado nuevamente a otra Unidad.

En *Punta de Rieles* los privados de libertad pueden terminar la educación Primaria y acreditar sus conocimientos. Pueden cursar el Ciclo Básico de Secundaria y el Bachillerato así como participar de diversas propuestas educativas-culturales y talleres llevados adelante entre otras instituciones por la Universidad de la República, el Ministerio de Educación y Cultura o el Teatro Solís –Teatro municipal de Montevideo de prestigio internacional. También hay muchos empren-

dimientos culturales creados por los mismos PPL, como el espacio de Teatro, de Murga o la Radio Comunitaria.

A su vez existen más de cuarenta emprendimientos laborales, los que pueden ser llevados adelante por PPL que presentaron un proyecto que la Unidad aprueba o por empresarios *de afuera* que decidieron instalar allí su emprendimiento y así brindar trabajo a los internos. Es así que cuando uno visualiza el paisaje de *Punta de Rieles* se encuentra con una peluquería, una biblioteca, un almacén, una rotisería, un taller mecánico y dos bloqueras, entre otros emprendimientos.

Una vez al año la dirección del centro realiza una rendición de cuentas públicas donde se evalúan los resultados según los objetivos propuestos para el año. A la misma son invitados todos quienes allí conviven: PPLs, operarios, educadores, empresarios y diversas autoridades.

Es importante expresar que esta UIPPL constituye una de las excepciones, *raridad*, no representativa de la realidad de la mayoría de centros de detención de Uruguay (Napoli et al., 2014).

Cuando el grupo de estudiantes hace una primera visita dedicada a conocer el contexto donde se pretende actuar, el director de la Unidad les recibe en una reunión. En un pasaje de la misma –que fue grabada en audio– deja evidente las muy buenas condiciones para que se produzca el encuentro de comunidades que ha sido pensado:

> Recontra bienvenidos, porque en una cárcel, uno de los líos de la cárcel es que es una inclusión total. La inclusión total transforma a la gente en inútil. [...] Una forma que NO sea total, la inclusión total, es que venga mucha gente de otros lugares y aporte una cosa distinta. O sea que la carencia que tienen las Instituciones, no las intente llenar en sí misma. Entonces, desde ese punto de vista cuanto más gente venga a aportar cosas, nos alivia el internado totalizante o totalitario [...] Esto tampoco es un supermercado de pobres, no, la gente viene a algo, discute con esta gente [departamento de educación] acordamos algunas cosas y… ya está... (Parodi, 2015).

La experiencia se constituye posible por la apertura al intercambio que ambas instituciones, la UIPPL- N° 6 "Punta de Rieles" y la Universidad de la República, en la figura del grupo de estudiantes de Práctica Docente, tienen para ello. Diríamos, ya apropiados de pensamientos de Larrosa, que existe en todos mucha disposición a la apertura y a la afectación.

Derecho a la educación en las cárceles y derechos humanos

Estamos en el marco de una problemática que se entiende neurálgica. Ubicados en el contexto de la sociedad uruguaya percibimos que muchas voces se levantan reclamando endurecimiento de penas, fuertes medidas represivas contra la tan temida inseguridad y aumento de violencia.

> Los hechos de violencia son ciertos y alarmantes y no son solo de ahora. Hay una escalada imparable de la inseguridad y la sociedad se sacude ya por la presencia de sicarios que cobran por matar, matan y se van... ya por la paranoia terrorista-religiosa, ya por la esmirriada recaudación de un taxista, ya por el color de una camiseta de fútbol, ya por otras muertes que caen en la bolsa de los "ajustes de cuenta". Todo sirve, todo da igual. [...] Mientras tanto, los ciudadanos inocentes seguirán resignados a vivir entre rejas y contratar alarmas, cámaras y servicios de vigilancia si pueden; los que pasean por las calles (a toda hora) o entran a los comercios seguirán siendo los delincuentes (Diario El País Montevideo, N°33998 del 27 de Marzo de 2016).

Otra parte de la sociedad complejiza el problema: ¿Quién sino la persona privada de libertad es la más carente y apartada de la libertad y del desarrollo integral de sí mismo? La campaña de un grupo de jóvenes que se organizó –y triunfó en evitar la aprobación– ante una propuesta de ley para bajar la edad penal para ser imputable de un delito, es un ejemplo fuerte y decisivo de lucha contra aquella postura (Comisión "No a la baja", 2014).

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), las Convenciones de las Naciones Unidas sobre prevención del delito y justicia penal 1955-2010 (2010) y los Principios Básicos para el Tratamiento de Reclusos adoptados por la Asamblea General de la ONU (1990), todos ellos, de formas diversas apelan para que la educación promueva el desarrollo de la personalidad humana y refuerce el respeto a los derechos humanos y a las libertades de todos los seres humanos. En estos textos se recoge la necesidad de mejorar las condiciones educativas de los privados de libertad, así como también diversificar e incrementar las posibilidades laborales; facilitando así su posterior reinserción en la sociedad. No es reprimir, es educar para encauzar nuevas condiciones sociales.

Al respecto de esta relación "educación/privación de libertad/derechos humanos", plantea Scarfó (2002):

> Los presos son quienes se han visto excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad por haber cometido delitos [...] sin embargo esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia. Es el ejercicio real y pleno del Derecho a la Educación la oportunidad de una reintegración con éxito de los ex-presos a la sociedad (p. 294).
>
> La EDH les ayudará a comprender su situación y prevenir otras no deseadas de su vida. Podrá saberse sujeto político, responsable de sus actos en la comunidad. [...] la urgencia de garantizar a los detenidos el Derecho a la Educación, no sólo por ser un derecho social, que hace a la esencia de todo ser humano, sino también por el beneficio personal de quien recibe educación y el impacto auspicioso de una EDH a favor de la participación y pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura, sin perder de vista el reconocimiento del privado de libertad como sujeto de derechos (p. 297).

Ellos –hoy privados de libertad– fueron y son sujetos producidos por instituciones del Estado que no supieron ni pudieron continentar, dirigir, re-encauzar, superar las instancias negativas que los fueron arrojando sistemáticamente al abandono de sí mismos. El Director de la Unidad reafirma esto cuando dice:

Nosotros estamos convencidos que la cárcel es parte de la realidad nacional. Los individuos que están acá adentro son uruguayos [...] uruguayos, que por alguna razón esta sociedad no ha logrado tenerlos en otro lugar [...] los dispositivos que esta gente tenía para socializarse o que todos tuvimos, fracasaron totalmente, así: escuela, liceo, UTU, los dispositivos que la sociedad pone al servicio de nosotros para más o menos socializarnos, –para esta gente–, estos dispositivos fracasaron con total éxito (Parodi, 2015).

También viene en apoyo a estas argumentaciones el discurso que el Papa Francisco (2016) dirige a los privados de libertad del Centro de Readaptación Social (CERESO) número 3 de Ciudad de Juárez, en su visita a México:

> Ya tenemos varias décadas perdidas pensando y creyendo que todo se resuelve aislando, apartando, encarcelando, sacándonos los problemas de encima, creyendo que estas medidas solucionan verdaderamente los problemas. Nos hemos olvidado de concentrarnos en lo que realmente debe ser nuestra verdadera preocupación: la vida de las personas; sus vidas, las de sus familias, las de aquellos que también han sufrido a causa de este círculo de violencia [...] Las cárceles son un síntoma de cómo estamos en la sociedad, son un síntoma en muchos casos de silencios, de omisiones que han provocado una cultura del descarte [...] A veces pareciera que las cárceles se proponen incapacitar a las personas a seguir cometiendo delitos más que promover los procesos de reinserción que permitan atender los problemas sociales, psicológicos y familiares que llevaron a una persona a una determinada actitud. El problema de la seguridad no se agota solamente encarcelando, sino que es un llamado a intervenir afrontando las causas estructurales y culturales de la inseguridad, que afectan a todo el entramado social.

Resultados, su análisis y discusión

Iniciando el análisis de esta investigación-experiencial con una apreciación general, decimos que *el Grupo* sale al *encuentro del Otro*, a la práctica-praxis, cargado, ya desde la elaboración y planificación del Proyecto, con *un compromiso pedagógico en clave de derechos humanos liberador.* No con el "supuesto tácito" de un "rol ético social a cumplir" –el *educare* del educador–, sino como un compromiso implícito y explícito con una tarea académica que se siente y encara como experiencia vivencial. Así, el grupo imprime en su tarea una búsqueda que logre plasmar en la práctica aquello teórico-conceptual de la educación como un derecho que hace a la condición del ser humano. Éste es el sentido liberador, *esencialmente humano*, que sentimos que se instala en este grupo de estudiantes. Las normas pactadas en la disciplina establecen que al terminar cada práctica, con los sentimientos y pensamientos de lo vivido, se escriba un Diario Reflexivo y Dialógico pues será leído y respondido por los colegas (DRD). Citamos a seguir fragmentos de Diarios de dos estudiantes que entendemos que dan cuenta de lo que hemos expresado:

> Recién llego de la presentación en Pta. de Rieles ¡AL FIN!! ¡Llegó el día de conocernos!!! […] La impresión al entrar al predio, fue: estoy en un barrio. Por allá la peluquería, más adelante la rotisería. Gente de un lado a otro, en diferentes tareas, por acá dos chicos hablan sentados en una piedra. Varios saludos de forma espontánea y amable, ¡como que somos del barrio! […] Nos dieron el ok para ir al salón, fuimos, con nuestras expectativas, ¿cómo será este grupo?, dudas ¿cuánto podremos dar?, certezas: ¡es un desafío y tenemos las ganas de compartir, aprender y servir! […] fue la largada de algo fantástico […] fueron dos horas de una corrida intensa llena de calor humano. Colmada de gente con ganas, gente que gotea un pasado que los dejó atrapados en un espacio y un tiempo […] Están aquí, queriendo desde adentro prepararse para el afuera. Esperando por un granito de arena, para el caso, nuestro humilde aporte (DRD, NB, 2015).
>
> Voy a empezar por lo último, que es como me sentí al final del encuentro. Alegría, satisfacción, optimismo, cierta euforia, sorpresa... Y es que la incertidumbre antes era importante. Ya conocíamos el lugar, al equipo de educación, teníamos nuestro trabajo previo realizado, pero faltaba lo más importante, el cara a cara. […] No esperábamos un ambiente hostil ni nada parecido, pero mi preocupación sí era que se involucraran, que fueran los protagonistas, que no fueran meros oyentes, que no nos miraran como diciendo: "si, si mira vos..." […] fue asombroso el interés que pusieron, las ganas y el entusiasmo con que se plegaron a las propuestas. […] Por eso las sensaciones que sentí una vez terminado el encuentro […] Por todo ello entonces ESPERANZA en que sean protagonistas de sus cambios, que puedan lograrlos y que nosotros hagamos un aporte pequeño, pero aporte al fin (DRD, JC, 2015).

Larrosa (2009) propone concepciones de experiencia y de alteridad que pueden ayudar a repensar esta actividad del campo educativo. "A pensarlo de otro modo [...] y quizás, quien sabe, a habitarlo de otro modo (p.190). Dice que la experiencia es "eso que me pasa" (p.14). Ella supone un acontecimiento, y algo que no soy yo, es exterior al sujeto, no ocurre sin la existencia de un "otro", de un acontecimiento externo. Y aquí introduce el "principio de alteridad" (p.15). Eso que me pasa tiene que estar signado por un otro externo a mí, algo desconocido para mí. Me pone en relación con algo que no soy yo. Pero, agrega el autor, a la vez "supone no eso que pasa sino eso que me pasa" (Larrosa, 2009), y en cada sujeto, se dará una experiencia única e irrepetible. Aún ante un mismo acontecimiento, la experiencia será distinta para cada cual.

Larrosa (2009) a la vez le otorga a la experiencia un sentido de "ida y vuelta": la experiencia supone al sujeto salirse de sí mismo (ida) para que se produzca un cambio en él (vuelta). La experiencia conlleva una transformación en el sujeto,

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

"forma y transforma" al sujeto. Por último, se entiende que "eso que me pasa" deja una huella en el sujeto, una marca; una experiencia implica un acontecimiento que merece ser recordado. "…la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto" (p. 16). Y también convocamos, como fundamento, la concepción freiriana ya citada: el diálogo que propone contribuir a la liberación y humanización debe implicar, necesariamente, afectividad, amorosidad.

¿Se aplican estas ideas de Larrosa y de Friere a aquello que *el Grupo* ha vivido? En el DRD de ER (2015) ella afirma al terminar el primer Taller: "Me resuenan muchas palabras, me atraviesan muchas sensaciones, pero principalmente me fui convencida de la necesidad de amor que todos los seres humanos tenemos, y su capacidad de transformación".

En el último de los encuentros el grupo de PPL propone que serán ellos quienes tomarán a su cargo la organización del Taller y piden que *el Grupo* realice una devolución para ellos. Un vocero pregunta: ¿Por qué han venido? ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué se llevan de acá? A seguir fragmentos de las devoluciones de aquellos seis integrantes de *el Grupo:*

- Me gustaría poderlos ver en algún momento de la vida en otros ámbitos y que me puedan decir: - *Mirá, bien, tengo trabajo.* Y ver que progresaron. Me llevo una "mochila", cargada de cosas difíciles de afrontar. Uno entra con una idea acá, un signo de interrogación gigante, y se va pudiendo transmitir afuera de acá, que no es como se piensa. JC
- Yo me llevo un enriquecimiento total porque comprobé que lo que yo creo y que trato de demostrar en los hechos se percibe y lo escuché en las propias historias de ustedes. Para mi es sumamente enriquecedor, yo me voy de acá siendo mejor persona. MR
- Yo me llevo mucha energía. Cuando nos vamos, todos juntos, seguimos hablando y comentando del taller. Porque cada vez que hablamos con uno o con otro notamos las potencialidades que tienen. Si bien todos tenemos una cuestión social que cargamos y una decisión personal y que por eso son las acciones que los trajeron acá, también tenemos que ver que todos podemos comulgar en una unión potente, entre todos y cada uno de los que participamos acá. Yo me llevo mucha energía. NB
- Yo creo que nos llevamos muchas cosas. Si tengo que resumir todo en una frase, la saco del trabajo que hicieron ustedes sobre Resiliencia, yo veo lo que trabajaron y leo: "Para luchar contra la adversidad social se necesitan emociones y voluntad. Resistencia. Hay que estudiar, hay que deconstruirse; y esa revolución es con la tolerancia y el amor". Eso es lo que me llevo. PB
- Yo me quedo con una frase del primer día que uno de ustedes dijo: "yo acá estoy para tomar herramientas para la segunda oportunidad que voy a tener". Muchas veces en la vida, privados de libertad o no, nos equivocamos y nos enfrentamos a segundas oportunidades y saber que se puede está muy bueno. Y creo en lo que decía el colega, nosotros salimos de acá siendo mejores personas. GG
- Me deconstruí y me volví a construir, en el sentido de reafirmar cosas que pienso, que siento, en un contexto completamente distinto para mí. No tenía forma de imaginarme como podía ser, pero yo quería conocer como era acá, y lo confirmó cien por ciento. Esta historia en este mes y medio se ha multiplicado mucho. ER

El Grupo logró nutrirse de una realidad ajena *al nosotros*, dando nuevos sentidos a la perspectiva sobre esta temática. Problematizó la actitud y forma de ver desde *el afuera* e intercambió y problematizó la actitud y la forma de ver desde *el adentro*. Resignificando la experiencia de encuentro se generó una transformación en ambos lados. En la constitución de una experiencia de Grupo, de Comunidad de Aprendizaje, de *nosotros*, pero un *nosotros* cargado de singularidades, donde las particularidades no desaparecieron sino que se potenciaron. Así se reconoce la alteridad como pilar constitutivo de la experiencia. En palabras de Parodi (2015): "Nosotros estamos convencidos

que si generamos espacios dignos para ellos, y para nosotros y para todos nos parece que nos dignificamos todos; esto es lo que intentamos hacer en Punta de Rieles".

Entendemos que este proyecto constituyó, tanto para los privados de libertad como para los estudiantes universitarios un acontecimiento digno de ser recordado, en fin y sin dudas, atravesado por lo que Larrosa define como una "experiencia" y lo que Freire propone como diálogo.

Conclusión

Iniciamos esta conclusión haciendo nuestras las afirmaciones de Rodino (2002): "La meta de la EDH es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana [...] A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible".

A través de este relato de experiencia no se ha pretendido *romantizar* lo que significó el encuentro de estas dos comunidades, el encuentro entre *los de afuera y los de adentro*. Lejos de una postura simplista, sí, pretendimos complejizar el problema de las instituciones de internación para personas privadas de libertad. Compartir señales sobre un posible camino de encarar una problemática social desde otra mirada. Benasayag (2016) dice que frente a las problemáticas sociales "la cosa no es encontrar una solución social, sino más bien un territorio de conflictualidad donde se pueda negociar, coordinar sin negar la contradicción y la complejidad" (p.17).

Vamos a hablar de *alteridad dialogante* para referir a lo que consideramos que fue el insumo más destacado y exitoso de la interacción entre *el grupo* y PPL de *Punta de Rieles*. Entendemos que fue precisamente la internalización cabal de esa visión de la alteridad como posibilidad, como meta, como proceso hacia la construcción real y objetiva del nosotros. Sustituir así la concepción del otro como "alteridad amenazante" hacia el otro como una "alteridad dialogante", como apelaba Rebellato (Tani, 2004). "Resistir no es solo oponerse, sino crear, situación por situación" (Benasayag, 2016, p. 16).

Sólo reconociendo la diversidad, acogiendo las diferencias podremos construir un *Nosotros* que sea garantía de respeto de los derechos humanos de todos; de una cultura de paz que posibilite una convivencia de una sociedad cada vez más humana.

Referencias bibliográficas

Baraldo, A. (2014) *El día después*. Publicación inédita.

Bálsamo, N.; Beltrame, P.; Cures, J.; Gutiérrez, G.; Reyes, M. & Rubio, E. (2015). *Va pa i!!! Pensando nuestro día a día. Relato de una experiencia educativa en contextos de encierro*. Montevideo, Portafolio Digital Práctica Docente, FHCE.

Benasayag, M. (2016). Resistir no es sólo oponerse sino crear otras relaciones sociales. *Brecha, 31*, Nº 1582, Montevideo.

CDC-UDELAR (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Montevideo: Udelar.

Comisión No a la Baja (2014). *Documento Base*. Recuperado de: http://noalabaja.uy/uploads/downloadable/files/a243fad3bd8dc9455a-50aea5e85757559c08f4ed.pdf

Copello, M.I. (2015). Apuntes reflexivos sobre investigar en educación con metodología de corte cualitativo-experiencial. En: *Bases de Orientación de la Práctica Docente, FHCE*, en edición.

El País (2016, 27 de marzo). Nota Editorial: Un ministro insostenible. Montevideo. Recuperado de http://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/ministro-insostenible-editorial.html

Freire, P. (1996). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Larrosa, J. (2009 a) Experiencia y alteridad en Educación. En: C. Skliar y J. Larrosa (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Argentina: Ed. Homo Sapiens.

Larrosa, J. (2009 b). Palabras para una educación otra en Educación. En: C. Skliar y J. Larrosa

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

(Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189 -211). Argentina: Ed. Homo Sapiens.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/

_____ (1990). *Principios Básicos para el Tratamiento de Reclusos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/BasicPrinciplesTreatmentOfPrisoners.aspx

Orellana, I. (2001) La Comunidad de Aprendizaje en Educación Ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación Ambiental*, *3*(7), 43-51.

_____ (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. En: L. Sauvé, I. Orellana, y M. Sato, *Textos escogidos en Educación Ambiental.* Montreal: Université du Québec.

Parodi, L. (2015). Comunicación personal grabada y transcrita.

Napoli, M.N & Pachón, M. (2014). *Punta de Rieles: un camino a la redención,* Universidad de la República, Facultad de Comunicación, https://www.youtube.com/watch?v=7JkNL_G8yDE

Rodino, A.M. (2002). La educación en valores entendida como educación en DH. *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

Scarfó, F.J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH, 36*, 291-324.

S.S. Francisco (2016). Discurso a los privados de libertad del Centro de Readaptación Social (Cereso) número 3, Ciudad Juárez, México. Consultado en https://www.aciprensa.com/noticias/visita-al-centro-de-readaptacion-social-cereso-numero-3-40981/

UNODC- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2010). *Congresos de las Naciones Unidas sobre prevención del delito y justicia penal 1955–2010 55 años de logros,* Austria, V.10-51062.

Tani, R. (2004). *La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato.* Consultado en http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Temas diversos

MESTIZAJE
Mixta/ Lápiz sobre papel y retoque digital.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.05
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 66-77

La evaluación de la formación en comportamiento innovador

The assessment of the training in innovative behavior[1]

Investigación

Patricia Castro Espinoza

Universidad de Guayaquil - Ecuador
patricia.castroes@ug.edu.ec

Santiago Castillo Arredondo

Universidad Nacional de Educación a Distancia - España
scastillo@edu.uned.es

Recibido: 22 de septiembre de 2015 / Aceptado: 18 de noviembre de 2015

Resumen

El emprendimiento radica en tomar a cargo un problema o anomalía que se ha detectado en el entorno a fin de contribuir con una solución ideal a través de una empresa. Se desarrolla con los recursos reproducidos por el ambiente durante el proceso creativo de implementación de la idea y que beneficia la calidad de vida de la colectividad. Cuando en este entorno se accede a los recursos como formación, oportunidades de negocios inclusivos, crédito, tecnología de información, u otros, se incrementan las innovaciones acelerando su crecimiento. En nuestra investigación se aplicó un enfoque cualitativo para desarrollar una evaluación identificando categorías de conocimiento con agentes de asistencia técnica pública a empresas y emprendimiento en un escenario de investigación integrador y actual en los centros de desarrollo empresarial, como apoyo al emprendimiento donde emergieron las competencias en la formación de nuevas empresas innovadoras (Albert-Gómez, 2007; Hernández, 2006). Entre los hallazgos de la investigación aparece que la formación en comportamiento innovador y la creación de empresas debe contribuir al desarrollo de competencias como la gestión de equipos de trabajo y el manejo desde la idea de un plan de negocios, al amparo del cuerpo legal y las políticas que fomenta el desarrollo endógeno del territorio. El creciente flujo de datos obliga a retomar la formación de estas competencias. En este marco la evaluación será el eje dinamizador del proceso de aprendizaje que se debe extender a lo largo de toda la vida (Castillo-Arredondo, Torres-González y Polanco-González, 2009; Cabrerizo-Diago, Rubio-Roldán y Castillo-Arredondo, 2008).

Palabras clave: Comportamiento innovador, empresario, evaluación.

CI81, E109, EF48.

Abstract

The entrepreneurship is to take charge of a problem or anomaly detected in the environment to contribute to an ideal solution across a company that develops resources reproduced by the environment for the creative process of implementation of the idea and that benefits the quality of life of the community. When resources such as training, inclusive business opportunities, credit, information technology, others are reproduced in this environment ventures thrive activating its dynamic growth. A qualitative approach was used to identify categories with agents of public technical assistance to businesses and entrepreneurship in a context of inclusive, true and current research which emerged competencies

1 Este artículo se publica en memoria de Patricia Castro.

in forming innovative entrepreneurship in the business development centers and to support entrepreneurship (Albert-Gómez, 2007; Hernández, 2006). The training enables enterprises innovate their management skills as teamwork and management from the idea to the business plan, under legal and political body that promotes the endogenous development of the territory. The increasing flow of information forces retake both know how know-how; where the educational evaluation process is the core of learning for life (Castillo-Arredondo, Torres-González y Polanco- González, 2009; Cabrerizo-Diago, Rubio-Roldán y Castillo-Arredondo, 2008).

Keywords: Innovation behaviour, entrepreneurs, evaluation.

Forma sugerida de citar: Castro Espinoza, Patricia & Castillo Arredondo, Santiago (2016). La evaluación de la formación en comportamiento innovador. *Alteridad, 11*(1), pp. 66-77.

La formación en comportamiento innovador

Con respecto a la evaluación de la formación del comportamiento innovador y la creación de empresas, las organizaciones, la universidad y la sociedad en su conjunto demandan estrategias que ayuden al desarrollo socioeconómico para la creación de nuevos puestos de trabajo, la mejora de la productividad de las empresas micro – pequeñas – medianas – grandes que reproduzcan el bienestar de los ciudadanos y las ciudadanas, en un entorno cuya constante es el cambio. La formación en el comportamiento innovador y los nuevos empresarios podría constituir un elemento que ayude a apalancar este desarrollo con responsabilidad social. Es lo que, modestamente, pretende sustentar una investigación que ha buscado enfocarse en la evaluación de formación respecto al comportamiento innovador, teniendo en cuenta también a los agentes que fomentan la creación de nuevas empresas.

En la actualidad la universidad contribuye al progreso social del conocimiento, donde los agentes de desarrollo del territorio participen en las acciones de producción, transferencia, evaluación y adaptación del conocimiento para lograr el desarrollo social sostenible de la zona de influencia. La educación superior sin la dimensión de la investigación atrofia su función social (Núñez-Jover, Félix-Montalvo y Pérez-Ones, 2006).

En el ámbito de la creación de nuevas empresas, son las tecnologías de información, en las que se basa el modelo *'tecnoceldas'*. A una empresa embebida en las TICs, le posibilitan generar una nueva estructura empresarial facilitando la aparición de nuevas empresas de base tecnológica; y, de un modo especial, han transformado desde sus cimientos el escenario económico de estas empresas, han creado los mercados globalizados. Por otra parte han generado una nueva concepción del valor económico donde el conocimiento domina sobre los productos tradicionales y donde muchas veces el valor económico se encuentra en función de su posicionamiento en los mercados (Asociación de Parques Científicos y Tecnológicos de España, 2014).

La formación del comportamiento innovador es una gran oportunidad para el futuro de cualquier zona geográfica o sector económico; está en relación directa a su participación en esta nueva economía del conocimiento que está vinculado en primera línea con el desarrollo tecnológico de ese entorno y más concretamente al desarrollo de las *'tecnoceldas'* de la información (Asociación de Parques Científicos y Tecnológicos de España, 2014).

Asimismo respecto a la creación de nuevas empresas y el comportamiento innovador, se plantea que la teoría de la organización de incubadoras como propiciadoras de la creación de empresas en un ámbito territorial de influencia. También pueden estimular gran cantidad de nexos entre nuevos proveedores, profesionales especializados y nuevos clientes o usuarios. En las incubadoras convergen los gobiernos locales, cámaras, universidades y las empresas privadas (Veciana, 1999).

El apoyo a nuevos empresarios, sobre todo en la última década, ha propiciado un nuevo método de incubar *startups* (emprendimientos). A su vez han emergido de la mano de inversores y emprendedores tecnológicos exitosos, el 'modelo Aceleradora'. En Estados Unidos de una sola aceleradora, la "*Ycombinator*", de 2005 a hoy en día, se reportan docenas que están fundando cientos de *startups* por año. Esta tendencia ya está siendo replicada en Europa (Miller-Bound, 2011).

Para impulsar el comportamiento innovador, el 'modelo Aceleradora' tiene cinco características: a) un proceso de aplicación abierto, altamente competitivo; b) provisión de inversión presemilla, usualmente por intercambio y equidad; c) enfoque en pequeños grupos, no en promotores individuales; d) tiempo limitado de soporte comprometiendo eventos y mentoría intensiva; y e) generaciones (cohortes) de *startups* o *spinoff*, antes que compañías individuales (Miller-Bound, 2011). Donde las *startups*, las empresas de base tecnológica impulsadas por ciudadanos no necesariamente profesionales, y las *spinoff* se entienden como empresas de base tecnológica universitarias, que la literatura técnica identifica como EBT, es decir empresas de base tecnológica.

Contribución de la evaluación

La evaluación, por su parte, tanto en la educación, como en la ciencia, tecnología y en sociedad la sociedad en general intenta comprender e interpretar cada contexto a fin de acumular testimonios de información y evidencias sobre las prácticas de conocimiento científico y tecnológico en función de la sociedad y de la participación de los agentes sociales en la valoración de su actividad de investigación (Albornoz, 2010).

La evaluación la definen Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago (2006, p. 271) como "un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo, para que puedan darse tres características esenciales: obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones".

La contribución de la intervención evaluativa es uno de los criterios básicos de calidad de la educación superior. Se considera que es una prioridad la evaluación del contexto inicial previo a la creación de un programa de estudio, que precisa considerar la entrada o pertinencia social de la propuesta. (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2006; Alfageme- González, 2007)

En la evaluación de la formación del comportamiento innovador, el *Science Business Innovation Board* (2012) plantea las lecciones exitosas de colaboración entre la industria y la universidad la innovación desarrollada en la Universidad de Aalto (Finlandia). Se trata de la colaboración de equipos multidisciplinarios para transformar la enseñanza y el aprendizaje, basado en proyectos que tienen lugar afuera en las empresas, lo que ha permitido desarrollar competencias y estrechar vínculos fuertes con la industria. Explican que para resolver los problemas de la sociedad, por ejemplo de polución, requieren de la participación simultánea de la contribución científica, la económica y la medioambiental en equipos multidisciplinarios.

Para la formación por competencias de nuevos empresarios se requiere que los educadores y en particular los profesores, los tutores o los mentores, enfaticen en la evaluación de los aprendizajes y en su enfoque práctico. Puede ser relativamente fácil entender cuáles son las competencias que potencian a una persona; pero ya es un auténtico desafío llevar a la práctica los contenidos de las programaciones curriculares, así como la implementación de métodos formativos que desarrollen las competencias y la aplicación de la evaluación del aprendizaje para la vida, el trabajo y la ciudadanía que contribuyan al buen vivir y la calidad de vida (Castillo-Arredondo, Torres-González y Polanco-González, 2009; Cabrerizo-Diago, Rubio-Roldán y Castillo-Arredondo, 2008; Barra-Salazar y Mora-Donoso, 2013; Galeana de la O, 2002).

Los docentes, especialmente los más jóvenes, confunden algunas veces el sentido de la evaluación y lo convierten en un instrumento coercitivo y sancionador; sobre todo, en el ámbito de la enseñanza. Se reflexiona poco sobre cómo los modelos con los cuales evaluamos condicionan en

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

nuestros estudiantes su estilo de aprendizaje para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Es preciso plantearse la incorporación de la autoevaluación como un instrumento de evaluación de aprendizaje y fomento de la responsabilidad personal (Castillo-Arredondo, Cabrerizo-Diago, 2006; Castillo-Arredondo y Polanco González, 2005; Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003a; Castillo Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2003b).

Profundizando en la autoevaluación y en las mejoras de las acciones de formación, proponen Caballero, Briones y Flores (2014) que los profesores y las profesoras necesitan tanto la comprensión de la disciplina, como la gestión de la planificación y desarrollo del aprendizaje. Presentan una investigación sobre el método de aprendizaje basado en proyectos -ABP-, donde han comprobado que se mejoró el rendimiento académico y se evidenció que contribuye a la autoeficiencia y a la mayor responsabilidad personal en la elaboración y aplicación del plan de clase.

Respecto a la formación docente, Robinson (2009) plantea que la creatividad es el origen; es como la alfabetización digital en la gestión de conocimiento. Frente al futuro, por naturaleza incierto, sugiere que se debe formar a los niños para vivir en un mundo que prácticamente no podemos ahora imaginar; y que, consecuentemente, debemos educarlos para la incertidumbre con un enfoque positivo. Este investigador reflexiona sobre el modelo educativo actual y concluye que cuando los niños llegan a la adultez pierdan su inmensa capacidad de innovar. Debido a que los sistemas educativos a nivel mundial priorizan las matemáticas y el lenguaje, subordinando las humanidades, el arte, la cultura, resulta que el bachillerato es una eterna antesala a la universidad, pero que hoy, más que nunca, un título universitario no es causal de una plaza de trabajo.

Fomento de la innovación

Robinson (2010) estudia casos significativos de notables personajes creativos que no encajaron en el típico molde académico. Identifica cómo descubrieron ellos mismos su pasión por la innovación en su aprendizaje; y cómo acompañándose de su talento natural les fue transformando su vida. Por lo que propone una suma de pasión y talento, a la que la denomina *el elemento*. Teoriza que el sistema de educación debe preservar la individualidad de los niños y migrar del proceso continuo de generación de graduados hacia un nuevo sistema de educación que propicie que los seres humanos florezcan en sus capacidades.

En la formación del comportamiento innovador contribuye el estudio de la innovación disruptiva que describe un desarrollo en el que un producto o servicio enraizado inicialmente como una simple aplicación en el fondo del mercado y entonces, cual magma que emerge de un volcán, se catapulta hacia arriba del mercado, eventualmente desplazando a competidores establecidos (Christensen y Raynor, 2003)

En las revistas científicas se puede ubicar un variado conjunto de definiciones y términos relativos al concepto de 'innovación', donde cada autor contribuye con una nueva definición construida con los elementos que considera relevantes. Se reporta que Van der Kooy (1988), citado por Ortiz-Catú y Pedroza-Zapata (2006), estudió setenta y seis definiciones del término 'innovación' y teorizó que los aspectos resaltados por cada autor cambian en el transcurso del tiempo.

Se define a la innovación como una aplicación de transformación e invención en algo que es comercialmente útil y valioso.

El propósito es priorizar desde la innovación misma optando por alcanzar la efectividad sostenible de las organizaciones hacia sus diferentes grupos de interés, la acumulación del cambio y la administración de la innovación continua como recurso para alcanzar una mejor competitividad (Castro-Martínez y Fernández de Lucio, 2013; Miles y Morris, 1999; Ortiz-Cantú y Pedroza-Zapata, 2006).

El caso de Ecuador

Entre los indicadores de ciencia y tecnología se encuentra la generación de paten-

tes. Respecto a este tema en Ecuador, reporta el Consejo Ecuatoriano de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que la producción científica es muy baja en comparación con la región Latinoamericana; y que los docentes investigan poco. Mientras que la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología informa que en los últimos 10 años se han producido 7 patentes (Foro Económico Mundial, 2011; SENESCYT, 2012).

En cuanto a la mejora de I+D+I, el sistema de educación superior propende a propiciarlo. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2012), establece en el reglamento transitorio la tipología de Universidades. En el artículo 2 determina las Universidades, tipo A, están caracterizadas por un claustro docente con 70% de profesores graduados con doctorado, que disponen de líneas de investigación imbricadas en cada programa doctoral que ofertan de acuerdo a las necesidades y tensiones de los territorios codificados en el plan nacional del buen vivir, con una producción científica evidenciada en publicaciones, ponencias en congresos y libros. Además estas líneas de investigación han de estar articuladas tanto en su pregrado como posgrado. A partir del mencionado nivel se desagrega la caracterización de las Universidades de tipo B y C.

En los centros de educación superior como es el caso de la Universidad de Guayaquil, se busca que impulse su nueva contribución sobre los itinerarios e hitos logrados en áreas del conocimiento pero en función de los nodos dinámicos de desarrollo del plan nacional correspondientes a las zonas 5 y 8, respecto al área de influencia de esta institución de educación superior. Concluye que las realidades del plan de desarrollo para el buen vivir se agrupan en tres contextos potenciadores: la democracia, el hábitat sustentable y la economía. Por lo que las líneas de investigación pretenden desenvolverse en ese contexto. Una de las líneas de investigación es "el desarrollo local y el emprendimiento socioeconómico sostenible" (Castro-Espinoza, 2010; Castro-Espinoza, Villaprado-Chávez y Cedeño-Morán, 2015c; Castro-Espinoza y Meza-Clark, 2015a; Castro-Espinoza y Santamaría-Yagual, 2015b).

El 'emprendimiento' se ha definido como el hacerse cargo de un problema o anomalía que se ha detectado en el entorno a fin de contribuir con una solución ideal a través de una empresa, que se desarrolla con los recursos reproducidos por el ambiente durante el proceso creativo de implementación de la idea y que beneficia la calidad de vida de la colectividad. Cuando en este entorno se reproducen los recursos, como formación, oportunidades de negocios inclusivos, crédito, tecnología de información, entre otros, se nutren los emprendimientos innovadores, catapultando su crecimiento (García-Cabrera, y García-Soto, 2010; Aragón, 2009; Gálvez-Albarracín, 2011; Kantis, Federico, e Ibarra, 2014)

En Ecuador se reporta que uno de cada cuatro adultos inició los trámites para establecer un negocio o poseía uno con una antigüedad que no superaba los 42 meses. Esa tasa es la más alta de los países de la región. La disposición de recursos para financiar micro, pequeñas y medianas empresas ha ido incrementándose cada año; sin embargo es un problema la escasez de empresas y la escasa diferenciación de las nuevas empresas, el insuficiente crédito y su mortalidad (Lasio, Caicedo, Ordeñana, y Villa, 2013).

En consecuencia, la creciente producción científica que despierta la teoría y la práctica de la formación en emprendimiento innovador se podría considerar como un indicador justificativo de la pertinencia de esta investigación. Todavía hay carencias de conocimiento en cuanto a profundizar en la identificación de la práctica de la evaluación de la formación; en proactividad y creación de empresas; así como de sus implicaciones teóricas. Por lo que en esta investigación se pretende como objetivo primordial: identificar las dimensiones de evaluación que podrían contribuir a la mejora en el diseño del programa de comportamiento innovador, con la contribución externa de agentes que lo fomentan.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Diseño metodológico

Se aplicó un diseño exploratorio a fin de identificar dimensiones que en un próximo nuevo estudio ayuden a avanzar en la línea de conocimiento hacia una siguiente fase descriptiva y relacional (Albert-Gómez, 2007; Hernández-Sampieri, 2006; Alonso-Rodrigo, 2010). En esta investigación con un enfoque cualitativo, el grupo de estudio estuvo conformado por los agentes de fomento y asistencia técnica pública a empresas y emprendimiento dinámicos en los Centros de Desarrollo Empresarial y de Apoyo al Emprendimiento (CDEAE). Se tuvo en cuenta como fuente de información a estos profesionales externos localizados en centros del Ministerio de Industrias en Quito y Guayaquil: los centros pioneros en las ciudades de Quito y Latacunga; y el centro nuevo en la ciudad de Guayaquil. Asimismo contamos también con las aportaciones de un agente de crédito público para impulsar el emprendimiento de la Corporación Financiera Nacional (Ministerio Coordinador de la Producción, el Empleo y la Competitividad MCPEC, 2011).

Además de realizar una serie de entrevistas dirigidas, tanto individuales como grupales, se elaboró un cuestionario cuya confiabilidad y validez fue acreditada tras profunda revisión por tres expertos especialistas en las áreas de acreditación de la calidad de la educación superior; en gerencia de la educación superior; y en la cátedra de investigación de mercados. El cuestionario como instrumento para la toma de datos cualitativos en una primera fase se les presentó a los agentes de fomento de Centros de Desarrollo Empresarial y de Apoyo al Emprendimiento (CDEAE). En él se contenían las siguientes interrogantes.

Cuadro 1. Agentes de desarrollo de fomento a las micros, pequeñas y medianas empresas y creación de emprendimiento entrevistados

Agentes de fomento	Interrogantes
a. MIPRO Quito b. MIPRO Guayaquil c. CDEAE Quito d. CDEAE Latacunga e. CDEAE Guayaquil f. CFN Guayaquil	1. ¿Cuál es el principal objetivo del Centro de Desarrollo Empresarial y Apoyo al Emprendimiento CDEAE? 2. ¿Desde cuándo empezó a operar el CDEAE? 3. ¿Con el apoyo de cuántos agentes de desarrollo cuenta el CDEAE? 4. ¿Cuántas personas reciben diariamente los servicios en el CDEAE? 5. ¿Cuál es la percepción de la ciudadanía acerca del CDEAE? 6. ¿De qué sectores o industrias son las personas que acuden a este CDEAE? 7. ¿Cuál es la ayuda financiera que reciben los emprendedores que asisten? 8. ¿Qué ha cambiado en el servicio que ahora ofrecen los Agentes públicos de Crédito para CDEAE? 9. ¿En un año de trabajo cuántos planes de negocios se ha producido? 10. ¿Cuánto personal labora en el CEDEAE?

Fuente: elaboración propia

La información se contrastó y se amplió con la literatura técnica en las plataformas de las organizaciones, y en los documentos de referencia en línea; con la observación directa en los lugares en donde se realizaron las entrevistas. A este respecto también se tuvo en cuenta la experiencia y la práctica docente de la investigadora durante largos años en la formación en emprendimiento innovador.

Aportaciones de la investigación

El desarrollo de la investigación ayudó a mejorar el enfoque del objeto de estudio respecto a la formación en emprendimiento innovador en su escenario natural, y nos puso en la pista para obtener los siguientes objetivos: 1) Fundamentar la teoría y la práctica del objeto de estudio formación en emprendimiento

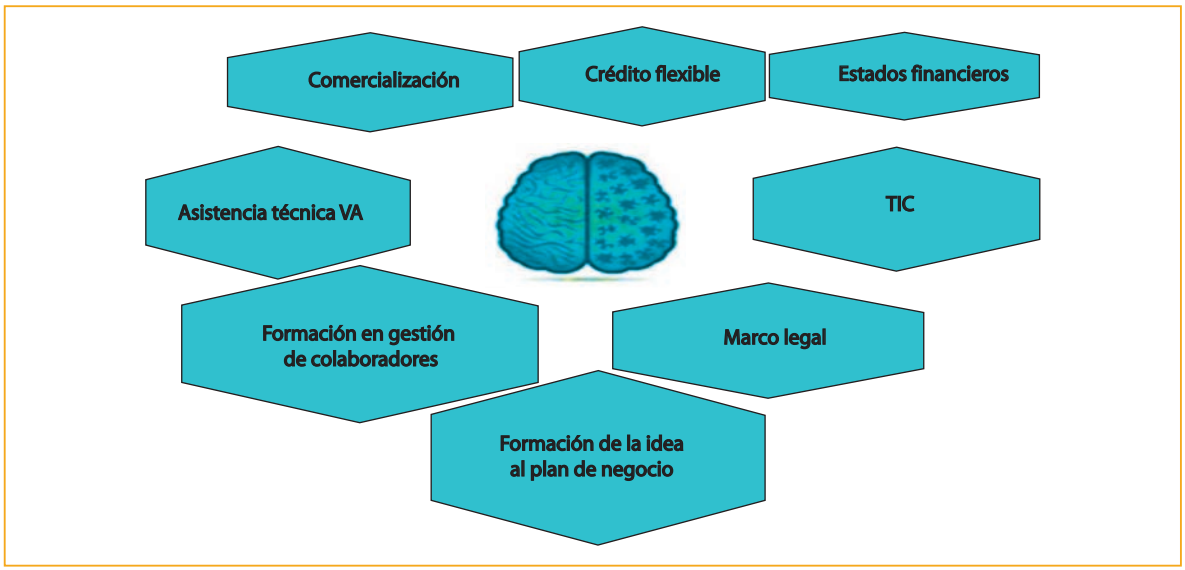
DESPEDIDA
Mixta/ Lápiz sobre papel y retoque digital.

innovador; 2) Describir las dimensiones que contribuyan a la generación de nueva investigación, desarrollo e innovación; 3) Comprender el significado de la información como ideas, percepciones, comportamientos para la mejora del diseño inicial.

Las dimensiones de la formación en el comportamiento innovador se reseñan a continuación como fruto de una construcción colectiva. Las respuestas abiertas se han codificado en un diagrama de mapa mental que busca transmitir los conceptos mediante los que los entrevistados puedan describir dimensiones de la formación en emprendimiento innovador. A continuación se puede observar el diagrama que refleja las dimensiones que se extraen de las entrevistas en profundidad, pretendiendo acercar una visión de conjunto sobre las ideas que estos expertos tienen hacia el objeto de este estudio sobre formación en emprendimiento innovador.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Figura 1. Diagrama del mapa mental de las entrevistas en una visión conjunta, de la contribución de la formación en emprendimientos innovadores.



Fuente: elaboración propia

Considerando que los agentes de fomento a la competitividad de las MIPYMES y la creación de nuevas empresas tienen como misión el fortalecer y crear acciones que marquen el cambio en la matriz productiva se consultó sobre los servicios operativos:

"Buscamos implementar noventa y ocho centros a nivel nacional que motiven la vinculación laboral y desarrollo a la comunidad y la familia. Hasta el momento han sido inaugurados dieciocho en todo el país: 1 Santo Domingo; 1 en Santa Elena; 1 en Bolívar; 3 en Manabí; 1 en la Región Amazónica; 5 en Azuay; 2 en Cañar; 2 en Los Ríos; 1 en Pichincha; y 1 en Guayaquil. Los centros deben impulsar la diversificación de productos, generación de valor agregado, mejorar la oferta exportable, mejorar la productividad, dando cumplimiento a los estándares de calidad. Se le dota de equipos de cómputo, mobiliario y material publicitario y un programa de empresas para la gestión de recursos, el software ERP ADEMPIERI".

Respecto a la alianza con socios estratégicos tanto con los gobiernos autónomos descentralizados, cuya competencia es el fomento de la competitividad de las empresas y la creación de emprendimientos, como las universidades, debido a que en la práctica en el caso de estas última, es muy débil, aun cuando hay un gran potencial para profundizar el aprendizaje de los universitarios de su capacidad de innovación y creación de empresas:

> Opera desde el 12 de sept. 2012 como iniciativa al crecimiento económico alineados con las políticas del gobierno nacional en concordancia con el Plan Nacional del Buen Vivir. Se busca potenciar la vocación territorial. La inversión total del centro es de $14.000 dólares. Intervienen el GAD Provincial de Pichincha y el MIPRO.
>
> Los Gobiernos autónomos descentralizados de Municipios, Consejos Provinciales, universidades, Corporación Financiera Nacional, Banco Nacional de Fomento, entre otros.

En relación a la percepción y la respuesta de los clientes sobre el servicio de asistencia a las MIPYMES y creación de empresas, se constata que no se encuentran aplicando el modelo de negocios, a pesar de ser un instrumento flexible y de aplicación ágil. Con el fin de conectar con el sector financiero están aplicando el plan de negocio, que requiere un promedio de 5 semanas para su elaboración:

Al CDEAE Guayaquil, asisten semanalmente hasta 6 emprendedores y se benefician del asesoramiento técnico hasta diseñar el plan de negocios

Disponibilidad de asistencia técnica; apoyo en el desarrollo de la idea hasta convertirla en un proyecto; y encuentra acompañamiento hasta desarrollar el 'plan de negocio'.

La gestión del conocimiento busca contribuir al desarrollo local endógeno y el emprendimiento socioeconómico sostenible, por lo que consultamos sobre el fomento y manejo del tema respecto a los sectores económicos priorizados:

> En el CDEAE ubicado en la zona de Solanda al sur de Quito, el 94% de las Pymes está representado por sectores empresariales y textiles. Este CDEAE presta asesoría para convertir una idea en una empresa y potencializarla aprovechando las vocaciones productivas territoriales a fin de generar negocios que aumenten el componente nacional de la industria ecuatoriana.

En la formación de la capacidad innovadora y creación de empresas en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil, se manejan los instrumentos modelos de negocio a fin de gestionar la idea de propuesta de valor; el plan de negocio con el propósito de analizar el mercado; el proceso de operación; y la evaluación financiera. En este sentido consultamos sobre los programas disponibles y la administración del crédito:

> En la Corporación Financiera Nacional durante el año 2012 se desarrollaron 3 emprendimientos con inversión de 144 400 dólares; mientras que el año 2013 se apoyaron 7 emprendimientos con una inversión de 1 417 174 dólares. Estamos desarrollando nuevos productos para apoyar al emprendedor
>
> En tanto que en el CDEAE Guayaquil, al momento se encuentran 50 proyectos en espera por no tener apoyo de instituciones financieras.

En el Plan Nacional del Buen Vivir se plantea un conjunto de políticas a fin de fomentar las empresas y los emprendimientos con el fin de que contribuyan al cambio de la matriz productiva y la generación de valor agregado en el país. Asimismo se presentan los sectores económicos priorizados de acuerdo con las ventajas endógenas de los territorios. Para tal efecto los instrumentos idóneos son la creación de modelos de negocios y la elaboración de planes de negocios. Cuando se consulta sobre la generación de las propuestas se comenta que debe mejorarse a través de nuevas alianzas con agentes de desarrollo considerando que en la zona están registrados más de cien mil MIPYMES: "Se han generado al menos 50 planes de negocios en los sectores de turismo, alimentación y bebidas, producción y comercio".

A los Gobiernos autónomos descentralizados les corresponde la competencia de fomentar las empresas actuales y los nuevos emprendimientos tanto empresariales como sociales, considerando los elementos de inclusión, economía popular y solidaria, y la mitigación del cambio climático a través de la ecoeficiencia. Solo en la zona 8 la cantidad de las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) bordea la cifra de cien mil organizaciones. En base a la información del agente, la universidad podría contribuir significativamente. Cuando se le pregunta sobre la cantidad de colaboradores en esta zona, responde que: "En el CDEAE de Guayaquil se cuenta con alrededor de 20 personas que son sustentados por el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) a fin de contribuir el fomento de las MIPYMES y creación de nuevas empresas".

Respecto a la clasificación de las empresas, de acuerdo con el Servicio de Rentas Internas del país (SRI), en la categorización de los tipos de empresas se consideran los criterios número de empleados y capital fijo al margen de terrenos y edificios.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Cuadro 2. Tipos de empresas

	Número de empleados	Capital fijo sin terreno ni edificios
Microempresa	Hasta 10	Hasta $ 20 000
Taller artesanal	Hasta 20	Hasta $ 27 000
Pequeña empresa	Hasta 50	Más de $ 27 000 hasta 199,000
Mediana empresa	Hasta 99	Desde $ 120 000
Empresa grande	Más de 100	Más de $ 120 000

Fuente: elaboración propia. Organizado sobre los datos disponibles en el SRI

Reflexiones finales

Los hallazgos logrados en esta investigación sugieren que la formación en emprendimiento innovador constituye un espacio donde el desarrollo de las competencias para el emprendimiento pudiera contribuir a la investigación, desarrollo, innovación, y planeamiento que ha de sustentarse en las siguientes reflexiones.

Para contribuir a la capacidad de innovación, la mejora de las MIPYMES y la creación de empresas, se han de tener en cuenta las dimensiones de la formación en emprendimiento innovador, la demanda de competencia en modelo de crédito flexible y el análisis básico de los estados financieros. La literatura sobre esta temática registra que el índice de actividad emprendedora temprana muestra un crecimiento recurrente desde 2009 que fue 15,8% y se ubicó en 2012 en un 26,6%, siendo la proporción más alta de los países de la región. El apoyo financiero fue el factor que generó mayores limitaciones en los negocios. El estudio menciona la dificultad de las nacientes y pequeñas empresas de acceder a créditos por el exceso de requisitos como el historial de estados financieros y las garantías necesarias (Lasio, Caicedo, Ordeñana y Villa, 2013).

Las competencias en emprendimiento innovador contribuyen a apalancar el ciclo de vida de las nuevas empresas por medio de la investigación, el desarrollo y la innovación para el uso de las tecnologías de la información (TICs), el conocimiento de las oportunidades de mercado y la producción de valor agregado. Se reportan que la mayor parte de los nuevos emprendimientos en Ecuador perecen a los dos o tres años, debido a que son ocasionadas por necesidades como carencia de trabajo, la disponibilidad repentina de dinero, por cesación del empleo, o las remesas de migrantes. En ocasiones no se emprende aprovechando una oportunidad, a través de una correcta planificación y con el necesario asesoramiento de expertos (Kantis, Federico y Menéndez, 2012; Osterwalder y Pigneur, 2011).

La educación en emprendimiento debe innovar en el fortalecimiento de competencias como la gestión de equipos de trabajo y el manejo desde la idea hacia el plan de negocios, al amparo del cuerpo legal y las políticas que fomenta el desarrollo endógeno del territorio. Analizan Cabrerizo-Diago, Rubio-Roldán y Castillo-Arredondo (2008) el modelo educativo para el desarrollo y evaluación de las competencias. Un alumno, o un aprendiz, bien formado debe 'saber ser', 'saber hacer' y 'saber estar' en cualquier circunstancia y a lo largo de toda la vida. El creciente flujo de información obliga a retomar y a actualizar tanto 'el saber' cómo 'el saber hacer'. Los puestos de trabajo varían en su naturaleza; y por ello, consecuentemente, los ciudadanos necesitan las competencias necesarias para poder adaptarse a los nuevos cambios (Robinson, 2009; Kantis, 2008; Larrea, 2013).

Referencias bibliográficas

Albert-Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas.* Madrid: Mc Graw-Hill.

Albornoz, M. (2010). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica.* Buenos Aires: Eudeba.

Alfageme-González, M. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Education*

Siglo XXI, 25, 209-226. Recuperado de http://revistas.um.es

Alonso-Rodrigo, J. (2010). *La formación en la empresa. Metodología outdoor*. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.

Aragón, A. (2009). *Historias de jóvenes emprendedores*. Cátedra Bancaja. Jóvenes Emprendedores. Murcia: F. G. Graf, S. L.

Asociación de Parques Científicos y Tecnológicos de España. (2014). *Techno*, 10, 47

Barra-Salazar, A., & Mora-Donoso, M. (2013). Análisis de las metodologías de los programas de formación basados en competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-17. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr

Caballero, E., Briones C., & Flores, J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficiencia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase. *Alteridad 9(1), 56-64.*

Castillo-Arredondo, S., Torres-González, J., & Polanco-González, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la Universidad y la Empresa*. Madrid: Pearson.

Cabrerizo-Diago, J., Rubio-Roldán, M., & Castillo-Arredondo, S. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.

Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo-Diago, J. (2003a). *Evaluación Educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.

_____ (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Volumen II. Madrid: Mc Graw-Hill.

Castillo-Arredondo, S., & Polanco-González, L. (2005). *Enseña a estudiar… Aprende a aprender*. Madrid: Pearson.

_____ (2003b). *Prácticas de Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson.

Castro-Espinoza, P., & Meza-Clark, T. (2015a). Ecuador: educación en tecnologías de agronegocios por medio del modelo laboratorio vivo en cacao fino de aroma en el cambio de la matriz productiva. *Observatorio de la Economía y la Sociedad Latinoamericana*, marzo de 2015. Recuperado de www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2015/laboratorio-vivo.html

Castro-Espinoza, P., & Santamaría-Yagual, J. (2015b). El talento humano para las mejoras de competitividad y el cambio de la matriz productiva. *Observatorio de la Economía y la Sociedad Latinoamericana*, julio de 2015. Recuperado de www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2015/talento-humano.html

Castro-Espinoza, P., Villaprado-Chávez, O., & Cedeño Morán, W. (2015c). *El Centro de Investigación de Excelencia en desarrollo local y emprendimiento socioeconómico sustentable y sostenible*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.

Castro-Espinoza, P. (2010). Relaciones entre las estrategias de enseñanza innovadoras y los contextos didácticos en una perspectiva de educación en emprendedorismo. *Investigación, Tecnología e Innovación*, *2*(1), 145-164.

Castro-Martínez, E., & Fernández de Lucio, I. (2013). *¿Qué sabemos de el significado de innovar?* Madrid: CSIC-Catarata.

Christensen, C. M., & Raynor, M. E. (2003). *The Innovation's Solution*. Cambridge: Harvard Business Press.

Foro Económico Mundial, FEM (2011). Informe de Competitividad Global 20013-2014. Recuperado de http://www3.weforum.org

Galeana de la O, L. (2002). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. Recuperado de http://ceupromed.ucol.mx

Gálvez-Albarracín, E. (2011). Cultura intraemprendedora e innovación: un estudio empírico en las minipymes turísticas colombianas. *Cuadernos de Administración*, 27(46), 103-113. Recuperado de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co

García-Cabrera, A., & García-Soto M. (2010). Ecosistema emprendedor para las empresas de base tecnológica: visión basada en recursos. *Tec Empresarial*, 4, 8-21.

Hernández-Sampieri, R. (2006). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.

Kantis, H., Federico, J., & Ibarra, S. (2014). Índice *de condiciones sistémicas para el emprendimiento dinámico*. Rafaela: Mercosur.

Kantis, H., Federico, J., & Menéndez, C. (2012). *Políticas de fomento al emprendimiento dinámico en América Latina*. Caracas: CAF.

Kantis, H. (2008). *Aportes para el diseño de programas nacionales de desarrollo emprendedor en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Lasio, V., Caicedo, G., Ordeñana, X., & Villa, R. (2013). *Global entrepreneurship monitor*. ESPAE-ESPOL.

Larrea, E. (2013). *La configuración de los dominios científicos, tecnológicos y humanísticos de*

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

la Universidad de Guayaquil y los núcleos potenciadores del Buen Vivir. Universidad de Guayaquil.

Miller, P., & Bound, K. (2011). *The startup factories. The rise of accelator programmes to support new technology ventures.* London: NESTA. Recuperado de http://www.nesta.org.uk

Ministerio Coordinador de la Producción, el Empleo y la Competitividad (2011). *Agenda para la Transformación Productiva Territorial. Provincia del Guayas.* Quito: MCPEC.

Núñez-Jover, J. Félix-Montalvo, L., & Pérez-Ones, I. (2006). La gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la nueva universidad: una aproximación conceptual. *Pedagógica Universitaria*, XI, 2.

Ortiz-Cantú, S., & Pedroza-Zapata, A. (2008). Gestión estratégica de la tecnología en el predesarrollo de nuevos productos. *Journal of Technology Management and Innovation*, 2(3). Recuperado de http://www.scielo.cl

Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2011). *Generación de modelos de negocios. Un manual para visionarios, revolucionarios y retadores.* Barcelona: Deusto.

Robinson, K. (2009). *El Elemento*. México: Grijalbo.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013- 2017.* Quito: SENPLADES.

Veciana, J. M. (1999). Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa.* 8, 3, 11-36.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.06
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 78-87

Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría

Assessment on the performance of the Master's program's teachers

Informe

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez - México
celia.villalpando@uacj.mx

Luis Arnulfo Ponce Loya

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado - México
mtro_ponce@yahoo.com

Recibido: 28 de mayo de 2015 / Aceptado: 29 de enero de 2016

Resumen

El presente documento muestra el informe de una evaluación del desempeño docente realizada en México en un centro educativo de posgrado. El propósito de ésta es generar procesos de reflexión y mejora continua, a partir de la toma de decisiones que se puede desarrollar mediante el análisis y discusión de los resultados obtenidos. A través del mismo, se encuentran los argumentos que justifican la necesidad de éste, así como su finalidad. De igual manera, se logran identificar los referentes de la evaluación, en este caso atienden, como ya se mencionó, al desempeño de docentes de posgrado, resaltando cinco criterios para su valoración: Planeación, clima áulico, dominio disciplinar, dominio pedagógico y mecanismos de evaluación. El proceso evaluativo llevado a cabo se posiciona en el paradigma interpretativo, pues busca llegar a comprender e interpretar este fenómeno –el desempeño de los docentes de dicho programa educativo-; además, está orientada por el modelo iluminativo de Parlett y Hamilton. Dentro de las conclusiones se rescata, que la experiencia académica que se edifica en la institución, depende de la calidad y compromiso de los docentes que en él laboran.

Palabras clave: Evaluación de profesores, educación superior.

Abstract

The present document shows the report of an evaluation of the educational performance realized in an educational center of master degree. The intention of this one is to generate processes of reflection and improvement continues, from the capture of decisions that can develop by means of the analysis and discussion of the obtained results. Across the same one, they find the arguments that justify the need it, as well as his purpose. Of equal way, they are achieved to identify the modals of the evaluation, in this case they attend, since already it was mentioned, to the teachers' performance of master degree, highlighting five criteria for his valuation: To plan, climate's classroom, domain to discipline, pedagogic domain and mechanisms of evaluation. The process of evaluation carried out is positioned in the interpretive paradigm, since it seeks to manage to understand and interpret this phenomenon –the performance of the teachers of the above mentioned educational program–; besides is orientated by the illustrating model of Parlett and Hamilton. Inside the conclusions there is rescued, that the academic experience that is built in the institution, depends on the quality and commitment of the teachers working in it..

Keywords: Average rating of teachers, higher education.

Forma sugerida de citar: Villalpando, Celia y Ponce, Luis (2016). Informe de evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría. *Alteridad, 11*(1), pp. 78-87.

Introducción

Resulta interesante partir de la afirmación que Santos (1998) expone:

> La evaluación de los Centros escolares no suelen someterse a una evaluación sistemática y rigurosa. Las escuelas, sencillamente, funcionan. Cada año, cada día, se repiten las mismas rutinas sin saber muy bien por qué y para qué. La evaluación se realiza en ellas (no sobre ellas) para comprobar si los alumnos han aprendido lo que se les ha pretendido enseñar (p. 5).

Al hablar de evaluación, pareciera que el aprendizaje fuera el único ámbito susceptible de ser evaluado; sin embargo, también se puede evaluar sobre ella, sobre su clima escolar, la infraestructura, el currículum, por mencionar algunos ejemplos; y no solo se puede, sino que se debe hacer, pues este proceso valorativo debe enfrentar los retos exigidos por la sociedad actual relacionados con la calidad de la educación que se demanda a los planteles escolares. A través de este documento, en este caso, se expone la evaluación realizada al desempeño docente de un centro educativo de educación superior.

Para toda institución educativa resulta trascendental contar con información permanente y pertinente sobre sus procesos y resultados, lo cual da pie a efectuar modificaciones en el desempeño de todos aquellos que forman parte de la vida académica, a fin de reorientar adecuadamente sus acciones. Una institución educativa a nivel de posgrado que proporciona información de manera habitual tiene efectos positivos con respeto a su calidad, pues aporta datos que permiten saber, por un lado, en qué medida la actuación de los agentes educativos se desarrollan en grado satisfactorio y por otro, identificar cuáles acciones son necesarias reforzarse, con la finalidad de focalizar la atención en estas últimas, a miras de mejorar.

Partiendo de la idea de Castillo (2002), "la referencia a la calidad es, por tanto, también una referencia a la evaluación" (p. 115), por lo que se reconoce como crucial el rol de esta última dentro del marco de la educación, pues accede a valorar una realidad educativa desde todas sus aristas; a través de dicho acto busca abrir un abanico en el conocimiento de todo aquello que tenga que ver con la educación, con el compromiso de optimizar los recursos, el tiempo, los esfuerzos y la mejora permanente de estos. Cabe señalar, la evaluación es una tarea compleja, requiere conocimiento, comprensión a nivel holístico de los problemas y necesidades que toda actividad y hecho educativo exigen.

El propósito de la presente evaluación está encaminada a reconocer la medida en que se están logrando las metas planteadas para alcanzar la calidad educativa, por lo tanto, la información resultante del proceso evaluativo permitirá analizar la manera cómo funciona la institución, sus procesos internos, la forma de organización que le da vida a la participación y funciones de quienes laboran dentro de la misma. A nivel institucional, se busca a través de la evaluación, reflexionar sobre la práctica educativa propia y la de los otros, se pretende evaluar a fin de identificar no sólo áreas de oportunidad, sino también fortalezas en torno a aspectos específicos de la docencia, reconocer y organizar necesidades de formación tanto personales como del colectivo, esto con el compromiso de emprender un proceso de mejora continua en el desempeño docente.

De acuerdo al objeto de estudio a evaluar, se opta por elegir la evaluación focalizada al desempeño docente, ésta estudia y analiza la eficiencia del docente; su objetivo es encontrar indicadores que permitan a directivos, investigadores y a los mismos educadores la mejora de la calidad de la enseñanza, según Castillo (2003) permite la "valoración, análisis y toma de decisiones de mejora del conjunto de actuaciones educativas que lleva a cabo el profesorado en todos los ámbitos del sistema escolar para propiciar el aprendizaje formativo del alumnado y el desarrollo profesional del docente" (p. 82), idea que se busca por medio de este documento, para el centro educativo.

De acuerdo al uso que se le pretenden dar a los resultados del análisis de la información, esta evaluación tiene como finalidad orientarse a la

toma de decisiones, pues pretende "proporcionar información a personas clave para [realizarlo]" (Valenzuela, 2004, p. 19), en este caso, la información generada de dicho proceso valorativo estará destinada al uso que de manera pertinente se haga en la dirección del centro educativo, ésta servirá de insumo para las decisiones requeridas de acuerdo a las necesidades de la institución, lo cual es fundamental para dicha acción con respecto a establecer metas, definir criterios, determinar acciones, todo encaminado hacia el mejoramiento de la institución.

De acuerdo a lo expresado, se concibe a la evaluación como un proceso que de forma sistemática obtiene información útil para emitir un juicio de valor, de acuerdo al fin perseguido. Puntualmente, para este proceso valorativo se pretende evaluar el cumplimiento de las funciones y responsabilidades áulicas de los docentes que laboran en el programa de maestría en cuestión. El destino de este informe tiene un principio formativo, ya que da la oportunidad al docente de situarse como miembro de la comunidad escolar, reflejarse en su práctica a través de las opiniones y juicios de quienes son sus colegas y estudiantes; lo cual servirá de plataforma para reflexionar y actuar en pro de una mejor práctica.

Fundamentación teórica y metodológica

La evaluación como elemento clave para conocer el desempeño docente

El acto de evaluar una institución da paso a la indagación del docente, del alumno, de sus interacciones, del currículum y del contexto; todo esto con la finalidad de descubrir cómo influyen y constituyen el hecho educativo. El quehacer del docente se circunscribe dentro de las aulas, no obstante, su labor no se puede aislar, contrario a ello, es requerimiento compartir y socializar tanto sus experiencias como sus preocupaciones, de ahí la necesidad de hacer uso del presente informe para ser partícipe de ese entramado de reflexiones que den pie a la toma de decisiones encaminadas a mejorar los procesos educativos de la institución. En este caso, una de las direcciones de este esfuerzo consiste en evaluar el desempeño docente, evidentemente a través de la búsqueda en su quehacer educativo. Debido a lo complicado del tema, se hace necesario presentar algunas posturas y concepciones en torno a éste, vale señalar que existen concepciones que van desde la idea de la transmisión de conocimientos hasta el despertar de la consciencia reflexiva, pero en esta ocasión, el sustento teórico no se centrará en la trasmisión.

Para Bazdresch (2000), la práctica docente es una práctica intencionada, implica todo eso que el docente pone en juego para facilitar que el estudiante se apropie de los contenidos en un proceso creativo. Por su parte, Guzmán (2005) plantea tres factores, los cuales en correlación hacen posible impulsar una buena docencia, primero se presenta la necesidad de tener dominio de los contenidos, le sigue la motivación que el docente despierta y le acompaña la habilidad comunicativa. Contextualizando esto, un profesor de posgrado requiere además de cierta habilidad para enseñar un conocimiento disciplinario, estimular al alumno a desarrollar el pensamiento, a fin de lograr la independencia intelectual, esto para considerarse un buen docente. En este mismo orden de ideas, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) afirman:

> La práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar… y los grupos sociales particulares, en este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (pp. 20 -21).

Dentro de esta concepción se ve a la práctica docente como una praxis social, en la cual juegan un papel fundamental los significados, las percepciones y las acciones de los docentes, estudiantes, autoridades educativas y del proyecto educativo que concreta la función del maestro. Hace más de cuatro

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

décadas Kosik (como se citó en Perales, 2006) ya rescataba la idea de acción docente como actividad transformadora, al expresar "la práctica –en el sentido de la praxis- se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras" (p. 25), en la actualidad dicha idea se rescata al momento de considerar la práctica como el conjunto de acciones que intencionadamente propician la transformación de los sujetos partícipes en ella. Para la valoración de este ámbito, se habrán de considerar los criterios de planeación, clima áulico, dominio disciplinar, dominio pedagógico y mecanismos de evaluación.

> En el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han identificado el desempeño profesional del maestro como un factor determinante del logro de la calidad de la educación. Diversos estudios concluyen que podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas de textos escolares, construirse magníficas instalaciones; obtener excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes, no podrá tener lugar el perfeccionamiento de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 7).

De ahí la necesidad de evaluar el desempeño docente a partir de los siguientes criterios:

Criterios para evaluar el desempeño docente

Con respecto a la planeación, según la SEP (2013a) "se trata de asegurar que cada profesor desarrolle con claridad su programa de estudio… deberá establecer cómo se percata de los avances de los alumnos y de las dificultades que se deben superar… debe ser pertinente y viable" (p. 13). Su importancia radica en la manera de orientar los procesos para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje hacia la calidad educativa, por tal razón, se quiere conocer si el docente prepara sus clases con antelación.

En relación al criterio del clima áulico; entendiéndose éste "como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el profesor y los alumnos y que definen un modelo de relación humana en la misma" (Quispe, Pérez y Pérez, s. f., p. 1), en este caso, se considerarán principalmente las conductas y las actitudes que fomenta y desarrolla el docente dentro de la clase, teniendo en cuenta que éste "queda condicionado por el tipo de prácticas que se realizan en el aula… por la personalidad e iniciativa del profesor, por la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, y por el espíritu subyacente en toda la institución" (Quispe, Pérez y Pérez, s. f., p. 1).

Específicamente, para el criterio del dominio disciplinar, es precisamente, donde se ubica el conocimiento del docente sobre la o las asignaturas que imparte.

> Diferentes autores incluyen esta competencia entre las necesarias para ser maestro. Por ejemplo, Cano García… al referirse a las diferentes clasificaciones de competencias docentes, en todas ellas se señala, con distintas denominaciones, el dominio de los contenidos: - Competencia académica (dominio de los contenidos de su área) y competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje) - Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica - Competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura, en general) y competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos,…) (López, 2007, p. 42).

En este criterio se conocerá la claridad del docente con respecto a la finalidad educativa.

Bajo el nombre de dominio pedagógico se encuentra una serie de indicadores que buscan conocer la organización de la clase que hace el docente con respecto al trabajo en el aula, con base en lo indicado por Díaz-Barriga y Hernández (2001) "el uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al agente de enseñanza, especialmente en el caso del docente, como un ente reflexivo, estratégico… que puede ser capaz de proponer... una enseñanza estratégica" (p. 2). De ahí la importancia de recuperar el empleo que se hace de diferentes estrategias y herramientas didácticas para favorecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Por último, se evaluará el criterio de mecanismos de evaluación; considerando que:

> La evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes… (SEP, 2013b, p. 19).

Dentro de este se busca rescatar la importancia dada a la evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estrategia metodológica

Todo lo que tenga que ver con educación, procesos educativos, calidad educativa, docentes, alumnos, directivo, gestión escolar, programas o consejo técnico, puede ser potencialmente evaluado de una u otra forma. Cualquier tipo de evaluación desarrollada dentro de las instituciones educativas requiere de un proceso indagatorio específico, su fin es el de conocer la realidad de cualesquier acto inmerso en la educación. En la actualidad, la naturaleza de la evaluación educativa se caracteriza por su complejidad, lo cual la hace difícil de entender en toda su magnitud, obedeciendo a lo expuesto, para este caso, se presentará una estrategia metodológica que guiará el presente proceso evaluativo.

Se pretende posicionar para el desarrollo de la presente evaluación en el paradigma interpretativo, cuyas características se gestan en las diversas perspectivas subjetivas. Desde esta filosofía se reconoce la necesidad de recuperar las percepciones, opiniones e ideologías que dan vida a los significados e interpretaciones que los individuos construyen de sus interacciones.

> El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden de entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado ("Paradigmas y modelos de la evaluación educativa", s. f., p. 9).

Lo que se busca con este tipo de paradigma, es llegar a la comprensión de fenómenos educativos, en este caso, lo que envuelve al desempeño docente; intentando interpretar la información ofrecida por los docentes, directivos y estudiantes, de acuerdo a sus experiencias y vivencias con respecto al centro educativo donde se desarrolla la dinámica en cuestión. Otra de las bondades brindadas desde esta postura es la posibilidad que ofrece a los agentes educativos de analizar y reflexionar sobre sus propios procesos, con la finalidad de realizar las modificaciones idóneas, a fin de lograr alcanzar los objetivos planteados.

En este caso particular se guiará con el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977), las características que hicieron posible su elección tienen que ver con la comprensión holística requerida para el objeto a evaluar, reconoce el contexto donde se desarrolla de manera amplia y la evaluación la efectúa en condiciones naturales o como se le conoce, de campo, además, apuesta a la interpretación del desarrollo evaluativo y del análisis de los procesos, asimismo alienta a recolectar información por medio de entrevistas, cuestionarios, observación y análisis de documentos. Cabe señalar:

> La evaluación iluminativa no es un método regularizado sino una estrategia global que puede adoptar diversas formas. Pretende ser adaptable para descubrir las dimensiones, metas y técnicas de evaluación, y ecléctica en el sentido de proporcionar al evaluador una serie de técnicas investigativas, que dependerán del problema que deba investigarse (Jiménez et al., 1999, p. 51).

La presente evaluación se desarrolló en una institución educativa de educación superior, específicamente en un programa de maestría relacionada con la educación. Los sujetos participantes en este proceso valorativo representa la totalidad de su población, esto es, 79 estudiantes que cursan primer, segundo, tercer y cuarto semestre; asimismo dos directivos y 12 docentes que laboran en el plantel. Las técnicas empleadas para la recogida de

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

OTRO YO POR MI MISMO
Mixta/ plumilla sobre papel y retoque digital

datos fueron entrevistas a directivos y docentes, observaciones a las sesiones de trabajo y cuestionarios para los estudiantes. A fin de hacer el análisis de la información se realizó una triangulación de datos con el fin de verificar y comparar la información obtenida; en palabras de Okuda y Gómez-Restrepo (2005) "es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos" (p. 123).

Análisis y resultados

Resulta interesante enfatizar que algunos de los maestrantes, a fin de valorar el desempeño de sus docentes, echan mano de ciertas características personales:

> Es una maestra simpatiquísima (Estudiante7 Primer semestre).
>
> Su vestuario me parece inapropiado (Estudiante 19 Tercer semestre).

Contrario a lo que Bazdresch (2000), expone en relación a que la práctica docente es una práctica intencionada, implica todo eso que el docente pone en juego para facilitar que el estudiante se apropie de los contenidos en un proceso creativo. No obstante, también rescatan elementos relacionados con el quehacer docente; en relación al criterio de la planeación, y con base en lo expuesto por la SEP (2013a) "se trata de asegurar que cada profesor desarrolle con claridad su programa de estudio" (p. 13); en este caso se hace evidente en la mayoría de los docentes el uso de este instrumento para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas. Sus prácticas son congruentes con lo estipulado en el Programa de estudios de la maestría, y la organización de los tiempos posibilita el cumplimiento de los contenidos programados con antelación; empero, ninguno de ellos realiza adecuaciones curriculares requeridas para la atención de algún estudiante en particular.

Con respecto al clima áulico, éste "queda condicionado por el tipo de prácticas que se realizan en el aula… por la personalidad e iniciativa del profesor, por la homogeneidad o heterogeneidad del grupo" (Quispe, Pérez y Pérez, s. f., p. 1). En la mayoría de los casos tanto los estudiantes como los docentes manifiestan sentirse cómodos con el tipo de relaciones que se establecen en las aulas, vivencian un ambiente de confianza, por lo tanto trabajan de manera cordial y respetuosa. Pese a eso, en uno de los casos, casi el 100% de los maestrantes puso al descubierto una situación alarmante en relación al trato recibido de uno de sus asesores expresando que éste «genera un clima tenso y de miedo», temen expresar sus opiniones debido a su reacción. Hacen patente un panorama carente de interacción, tolerancia y diálogo, plagado de autoritarismo y faltas de respeto, lo que genera un espacio intimidante y obstaculizador para el desarrollo académico.

A fin de comprender ese complejo entramado de relaciones que se dan en el aula, el docente debe acercarse al cómo sucede y por qué suceden las diversas situaciones que comprenden el llamado clima áulico. Dicha complejidad solo puede reconocerse desde el origen multifactorial de los problemas.

> Hay varios aspectos que determinan el clima del aula, entre ellos el ambiente de aprendizaje, los procesos de comunicación y la disciplina. El orden interior, fruto de una buena organización del trabajo, favorece así mismo el desarrollo de la disciplina interna y el crecimiento y la vivencia de experiencias educativas cargadas de significados (Cora, 2007, p. 15).

Idea que se ve reflejada en los salones durante las diferentes clases impartidas en la maestría, en dicha institución educativa.

A pesar de que el alumnado piensa que sus docentes tienen buen dominio de los contenidos de las asignaturas, consideran que en gran parte de los casos, les falta atender dentro de sus procesos de enseñanza la manera como explican algunos conceptos o ideas, a fin de dinamizar la construcción de significados, situación que requiere una atención especial, pues en palabras de López (2007) dicha competencia es fundamental para ser maestro, empero, tanto los docentes, los directivos y los estudiantes están conformes con la organización de las clases: "Generalmente elijo las asignaturas que me gustan, con las que me siento cómodo y que además conozco los contenidos" (Docente 5).

Díaz-Barriga y Hernández (2001) manifiestan que "el uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al… docente, como un ente reflexivo, estratégico… que puede ser capaz de proponer... una enseñanza estratégica" (p. 2). Con respecto al dominio pedagógico, su rol se reduce a tomar las decisiones del rumbo que habrán de llevar sus clases, pues seleccionan actividades donde pide a los alumnos la explicación, argumentación o cualquier tipo de aportación con respecto al tema, por su parte el profesor recoge éstas para ampliar,

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

explicar o clarificar las ideas. El contrato didáctico y la negociación entre docentes y alumnos durante la implementación curricular se manifiesta con acciones que reconocen la responsabilidad que tienen el docente frente al estudiante y viceversa. La organización del grupo se da de acuerdo al contenido; y las modalidades de trabajo son: individual, binas, equipos o grupal. En cuanto a los mecanismos de evaluación desarrollados en el aula, los estudiantes consideran que la parte del diálogo con respecto a estos procesos, aún se encuentra débil, en el sentido de no recibir retroalimentación sobre su desempeño. Empero, no se logra identificar esa «enseñanza estratégica» de la cual hablan los autores.

Kosik (como se citó en Perales, 2006) ya rescataba la idea de acción docente como actividad transformadora, al expresar "la práctica –en el sentido de la praxis– se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras" (p. 25), en el caso de la maestría en cuestión se identifican más prácticas tradicionalistas que transformadoras.

Discusión y conclusiones

"Interesarse por investigar la vida cotidiana en la escuela es un reto que implica adentrarse a un mundo de interacciones, simbolismos, signos, rituales y procesos de construcción de significados" (Quiroz, 2009, p. 16). En el caso de esta evaluación, a nivel metodológico se considera como fortaleza la flexibilidad y bondades que ofrecen tanto el paradigma interpretativo como el modelo iluminativo, pues permitieron establecer una relación estrecha entre los evaluadores y los participantes, además dieron oportunidad de reconocer la realidad como múltiple, permitiendo de esta manera su estudio holístico, por otro lado, se tuvo la posibilidad de emplear métodos de recolección de información no estandarizado lo cual facilitó el proceso.

El docente asume su rol con un alto grado de responsabilidad con respecto al cumplimiento que debe tenerse en la práctica educativa, pues considera que lo indicado en el programa de la (s) asignatura (s) impartidas, es lo que los estudiantes de posgrado habrán de aprender en este nivel educativo. Los docentes reconocen que deben desarrollar habilidades, capacidades y actitudes en sus estudiantes a partir de lo señalado en estos, afirman realizar una planeación acorde a las necesidades de la materia, mas no a las características e individualidades de sus estudiantes, de lo cual estos últimos concuerdan con sus asesores.

No obstante, en su mayoría los estudiantes refieren una buena práctica en la docencia, considerando actuaciones dignas de un asesor de posgrado. Valoran el dominio de la materia, independientemente de la personalidad del docente, así mismo rescatan como elemento toral para una dinámica áulica de calidad, la interacción establecida durante el manejo de los contenidos de la asignatura; sobre todo el ambiente de respeto en el espacio de trabajo, así como la accesibilidad para atender dudas y la transparencia en los mecanismos de evaluación.

Numéricamente hablando, el estudiantado del centro escolar valora el desempeño de sus docentes con un 4.6/5; mientras que los propios docentes se promedian con un 4.8/5. Coinciden, tanto docentes como estudiantes, en que la mayor fortaleza en la institución son las relaciones cordiales y el respeto generado en el clima áulico. Los indicadores que resultaron más bajos en la evaluación, desde la visión del estudiante, en primer lugar, es que no se considera su opinión para mejorar la clase, el docente no enfatiza los aspectos positivos de su desempeño, y como tercer punto, no se le informa periódicamente sobre su evaluación. Descriptivamente, ese 4.6 se podría traducir, a través de la mirada de los maestrantes, en expresiones como la siguiente:

> Mi más profundo agradecimiento y el más grande de reconocimiento al trabajo que ha venido realizando la maestra, desde mi muy humilde opinión una de las fortalezas, más representativas de la institución (Estudiante 20 Cuarto semestre).

La experiencia académica que se edifica en el centro educativo, depende de la calidad y compro-

miso de los docentes que en él laboran. De acuerdo a los directivos del centro, ellos son "profesionales, solidarios". Sin embargo, cuando se alude a la calidad de una institución, los docentes habrán de:

> Mantenerse actualizados a fin de llevar la delantera en el conocimiento –su construcción y aplicación– sobre la realidad educativa. La actualización refiere al conocimiento de las materias, dinámica de trabajo, estrategias didácticas (Directivo 1).

Tal y como lo mencionan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), al afirmar que la práctica trasciende la concepción técnica de la enseñanza; por lo tanto, es fundamental crear alternativas de mejoramiento encaminadas a comprometer a los docentes a transformar su quehacer, de ahí que la evaluación se relacione con la acción y con la reflexión, ejercicio que posibilita ahondar en la comprensión de la práctica educativa; a fin de alejarse de ese actuar técnico que reduce la evaluación solo a la obtención de resultados. La intención se acerca a la:

> Estrategia 'evaluar para mejorar' [la cual] busca construir una cultura que permita ver la evaluación como una herramienta que lleva a la reflexión sobre la acción realizada y los resultados obtenidos, con el fin de diseñar planes de mejoramiento institucional encaminados a superar de manera sistemática las dificultades en el alcance de los logros (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 5).

Al retomar el propósito de la presente evaluación, este documento posibilitó a los miembros de la institución la oportunidad de reflexionar sobre el desempeño docente que ahí se gesta, con el fin de reconocer tanto sus fortalezas como sus debilidades, mismas que permitieron identificar que la docencia en este programa de maestría, actualmente goza de más aspectos positivos que negativos. La información obtenida fue facilitada a la dirección del centro educativo, a fin de diseñar alguna estrategia pertinente que permita tomar las decisiones correctas para el mejoramiento académico.

Referencias bibliográficas

Bazdrech, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica.* México: Textos educar-Educación Jalisco.

Castillo, S. (Coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa.* Madrid: Pearson Educación, S. A.

_____ (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa.* Madrid: Pearson Educación, S. A.

Cora, M. R. (2007). El clima del aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa, 2*(14), 7-27. Universidad ORT Uruguay.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: Mc Graw Hill.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Maestros y Enseñanza Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Guzmán, C. J. (2005). El profesor efectivo en educación superior. En: F. Fierro y M. H. García (Comps.), *Pensamiento didáctico y práctica docente* (pp.15-67). México: UNAM.

Jiménez, B., et al. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid. Síntesis Educación. Bogotá.

López, A. (Coord.). (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación Nacional (2003). Manual de la evaluación de desempeño.

Okuda, B. M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV*(1), 118-124. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Bogotá, D. C., Colombia.

Paradigmas y modelos de evaluación educativa. (s.f.). Recuperado de: http://roble.pntic.mec.es/~agarci19/asignatura/temauno.htm

Perales, P. R. (Coord.) (2006). *La significación de la práctica docente.* México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Quiroz, M. S. (2009). *Epistemologías de la vida cotidiana escolar. Mitos, rituales, creencias, hábitus, imaginarios.* México.

Quispe, G. L., Pérez, O. N. y Pérez, I. C. (s. f.). *Clima escolar áulico: un estudio desde las tutorías.* Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Ingeniería.

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Santos, M. Á. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* 3ª. Ed. España: Ediciones Akal, S. A.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013a). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria.* México.

_____ (2013b). *El enfoque formativo de la evaluación.* México.

Valenzuela, R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas.* México: Trillas

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.07
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 88-100

Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad

Socio-educational paradigm. Referential synthesis for an educational model based on the complexity theory

Estudios

Yolimar Padilla

Universidad Bolivariana de Venezuela
yolimarpadilla@gmail.com

Jorge Acosta

Universidad del Zulia– Maracaibo
jorgesabhib@gmail.com

Diana Perozo

Universidad del Zulia– Maracaibo
dianabperozoa@yahoo.es

Recibido: 16 de octubre de 2015 / Aceptado: 31 de mayo de 2016

Resumen

El objetivo es analizar los paradigmas socio-educativos que tradicionalmente han impactado la educación, a los fines de sistematizar esta información como base teórica y epistemológica para futuras investigaciones en el área. El proceso metodológico implicó tres pasos: 1. Investigación documental, 2. Lectura crítica de las corrientes principales. 3. Sistematización del recorrido histórico por décadas de las teorías socio-educativas. Se finaliza incluyendo elementos definitorios de la episteme de la complejidad como un aporte a ese recuento histórico, concluyéndose que esta noción da sustento a la educación venezolana hoy y a la forja del nuevo ser humano del siglo XXI

Palabras clave: Paradigmas socio-educativos, epistemología, teoría de la complejidad.

Abstract

The objective is to analyze the socio-educational paradigms that have traditionally impacted education, in order to systematize this information as a theoretical basis and epistemology for future research in the area. The methodology involved three steps: 1. Documentary Research. 2. Critical reading of the mainstream. 3. Systematic historical journey through decades of socio-educational theories. The conclusions include defining elements of episteme complexity as a contribution to the historical account, and explaining of that notion that sustains venezuelan education today and forging new human being of the XXI Century.

Keywords: Socio-educational paradigms, epistemology, complexity theory.

Forma sugerida de citar: Padilla Yolimar, Acosta Jorge, Perozo Diana (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad, 11*(1), pp. 88-100.

Introducción

En la primera década del siglo XXI, Venezuela experimenta un proceso de transformación, político, económico, social y educativo que demanda una obligada reflexión y revisión sobre los elementos esenciales que definen el papel de la educación en la sociedad; es decir, en cuanto a su participación activa de formación de ciudadanos comprometidos con las transformaciones que se están generado en la esfera pública. Así, desde el Estado Docente, se prevé un modelo educativo distinto. En consecuencia, tiene vigencia analizar los paradigmas socio-educativos que tradicionalmente han impactado la educación en Venezuela. El propósito, es participar y aportar en esta discusión académica permanente; de manera tal que, se pueda sistematizar esta información como base teórica para futuras investigaciones, o para nuevas propuestas educativas, con visión epistémica de alcance holista, ecológico y compromiso social, en correspondencia con el modelo de país que se gesta en Venezuela en la primera década del siglo XXI.

El proceso metodológico para llegar a estas reflexiones tiene tres pasos: 1. Investigación documental, 2. Lectura crítica de los "paradigmas socio-educativos" propuestos por sus teóricos o representantes. 3. Sistematización del recorrido histórico de las teorías socio-educativas, por períodos: 1er período, años 50, inicio de los 60, Teorías Tradicionales. En el 2do período, Teorías Críticas de los años 60 y 70. 3er período, años 80, Teorías de la posición analítica. 4to reciente período desde la Teoría de la Complejidad, inicios del siglo XXI. Se finaliza haciendo un aporte a ese recuento histórico incluyendo elementos definitorios de la episteme de la complejidad, concluyéndose que la educación venezolana hoy, toma importantes aspectos de esta teoría. Se organizan aquí una serie de criterios, proponiendo desde el enfoque epistémico de la complejidad, el cual reivindica principalmente, una visión cósmica, ecológica, inclusiva de todas las culturas, de los géneros, y las especies, como sustento de la educación necesaria para el nuevo ser humano del siglo XXI.

Desarrollo

Teorías socio-educativas. Breve recorrido histórico

1er Período: Teorías Tradicionales. Años 50 e inicio de los 60

Según Matus (2005), estas teorías surgen a mediados del siglo XIX y buena parte del siglo XX, (década de los cincuenta), período llamado también "La edad de la inocencia".

Se consideraba la educación como uno de los principales elementos para superar las injusticias sociales. De estas teorías, surge el primer período de la investigación social educativa aupada fundamentalmente, por la urgencia de integración social que se vivía en los Estados Unidos de América y a la necesidad de reconstrucción económica que se reclamaba en el continente europeo. Estas teorías fueron fundamentalmente: la Teoría Estructural-Funcionalista, la Teoría del Capital Humano y, la teoría del Empirismo Metodológico, las cuales pueden definirse así:

Teoría Estructural-Funcionalista

Su base está en la teoría positivista y organicista de Spencer y la teoría de la Acción Social de Max Weber, principalmente. También se le denomina Funcionalismo estructural o estructuralista y es empleado en ciertas ciencias sociales, en especial en la Sociología, la Antropología y la Psicología. Los principales exponentes son Emile Durkheim, Talcott Parsons y Robert Merton y sus aplicaciones tienen lugar en el campo de la sociología cultural. Esta teoría dominó en Estados Unidos, desde 1950 hasta la década de 1980, pero su impacto en el estudio científico de las Ciencias Sociales, se deja ver hasta hoy en toda América. Talcott Parsons (1967) desarrolló el funcionalismo estructural, para cuya comprensión es indispensable su esquema de nombre: AGIL; siglas que corresponden a lo que él considera cuatro imperativos funcionales en todo sistema y en la "sociedad en general":

Cuadro 1. Modelo Global de Análisis Sistémico de la Sociedad. Paradigma AGIL

Subsistema	Función	Imperativos funcionales(AGIL)	Subsistemas en la Sociedad (AGIL)
Biológico (analogía entre la vida orgánica y la vida social)	Adaptación	**A:** Adaptación. Todo sistema debe abarcar las situaciones externas. Debe adaptarse a su entorno y adaptar el entorno a sus necesidades.	**A:** La economía; Adapta la sociedad al entorno mediante el trabajo, producción y distribución.
Cultural (normas, valores, lenguaje y símbolos compartidos)	Mantenimiento de pautas para ajustarse a expectativas	**G:** (Goal Attainment). Capacidad para alcanzar metas; sistema debe definir y alcanzar sus metas fundamentales.	**G:** La Política; busca el logro de metas.
Social (formas de interacción recíproca)	Integración	**I:** Integración. El sistema debe regular la integración entre sus componentes y entre los otros imperativos funcionales: A,G y L.	**I:** La comunidad societal; Integra la sociedad como un todo.
Personalidad (motivaciones y orientaciones de la acción)	Logro de metas o fines personales	**L:** Latencia. (Mantenimiento de Patrones). Un sistema debe mantener, proporcionar y renovar la motivación de los individuos y las pautas culturales que lo integran.	**L:** El sistema fiduciario; transmite culturas, normas y valores.

Fuente: Autoría propia basada en Talcott Parsons (1967).

Sus principales postulados para explicar el desarrollo de lo social son:

- Establece una analogía tomando como modelo las funciones de los organismos biológicos para aplicar a los organismos sociales. Es ser humano es solo un individuo.
- Las funciones de grupos sociales tienden a ser más especializadas, interdependientes y eficaces mientras se desarrolla en niveles más complejos de organización.
- Las acciones o funciones conscientes e inconscientes de los individuos provocan una modalidad y función de la sociedad; esto es, depende de las características del estado social, la cultura imperante y el grupo social al que pertenece.

El sistema social tiende al equilibrio y a la estabilidad, y sus únicas fuerzas perturbadoras son los individuos; porque los conflictos se originan en la ideología de los hombres y mujeres. Los funcionalistas conciben el Estado como una organización de control, para lograr el equilibrio y administración que beneficia a toda la sociedad.

Teoría del Capital Humano

Desde Adam Smith ya se había citado la relación entre la riqueza y el trabajo de los individuos; durante la década de los años 60, este argumento fue refinado en el resto del mundo a partir del estudio sociológico realizado por Theodore Schultz y Gary Becker, dando lugar a la teoría del Capital Humano. Aunque con diferencias, entendían la educación para el provecho material, o de capital, considerándole una inversión susceptible de cálculo sobre su rentabilidad (Garrido, 2007). En consecuencia, esta teoría considera que sobre la base de las necesidades del sector productivo y de los requerimientos para el desarrollo económico-social de la Nación, se deben planificar un modelo educativo que cubra esos conocimientos, capacidades y habilidades. Este enfoque introdujo en la política económica, la noción de "inversión en capital humano", que supone, una mejora en la calidad del factor trabajo y su técnica para contribuir al crecimiento económico.

Así entonces, al llevar esta noción al plano de la educación, más específicamente a la "fun-

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

cionalidad técnica de la educación", la Teoría del Capital Humano se utiliza para designar al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y talentos que posee una persona y la hacen apta para desarrollar actividades específicas; lo cual, propicia el crecimiento económico. Un análisis crítico de este enfoque radica en el énfasis que le da al beneficio monetario como finalidad, en el vínculo entre la educación, la productividad y la elevada consideración a la potencialidad económica del individuo en formación y no como medio para un desarrollo social. (Fernández, 1987). Las refutaciones a esta teoría se centraron en el descuido de la relación entre éxito escolar y origen social. También, esta niega el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento y trata al individuo como mera herramienta del crecimiento económico.

Teoría del Empirismo o Individualismo Metodológico

Se basa en la lógica empírica para el planteamiento y desarrollo de la investigación científica, muy usado en el campo de las ciencias sociales y en las ciencias descriptivas. El empirismo plantea que la experiencia que dan los sentidos es la fuente de todo conocimiento. Para garantizar la cientificidad se proponen la comprobación empírica, otorgándole un fundamento abstracto, teorético, no sensible. Los representantes principales son Boudon (1979) y Coleman (1988), con su modelo de educación y movilidad social (Rincón, 1993).

Coleman propone la idea de la "elección racional", afirmando que las personas actúan intencionadamente en persecución de una meta y para alcanzarla, utilizan unos recursos que define como todas las cosas sobre las que el actor tiene un control. Una parte importante de su investigación en educación, estuvo centrada en los mecanismos y reglas para moverse desde la elección individual a la elección colectiva (social). Para ello, desarrolló el concepto de "actor corporativo", referido a los actores, no individuales, que persiguen los intereses de una colectividad (por ejemplo las asociaciones). En este periodo, la formación se observa dentro de un esquema económico, al mejorar los niveles educativos poblacionales se prevé un mayor potencial en su capital humano que se correlaciona con el desarrollo (Matus, 2005).

Segundo Período. Teorías Críticas. Años 60 y 70

Ya entrada la década de los sesenta, surgieron las teorías científicas con enfoque crítico, entre las cuales resaltan las teorías educativas influenciadas por el Marxismo; aun cuando, unas estuvieron sustentadas en la Psicología, otras en la Economía y un tercer grupo en la Sociología. Estas teorías, según Giroux, (1992), fueron: la Nueva Sociología de la Educación, Teorías Críticas, Teoría del Conflicto, Teoría de la Educación para la libertad.

Teoría de la Nueva Sociología de la Educación (Gran Bretaña)

Esta teoría desarrolló dos vertientes: La de la reproducción cultural y la vertiente marxista. La vertiente de la reproducción cultural, fue trabajada fundamentalmente por Basil Bernstein (1990), sociólogo y lingüista británico, con su análisis de los "Códigos lingüísticos", desde donde dialoga permanentemente con Pierre Bourdieu (1994) y sus teorías del "Capital cultural". Sus principales aportes se orientan al desarrollo de una teoría sociológica de la educación, inspirada en los trabajos de Durkheim, Weber, Marx y de los estructuralistas. Para esta corriente, el principal problema es comprender cómo una sociedad determina, selecciona, clasifica, asigna, transmite, evalúa el conocimiento, y es sometido al poder diferencial de las clases sociales y al aparato de control social de la sociedad. La característica teórica es su multidisciplinaridad, al conjugar aportes teóricos desde la antropología, sociología, psicología y lingüística.

Para Bernstein, la concepción entre proceso de socialización y código lingüístico ha sostenido que niños de diversa extracción desarrollan dos códigos lingüísticos diferentes, asociados a las pautas socializantes vigentes en familias de dis-

TÓCATE.
Mixta/ Lápiz sobre papel y retoque digital

tinto origen social. Planteando que ésta se puede realizar a través de tres sistemas de mensaje: el currículo, la pedagogía y la evaluación.

La segunda vertiente es de enfoque marxista. Esta es desarrollada fundamentalmente, en la sociología de la educación de Althusser (1974), cuando define la Escuela como Aparato Ideológico del Estado, que contribuye a la reproducción social de la sociedad, en la cual se va inculcando la ideología dominante a través de la transmisión cultural y clasificando los tipos de profesionales según su procedencia de clase social.

Teoría de la Reflexión Crítica (Francia-Alemania)

En este enfoque crítico se inscribe Habermas (1987) de la escuela de Viena; Carr y Kemmis (1988), de Alemania y Francia, quienes asumen la Teoría Crítica y Pierre Bourdieu (1994) de Francia, quien destaca especialmente por su labor crítica de la cultura, mostrando que la distinción cultural no es más que dominación encubierta, complicidad ontológica. Bourdieu, sociólogo francés, (1994), explica cómo los diferentes estudiantes tienen su cultura, aprendiendo, unos más que otros en la escuela y que ésta enseña la cultura capitalista. Plantea la existencia de una "violencia simbólica", afirma que la escuela transmite una cultura que no coincide con la de muchos estudiantes. Según el autor, existen diferentes tipos de capital dentro del mapa social: económico, cultural, escolar, social (relaciones sociales). Cada clase social tiene sus costumbres y gustos; es decir su cultura. Analiza, con perspectiva marxista, cómo las clases alta y media pugnan e intentan sobresalir; mientras, la clase baja y media baja, anima a sus hijos a estudiar para mejorar socialmente imitando la clase alta.

Por otra parte, la Teoría Crítica que difunde la Escuela de Frankfurt (Theodor Adorno, Erich Fromm, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, entre otros), centra su crítica a la educación tradicional, basándose en los siguientes supuestos: la razón es reemplazada por la técnica; el pensamiento crítico es reemplazado por las normas científicas; la cien-

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

cia es convertida en ideología; prevalece la contemplación del mundo sin examinarlo; su línea de acción está en el siguiente orden: valores, juicios e intereses de la humanidad; hay un desarrollo del cientificismo: (Fe en la ciencia misma); creencia positiva en la unidad lógica y metodológica de las Ciencias Sociales y Naturales; hay intereses constitutivos del saber según las necesidades naturales.

Especialmente Habermas (1984), en su teoría crítica de la ciencia, expone que existe una pretendida neutralidad científica, por lo cual se llega a una pseudo-neutralidad, como toda pretendida objetividad cognoscitiva es simplemente una ilusión, pretensiones y actitudes que una ciencia social crítica debería hacer conscientes y superar. Según Machado (2000) la postura de Habermas, establece nexos entre la crítica en la ciencia social y su implicación en el área moral, para abordar la solución de los problemas que surgen de la interacción entre los individuos, mediante el análisis crítico del conocimiento. Habermas extiende su Teoría de la Acción Comunicativa, tomando la comunicación como eje del proceso educativo, ofreciendo la siguiente categorización:

Intereses	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental Explicación social	El trabajo	Las empíricas, analíticas o naturales
Práctico	Práctico Entendimiento	El lenguaje	Las Interpretativas "Hermenéuticas"
Emancipatorio	Crítico y Reflexivo	El poder	Las ciencias críticas

Fuente: Autoría propia, basada en Habermas (1984)

Se interpreta en consecuencia, que en este enfoque la teoría y la práctica, son dos procesos interdependientes; al modo del concepto de "praxis" marxista. Una teoría social crítica parte de los problemas de la vida cotidiana y se construye para solucionarlos (Carr y Kemmis, 1988).

Según este enfoque, en el sujeto se presenta la necesidad de investigar, de ser intérprete de su realidad; pero, debe ser consciente respecto a que, para la solución de problemas no basta con interpretar, sino que hay que transformar. La Educación es concebida como un proceso de transmisión cultural, que esclarece la naturaleza del proceso de reproducción de las clases sociales; o sea, el proceso de explotación que se da en cada sistema para la adquisición de bienes y servicios en el área económica; así como también, en lo educativo y cultural.

Teoría del Conflicto (Estados Unidos, 1950-1960)

Es considerada como una propuesta emergente ante el agotamiento del funcionalismo estructural para la explicación de la complejidad social; aun cuando, ésta también fue superada por las teorías neomarxistas. Esta teoría tiene varias corrientes: a) La que desarrolla la Teoría de la Correspondencia, de Samuel Bowles y Herbert Gintis, economistas, quienes en su libro *Schooling in Capitalism America* (1985), analizan el entorno institucional en el sistema escolar moderno. b) La denominada Escuela Clásica, del siglo XX, que se enfoca en el nivel macro, y tiende a analizar gran número de variables para comprender un conflicto: las relaciones conscientes entre grupos sociales, la visión del individuo como un actor racional y el poder como ente generador de las luchas o conflictos sociales.

Según el principio de correspondencia de esta teoría, el sistema educativo y el productivo están íntimamente relacionados y mantienen semejanza. Se afirma además, que la Escuela refleja la misma estructural existente en la sociedad (la cual es desigual para ellos); así como, el currículo escolar permite y viabiliza la enseñanza de actitudes y competencias mediante una estructura autoritaria que tiene vigencia y es necesaria en el lugar del Trabajo. La Escuela hace lo mismo que el trabajo, al reproducir el sistema de clases sociales.

A los niños se les enseñan cualidades según su clase social, sean estos hijos de capitalistas o de los obreros. Por lo que, en la escuela se desarrollan relaciones sociales que se corresponden con las relaciones sociales de producción.

Los autores afirman que la escuela ha evolucionado hacia una forma de educación "burocrática" que impide la igualdad y el desarrollo personal. Empero, la escuela suministra capacidades técnicas y sociales, ayuda a producir consciencia sobre las relaciones sociales, para desenvolverse laboralmente en un sistema de recompensas y castigos, como réplica de lo vivido en la sociedad.

La Escuela Conductista, se enfoca en el nivel micro. Su método consiste en aislar pocas variables y aplicarlas a un gran número de conflictos para comprender el papel que desempeña cada variable. Entre los supuestos fundamentales, está su preocupación central por el individuo antes que por el grupo, resaltando los factores inconscientes en la generación de los conflictos. Afirman que las raíces de la guerra se encuentran en la naturaleza del comportamiento humano.

Randal Collins (1975-1996) por su parte, desarrolla con éxito una Teoría del Conflicto con enfoque integrador; aportando una orientación micro, complementando la perspectiva macro de Dahrendorf y otros; en un intento por mostrar que la estratificación y la organización se basan en las interacciones de la vida cotidiana.

Se conoce a Collins, como el impulsor de la Teoría credencialista de la educación, en la cual están presentes los fenómenos de dominio y control social entre grupos de diversa posición, con distintos saberes y estilos de vida, que compiten por los recursos, el poder y el prestigio según los títulos académicos. Este autor, a diferencia de otros que tienen el análisis a un nivel societal, deja de lado de la perspectiva política e ideológica del conflicto y le entiende desde un punto de vista individual, dadas sus raíces teóricas en la fenomenología y la Etnometodología (Collins, 1990).

Sin embargo, que no se puede construir un análisis sin el nivel macro y/o social; contemplando estos espacios como inseparables. Mientras la mayoría de los teóricos del conflicto creen que las estructuras sociales son externas y coercitivas, Collins prefirió considerarlas como pautas de interacción y son los actores sociales quienes crean y recrean siempre la organización social.

El desarrollo de este pensamiento permitió el planteamiento de nuevas escuelas como la Teoría de la Negociación o Resolución de Conflictos y la Teoría de los Juegos de Thomas Schelling (Premio Nobel, 2005), enfoque que integra la comunicación, la información y la negociación.

Teoría de la Educación para la libertad (Latinoamérica)

Esta es una tendencia multifacética, que se va desplegando en América Latina, cuya posición crítica ve la situación de "dependencia" de los pueblos, convirtiéndose en una propuesta de educación liberadora (en lo socio-político), que viene naciendo en las dos últimas décadas. Esta es protagonizada por autores latinoamericanos como Paulo Freire (brasileño), Manuela Espejo (ecuatoriana); Enrique Dussel (argentino), José Pedro Varela (uruguayo); Félix Varela y Morales (cubano), José Martí (cubano); Lázaro Cárdenas (mexicano); Pedro Henríquez Ureña (dominicano); Edelberto Torres Espinosa (nicaragüense), José Carlos Mariátegui (peruano); Aníbal Quijano (peruano); Gabriela Mistral (chilena); Fausto Reinaga (boliviano); Fals Borda (colombiano); De Sousa, Boaventura; y otros.

En Venezuela, esta corriente toma idearios de Simón Rodríguez, Andrés Bello, Simón Bolívar, Cecilio Acosta, José Pío Tamayo, Mariano Picón Salas, Luis B. Prieto Figueroa, Belén Sanjuán, Ángela Calzadillas, entre otros. Entre muchos elementos se coincide en que se deben formar hombres y mujeres útiles y productivos, moldeando un sistema pedagógico estructurado para cubrir las necesidades del actual tiempo y espacio, brindando aportes significativos al desarrollo social y el pensamiento latinoamericano. También, se asume la noción del Estado Docente el cual provee un Currículo que implica una propuesta ideológica

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

para América Latina y el Caribe, planteando un proyecto propio de educación. En el desarrollo de ese proyecto deben construirse saberes científicos, pero la finalidad es "transformar".

3er Período: Teorías de Posición Analítica. (Años 80). La Interpretación Fenomenológica

Los aportes a la Teoría de la Socialización de la Educación de Young y Whitty (1977), realmente inició en la década de los 70 y tuvo su mayor auge en los 80. Intentó comprender la vinculación entre las subjetividades y los problemas de control y poder. Estas teorías dan un giro a los estudios sobre educación orientándolos hacia la micro-sociología. Se desplaza el foco de atención de lo estructural a lo cotidianamente vivido. Se sirvieron a menudo de la llamada sociología interaccionista que permite investigar los procesos concretos de interacción entre estudiantes y profesores en el aula.

Estos autores coincidían con marxistas y weberianos en diagnosticar la desigualdad educativa y en la urgencia de plantear cambios revolucionarios en las prácticas educativas. Comenzaron a entablarse diálogos, debates, discusiones teóricas sobre el papel de la educación como reproductora de los aparatos del Estado, bajo la influencia de la escuela de Frankfurt; especialmente, de uno de sus principales exponentes: Althusser, quien explicaba el proceso de "reproducción", que se da cuando la escuela enseña ciertos tipos de saber y de saber hacer; de manera que, se asegure el sometimiento a la ideología dominante. Esto es, se enseña a saber hacer para servir y a saber controlar. De tal manera que, el grupo en el poder asegura la mano de obra con fuerza de trabajo calificada, vía la escuela y asegura la gente que tendrá bajo control a los dominados. Así entonces, el sistema obliga a los maestros en proceso de alienación a ser reproductores del sistema, ya que las escuelas representan las normas y los valores que necesita el grupo en el poder, lo que asegura las divisiones sociales y actitudes necesarias y convenientes para una división del trabajo, para la sumisión desde el hogar, la comunidad, la iglesia, etc.

Teoría del Currículo Oculto. Sociología del currículum

La expresión currículo oculto fue propuesta por Jackson Philip en su texto *Vida en la clase* (1968) donde afirmó que la "educación" es un proceso de socialización. Posteriormente, Benson Snyder, (1970) trabaja el concepto en su obra *El currículo oculto,* donde sostuvo que muchos de los conflictos intra-escolares son causados por las mismas normas sociales y académicas tácitas, que frustran las capacidades de los estudiantes para desarrollarse con independencia o para pensar creativamente. En Latinoamérica, Paulo Freire, con la *Pedagogía del oprimido* (1972), se ocupó del tema al explorar diferentes efectos de la enseñanza en las escuelas y el efecto de la sociedad en el proceso estudiantil.

La teoría del currículo oculto, se refiere a las formas en que una sociedad selecciona, clasifica y distribuye el conocimiento educativo, así como sus formas ocultas de dominación. Plantea que los profesores enseñan lo que quieren enseñar y otras cosas ocultas que no piensan en enseñar. Y la resistencia de los estudiantes a la norma y a seguir los contenidos programáticos encuentra explicación en el currículum oculto, en contraposición está la disciplina escolar, en aras de confeccionar y comprobar el logro de objetivos de aprendizaje, mediante los cuales se logra el control del grupo, que finalmente, lleva hacia la reproducción de normas y valores sociales que persigue el grupo hegemónico y que conlleva a remarcar las distinciones entre grupos sociales.

El concepto que expresa el currículo oculto, es que los centros educativos hacen más que la simple transmisión de conocimiento que establecen los currículos oficiales, pues hay implicaciones sociales, políticos y productos culturales en las actividades educativas modernas. Varios aspectos del aprendizaje contribuyen a la difusión del currículo oculto, incluyendo: Las prácticas, los procedimientos, las reglas, las relaciones, la estructura social del aula, el ejercicio de autoridad del profesor, el lenguaje del profesor, los libros de texto, los apoyos audiovisuales, las medidas dis-

ciplinarias, la evaluación y las prioridades curriculares. Según Henry Giroux y Anthony Penna (1992) el currículo oculto es analizado por varias teorías educativas cuya visión se ocupa del rol de los centros educativos en la socialización:

1. El punto de vista estructural-funcional de la escolarización, se centra en cómo las normas y valores son acarreados en el seno de los centros educativos y cómo sus necesidades para el funcionamiento de la sociedad devienen en su aceptación.
2. El punto de vista fenomenológico referido a la "nueva" sociología de la educación sugiere que el significado es creado a través de encuentros e interacciones situacionales, e implica que el conocimiento es de alguna manera objetivo.
3. La crítica radical neo-Marxista de la teoría y la práctica de la educación, reconoce la relación entre la reproducción y perpetuación económica y la cultural, lo cual refuerza las relaciones entre las prácticas sociales, la ideología y la teoría del aprendizaje.

Teorías de la Resistencia (Willis y Giroux)

Esta teoría viene de la escuela de Frankfurt y desarrolla estrategias de oposición frente a la situación de dominación en el ámbito escolar, reivindicando al sujeto como agente social capaz de resistirse ante la dominación. Para Giroux (1992), la Resistencia según su acepción política, implica una noción dialéctica de la intervención humana, no como "oposición" de los oprimidos como sujetos individuales pasivos en ese proceso unilateral e individual de rebeldía; sino por el contrario, la Resistencia, se entiende como un proceso complejo de interrelación entre un grupo y las fuerzas de poder, dominación y opresión, donde, los grupos sociales, son capaces de crear y auto reflexionar, resistirse con esperanza, trascender hacia la emancipación personal y social a pesar del poder de los sectores dominantes.

Puede afirmarse que, los teóricos de la Resistencia ponen énfasis en dos temas centrales: el factor humano de los grupos sociales (agentes sociales) en pro de la emancipación es la educación y el proceso relacional entre la escuela y la sociedad dominante. La teoría de la resistencia ha intentado demostrar que, las escuelas representan el lugar donde las culturas dominantes y dominadas se enfrentan y entran en contradicción; o sea que, las escuelas no siempre son funcionales para el sistema imperante y sus intereses. También reconocen que, los campos de resistencia existen, rechazan la imposición social-cultural y reivindican la creatividad e inventiva en las clases subordinadas. Para Del Val (2001), los objetivos de la institución educativa bajo la perspectiva de la Resistencia deben ser los siguientes: a) Apoyar el desarrollo psicosocial del estudiante. b) Posibilitar el entendimiento, la explicación racional y la capacidad del estudiante para actuar sobre los fenómenos naturales y sociales. c) Ofrecer al estudiante la capacitación para comunicarse inteligentemente con los demás en su entorno social. d) Contribuir a la formación individual y social del estudiante, proporcionándole los recursos que le ubiquen en una posición autónoma y crítica, pero de relaciones positivas dentro de su grupo social.

A juicio de las autoras, respecto a las Ciencias Sociales y específicamente en las Ciencias de la Educación, es urgente profundizar en las diversas tendencias epistemológicas y analizar críticamente las perspectivas filosóficas que caracterizan la producción de conocimientos en este campo; dado que ello será el preámbulo de un cambio de paradigma. Es urgente esta profundización, para estar a la altura de los cambios científico-tecnológicos, sociales, económicos y culturales, que ha atravesado la humanidad en el transcurso de los siglos. Sobre todo en este siglo XXI, en el cual se asume que se vive en una sociedad del conocimiento, globalizada, informada y adelantada científicamente, en la cual ha surgido una nueva racionalidad, donde se integran saberes, se supera la pretensión objetivadora y dominadora de la razón técnica que se ha desarrollado hasta ahora mayormente en las ciencias, a partir de una posición post-moderna, post-estructuralista, des-contruccionista. Esta

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

racionalidad es integral e integradora y reconoce diversas formas de hacer ciencia, desde diversos escenarios no necesariamente académicos; se apoya en la hermenéutica, la dialéctica y en la teoría crítica, lo cual ha generado nuevas teorías, metodologías para abordar lo social, como la Etnometodología, el Interaccionismo Simbólico, la Teoría de las Representaciones Sociales, la Teoría de la Complejidad, entre otras.

Cuarto Período: Teoría de la Complejidad. La educación para el siglo XXI

A proposición de las autoras, se plantea ubicar un cuarto periodo en estas teorías conducentes a nuevo modelo educativo. Castilla (2008), sostiene que la incapacidad de los paradigmas de la modernidad para dar respuesta a esta realidad compleja, ha ocasionado que se produzca un análisis crítico de cómo producir conocimiento, incorporándose así nuevos elementos que permitan comprender mejor la realidad. Afirma, que se requieren nuevas formas de realizar ciencia, donde se integren conocimientos, mediante experiencias dinámicas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, asumiendo así un pensamiento complejo, multidimensional, que permita eliminar el paradigma de la simplicidad, el cual ha ocasionado una visión reduccionista, unidimensional, fraccionalista.

En este sentido, Morin (2002) propone "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", los cuales buscan contribuir a la reflexión de cómo educar para lograr un futuro sostenible. Según el autor, urge cambiar hacia otra espíteme que permita a las entidades que tienen como misión la educación, redimensionar su enfoque y romper paradigmas tradicionales, que solo han desviado al ser humano de su verdadera esencia, cósmica, ecológica y humana. En resumen plantea:

1. Enseñar sobre las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión: Para el autor, la educación tiene como gran misión comunicar los conocimientos, pero afirma que existe suficiente documentación científica para testificar que este no se cumple; sino que por el contrario, a nivel mundial las instituciones educativas permanecen "ciegas ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias", creándose lo que él denomina el "error" como "la ilusión", en la conducción de los conocimientos. El estudio del conocimiento y de cómo este se obtiene, se conduce desde la epistemología y la propuesta es que esta materia debe aparecer permanente y obligatoria en todos los niveles de enseñanza. También, es importante, difundir conocimientos sobre el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones, tanto psíquicas como culturales de los seres humanos, para tomar consciencia de sus potencialidades adormecidas.
2. Enseñar sobre los principios de un conocimiento pertinente: Este sostiene que la educación debe promover un conocimiento pertinente, que contemple "el contexto", "lo global", "lo multidimensional" y "lo complejo". Insiste sobre la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales. Con esto se superará el conocimiento fragmentado por disciplina y permitirá ver las partes y las totalidades, para poder analizar los problemas desde sus contextos y sus complejidades.
3. Enseñar la condición humana: El ser humano debe ser comprendido como un ser complejo y holístico, que es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, pero la educación tradicional lo muestra parcial y de esa misma forma, busca las soluciones a sus problemáticas. Deben desarrollarse propuestas educativas integrales a partir de las cuales sea posible reconocer la unidad y la complejidad humanas y su unicidad con los demás seres de la naturaleza.

4. Enseñar la identidad terrenal: La educación en su mirada parcial de lo humano y separada de la naturaleza, no permite a las personas tener conciencia del destino planetario del género humano por lo que debe convertirse en uno de los mayores objetivos de la educación. Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria, los cambios geográficos, los movimientos históricos, geopolíticos, las opresiones y dominaciones de los humanos y de la naturaleza que han incidido en el planeta.
5. Enseñar a enfrentar las incertidumbres: La forma como se ha enseñado tradicionalmente la ciencia, desde el paradigma cartesiano, y el desarrollo de la modernidad, ha hecho adquirir muchas certezas, pero hoy está planteado revelar, los campos de la incertidumbre y la complejidad de la vida. Se tendrían que enseñar estrategias que permitan afrontar riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo según las informaciones adquiridas en el camino.
6. Enseñar la comprensión: Otro aspecto de un saber necesario es el valor Comprensión. A pesar de que la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana, el autor dice que aún la humanidad se encuentra en estado bárbaro de incomprensión y que este valor ha sido excluido en los ámbitos educativos en todas las edades. Esta enseñanza se centra, no sólo en los síntomas, sino en las causas del racismo, la xenofobia, las injusticias que justifican las guerras, la exclusión y la explotación de la naturaleza y del ser humano. Lo cual constituiría, una base segura para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

Enseñar la ética del género humano: Morin afirma (2002) que la educación debe conducir a una "antropo-ética", ya que la condición humana, es individuo-sociedad-especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: 1. establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y 2. Concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe elevar la toma de conciencia de la Tierra-Patria.

En resumen, el pensamiento complejo permite la rearticulación de los conocimientos mediante la aplicación de principios generativos. La complejidad es lo contrario al pensamiento simple, a lo único; ya que es un tejido, heterogéneo, inseparable y asociado de lo uno y lo múltiple, del orden y el caos, de lo seguro y la incertidumbre. Se interpreta que en esta teoría de la complejidad, el ser humano es un todo bio-psico-socio-espiritual integrado que funciona a la perfección como un sistema integrado complejo, en un proceso geo-socio-histórico-sistémico-ecológico, donde todo afecta e interactúa con todo. Su lógica dialéctica implica un sistema auto-correctivo, de retro-alimentación y pro-activo que funciona a la perfección como un sistema integrado complejo, universal, interdisciplinario, transdisciplinario.

Conclusiones

El análisis de las teorías socioeducativas, permitió ubicar los diferentes paradigmas con los cuales se conduce la educación y se generan los modelos curriculares, instruccionales, didácticos vigentes pero ya agotados, lo cual conlleva a plantearse la urgencia de una ruptura epistémica en los modelos educativos en Venezuela. A partir de ese análisis, se concluye que la educación no puede ser pensada desde un solo ámbito de acción; deben tomarse en consideración: lo político, lo económico, lo social, lo ético, entre otros, lo cual permitirá abordar la realidad de forma total y particular a la vez, logrando así, la comprensión de la realidad existente. Es por ello que, las instituciones educativas deben afrontan retos complejos, lo que exhorta a que se orienten a transformaciones profundas y a ir repensando críticamente sus funciones.

Se asume en consecuencia, la necesidad de superar los enfoques tradicionales, funcionalista y positivista que se plantearon en este análisis y que priorizan una educación sólo para obtener empleo,

© 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

para resolver las necesidades básicas materiales; por lo que, se concluye proponiendo el reconocimiento de la teorías críticas de influencia marxista/ neo-marxista y la teoría de la complejidad.

La pedagogía (en general) y además, específicamente, el sistema de educación de Venezuela necesitan un nuevo paradigma socio-educativo, precisamente en este siglo XXI, donde se habla de una sociedad del conocimiento, globalizada e informada, que da relevancia al conocimiento. Inexorablemente, emerge una nueva espíteme, una nueva racionalidad más integral e integradora de diversas formas de hacer ciencia, más dialéctica, más ecológica, más hermenéutica, más crítica y reflexiva, una racionalidad que atiende la complejidad humana desde las significaciones sociales, que transforma el modo de pensar, percibir y valorar, que reconoce que los fenómenos físico, biológicos, psicológicos, sociales, históricos, políticos y ambientales tienen de facto interconexiones múltiples recíprocamente interdependientes a nivel global.

Según Morin (2002), cada paradigma responde a una matriz epistémica que define el modo general del conocer y los significados que cada conglomerado social le asigna a las cosas, fenómenos y procesos, por lo cual, "la realidad" es una representación simbólica; así como también, la filosofía, las teorías y nociones científicas se define según el empoderamiento de una comunidad científica determinada. Como consecuencia cada disciplina debe realizar una revisión, reformulación de sus estructuras lógicas aisladas e independientes del sistema total con que necesariamente interactúa, respetando el pensamiento diverso y múltiple; donde cada elemento se defina por su red de relaciones con todos los demás. Todos estos cambios llevan a reestructurar nuevos supuestos, filosóficos, metodológicos y técnicos para el desarrollo de las ciencias.

En consecuencia, debido a que los tiempos cambian y el ser humano a la vez, el modelo de ciencia que permitió el desarrollo en otras épocas se hizo insuficiente ante los nuevos retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, no solo por las implicaciones de la globalización, sino debido a la proliferación de los conocimientos, disciplinas y especialidades, lo que lleva a la búsqueda de un nuevo modelo que reconozca la integración e interconexión de las diferentes áreas del saber.

Lo que Morin (2002) ha definido como "incertidumbre" en los aspectos fundamentales del ser humano conllevó, a un cuestionamiento de los fundamentos del conocimiento científico, a una crisis del pensamiento e ineludiblemente a una nueva racionalidad científica a una "nueva ciencia" diferente al modo tradicional de pensar, mecanicista, objetivista y racionalista lógico. Por esta razón, es necesario evidenciar las contradicciones e insuficiencias de ese paradigma científico clásico que había dominado, el cual resultó corto, delimitado al objeto, determinista, con una lógica formal y verificación preestablecida desde el experto académico o científico, lo cual lo hace insuficiente e inadecuado para los procesos naturales y humanos que se imponen a lo largo de este siglo XXI; tomando en consideración que hoy día ya son reconocidas y han alcanzado un alto desarrollo nuevas ciencias, tales como las que estudian el mundo subatómico, la física cuántica, la biotecnología, la geobiología, la neuroinmunología, la neurolingüística. Esto se debe a que se están creando conceptos distintos, transdisciplinarios, interrelacionados que puedan proporcionar explicaciones globales y unificadas, en otras palabras, explicaciones complejas del cosmos.

Se cierra, abogando por que se implemente en la educación formal y popular, la nueva perspectiva de la complejidad, considerándola más completa, transdisciplinaria, holística y pertinente para la educación en el siglo XXI, basada en la sinergia entre familia-comunidad-ambiente laboral-sociedad y Estado y más acorde con las necesidades de la Venezuela de hoy.

Se comparte el enfoque de la complejidad, porque se planea mejorar el conocimiento y análisis científico, contribuir a armonizar las complejas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, partiendo de que un nuevo compromiso social de la ciencia debería basarse en la erradicación de la pobreza a partir del desarrollo sustentable y la armonía con la naturaleza-cosmos.

En correspondencia con este modelo epistémico, el proceso educativo debe ser tratado en todas sus perspectivas: histórica, política, moral, cultural, social, y espiritual; es decir, subrayando la intencionalidad holística hacia la sociedad, donde se exprese la relación ciencia, tecnología, sociedad y esté presente el análisis cualitativo, el respeto al cosmos, a la naturaleza, a las especies, a las subjetividades, a la diversidad cultural, a las etnias, al género. Ello es garantía para ir hacia la transformación del modelo educativo en la Venezuela de hoy.

Referencias bibliográficas

AAlthusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En: *La filosofía como arma de la revolución*, (14.a ed.). México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico.* Bogotá: Ed. Mario Díaz.

Boudon, R. (1979). *La lógica de lo social.* Madrid: Ed. Rialp.

Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción.* Barcelona: Anagrama.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

Castilla, C. (2008). *Educación popular, juventud-participación. Una alianza posible.* Buenos Aires: CLACSO.

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94: 95-120; [ed. cast.: *Capital social y creación de capital humano*, *Zona Abierta*, 94-95 (2001): 47-81].

Collins, R (1990). Cuatro Tradiciones Sociológicas. México: UAM Iztapalapa.

Collins, R (1996). Cuatro Tradiciones Sociológicas. México: UAM Iztapalapa.

De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur***.** Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Delval, J. (2002). *La escuela posible.* Barcelona: Ariel.

Fernández, A. (1987). Alcances de la explicación económica en el ámbito educativo. *Revista de educación superior*. México: ANUIES.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Garrido C. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Revista Educere, 11*(36).

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

Giroux, H & Penna A. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa.* (2.a ed., Vol. II). Madrid: Taurus.

Jackson, Philip (1968). *Vida en la clase.* Madrid: Morata.

Machado, M. (2000). *Análisis crítico de la estrategia de aplicación de la teoría Crhris Argycis en su dimensión de la teoría del uso. Modelo I y Modelo II.* Caracas: UCV.

Marx y Engels (1978). *Textos sobre educación y enseñanza.* Madrid: Comunicación.

Matus, L. (2005). *Estrategias de comunicación en el ámbito rural marginado.* México: UNAM.

Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* CIPOST. Disponible en: http//www2.scielo.org.ve/. 20/07/2013.

Parsons, T. (1967). *Clases sociales y conflictos entre clases a la luz de la reciente teoría sociológica.* Buenos Aires: Paidós.

Rincón de Villalobos, B. (1993). *Propuesta de aplicación del modelo investigación acción de Argyris, en la formación del rol de investigador en los docentes.* Tesis de Doctorado. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Snyder, B. (1970). *The hidden curriculum.* New York: Knopf.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad.* (4.a ed., Vol. II). México: Fondo de Cultura Económica.

Young M, Whitty. (1977). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.* Madrid: Paidós.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.* Madrid: Paidós.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.08
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 101-109

La educación superior ante los desafíos sociales

Higher education in the face of social challenges

Estudios

Adrián Cuevas Jiménez

Universidad Nacional Autónoma de México - México
cuevasjim@gmail.com

Recibido: 4 de enero de 2016 / Aceptado: 30 de junio de 2016

Resumen

La educación superior refiere a la formación educativa posterior al bachillerato, es decir licenciatura y posgrado, cuya misión es preservar, crear y difundir la cultura. A lo largo de la historia la educación superior ha vivido un proceso de trasformación, debido principalmente al desarrollo del conocimiento y a la trasformación de la sociedad. En ese proceso resaltan dos grandes momentos; en el primero, que culminó a mediados del siglo XX, se concebía que la institución de educación superior abarcaba todo el conocimiento de la sociedad, y que quien se graduaba ya estaba preparado para desempeñarse profesionalmente durante todo la vida; en el segundo momento, a partir de esas fechas, se concibe que los conocimientos ya no son exclusividad de la institución de educación superior, y no puede haber desempeño eficiente sin formación continua ni actualización permanente de conocimientos. El objetivo de este trabajo es explicitar las metas generales y algunas estrategias de formación de los estudiantes de educación superior, para afrontar los grandes desafíos que enfrenta hoy la sociedad. Para definir dichas metas y estrategias se consideran cuatro niveles de desafío: a) desafíos físicos, estructurales y político-ideológicos; b) desafíos en torno a los avances científico-técnicos y del conocimiento; c) desafíos de la estructura interna del proceso formativo y del acceso a la educación superior, y d) desafíos en la formación de valores en los estudiantes.

Palabras clave: Desafío social, educación superior, estrategia de formación.

Abstract

Higher education refers to the subsequent training to high school education, that is undergraduate and graduate, whose mission is to preserve, develop and disseminate culture. Throughout the history of higher education it has undergone a process of transformation, mainly due to the development of knowledge and the transformation of society. In the process they highlighted two great moments; in the first, which culminated in the mid-twentieth century, it conceived the higher education institution encompassing all knowledge of society, and who graduated was ready to perform professionally throughout life; the second time, after those dates, it is conceivable that knowledge is no longer exclusive to the institution of higher education, and there can be no efficient performance without continuous training and continuous updating of knowledge. The objective of this work is to point out the general goals and some strategies of the students' formation of superior education, to confront the big challenges that it faces today the society. To define this goals and strategies four challenge levels are considered: a) physical, structural and political-ideological challenges; b) challenges around the scientific-technician and of the knowledge advances; c) challenges of the internal structure of the formative process and the access to the superior education, and d) challenges in the formation of values in the students.

Keywords: Social challenge, superior education, formation strategy.

Forma sugerida de citar: Cuevas Jiménez, Adrián (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad, 11*(1), pp. 101-109.

Introducción

De manera general, la educación superior hace referencia al nivel de formación educativa que es posterior al bachillerato, y que incluye tanto la licenciatura –a la que se suele asignar una formación profesional en las distintas áreas en las que se divide el conocimiento–, como el posgrado –cuya formación suele orientarse más hacia la investigación. Las instituciones que llevan a cabo la educación superior tienen el encargo social de preservar, crear y difundir la cultura, entendiendo por ésta toda la obra creada por el ser humano, es decir, el conjunto de conocimientos, técnicas, prácticas, creencias, valores, formas de acción, de relación y de comunicación generados. En el cumplimiento de esta encomienda y a partir de las necesidades sociales, económicas, culturales y de desarrollo científico-técnico de la sociedad en la que se insertan, dichas instituciones llevan a cabo una formación profesional y científica de pregrado y postgrado, en aras de conservar y producir conocimientos en las distintas áreas y esferas de la realidad, así como su difusión a los distintos ámbitos de la sociedad en la que se insertan. Se trata de garantizar la transferencia del acervo cultural a las nuevas generaciones a través de las actividades y prácticas de formación, desarrollar la cultura a través de la investigación científica, así como su promoción en la sociedad. Esa formación superior implica un conjunto de lineamientos, acciones, disposiciones y prácticas que sistematizan formalmente la preparación del profesional, que capacitan y legitiman el desempeño en las distintas profesiones y áreas en las que se distribuye el conocimiento y a través de las que se estructura dicho nivel formativo.

En torno a esa misión de la institución superior: preservación, desarrollo o creación y promoción de la cultura, existen posiciones diferentes en cuanto a las prioridades que al respecto se asumen; en algunos contextos se privilegia la preservación sobre los demás rubros, colocando el acento y los esfuerzos en el aspecto docente formativo; en otros se asumen como tres funciones independientes y/o separadas, y hay casos en los que se consideran como tres cuestiones primordiales y estrechamente vinculadas, concibiendo así que, formación, investigación y extensión constituyen los procesos esenciales de la institución superior, indisolublemente interrelacionados.

La educación superior ha experimentado, a lo largo de su historia, cambios y transformaciones, impulsados principalmente por el desarrollo del conocimiento y la transformación de la sociedad en la que se inscribe; en ese devenir se hace posible identificar al menos dos grandes momentos: el primero, con límites hasta mediados del siglo XX, estuvo caracterizado por concebir que el centro de educación superior era la institución que atesoraba todo el conocimiento de la sociedad y, asimismo, que quien culminaba una profesión estaba preparado de una vez y para siempre, para desempeñarse laboralmente para toda la vida; el segundo momento, a partir de esas fechas y principalmente en nuestros días, se caracteriza por la concepción de que ya nada sucede de esa manera, es decir, ni los conocimientos son una exclusividad de las instituciones de educación superior ni se puede concebir un desempeño eficiente y eficaz durante toda la vida laboral sin una permanente formación y actualización de conocimientos, y de ahí el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1992), de "educación para todos durante toda la vida" como caracterización de la educación para nuestro tiempo.

El objetivo de este trabajo es explicitar las metas generales y algunas estrategias de formación de los estudiantes de nivel superior, a partir de delinear algunos de los principales desafíos que se requiere afrontar, ante esa nueva perspectiva de la educación y ante las transformaciones tanto sociales como económicas, políticas, científico técnicas y físicas que se viven en la actualidad.

Los principales desafíos de la sociedad

Se trata de las condiciones y dilemas que en nuestros días presenta el mundo físico y social, así

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

como los avances del conocimiento científico y técnico logrados por la humanidad, para cuyo afrontamiento es imprescindible el papel de las instituciones de educación superior; en ese mismo sentido se encuentran también las cuestiones que tienen que ver con los dilemas que genera la relación entre la formación superior y la formación previa a ella, con el acceso y la permanencia, y con la estructuración y relación interna del proceso formativo; finalmente, se trata también de los desafíos concernientes con la formación personal integral de los universitarios, a través de su formación en valores que los implique profesional y comprometidamente en la solución de los problemas y necesidades de su sociedad, anteponiendo el bienestar colectivo al interés personal.

Desafíos físicos, estructurales y político-ideológicos

La educación superior requiere tener en cuenta el contexto general en el que se sitúa, ya que debe afrontar sus necesidades y continuar sus logros culturales; los siguientes son algunos aspectos en este nivel.

Las condiciones físicas, socioeconómicas y político-ideológicas de la actualidad, constituyen el escenario que da cuenta de grandes transformaciones en torno a la realidad humana, entre las que sobresalen: a) la formación de nuevos valores; b) la caída de ideologías instituyentes de metas que con anterioridad dirigían las prácticas con algún grado de confianza y certeza hacia un fin seguro; c) el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural para convivir en la diferencia; d) la toma de conciencia hacia los enormes problemas que, en aras del "desarrollo", han sido generados por el mismo hombre y que amenazan la existencia misma de la especie humana, como el deterioro ecológico, el calentamiento global y la escasez de recursos naturales, entre otros; asimismo, e) una situación general envolvente en la que, ante el gran avance de las comunicaciones, ya no existen lejanías posibles que vuelvan al individuo indiferente a cualquier suceso que ocurra en cualquier parte del planeta.

> El mundo moderno es apocalíptico, no porque se encamine inevitablemente hacia la catástrofe, sino porque implica riesgos que las generaciones anteriores no tuvieron que afrontar(...) los riesgos de una catástrofe ecológica forman parte ineludible del horizonte de nuestra vida cotidiana. Otros riesgos de consecuencias graves, como el hundimiento de los mecanismos de la economía mundial o la aparición de superestados totalitarios, forman parte de nuestra experiencia contemporánea de manera igualmente ineludible (Giddens, 1995, pp. 12-13).

Es decir, se vive en la actualidad una realidad bastante compleja, colmada de grandes incertidumbres y retos, que exige -y condiciona a la vez, para desenvolverse en ella- una formación amplia que implica, entre otras cuestiones, el desarrollo de estrategias y habilidades para comprender el mundo, la formación de cualidades personales para tomar decisiones, para adoptar o crear un estilo de vida y para la disposición continua al cambio; como señalan algunos autores, situación de riesgo amenazante implica formarse y vivir en una actitud de cálculo continuo hacia las posibilidades de acción, favorables o desfavorables, con las que la existencia contemporánea se encuentra a diario en lo social, en lo físico, en lo individual y colectivamente (Giddens, 1995, Sotolongo, 2006; Morín, 2001). Consecuentemente, quienes se forman como profesionales, además de su preparación propiamente académica, del dominio teórico-práctico de su respectivo campo disciplinario, así como de su preparación en la investigación para su creación y su promoción en la sociedad, requieren, como parte ineludible de su desarrollo profesional, de una formación más amplia, acorde a esas cualidades del desempeño humano que exigen esas condiciones actuales. Asimismo, las instituciones de educación superior, encargadas de la formación de esos profesionales, están llamadas a jugar un papel activo en las transformaciones y acciones que posibiliten la supervivencia humana y el afrontamiento y superación de esa problemática. La UNESCO (1998) declaró, de manera general, que la educación universitaria debe ser el

motor del desarrollo económico, social y cultural de un país, debe contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto; y puntualiza los que señala como sus principales encargos sociales: a) ser permanente y estar abierta a los distintos ámbitos de la vida; b) contribuir a la solución de los problemas del desarrollo que le plantea la sociedad; c) establecer el nexo con los demás sistemas educativos e impulsar la investigación en su vínculo con la formación; y d) mantenerse como el principal instrumento de la cultura y de la generación tecnológica.

Desafíos en torno a los avances científico-técnicos y del conocimiento

Otras condiciones que representan desafíos sociales para la educación superior tienen que ver con la permanente producción y enorme acumulación de conocimiento en las distintas áreas, y con los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Esta situación implica que la práctica de la enseñanza, ya desde hace tiempo cuestionada pero aún no del todo superada en la realidad, que conduce al aprendizaje con base en la memorización para fines de su reproducción en un examen, resulta inviable y obsoleta y no se ajusta a esas exigencias que impone el mundo actual (Fariñas, 2004; Cuevas, 2013a). Significa entonces que, entre otras cuestiones, la formación superior del estudiante debiera estar centrada, en vez del aprendizaje de contenidos que lo hacen pasivo y reproductor, en el desarrollo de estrategias y habilidades de aprendizaje, que le permitan constituirse en un sujeto dinámico, activo, creativo y propositivo; algunas de dichas habilidades que señala Fariñas (2004) serían: a) la habilidad de comprensión (de un texto, de sí mismo, de los demás, de su mundo, de su objeto disciplinario de estudio, etc.); b) la habilidad de búsqueda, creación y comunicación del conocimiento; c) la habilidad de formulación de problemas (de sí mismo, de su mundo, de su objeto disciplinario de formación profesional, etc.) y no sólo de solución de problemas; asimismo d) la habilidad de autovaloración y autorregulación.

De manera más específica resaltan los resultados de investigaciones recientes sobre las implicaciones del acceso masivo a las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC) en la formación de nuevos sujetos denominados como generación "NET", caracterizados por: preferencias hacia los ambientes ricos en imágenes multimedios en vez del texto, involucración activa en tareas en vez de sólo lectura o disertación y escritura, trabajo en grupo colaborativo, multitarea que implica la actuación a la vez en distintas actividades como oír música, trabajo en la computadora, chatear, etc. (Lara y cols., 2009); la investigación plantea la necesidad de un giro en las prácticas docentes que contemple esas nuevas necesidades y condiciones. El mérito de esta investigación es poner en tela de juicio los criterios tradicionales de la docencia eficiente, que ya no corresponden a las necesidades y modos de ser y hacer de los alumnos de hoy. Desde luego, ya se ha avanzado en la incorporación de las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación, pues se han generado múltiples trabajos de investigación, unos orientados a la creación de nuevas técnicas de ese tipo, otros para estudiar las ventajas o desventajas de su uso o las implicaciones en el rendimiento y desempeño escolar, o bien como recurso para ampliar el acceso a la educación, o en general para el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, hasta ahora la tendencia generalizada en este campo no ha trascendido los límites de los fundamentos y prácticas de orientación tradicional de la educación, pues sólo se han situado en el reto de hacer más eficientes dichas prácticas a través de su digitalización, de modo que aún está pendiente el reto de una educación integral del estudiante (Cuevas, 2013b).

La formación profesional con base en todas esas características y consideraciones, implica la reformulación y reestructuración de los planes de estudio; la formación en estrategias de aprendizaje requiere también de una enseñanza con base en

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

estrategias afines, aprovechando e incorporando los nuevos conocimientos y tecnologías para la formación de un profesional de su tiempo, que esté completamente habilitado para valorar y enfrentar los nuevos retos que va generando el desarrollo de cada sociedad y de la humanidad en general, principalmente en relación con su campo disciplinario, pero también y de manera más global con otras áreas profesionales. Relacionado con esta cuestión, la UNESCO (1998) considera como los pilares formativos que la educación superior requiere fomentar o reforzar: a) "aprender a conocer", referido a la apropiación de las herramientas conceptuales para conocer y comprender la realidad desde la estrategia de aprender a aprender; b) "aprender a hacer" que implica el dominio de los métodos, técnicas y modos de actuación profesional para afrontar los retos relacionados con el campo de formación; y c) "aprender a convivir", a través de la relación con los demás, el trabajo en equipo, el intercambio social de manera pacífica, la actitud de colaboración y la aceptación de las diferencias.

Desafíos de la estructuración interna del proceso formativo y del acceso a la educación superior

Bajo este rubro se pueden explicitar algunas cuestiones y exigencias actuales que, de alguna manera, tendrían que considerarse para orientar la nueva formación profesional que se plantea; entre ellas están, principalmente, las siguientes: a) con respecto a la evidente discontinuidad entre los estudios universitarios y los que le preceden, resulta imprescindible una reestructuración de la educación superior, vinculándola a los estudiantes y profesores de todos los niveles, principalmente los bachilleratos, de modo que se genere la dinamización en la negociación y el consenso sumando fuerzas favorables al interés general y al bien común; b) también representa una exigencia la continuación del avance hacia el establecimiento y concreción de los vínculos interdisciplinarios y, asimismo, hacia el sustento de la educación superior en el principio de aprender a aprender y los sistemas universitarios en sistemas de multiuniversidades articuladas, respetuosas de la autonomía de sus integrantes y de las redes que establezcan sus grupos de docencia e investigación (González, 2005; De Sousa, 2005); c) el reto de la orientación educativa y profesional del estudiante, es la superación de su reducción al monitoreo para mejor eficientizar la reproducción mecánica del conocimiento y/o la obtención de las notas o calificaciones como sistema para la evaluación del desempeño académico que establece el sistema, hacia el logro del desarrollo como sujeto de formación profesional, que se construye un sentido, una implicación y un compromiso personales con la formación en su disciplina, autovalorándose, autorregulándose y planteándose metas a futuro en relación con su profesión (González, 1999; 2004); desde luego, no se pueden desconocer algunas voces y perspectivas a lo interno de algunos planes de estudio en algunas instituciones y países, que plantean superar esa visión tradicional del quehacer educativo, considerando el carácter activo del proceso enseñanza-aprendizaje que, por lo tanto, requiere de la implicación participativa y motivada de los alumnos como sujetos que construyen el conocimiento y el saber, y que también supone la superación de la evaluación como repetición de información, sin embargo, el avance en esa orientación sigue siendo muy escaso, de manera que su necesaria ampliación y consolidación representa un reto más de la educación superior; d) representa también un desafío la elevación de los índices de graduación considerando niveles superiores de eficiencia y retención con base en conceptos nuevos de equidad y permanencia; e) asimismo, la mejora en la motivación profesional de los estudiantes con respecto a su disciplina, que les posibilite inmiscuirse más allá de los lineamientos y criterios formalmente establecido en los planes de estudio, así como desarrollar su creatividad en la búsqueda y producción del conocimiento y convertirse en agentes de su formación y desempeño profesional con mayor eficiencia, calidad y compromiso social (González, 2009; Domínguez, 2006); y f) las con-

diciones de la sociedad de ahora, considerada "la sociedad del conocimiento", han contribuido al incremento en la demanda de educación superior; la asunción de este desafío implica la superación de la perspectiva inmersa en algunos discursos y políticas educativas, al plantear que la masificación educativa constituye un impedimento para una educación de calidad, y ahí uno de los fundamentos esgrimidos para las prácticas selectivas de ingreso a la educación superior; en realidad no hay sustento de esa oposición, pues cada vez se puede formar con calidad a más estudiantes si la orientación es la búsqueda del rigor, la exactitud, la claridad, la eficacia y la eficiencia, a través de su formación en la crítica, en el análisis, en el diálogo, en la exposición verbal y escrita, en la búsqueda de un sentido de su vida, de su papel en su localidad, en su país y en su mundo (González, 2001). Inclusive, a partir de una postura más crítica al respecto, se hace posible concebir la interrelación de ambas cuestiones, planteando que la calidad de la educación superior sólo tiene sentido si es accesible a los sectores sociales más amplios; sin la masividad no es posible la calidad educativa porque se carece del impacto y de la significación social que requieren las transformaciones sociales más trascendentes. Asimismo, en el afrontamiento de este desafío la educación superior tendrá que considerar, fundamentalmente, cómo garantizar la masiva igualdad de oportunidades de acceso a la educación universitaria, entre otras cuestiones más allá de la única idea de dar cabida a todos en los tradicionales espacios universitarios y conforme a las mismas modalidades formativas, para tener en cuenta la amplia gama de posibilidades y alternativas espaciales, de modalidades y de recursos técnico-científicos que se encuentren disponibles, o de otros nuevos que sea posible generar.

Desafíos en torno a la formación de valores en los estudiantes

De manera generalizada el concepto de valor hace referencia a realidades con una significación social positiva en determinado contexto sociocultural que funge, interrelacionadamente, como medio de conocimiento y como medio de regulación y orientación del comportamiento; esto es, implica una función cognitiva y una función de control respectivamente, que hacen posible la evaluación de la realidad y de sí mismo (Colectivo de autores, 2003).

Los valores se forman de manera dialéctica, a través de "las contradicciones que ocurren entre las nuevas aspiraciones, necesidades y puntos de vista sobre la realidad que surgen en el proceso histórico, y las viejas formas o vías de satisfacción de las necesidades y de realización de las expectativas que no dan respuesta a las nuevas necesidades y aspiraciones" (Colectivo de autores, p. 20); se trata de contradicciones entre nuevos valores y los instituidos que frenan el desarrollo, contradicciones entre lo individual y lo social y contradicciones ante los cambios bruscos en el sistema de valores con los que los sujetos se identifican y/o con los que construyen sus proyectos de vida y de realización personal; estas últimas contradicciones suelen ser la fuente de la crisis de valores, es decir, de un vacío moral que puede conducir al nihilismo moral, a la pérdida del sentido de la vida y hasta de la propia existencia. La crisis de valores se asocia a procesos de distorsión o deterioro de la subjetividad que se expresa en dependencias y adicciones, en prácticas de violencia, drogadicción, aberración sexual, etc.

Desde el nivel psicológico el ser humano es productor de valores en tanto agente creador de la riqueza material y espiritual que a la vez se convierte en fuente de su desarrollo. El desarrollo moral se constituye en producto del proceso de interiorización de normas y reglas morales, desde donde ocurre la formación de determinadas instancias morales "internas" que, como sistema de formaciones psicológicas, regulan desde un plano interno la conducta del sujeto. En otras palabras, los valores son formaciones subjetivas relativamente estables que, al movilizar y regular la actuación del sujeto de determinada manera, se convierten en motivos de la personalidad; su contenido se corresponde con las significaciones sociales positivas y se constituye a través de la implicación personal y motivada de la persona en la interacción social.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

En congruencia con estos planteamientos el ser humano no nace moral o axiológico, sino que se forma a través de su participación dinámica en los distintos contextos sociales de implicación dentro de su medio social, constituyéndose y legitimándose como miembro de su grupo social o comunidad de práctica (Dreier, 1999; Lave y Wenger, 2003); inicia en el contexto familiar y después se extiende a los otros ámbitos como la escuela, las organizaciones laborales, los clubes deportivos, los grupos informales, etc.

Aunque la escuela, desde la básica hasta la superior, se considera la institución por excelencia para la educación de los sujetos que en ella se insertan, la práctica tradicional en este contexto se ha reducido a otorgar prioridad al nivel instructivo y en la esfera cognitiva, y muy poco o nada se considera la cuestión más amplia de educación, proceso que tiene que ver con la unidad afectivo-cognitiva, con la formación de valores como convicciones personales que regulan y autorregulan la actuación de las personas. Los siguientes señalamientos, ampliamente reconocidos, son algunos de los fundamentos de esta aseveración: a) la dinámica de la escuela en sus distintos niveles se ha centrado en la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos, principalmente de manera mecánica y para ser repetidos en exámenes a través de los que se mide el rendimiento escolar expresado en una nota o calificación que, entre otras cuestiones, se convierte en criterio de comparación, de jerarquización de los desempeños e incluso de discriminación; b) con relación a las normas y reglamentos, ellos suelen aplicarse de manera impositiva o, a lo sumo, se intenta que los sujetos adquieran los significados correspondientes, pero no existe el diseño e implementación de una dinámica escolar de implicación motivada y comprometida de los sujetos, de manera que las normas y valores adquieran un sentido personal y se conviertan así en reguladores y autorreguladores de las acciones de los sujetos; c) en correspondencia con lo anterior, la regulación del comportamiento de los estudiantes sucede por controles externos, como la calificación, las sanciones, la opinión de los otros; en ese sentido también, el quehacer de la escuela se asume, por parte de los estudiantes, como una obligación que hay que cumplir, incluso muchas veces como algo que hay que soportar y, en correspondencia, siempre se buscan maneras de cometer fraudes, como copiar en el examen, "portarse bien" sólo cuando está presente la autoridad, cumplir para satisfacer al profesor o a la familia, bajar de internet lo que debía ser un trabajo de elaboración personal, lo que representa una actitud de no implicación y de mínimo esfuerzo, etc. Esa perspectiva tradicional sólo propicia, cuando más, que los sujetos conformen su moral por lo que ella significa para otros más que para sí mismos, concediendo prioridad a la regulación por sobre la autorregulación, lo cual conduce a una doble moral: incongruencia entre el discurso verbal y el comportamiento moral efectivo, o distanciamiento entre lo que se siente, se piensa y se hace (López, 2004).

En suma, esa formación integral de los estudiantes de educación superior, que implica su formación en valores y que les permite redimensionar su quehacer como sujetos de formación profesional, en su relación con las significaciones sociales positivas que se construyen en sus contextos locales y social general como país y como humanidad, máxime en esta época catalogada de "crisis de valores", representa un enorme desafío que, de manera apremiante, requiere considerar en la actualidad la educación superior.

Conclusión

Los grandes desafíos que caracterizan la época actual condicionan exigencias fundamentales que demandan su atención en la estructuración formativa de la educación superior; esto implica la apremiante necesidad de construir lineamientos teórico-conceptuales y orientaciones prácticas para elaborar e implementar las propuestas de formación profesional. Hacia ese cometido se hace imprescindible, de manera general, las siguientes orientaciones.

Primero, ajustar los planes de estudio considerando los avances científico-técnicos como la informática y la comunicación; asimismo, este proceso implica la superación permanente de la planta

docente, la actualización y evaluación continua de los programas de formación profesional, de manera que sean pertinentes a las necesidades sociales de producción y del desarrollo sustentable.

Segundo, la democratización para un acceso masivo y con calidad y la integración universitaria dentro de cada país y entre países. Es necesario superar la inequidad en el acceso a la educación superior, así como las comparaciones entre escuelas o instituciones que ignoran las especificidades de contextos y las diferencias individuales, a veces abismales, de los estudiantes.

Tercero, encausar los esfuerzos para una formación profesional que supere el nivel puramente instructivo hacia un proceso de unidad educación-instrucción. La calidad educativa no debe confundirse solamente con el aprendizaje y aplicación de conocimientos y la sobrevaloración de unos sobre otros, ni con el éxito laboral conforme a los valores de competencia del sistema; la educación de calidad implica la estimulación a ser cada vez mejores y a comprender que cada uno está necesitado de los demás; implica la formación de un hábito de autoexigencia pautada por la solidaridad con los otros; asimismo, junto al conocimiento científico que generalmente busca explicaciones, tendría que considerarse el "conocimiento cultural" hacia la búsqueda y construcción de significados.

Cuarto, la formación y la práctica profesional sustentadas en valores para un desempeño ético, responsable y socialmente comprometido. Este desafío implica superar el nivel puramente racional del deber ser, pues no se trata sólo del conocimiento de normas, reglas y maneras de comportarse, sino su formación como convicciones personales que permitan regular y autorregular las actuaciones, como un proceso indisoluble entre pensar-sentir-actuar que necesariamente ocurre en la interacción con los otros, de acuerdo al contexto sociocultural de que se trate.

Referencias Bibliográficas

Colectivo de autores (2003). *La educación de valores en el contexto universitario.* La Habana: Editorial Félix Varela.

Cuevas, J. A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología, 21*, 101-105. Cuba: Universidad de la Habana.

_____ (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En: C.L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J.L. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa.* México: ANUIES-COMIE.

Domínguez, G.L. (2000). "Identidad, valores y proyecto de vida". Artículo en soporte electrónico. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.

Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social, 3*(1). México: Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala.

Fariñas, L. G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza.* La Habana: Editorial Academia.

_____ (2004). *Maestro. Para una didáctica de aprender a aprender.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona: Edit. Península.

González, F. (1987). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1993). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes.* La Habana: Editorial Científico técnica.

González, M.V. (1999). *La orientación profesional en la educación superior* (*alternativa teórico-metodológica para su implementación en los centros universitarios*). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de la Habana.

González, C.P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI.* México: Editorial Era.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

_____ (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades.* Barcelona: Ántropos Editorial.

Lara, B. A; Aguiar, B.M.E; Cerpa, C. G y Núñez, T. H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Revista Sinéctica*, *33,* 1-15. México: Universidad de Guadalajara.

Lave, J., Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado.* Departamento editorial, FES Iztacasla UNAM.

López, B. L. (2004). *De qué ética hablamos.* La Habana: Editorial Félix Varela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1992). "Educación y transformación productiva con equidad". Santiago de Chile.

_____ (1998). Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI. París.

Sotolongo, P. (2006). *Teoría social y vida cotidiana. La sociedad como sistema dinámico complejo.* La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.09
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 110-120

Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana

Communication campaign for the selecting of a technical undergraduate degree at the Salesian Polytechnic University

Propuesta

Adriana Priscila Vallejo

Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador
avallejo@ups.edu.ec

Recibido: 16 de octubre de 2015 / Aceptado: 29 de junio de 2016

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto poner a disposición de la comunidad científica, una campaña de comunicación diseñada en base a los factores que intervienen en la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca. Dado el impulso que actualmente brinda el gobierno ecuatoriano a los Institutos técnicos y tecnológicos del país, es preciso tomar medidas que incentiven la preparación académica de los estudiantes optando no únicamante por una formación técnica sino por una ingeniería lo que asegura profesionales que garanticen los derechos estipulados en la Constitución Política del Ecuador y ayuden a dinamizar la economía con innovación, investigación y emprendimiento.

La investigación es de tipo cualitativo, se apoya en grupos focales y entrevistas semi-estructuradas; su base conceptual está definida por los enfoques de marketing de servicios y relaciones públicas, lo que supone que los factores antes mencionados constituyen el principal elemento para el desarrollo de una propuesta de comunicación creativa que aporte mayor valor a la oferta de la Institución.

Palabras clave: Carreras técnicas, marketing de servicios, relaciones públicas, grupos de interés.

Abstract

This paper aims to make available to the scientific community, a communication campaign designed based on the factors involved in choosing a technical undergraduate degree at the Salesian Polytechnic University in Cuenca. Given the momentum that currently provided by the Ecuadorean government to technical and technological country institutes, must take measures to encourage the academic preparation of students opting not only for technical training but by engineering which ensures professionals that guarantee the rights stipulated in the Constitution of Ecuador and help boost the economy with innovation, research and entrepreneurship.

The research is qualitative. It is based on focus groups and semi-structured interviews; its conceptual basis

is defined by marketing approaches and public relations services, which means that the above factors constitute the main element for the development of a creative communicational approach to provide a more valuable study fields of the institution.

Keywords: Technical carreers, marketing services, public relations, stakeholders.

Forma sugerida de citar: Vallejo, Adriana (2016). Campaña de comunicación para la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, 11*(1), pp. 110-120.

Introducción

En la actualidad el Ecuador ha colocado como uno de sus principales objetivos el cambio de la matriz productiva, históricamente ha seguido un modelo económico sostenido por la exportación de productos primarios e importación de otros transformados que no han permitido un desarrollo igualitario a escala mundial, así también el nuevo enfoque propuesto dentro del ámbito de la educación, el proyecto Emblemático de Reconversión de la Educación Técnica y Tecnológica Superior Pública del Ecuador apuntan al cumplimiento del Plan Nacional para el Buen Vivir (Secretaría de Educación Superior, 2014) (Samaniego, 2013).

Hoy en día, la industria ecuatoriana tiende al crecimiento, varias empresas están en este proceso y otras tienen mayor incidencia positiva en el PIB Industrial como las de fabricación de maquinaria, equipo y material de transporte (Banco Central del Ecuador, 2015). Como consecuencia de este crecimiento, también se ha visto beneficiada la demanda de mano de obra técnica, lo que favorece a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) al contar con la oferta académica indicada, de ahí, que se define como pregunta de investigación ¿cuáles son los factores que intervienen en la elección de una carrera de este tipo? Los resultados facilitan la estructura de una propuesta que estimule en positivo la decisión del público objetivo.

En atención a lo antes mencionado, se desarrolló una investigación para identificar los factores que intervienen en la elección de una carrera técnica de pregrado en la Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca; a partir de lo cual se genera una propuesta de Campaña de Comunicación que al final del día refleje incremento de las matrículas.

La investigación es de tipo cualitativa, se apoya en grupos focales y entrevistas semi-estructuradas; su base conceptual está definida por los enfoques de marketing de servicios y relaciones públicas lo que supone que los factores antes mencionados constituyen el principal elemento para el desarrollo de una propuesta de comunicación creativa que aporte mayor valor a la oferta de la Institución.

La UPS no cuenta hoy en día con un plan de comunicación que guíe sus esfuerzos a un objetivo previamente definido, sin embargo, realiza actividades como charlas a los estudiantes de tercero de bachillerato, visitas a la Institución y de las autoridades a diferentes colegios de la ciudad, cuñas radiales (principalmente previo a las inscripciones), publicaciones en prensa y participación en invitaciones a canales locales de televisión.

En el siglo XXI donde la información está al alcance de todos y la sociedad del conocimiento es eminente, la creatividad para comunicar a los diferentes públicos lo es aún más, las empresas no solo toman en cuenta técnicas publicitarias basadas en medios masivos como principal canal de comunicación, sino incluso otras no tradicionales que permiten también obtener una respuesta inmediata por parte del cliente (Red Gráfica Latinoamérica, 2014).

Bases conceptuales para la estructuración de la metodología

La conceptualización de la metodología articula técnicamente los enfoques de marketing de servicios y de relaciones públicas, mismos que se exploran a continuación:

Varios autores han discutido acerca del concepto de marketing, algunos como la American

Marketing Asociation (2013) enfocan a este proceso únicamente como una transacción, otros como Drucker (1986) se acercan un poco más a los clientes y la satisfacción de sus necesidades mientras que Karunakaran (2008), Ramachandra, Chandrashekara & Shivacumar (2010) y la autora, se apegan a lo expuesto por Kotler & Keller (2009) quienes consideran que el marketing es "identificar y satisfacer las necesidades de las personas y de la sociedad" lo que permite la construcción de relaciones rentables en un entorno donde la tecnología es imprescindible y la única variable que se mantiene constante es el cambio (Kotler & Keller, 2009, p. 5).

Para la autora de la presente investigación, los servicios se apegan mucho más al concepto manejado por Stanton, Etzel y Walker (2004) al contrario de Lamb, Hair y McDaniel (2002) quienes alejan su apreciación del fin último, que radica en la satisfacción del cliente y sus necesidades, por tanto, desde la óptica de Kotler, Bloom y Hayes (2004), el marketing de servicios constituye un proceso de intercambio entre consumidores y organizaciones con el objeto de satisfacer las necesidades de los clientes que integra cuatro características, intangibilidad, inseparabilidad, variabilidad y caducidad lo que obliga a diseñar estrategias de marketing interactivo que garantice mejores relaciones con el cliente.

Los servicios deben ser diseñados en base a los gustos y preferencias del cliente, por tanto, deben priorizarse aquellas estrategias que permitan desarrollar vínculos de lealtad y de alto nivel con estos últimos, algunas de las opciones son: Intensificar la relación con los clientes, esto se logra con la venta de paquetes o servicios complementarios, es decir, deleitar a un cliente vendiéndole tantos servicios como le sea posible y fomento de la lealtad mediante recompensas económicas y no económicas (Lovelock & Wirtz, 2015).

Acerca del tema, Lovelock (1997) hace mención en que cada vez es mayor la preocupación por convertir al servicio en el factor clave de los negocios y en una estrategia para la competitividad. Para las empresas que prestan servicios, es necesario entender los beneficios específicos que ofrece para lograr estructurar una propuesta de valor original. Por otro lado, si se considera la mezcla del marketing, se puede ubicar a una de las variables clave, la comunicación, que de la mano de las relaciones públicas, guarda estrecha relación con la alta dirección de las empresas, forma y fortalece vínculos con los stakeholders o grupos de interés.

Las relaciones públicas han tomado fuerza y son valoradas particularmente, algunos autores proponen incluso su redefinición, hoy los profesionales de este campo, son los encargados de dirigir de manera estratégica los mensajes al público objetivo así como el manejo en situaciones de crisis. La simultaneidad de actividades y habilidades del sujeto que maneja relaciones públicas, hacen que su actuar sea riguroso y creativo a la vez destacando actualmente el uso de medios digitales (Martini, 1998).

La comunicación en general al ser manejada como una de las variables del marketing permite transmitir un mensaje mediante fuentes variadas, como se menciona anteriormente, los canales tradicionales siguen siendo una buena alternativa pero no la mejor al momento de llegar al cliente; la publicidad, relaciones públicas, esfuerzos de marketing directo, promoción de ventas, ventas personales, exhibiciones, representan en gran medida lo realizado por las empresas de servicios, sin embargo, existen alternativas nuevas como los mensajes transmitidos por internet, el aprovechamiento del sitio web de la empresa, la publicidad en línea, los video juegos y activaciones que acarrean menor inversión pero mayor impacto y alcance (Lovelock & Wirtz, 2015).

El papel de las comunicaciones de marketing, de una u otra forma es esencial para las organizaciones, va mucho más allá de un anuncio publicitario, la atmósfera del local, utilización de colores y elementos gráficos, la apariencia y conducta de los empleados, presencia en internet; son atributos que en conjunto crean una impresión de la marca en los clientes, el objeto es lograr una sincronización que logre persuadir al cliente y deleitarlo siempre, por tanto, depende a la vez de estos mismos factores, la formación de las expectativas y de ellas, la satisfacción del cliente. La oferta de valor que diseñe la empresa debe enmarcarse en una experiencia de marca, es importante hacer promesas que los procesos puedan superar (Lovelock & Wirtz, 2015).

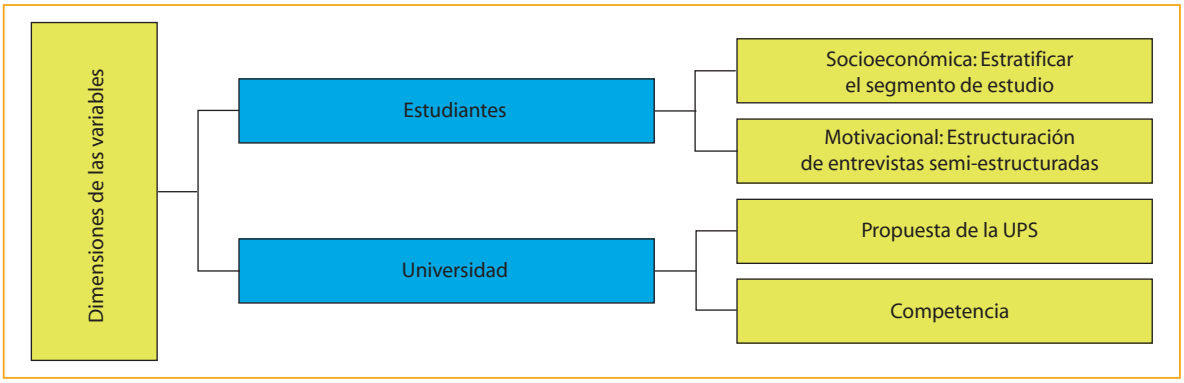
 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Metodología

La presente investigación es analítica, descriptiva, no experimental, de tipo transversal y enfoque mixto. La población seleccionada para el estudio abarca estudiantes de último año de cinco colegios de Cuenca de los cuales la UPS registra mayor ingreso, estos, vienen desarrollando conjuntamente con la universidad un proyecto de refuerzo para ingreso a la Universidad denominado "Matemáticas para Universitarios", los padres de familia de los mencionados alumnos y docentes de último año de colegio, así también los alumnos de Ingeniería del área de ciencia y tecnología de la UPS (Carreras técnicas con que cuenta la Universidad).

La investigación se sustentó en el uso de dos técnicas de recopilación de datos, tres grupos focales y 15 entrevistas semi-estructuradas. Las variables utilizadas en el estudio se establecen en dos dimensiones, una de ellas corresponde a los estudiantes y la otra a la universidad, la primera deriva dos enfoques, uno socioeconómico que define la estratificación de los segmentos a investigar y posteriormente con la definición del discurso a trasmitir; el segundo enfoque es el motivacional a partir del cual se estructuraron las entrevistas. De acuerdo a la segunda dimensión, se considera tanto la propuesta actual de la UPS como la competencia que a nivel nacional la conforman la Escuela Politécnica Nacional, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Escuela Politécnica del Ejército, Escuela Superior Politécnica del Chimborazo, Pontificia Universidad Católica de Quito, Universidad Central del Ecuador, Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad San Francisco de Quito, Universidad Técnica de Ambato y la Universidad Técnica Particular de Loja entre tanto, en el ámbito local está dada por la Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay y Universidad Católica de Cuenca.

Ilustración 1. Dimensiones de las variables



Fuente: Elaboración propia.

En atención a lo expuesto por Malhotra, Dávila y Treviño (2004) y Mejía, Navarrete (2000), se definen los parámetros necesarios para el cálculo de la muestra objeto de estudio; se parte de poblaciones específicas tales como, los alumnos de último año de los colegios de mayor procedencia a la UPS, sus padres, los alumnos de primer año de la Universidad Politécnica Salesiana y los docentes de estos últimos.

Grupos Focales

Se realizó con estudiantes de cinco colegios de la ciudad de Cuenca, se consideró la variable socioeconómica por la brecha presentada entre las instituciones, encontrándose el primer grupo alineado a un segmento medio alto, el segundo a otro medio bajo y el tercero a un segmento bajo.

En la primera categoría, están ubicados los colegios particulares y fiscomisionales del área

urbana de Cuenca, en la segunda categoría los Colegios Fiscales del área urbana de Cuenca y en la tercera un Fiscal pero de área rural.

De cada colegio se escogió a tres estudiantes de cursos distintos con la finalidad de disminuir la probabilidad de tener un líder de opinión en el grupo focal.

1. Instituto Técnico Superior Salesiano – Colegio Hermano Miguel La Salle
2. Colegio Daniel Córdova – Colegio Manuel J. Calle.
3. Colegio Guillermo Mensi del Valle

Entrevistas semi-estructuradas

En el caso de las entrevistas, en atención a lo expuesto por Malhotra, Dávila y Treviño (2004) la muestra está dada por la multiplicación de las variables escogidas en cada caso.

- Padres de familia de los Colegios previamente descritos: Para el muestreo se ha considerado las categorías seleccionadas y género.

Cantidad de entrevistas: 6

- Alumnos de Primer año de la Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca. (Carreras técnicas) Se considera la cantidad de carreras técnicas que oferta la UPS.

Cantidad de entrevistas: 7

Docentes de último año de Colegios seleccionados. Se considera como variable el género.

Cantidad de entrevistas: 2

Los temas a tratarse dentro de las dos técnicas de investigación electas giraron en torno a la decisión de carrera Universitaria, razones de elección, preparación previo a entrada a la Universidad, Instituciones que consideró como opción, conocimiento de cada una de las opciones, medios por los cuales se informó de la oferta académica y de mayor acceso para los estudiantes.

Análisis y resultados

Resultados grupos focales

Los resultados han sido estructurados tomando como base el porcentaje de coincidencia en las respuestas:

- Impacto Bajo: Coincidencia del 0% al 35%.
- Impacto Medio: Coincidencia del 35% al 70%
- Impacto Alto: Coincidencia del 70% al 100%

Tabla 1. Resultados Grupos Focales

CRITERIO	COINCIDENCIA	IMPACTO
Por qué elegir una carrera técnica	Preferencia o afinidad por las matemáticas	Medio
Influencia de la familia	Padres o familiares cercanos sugieren una carrera técnica	Alto
Medio de contacto para información universitaria	Llamada telefónica Redes Sociales	Medio Alto
Objeto de estudiar carrera técnica	Taller Propio Ser su propio jefe Facilidad de conseguir trabajo	Alto Alto Alto
Elección de universidades	Universidad Politécnica Salesiana Universidad de Cuenca Universidad del Azuay	Alto Alto Medio
Factores que impulsan la elección de Universidades: Universidad Politécnica Salesiana Universidad de Cuenca Universidad del Azuay	Buenos profesionales, infraestructura, talleres equipados, reconocida en el medio. Gratuidad, buenos profesionales. Reconocida en el medio.	 Alto Alto Medio
Tradiciones familiares	Padres o familiares cercanos graduados en carreras técnicas	Alto

Fuente: Elaboración propia.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

De lo obtenido en los grupos focales, se puede indicar que el grupo de personas que mayor influencia tienen en la elección de una carrera técnica es la familia, lo que muestra coherencia con lo observado en Edelman (2015), existe la percepción de que resulta más fácil conseguir trabajo al prepararse en una carrera técnica lo que no deja de lado su anhelo principal que es el de contar con su propio taller y ser su propio jefe. El medio idóneo para hacerles llegar un mensaje son las redes sociales y en su mayoría prefieren a la UPS como Institución por su reconocimiento en el medio y el equipamiento de sus talleres lo que puede tomarse como elementos esenciales en la formulación del concepto del mensaje, para obtener mayor asertividad en la comunicación para este nicho de mercado.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas a los diferentes públicos muestran una realidad semejante a la de los grupos focales, donde el único diferenciador está en la consideración mayoritaria de la Universidad Estatal por parte de los padres de familia básicamente por los beneficios que ofrece como gratuidad y calidad en la educación, de donde se infiere que la disponibilidad de ingresos es una variable importante a la hora de seleccionar los estudios.

En el caso de los docentes, tienen la percepción de que los amigos tienen gran influencia en la elección de la carrera y Universidad a pesar de que en ocasiones las sugerencias de los docentes son válidas también. La Investigación en su conjunto permite observar que existen criterios de suma importancia que han resultado de coincidencias entre los públicos analizados los mismos que se ubican en la tabla siguiente:

Tabla 2. Conclusiones de la Investigación cualitativa

Criterio	Coincidencia	Impacto
Influencia de la familia	Padres o familiares cercanos sugieren una carrera técnica	Alto
Medio de contacto para información universitaria	Llamada telefónica Redes Sociales	Medio Alto
Objeto de estudiar carrera técnica	Taller Propio Ser su propio jefe Facilidad de conseguir trabajo	Alto Alto Alto
Tradiciones familiares	Padres o familiares cercanos graduados en carreras técnicas	Alto

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis de los resultados obtenidos, se pueden identificar que las principales motivaciones para elegir una carrera técnica en la Universidad la constituyen el deseo por ser su propio jefe y tener su propio taller o negocio pues la principal percepción identificada es la facilidad en la consecución de trabajo al elegir una carrera técnica, para su desarrollo profesional. Existen casos en que en la familia alguien estudió cierta carrera lo que anima a los jóvenes a continuar con sus estudios al mirar un reflejo suyo a largo plazo, se identifican con profesionales reconocidos, con personas exitosas y los padres por su lado muestran su anhelo de ver a sus hijos como grandes profesionales incluso en algunos casos sin siquiera pensar en el monto de la inversión, si bien todos indicaron que se trata de gustos, puede incidir la experiencia previa que tienen algunos alumnos al encontrarse en un entorno que les permita estar siempre explorando.

Los padres de familia en general tienen personas a su alrededor en las cuales confían y acogen sus consejos, generalmente son amigos y familiares muy cercanos en algunos casos que hayan tenido experiencia con la Institución que sugieren o que hayan escuchado información de la misma (Grupos de interés).

En coincidencia con Gil, Torres y López (2013) quien en su artículo "Dimensión integral e Interdisciplinaria del comportamiento del consumidor", indica que solo luego de comprender al consumidor se pueden destacar estrategias de comunicación y marketing que realmente lo hagan sentir satisfecho, se indica que el discurso que debe manejar la UPS debe conjugar los resultados expuestos en la tabla 2.

La clave está en desarrollar acciones direccionadas a influenciar de manera directa en los diferentes públicos utilizando como voceros a terceras personas, pues según la información presentada por Edelman (2015) se puede confirmar que las personas que mayor credibilidad tienen hoy en día son los familiares, amigos y expertos académicos, de ahí que se plantea en la campaña la participación de alumnos de primer año de la Universidad, pues al ser de una edad similar existen mayores posibilidades de que formando grupos de amigos, aquellos de último año de colegio, prefieran a la UPS.

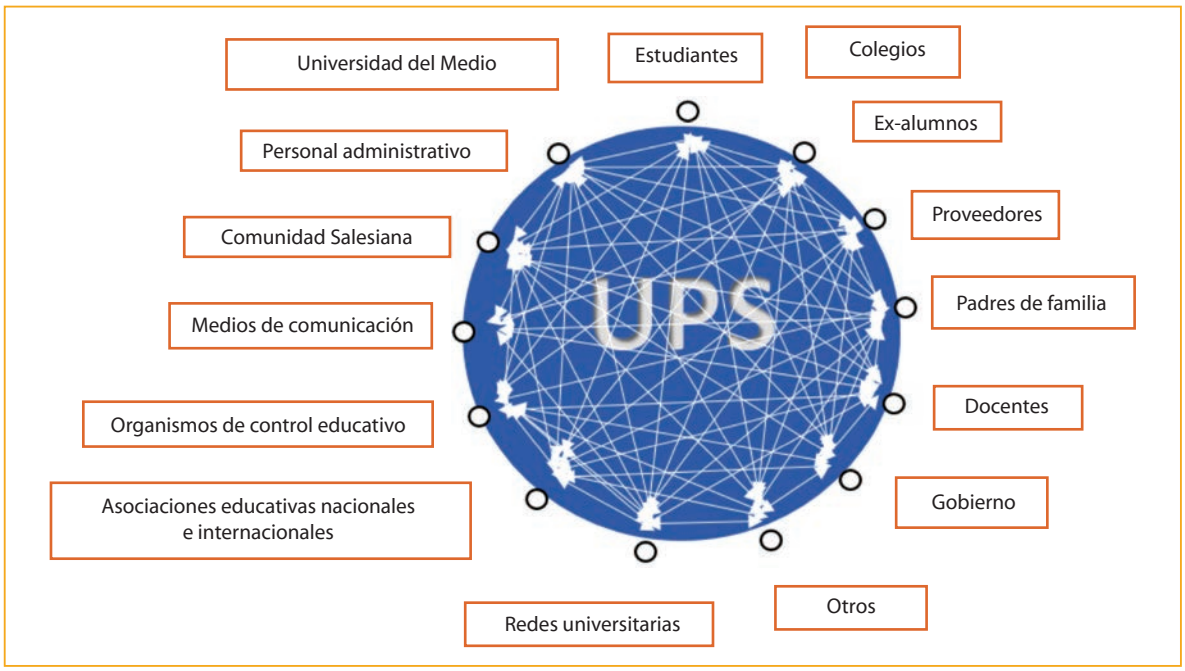
Campaña de Comunicación

En correspondencia con los resultados encontrados, se propone la realización de una campaña de comunicación que tenga como objetivo informar a los estudiantes de último año de colegio acerca de los beneficios de estudiar en la UPS, persuadir a los alumnos de último año de colegio para que prefieran un título de Ingeniería en una Universidad de prestigio y reforzar la percepción de los padres de familia respecto a la UPS con la finalidad de que se considere como primera opción para la educación de sus hijos.

Por tanto, las metas deberían centrarse en incrementar el número de matriculados en las carreras técnicas y mejorar el posicionamiento de la Universidad en el medio.

Determinación de públicos objetivos UPS

Ilustración 2. Determinación de Públicos UPS



Fuente: Elaboración propia.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Público Objetivo de la Campaña de Comunicación

Tabla 3. Público Objetivo de la Campaña de Comunicación

Públicos	Relación de los públicos con la organización	Resultados esperados por la organización	Expectativa de los públicos
Estudiantes de último año de colegio.	Potenciales alumnos de la Universidad.	Elección de la Institución para educación superior.	Formación de calidad y preferencia en el mercado laboral.
Padres de familia de alumnos de último año de colegio.	Financiadores del estudio en la Institución.	Apoyar y financiar el estudio de sus hijos en la UPS.	Preferencia en el mercado laboral, desarrollo profesional de calidad.
Docentes de último año de colegio.	Influenciadores directos en los alumnos de último año de colegio al elegir una universidad para su preparación.	Influenciar en los alumnos de último año para que elijan a la UPS.	Buena preparación de los jóvenes en el área de ingenierías.

Fuente: Elaboración propia.

Acciones propuestas

En atención a los resultados de investigación obtenidos, las acciones propuestas son:

Tabla 4. Acciones propuestas en la Campaña UPS

Acciones	Objetivo	Estrategia	Público
Acción 1 Implementación de un CRM. (Customer Relationship Management)	-Implementar un sistema de CRM. Software que permite almacenar información de los estudiantes con la finalidad de ajustar el servicio a sus preferencias.	Implementar un software que almacene adicionalmente a la información general, datos que permitan determinar el comportamiento de los estudiantes para desarrollar ofertas académicas ajustadas a cada perfil.	Potenciales alumnos, alumnos actuales y ex alumnos de la UPS.
Acción 2 Desayuno UPS con los padres de familia de los alumnos de último año de colegio.	-Ofrecer información sobre la oferta de carreras técnicas. -Analizar la percepción desde la perspectiva del mercado de la formación profesional en la UPS. -Influenciar en los padres de familia para que ellos miren a sus hijos como un reflejo de los exitosos ex alumnos de la UPS.	Ofrecer un desayuno a los padres de familia donde se pueda contar experiencias que motiven a elegir a la UPS por parte de ex alumnos exitosos que ocupen altos cargos en la industria con la finalidad de que los padres de familia miren un futuro así para sus hijos al momento de elegir la UPS.	Padres de familia de los alumnos de último año de colegio.
Acción 3 Producción de vídeos para difundirlos en redes sociales.	-Influenciar en los alumnos de último año de colegio para que al mirar un posible ideal elijan la UPS. -Generar orgullo por la UPS en los alumnos y ex alumnos.	Generar videos donde grandes ejecutivos muestren el valor del título universitario de la UPS y hablen de las ventajas de tener en sus empresas alumnos graduados de la UPS.	Potenciales alumnos, alumnos actuales y ex alumnos de la UPS.

Acciones	Objetivo	Estrategia	Público
Acción 4 Catálogo digital y físico de micro currículums de los graduados de la UPS.	-Incrementar la tasa de graduados con empleo de la UPS.	Brindar un recurso adicional al personal de Talento Humano de varias empresas para considerar a los graduados de la UPS.	Empresas del Sector. Alumnos, ex alumnos,
Acción 5 Presencia de marca.	-Incorporar la marca UPS en los auditorios de la Institución para el desarrollo de "publicity".	Incorporar la marca UPS en los auditorios de la Institución con el fin de aprovechar la presencia de marca en medios de comunicación.	Comunidad en general, padres de familia.
Acción 6 Experiencia Deportiva UPS. Campeonato de futbol entre los alumnos de último año de colegios y la UPS.	-Persuadir a los alumnos de último año de colegio para que se sientan como en casa, y conozcan la infraestructura de la UPS para considerarla como primera opción	Organizar un campeonato de futbol entre los estudiantes de último año de colegio y los primeros ciclos de la UPS con el objeto de generar una relación previa entre ellos y por medio de sugerencias captar mayor número de estudiantes.	Alumnos de último año de colegio y de primer año de Universidad.
Acción 7 Metodología de Enseñanza – Aprendizaje UPS.	-Desarrollar una metodología de enseñanza – aprendizaje propia para ganar reconocimiento de marca y diferenciación.	Estructurar una metodología propia por cada carrera de la institución que conjugue las mejores prácticas en base a la evaluación docente y de los estudiantes.	Alumnos de los últimos años de colegio.
Acción 8 Influenciadores UPS.	-Influenciar a los docentes de último año del colegio para que sugieran a sus alumnos a la UPS como principal opción.	Realizar visitas informativas y enviar folletería conjuntamente con artículos con la marca UPS a los docentes de último año de colegio.	Docentes de último año de colegio.
Acción 9 Campus Tech UPS.	-Incentivar el desarrollo tecnológico creativo con la finalidad de crear apego a las carreras técnicas de la UPS.	Organizar un evento tecnológico – científico en las instalaciones de la UPS donde se premie el mejor proyecto.	Alumnos de último año de colegio.
Acción 10 Mi Experiencia en 10 segundos.	-Generar interacción en redes sociales con el hashtag MIEXPERIENCIAUPS.	Invitar a los alumnos a que cuenten su experiencia de estudiar en la UPS autofilmándose y cargando a las redes.	Alumnos actuales de la UPS.
Acción 11 Investigación UPS.	-Generar interacción en redes sociales con los alumnos de último año de colegio.	General videos cortos producidos con la carrera de comunicación social de la UPS con la finalidad de mostrar los Laboratorios y los mejores trabajos realizados en cada uno de ellos. (ejemplo: Lab. Automotriz: Vehículo eléctrico, vehículo de competencia Lab. Electrónica: robots) Enviar mail a los alumnos de último año de colegio.	Alumnos de último año de colegio

Fuente: Elaboración propia.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Discusión y conclusiones

Los resultados permiten inferir que el mercado reconoce a la marca UPS por sus carreras técnicas lo que limita el conocimiento total de la oferta académica de la institución, por otro lado, el desarrollo continuo de los mismos esfuerzos de comunicación durante varios periodos, ha dado como consecuencia que el público objetivo "se acostumbre" a lo que hay sin despertar su interés de manera creativa. No se evidencia una planificación que atienda a las necesidades de la marca desde una combinación de comunicación y relaciones públicas. Sin duda, la solución al escenario planteado sería el desarrollo de una mezcla de marketing lo que trae consigo el trabajo de variables adicionales que profundizarían el presente trabajo por lo que se proponen como líneas de investigación futuras.

Es importante que la Universidad continúe desarrollando esfuerzos en medios de comunicación masivos, esto fortalece la imagen de la Universidad e informa pero no abarca al público que la investigación planteada determina como "específicos" mismos que deben priorizarse para obtener una mayor efectividad en la comunicación. Es preciso innovar en las vías de comunicación con la intención de generar impacto, captar la atención del potencial estudiante a la vez que se informa.

Es preciso que la empresa genere una oferta de valor en base a la creación de una "experiencia de marca", entregando al cliente la mayor cantidad de servicios posibles de calidad y que le hagan sentir orgulloso de ser parte de la marca. Su diseño sería motivo de análisis posterior pero es claro que el desarrollo de marketing interno puede representar una alternativa clara de apalancamiento.

Por otro lado, en correspondencia con la importancia actual de la matriz productiva y sobre todo el apoyo que brinda el Gobierno en el desarrollo de Institutos Técnicos y tecnológicos, la Universidad Politécnica Salesiana dada su preocupación por continuar formando honrados ciudadanos, buenos cristianos y profesionales de calidad, se ve obligada a proponer acciones que colaboren con la formación de una Ingeniería completa y no se quede únicamente en una tecnología. Las acciones vinculadas a la campaña de comunicación propuesta por la autora pretenden aportar los recursos necesarios para responder a las exigencias de la realidad actual, que trae consigo una mayor presencia de marca, promoción y posicionamiento en el mercado.

En correspondencia a los hallazgos de la investigación, los principales puntos a los que la institución debe prestar atención son:

- Influencia de la Familia: Si bien está claro que quienes deciden son los hijos, también en el caso de existir en la familia personas que han cursado ya determinada carrera influye en gran medida en la elección, de la misma manera la familia participa con sus sugerencias sin que éstas signifiquen una obligación. Los padres de familia y alumnos en su mayoría consideran más fiable la información proporcionada por los amigos, familiares y conocidos, por lo mismo atienden de manera activa su aporte.
- El medio de contacto idóneo para hacerles llegar información a los alumnos de último año de colegio es sin duda el internet, el acceso ilimitado sobre todo en redes sociales, permite que ellos todo el tiempo estén a disposición de la información que se les presente en ese sitio, un buen porcentaje considera que sería pertinente recibir una llamada de la Universidad que proporcione información acerca de la oferta académica.
- En general el público investigado tiene la percepción de una persona que estudia una carrera técnica tiene mayor probabilidad de conseguir trabajo, enlaza la idea de practicidad con facilidad en el mercado laboral. Los alumnos de último año de colegio que se encaminan por una carrera técnica confían en que serán en el futuro su propio jefe y tendrán su propio taller.
- La imagen de la Universidad Politécnica Salesiana permite que el público la valore mucho más por su prestigio, considera que lo que diferencia a la UPS de las otras uni-

versidades es la infraestructura y el equipamiento de los laboratorios, vincula la calidad de los laboratorios con la de profesionales que forma la Universidad.

- El mejor camino para llegar al público objetivo con el mensaje correcto, es definiendo una propuesta de comunicación creativa que llame la atención de los interesados y los anime a ser parte de la experiencia.
- En base a los resultados obtenidos uno de los esfuerzos que al parecer daría los mejores resultados es la referenciación (estudiantes actuales – estudiantes potenciales) lo que representa un primer paso en prácticas de endomarketing.

Referencias bibliográficas

American Marketing Association (07 de 2013). *American Marketing Association.* Recuperado el 11 de 09 de 2015, de American Marketing Association: https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx

Banco Central del Ecuador (Enero de 2015). *Banco Central del Ecuador.* Recuperado el 11 de 02 de 2015, de Estadísticas Macroeconómicas: http://www.bce.fin.ec/index.php/estadisticas-economicas

Drucker, P. (1986). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices.* New York: Harper Collins.

Edelman (2015). *Trust Barometer Edelman 2015.* Obtenido de http://www.edelman.com/2015-edelman-trust-barometer-2/trust-and-innovation-edelman-trust-barometer/global-results/

Gil Hernández, C. Y., Torres Estrada, I. C., & López Torres, Z. A. (2013). Dimensión integral e interdisciplinaria del concepto de comportamiento del consumidor. *Anagramas - Universidad de Medellín.*

Karunakaran, K. (2008). *Marketing Management.* Bangalore: Himalaya Publishing House PVT. LTD.

Kotler Philip, Bloom Paul, & Hayes Thomas (2004). *El marketing de Servicios Profesionales.* Nueva Jersey: Editorial Paidós SAICF.

Kotler Philip, Keller, Kevin Lane (2009). *Dirección de Marketing.* México: Pearson Educación.

Lamb, C., Hair, J., & McDaniel, C. (2002). *Marketing* (6.ª ed.). México: International Thomson Editores.

Lovelock, C. (1997). *Mercadotecnia de un Servicio.* México: Prentice Hall Hispanamericana, S.A.

Lovelock, C., & Wirtz, J. (2015). *Marketing de Servicios.* México: Pearson.

Malhotra, Naresh, Dávila, J. F., & Treviño, M. E. (2004). *Investigación de Mercados.* México: Pearson Educación.

Martini, N. (05 de 1998). *RRPP NET - Portal de relaciones públicas.* Recuperado el 18 de 02 de 2015, de RRPP NET - Portal de Relaciones Públicas: http://www.rrppnet.com.ar/defrrpp.htm

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la Investigación Cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5). pp. 165-180.

Ramachandra, K., Chandrashekara, B., & Shivacumar, S. (2010). *Marketing Management.* New Delhi: Himalaya Publishing House.

Red Gráfica Latinoamérica. (05 de 09 de 2014). *Red Gráfica Latinoamérica.* Obtenido de Red Gráfica Latinoamérica: http://redgrafica.com/El-concepto-BTL

Samaniego, P. (2013). *Las tendencias son complejas para la industria ecuatoriana. Líderes.* Recuperado el 18 de 02 de 2015, de http://www.revistalideres.ec/lideres/pablo-samaniego-tendencias-son-complejas.html

Secretaría de Educación Superior, C. T. (2014). *Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.* Recuperado el 08 de 12 de 2014, de Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación: http://www.senescyt.gob.ec/Institutos/index.php/reconversion

Stanton, W., Etzel, M., & Walker, B. (2004). *Fundamentos de Marketing* (13.ª ed.). México: Mc. Graw Hill.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Memoria académica

UN GATO A SOLAS CONTIGO
Mixta/ Lápiz sobre papel y retoque digital.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 122-128

Alteridad, Volumen 11, Nº 1

Memoria académica enero-junio 2016

Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad (GIEI)

Conversatorio: Educación Intercultural y Astronomía. La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y el Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad, organizaron el 10 de diciembre el conversatorio "Educación Intercultural y Astronomía" que contó con la exposición del profesor Leonardo Maques Soares, de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. El propósito del evento fue reflexionar sobre las interacciones entre educación intercultural, la astronomía y la formación de profesores en América. El expositor señaló que el mayor problema de la educación es la repetición del discurso colonial y la poca valorización de los conocimientos locales que refuerzan a la cultura pues ello no busca una orientación epistemológica propia. Además, mencionó que la educación intercultural no es una práctica que involucra únicamente a comunidades indígenas sino a toda la sociedad, desde una acción para la construcción y revalorización de la educación.

I y II Encuentros de Intercambio de Saberes. En el marco del proyecto de investigación "Plantas del Bosque Protector Aguarongo y elaboración de fito-preparados" se organizó el "I Evento de Intercambio de Saberes", un vínculo entre la investigación de las plantas medicinales y su aplicación en el campo de la fito-terapia y fito-cosmética. La finalidad del encuentro fue empoderar el micro-emprendimiento de la Asociación "Mi bello Producto", compuesto por mujeres en situación de vulnerabilidad de Esmeraldas, además de generar intercambio de conocimientos entre investigadores científicos, profesionales, personas de la medicina ancestral y personas en situación de vulnerabilidad. El encuentro se realizó desde el 15 hasta el 17 de enero de 2016, con la participación aproximada de 25 mujeres. Durante el "II Encuentro de Intercambio de Saberes" participaron cuarenta mujeres de diferentes pueblos y nacionalidades del país, generándose un intercambio real de saberes, orientados al respeto mutuo, al aprecio y al conocimiento que genera progreso.

Jornada de Medicina Ancestral, Mujeres e Interculturalidad. El 8 de Marzo, Día Internacional de la Mujer, en el marco del proyecto de investigación "Plantas medicinales del Bosque Protector Aguarongo" se llevó a cabo la "Jornada de Medicina Ancestral, Mujeres e Interculturalidad". El evento se abrió con el conversatorio "Protección de Saberes Ancestrales" dirigido por el Dr. Antonio Malo, coordinador zonal del Austro y sur del país de la SENESCYT. A lo largo del conversatorio se debatieron diferentes temas como la biopiratería, los avances y retos del proceso de inclusión de la interculturalidad en las instituciones públicas y finalmente el Código Ingenios. El encuentro terminó con las limpias de las Mamas y la propuesta de la SENESCYT de trabajar en conjunto, a través de talleres, en los temas de la consulta pre-legislativa, de manera que sean las mismas comunidades quienes protagonicen la política local y nacional.

Taller "Protección de los Saberes Ancestrales y Propuesta del Código Ingenios". En el marco del proyecto de investigación "Plantas del bosque protector Aguarongo y revaloración de los saberes ancestrales" se detectaron diferentes necesidades entre los grupos de medicina ancestral, particularmente relacionadas con la posibilidad de patentar algunos de los preparados tradicionales. La Coordinación Zonal de la SENESCYT, detectando las mismas inquietudes del grupo, se puso a disposición para la realización de un taller con el fin de despejar dudas. Se invitó también a la Coordinación del IEPI (Instituto Ecuatoriano de la Protección Intelectual) para profundizar las diferentes formas de protección del saber ancestral. En el taller participaron la abogada Susana Vásquez quien aportó sobre los ámbitos de protección y gestión del conocimiento y el licenciado Joaquín Martínez sobre la propuesta del COESC en el ámbito de la protección de los saberes ancestrales.

Conversatorio: La condición sacer de jóvenes y niñas indígenas en la explotación cauchera en la Amazonía entre los años 1903 a 1912. El pasado 14 de abril el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI), el Grupo de Investigación sobre la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ) junto con la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe organizaron el Conversatorio "*La condición sacer de jóvenes y niñas indígenas en la explotación cauchera en la Amazonía entre los años 1903 a 1912: Despliegues desde nuevas epistemes emergentes del pensamiento alternativo latinoamericano*", a cargo de Ana María Álvarez, candidata Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Manizales, Colombia. En el evento académico se discutió sobre la condición sacer «negación del otro» abordando el impacto del colonialismo dentro de los países amazónicos, así como las relaciones de poder que se gestaron durante los siglos XIX y XX. Entre los elementos que surgieron en el dialogo destacan: La destrucción del medio ambiente, las violaciones de los derechos humanos principalmente a mujeres jóvenes y niñas de la Amazonía colombiana y el vínculo entre la espiritualidad de las comunidades indígenas con la naturaleza.

Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI)

Congreso SICA XVI - 26 febrero de 2016. El Grupo de Investigación en Educación Inclusiva organizó el Congreso SICA XVI, que es parte de Iberoamericanas Comunidad inclusiva, con el fin de intercambiar y compartir experiencias e investigaciones para desarrollar al máximo las capacidades de las personas con diversidad funcional (discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo), con una adecuada metodología y el apoyo tecnológico necesario (software, computadora, tablet, celular...); de esta manera se pretende ayudar a disminuir la brecha digital y evitar la exclusión educativa, social y laboral.

Curso: Diseño curricular desde la perspectiva ecológica funcional (CBM - UPS). El curso de Educación Especial e Inclusiva se desarrolló entre octubre 2015 y marzo de 2016, con el objetivo de contribuir en el mejoramiento de las prácticas educativas de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad, se realizó en la modalidad semipresencial con apoyo virtual. Los contenidos y actividades autónomas forman parte de los proyectos de investigación del GEI (Grupo de investigación de Educación Inclusiva). Participaron docentes de educación especial de 14 provincias del país.

Presentación de ponencia en el I Congreso Internacional de Inclusión Educativa en la Universidad. Las docentes Miriam Gallegos y Miriam Gallego presentaron la ponencia "Atención de los docentes universitarios a estudiantes con discapacidad. Caso Universidad Politécnica Salesiana" en el Congreso realizado por la Universidad Técnica de Manabí, desde el 25 al 27 de mayo del presente. La investigación evidencia, por una parte, el apoyo académico que brindan los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana a los estudiantes con discapacidad para garantizar su aprendizaje y participación; y, por otra, las dificultades que encuentran en su práctica docente.

Conversatorio: La situación de la educación de la población con discapacidad múltiple y sordera en América Latina - 19 de Mayo de 2016. El Grupo de Investigación sobre Educación Inclusiva (GEI), junto con las carreras de Pedagogía y Psicología organizaron el conversatorio "La situación de la educación de la población con discapacidad múltiple y sordoceguera en América Latina". El evento se realizó con la finalidad de reflexionar, intercambiar y compartir experiencias sobre la educación de las personas con discapacidad múltiple y sordoceguera. La expositora fue la Magíster Graciela Ferioli, miembro de Perkins Internacional, Oficina Regional América Latina y el Caribe. Ferioli, además de compartir su experiencia, abordó entre varios temas, la actitud de la familia, que debe estar basada en un trabajo colaborativo entre profesores y programas educativos, la no sobreprotección al niño o joven con discapacidad y el apoyo para que desarrolle su autonomía.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Conferencia: El diseño universal del aprendizaje y su aplicación en el aula - 29 de Junio de 2016. El día 29 de Junio en el auditorio Monseñor Proaño, con la coordinación del grupo de investigación de Educación Inclusiva, se desarrolló la conferencia "El Diseño Universal de Aprendizaje y su aplicación en el aula", a cargo de Nicholas Hoekstra graduado de la Escuela de Educación de Harvard, con Maestría en Política de Educación Internacional con enfoque en temas de educación inclusiva. El propósito del evento fue compartir las buenas prácticas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad a través de la utilización del Diseño Universal de aprendizaje. Participaron docentes de diferentes instituciones de la ciudad de Quito, y estudiantes de la Carrera de Pedagogía y Psicología.

Carrera de Pedagogía, Sede Cuenca

Casa Abierta sobre Interculturalidad. El 17 de junio se llevó a cabo la Casa Abierta sobre Interculturalidad "Yachaykunata Karanakuna", evento organizado por el grupo ASU académico intercultural "Yachaykuna" de la Carrera de Pedagogía, fue una verdadera fiesta de aprendizaje del conocimiento ancestral, de la cultura de nuestros pueblos; acción afirmativa que posibilitó recordar| uno de los cuatro grandes raymis, el Inti Raymi o fiesta de la cosecha. A través de la convivencia se presentó muchos aspectos de la cultura Cañari, como la danza del Cuchunchi, ceremonia tradicional del matrimonio ancestral, se expuso una variedad de plantas originarias de los Andes, objetos arqueológicos provenientes del Cerro Narrío, diferentes vestimentas utilizadas en ocasiones especiales, folletos de lenguas kichwa, shuar, de medicina ancestral y la pampa mesa. Autoridades, docentes y estudiantes pudieron conocer cómo una Yachack, armoniza el ambiente y realiza un ritual de limpia, atrayendo energías positivas en la comunidad universitaria de la sede Cuenca.

Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Sede Quito

Curso: Ciencias Ancestrales: Etnomatemáticas.- El curso fue organizado por las Carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Comunicación Social con el objetivo de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas básicas para incorporar un enfoque intercultural en el contexto de aula, en el área de la matemática. Este curso se desarrolló en el Centro de Formación Continua UPS-Cayambe durante los meses de enero y febrero de 2016 y tuvo una duración de 40 horas (24 horas presenciales y 16 de trabajo autónomo). Participaron y aprobaron 30 personas: estudiantes y graduados de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y público externo interesado.

Curso: Planificación Curricular.- Como respuesta a las demandas de capacitación y actualización sugeridas por los egresados y graduados de los Centros de Apoyo de Simiatug, Riobamba y Latacunga, el objetivo general del curso fue el de ofrecer las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el manejo y comprensión de los fundamentos de la teoría de la planificación curricular. El curso tuvo una duración de 40 horas, y los encuentros presenciales se realizaron el 5 de diciembre de 2015 y 16 de enero de 2016, en las instalaciones del Centro de Apoyo de Latacunga. Participaron un total de 62 estudiantes y graduados de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Taller: Cosmovisión Andina.- Con el propósito de profundizar la discusión planteada en la materia de Cosmovisión Andina, en el campus Sur de la Universidad Politécnica Salesiana, el sábado 6 de febrero de 2016, se realizó un taller, facilitado por Irpa Caral, Amawta del pueblo Aymara, Bolivia. Los temas trabajados fueron: la naturaleza, el hombre y la Pachamama, la chacana, el calendario agrícola, las fiestas. Participaron los estudiantes de los centros de apoyo de Simiatug y Latacunga.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Conversatorio: Fortaleciendo la Identidad: Formación y Comunicación Intercultural.- Como parte de las actividades relacionadas con experiencias educativas interculturales dentro y fuera del país, el viernes 13 de mayo y el miércoles 1 de junio de 2016 se realizó un conversatorio. El primero con estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de los centros de apoyo Latacunga, Riobamba y Simiatug, en el cual las licenciadas Angélica Torres y Laura Peña expusieron la experiencia de trabajo pedagógico con el semillero de investigación "Kiwe Uma"; y junto a ellas, Alexander Yosa Moreno presentó el trabajo que desde la comunicación intercultural realizan con los niños de la zona y de la capital del país. El segundo conversatorio se realizó con los docentes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Los expositores presentaron el proyecto y el trabajo del semillero, y la importancia de este como parte del proyecto de educación propia de la comunidad Nasa.

Carrera de Pedagogía, Sede Quito

Casa Abierta del Centro de la Industria Lechera (CIL). El viernes 10 de junio se realizó la Casa Abierta del Centro de la Industria Lechera (CIL), en el cual participaron activamente las 53 alumnas de Sexto Nivel, mención Parvularia de la Carrera de Pedagogía. Las estudiantes recibieron a niños y niñas de diferentes instituciones educativas de la ciudad y los acogieron en espacios lúdicos, en los que realizaron actividades, relacionadas con el slogan del evento "La leche es salud", por consiguiente el público infantil armó rompecabezas gigantes, solucionó crucigramas y sopas de letras, además de pintarse caritas con motivos relacionados al sector lechero. Esta es la tercera ocasión que las estudiantes de la Carrera de Pedagogía colaboran en las actividades programadas para el Foro del Sector Lechero que se realizó en las instalaciones de la Universidad Politécnica Salesiana, Campus El Girón.

Presentación de resultados de la investigación: "La Interculturalidad en el espacio escolar, prácticas y relaciones intergeneracionales". La Carrera de Pedagogía y el Grupo de Investigación de Educación Intercultural (GIEI), presentaron el 14 de junio, los resultados de esta investigación desde un enfoque cualitativo y cuantitativo, vinculados a los ejes: Interculturalidad en un entorno internacio-

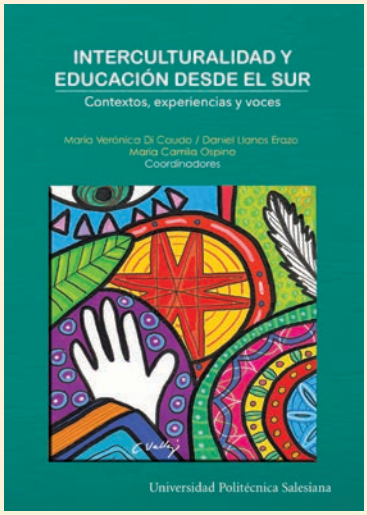
nal, Interculturalidad escuela y relaciones intergeneracionales; Interculturalidad, escuela y currículo; coeducación; exclusión y desigualdad; además de un abordaje didáctico del camino metodológico de la investigación. Participaron como expositores los docentes de la Carrera: Daniel Llanos, Ivonne López, Diana Ávila, Azucena Bastidas, las estudiantes: Stephany Aldaz y Martha Navas; Elke Vanwildemeersch asesora educativa EFTP y como moderadora del evento María Sol Villagómez.

Implementación de proyecto. En el marco del convenio entre la Agencia de Cooperación Alemana GIZ y la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, en el período 48 (abril-agosto de 2016), se diseñó, gestionó, ejecutó y evaluó el proyecto: "Implementación de la ruta participativa de salto en salto a la violencia le ponemos alto", con la participación de 50 estudiantes de 8º nivel de la Carrera de Pedagogía, menciones Parvularia y Pedagogía, modalidades presencial y a distancia. Las implementaciones de la propuesta se desarrollaron en treinta establecimientos educativos de Educación Inicial y Educación General Básica de la ciudad de Quito y otras localidades como: Tumbaco, Amaguaña, San Antonio de Pichincha, Cayambe y Quinindé. Este proyecto tuvo gran aceptación por parte de las autoridades, niños, niñas y docentes de los centros de prácticas. Se estima una cobertura de 1 500 beneficiarios directos, que fueron sensibilizados en temas de equidad de género y no violencia a la mujer.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 129-130

Novedades bibliográficas

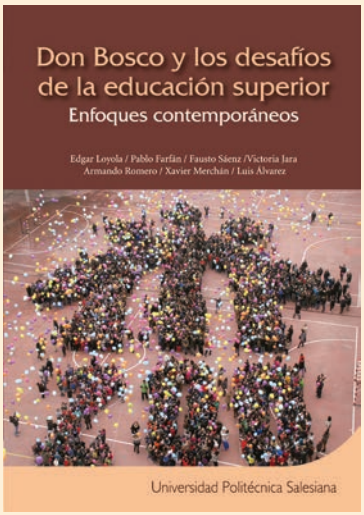


Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces

María Verónica Di Caudo / Daniel Llanos Erazo / María Camila Ospina

- **ISBN:** 9789978102350
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm

Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces es un libro colectivo que corona once trabajos de investigación realizados por diecisiete autores con diferentes adscripciones institucionales que se articulan a través de grupos de trabajo latinoamericanos en torno al debate actual sobre la Interculturalidad y Educación. Y con ello obligan al lector a pensar simultáneamente en un conjunto de movimientos o desplazamientos teórico-conceptuales, en el despliegue de posicionamientos éticos, filosóficos, políticos y jurídicos, y en el desarrollo de metodologías de investigación novedosas, que nos posibiliten revelar y actuar sobre una diversidad de experiencias, modelos y programas que buscan potenciar los procesos interculturales en el Sur. La obra en su conjunto es un aporte a la creciente producción bibliográfica que se genera en la última década desde la perspectiva crítica de Latinoamérica.

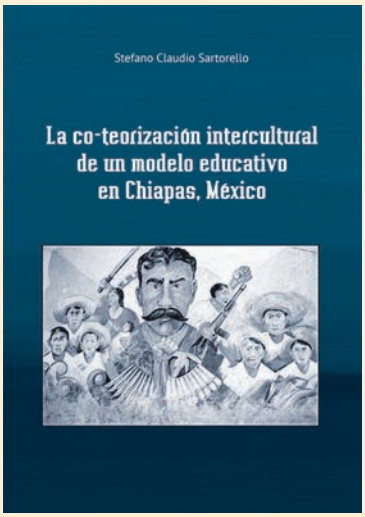


Don Bosco y los desafíos de la educación superior. Enfoques contemporáneos

Edgar Loyola / Pablo Farfán / Fausto Sáenz / Victoria Jara
Armando Romero / Xavier Merchán / Luis Álvarez

- **ISBN:** 9789978102220
- **Editorial:** Abya-Yala /UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm

La comunidad académica de la Universidad Politécnica Salesiana, a través del grupo de investigación educativa, propone el presente texto en ocasión del bicentenario del nacimiento de Don Bosco. La temática recoge algunas investigaciones en torno al carisma salesiano presente en los últimos veinte años de vida institucional. Considerando la importancia del servicio que puede prestar una institución universitaria a una Nación, espero que el presente trabajo sirva para tener una perspectiva histórico programática de "Don Bosco Hoy" en el ámbito de la educación superior y la sociedad ecuatoriana.



La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México

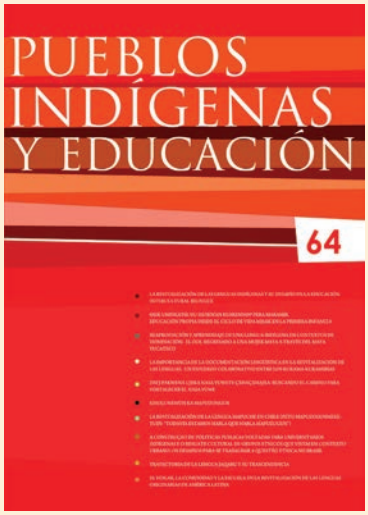
Stefano Claudio Sartorello

- **ISBN:** 9789942093554
- **Editorial:** Abya-Yala
- **Presentación:** 15 x 21 cm

La formación superior indígena cobra, cada día, mayor importancia en América Latina. Confluyen para ello diversos factores: desde las demandas de los propios pueblos indígenas hasta la consolidación de políticas públicas que favorecen, con distintas ópticas, la incorporación y participación efectiva de pueblos indígenas y afrodescendientes en los sistemas de educación superior de la región.

Si bien los avances ocurridos en este terreno marcan pautas para la democratización e inclusión educativas de pueblos originarios y comunidades afrodescendientes, todavía deben despejarse en la región el cómo responder a los retos de asumir la diversidad sociohistórica, lingüística y cultural latinoamericana para responder al imperativo de una educación respetuosa de la interculturalidad, de los derechos individuales y colectivos y de una nueva comprensión de los derechos de la naturaleza.

La pregunta esencial que atraviesa todas las reflexiones es el de la dimensión ontológica y ética de la educación.



Pueblos indígenas y educación

Luis Enrique López / Ruth Moya / Matthias Abram

- **ISBN:** 9789942093240
- **Editorial:** Abya-Yala
- **Presentación:** 15 x 21 cm

Los estudios de la última década sobre el uso y revitalización de las lenguas amerindias han contribuido a la innovación en la enseñanza de las lenguas indígenas y al desarrollo de propuestas de revitalización lingüística. Los tradicionales enfoques prescriptivos de las doctrinas gramaticales materializadas en compendios normativos han sido sometidos a un proceso amplio de crítica, revisión y reformulación.

Este libro compendia análisis desde diversos ángulos disciplinarios sobre los paradigmas de la educación intercultural bilingüe y multilingüe, relacionados con experiencias prácticas de innovación pedagógica, de revitalización lingüística, de elaboración y estudio de alfabetos, así como aproximaciones etnográficas sobre estrategias comunitarias de desarrollo del bilingüismo ñhahñu-español y mantenimiento de la lengua materna indígena.

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 131-134

Alteridad. Revista de Educación

http://alteridad.ups.edu.ec/
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

Normas para autores[1]

Información general

1. "Alteridad". Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana, que se viene publicando desde el 2005. Se trata de una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (*peer-review*). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (e-ISSN: 1390-8642). Cada trabajo se identifica con un DOI (*Digital Object Identifier System*). Los artículos están disponibles en el Sitio Web de la Revista (http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad).

Alcance y política

2. Su objetivo es contribuir, desde el contexto iberoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial e Inclusiva, y la Educación en relación con las demás Ciencias Sociales. La revista está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y demás personas involucradas en el hecho educativo.
3. "Alteridad" publica preferentemente resultados de investigación sobre los diversos ámbitos de la educación, escritos en español, portugués o inglés. Pueden ser enviados también informes, estudios, propuestas y experiencias.
   a) *Investigaciones*: investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos. Entre 5 000/6 500 palabras de texto (incluyendo referencias).
   b) *Informes, Estudios, Propuestas y Experiencias.* Entre 5 000/6 000 palabras de texto (incluyendo referencias).
   c) *Reseñas*: Textos descriptivos y críticos sobre una publicación novedosa y de calidad del área de Educación, editada como máximo dos años antes a la edición de la revista. La extensión de texto será de 600/630 palabras.
4. Los artículos deben ser originales, no haber sido publicados ni estar en proceso de publicación por ningún medio. El cumplimiento de esta norma es responsabilidad de los autores.
5. "Alteridad" es una revista semestral, que se publica al inicio de cada período (enero y julio). Está constituida por dos secciones: 1) Tema central: sección monográfica coordinada por expertos en la temática como editores, planificada previamente, con Convocatoria pública. La recepción de artículos para el tema central se cierran seis meses antes de la publicación de la revista. 2) Temas diversos: aportaciones variadas dentro de la temática general de la Revista, que es la educación. El Consejo Editorial asigna cada artículo a la sección más pertinente.

1 Adaptado de la normativa de la Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar) http://www.revista-comunicar.com/, elaborado por Jaime Padilla y revisado por el Consejo Editorial de Alteridad.

Proceso editorial

6. "Alteridad" acusa recepción de los trabajos enviados por los autores, informa por email y la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición. En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Nomas para Autores, el formato de estructura de los artículos, la carta de presentación y portada, el chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS (*Open Journal System*).
7. El documento subido al Portal Web de Alteridad pasa por dos procesos de selección:

a) El primero determina la pertinencia y solvencia científica del artículo. En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor recibirá una notificación de recepción, indicando preliminarmente si se procede o no a su evaluación por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias esenciales o no trate el tema educativo, el Consejo editorial indicará que no se puede arbitrar, sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del artículo.

b) El segundo proceso constituye la revisión por pares (doble ciego). Los artículos serán evaluados científicamente por un mínimo de dos expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: publicable, publicable con condiciones, no publicable. A partir de los informes externos se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirán a un tercer dictamen, el cual será definitivo.

8. Los autores recibirán los informes de evaluación científica de manera anónima. Los trabajos evaluados positivamente, que requieran modificaciones, se devolverán en un plazo máximo de 15 días. "Alteridad" se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
9. Una vez diagramado el texto, se enviará a los autores de artículos aceptados, una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía en un máximo de tres días. Los autores podrán acceder a la publicación definitiva de forma *online*.

Presentación y estructura de los artículos

10. Los artículos deben ser enviados exclusivamente a través de la plataforma OJS. El procedimiento requiere que todos los autores se registren, si bien uno solo será el responsable de correspondencia. No se revisarán dos o más artículos del mismo autor de manera simultánea. Deben remitirse simultáneamente dos archivos: 1) Presentación y Portada (ver el modelo); 2) El artículo de conformidad con las normas detalladas.
11. La presentación y portada incluye los datos completos de los autores, junto con una declaración de: ser original, no enviada a revisión a otras revistas simultáneamente, confirmación de autorías firmantes, aceptación de cambios formales en el documento de acuerdo a las normas y cesión parcial de los derechos a la Universidad Politécnica Salesiana. Este archivo contendrá además: el título del artículo, nombre y apellido completo de cada uno de los autores, el resumen en español, de 5 a 8 descriptores.
12. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes aparta-

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

dos: encabezamiento, cuerpo del trabajo y referencias bibliográficas.

13. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:

a) El título del artículo en español e inglés: conciso e informativo (máximo 80 caracteres).

b) Un resumen en español e inglés: cada versión debe estar en un solo párrafo (220/230 palabras), donde se describirá el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal: "el presente trabajo analiza…".

c) Palabras clave en español e inglés (5/8 descriptores). Con este fin se utilizará el Vocabulario Controlado del IRESIE (disponible en: http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php), o el Tesauro de la UNESCO (Consulte en: http://databases.unesco.org/thessp/).

14. El *cuerpo del trabajo* debe considerar la siguiente información:

a) Introducción: Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa del tema a nivel nacional e internacional.

b) Fundamentación teórica y metodológica: Se presentará una pertinente fundamentación teórica y se expondrá con claridad la estrategia metodológica instrumentada (elección de sujetos, procedimientos metodológicos cuantitativos o cualitativos seguidos en el estudio e instrumentos) cuidando su coherencia con los fundamentos.

c) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, las observaciones efectuadas con el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica del texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia y reiteración.

d) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin reiterar datos ya comentados en otros apartados. Se debe mencionar las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura, así como enlazar las conclusiones con los objetivos de estudio, evitando afirmaciones gratuitas y conclusiones no apoyadas completamente por los datos del trabajo.

15. La *Bibliografía referencial* debe incluir todas y únicamente las publicaciones referidas en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario, y se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común). Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales.

16. Apoyos y agradecimientos: El Council Science Editors recomienda a los autores especificar la fuente de financiación de la investigación.

Normas de estilo

17. Los trabajos deben venir en formato Word para PC, se presentarán con letra Times New Roman de 12 puntos, con interlineado simple, justificados completos y sin espacio entre párrafos. Sólo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados).

18. Los cuadros, gráficos, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc. deberán incluirse en el cuerpo del documento con una resolución de 300 dpi. Los pies de tabla se colocan en la parte superior de las mismas centradas y los pies de gráficos/figuras en la parte inferior.

19. Para la redacción de los trabajos (citas dentro del texto, referencias, formato de tablas, etc.) los autores deberán apegarse a las pautas del

Manual de Estilo de la American Psychology Association (APA – 6º edición). Consulte: http://www.apastyle.org/. Existen presentaciones resumidas en español, como por ejemplo, http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias.

Compromisos y responsabilidades éticas

20. Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.

a) Originalidad: Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es.

b) Autoría: En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. "Alteridad" declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.

c) Transmisión de los derechos de autor: se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en "Alteridad".

21. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

a) La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.

b) Los artículos se publican en versión escrita y electrónica bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Ecuador. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

22. Los autores se comprometen a participar en la difusión de su artículo una vez publicado, así como toda la revista mediante todos los medios a su alcance y en su contexto (comunidad universitaria, investigadores).

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Alteridad. Revista de Educación
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
Vol. 11, No. 1, enero-junio 2016, pp. 135-138

Alteridad. Revista de Educación

http://alteridad.ups.edu.ec/
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

Guidelines for authors[1]

General Information

1. "*Alteridad*". *Revista de Educación,* is an academic journal from the *Universidad Politécnica Salesiana*, that has been published since 2005. It is an externally peer reviewed publication. It is edited in print (ISSN: 1390-325X) and digital (e-ISSN: 1390-8642) formats. Each work is identified with a DOI (*Digital Object Identifier System*). The articles are available in the journal's web site (http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad).

Reach and policy

2. The objective of the journal is to contribute, from a Latin-American context, to the socialization and debate of the academic production regarding education, in the following themes: Curriculum and Cultures, Educational and Teacher Training Policies, Education evaluation, Education and technologies, Special and inclusive education, and Education in relationship with the other social sciences. The journal is targeted to researchers, teachers, students and other people involved in the educational process.
3. "*Alteridad*" frequently publish results coming from investigations regarding the diverse fields of education, written in Spanish, Portuguese o English. Reports, studies, proposals and experiences can also be submitted.

a) *Research papers:* original and empiric research related to education using qualitative, quantitative or mixed approaches. 5,000 / 6,500 words of text (including references).
b) *Reports, Studies proposals and experience.* 5,000 / 6,500 words of text (including references).
c) *Reviews:* Descriptive and critical texts about novel and quality publications in the area of education, edited a maximum of two years before the edition of the journal. The text should be 600/650 words.

4. The articles must be original, and not being published nor being in process of publication in any other medium. The compliance of this norm is responsibility of the author.
5. "Alteridad" is a bi-annual journal, published at the beginning of each period (January and July). It has two sections: 1) Main topic: monographic section coordinated by experts like the editors, previously planned, with an open call. The acceptance period for the main theme articles is closed six months before the publication of the journal. 2) Various topics: varied contributions within the general theme of the journal: education. The Editorial Board assigns each article to the most pertinent section.

Editorial process

6. "*Alteridad*" acknowledges the reception of the texts sent by the authors, it informs through email and the platform of the

1 Adapted form the standards of Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar) http://www.revistacomunicar.com/, made by Jaime Padilla and reviewed by the Alteridad Editorial Board.

acceptance or reject process; and in the event of acceptance, of the editorial process. In the official web site of the journal, the Standards section, are the standards for the authors, the structure format for the articles, presentation letters and title page, the review before sending, the evaluation formularies from the external reviewers and the guidelines for sending the article through OJS.

7. The document uploaded to the *Alteridad* web site under goes through two selection processes:

a) The first one determinates the scientific pertinence and solvency of the article. In a period of maximum 30 days, since the reception of the document, the author will receive a notification accordingly, indicating preliminarily if his or her article proceeds or not to the evaluation by the scientific reviewers. In the event that the article presents essential deficiencies or is not related to the education theme, the Editorial Board will indicate that it will not be peer reviewed, without the option of appeal. On the contraire, if it presents superficial formal deficiencies, it would be returned to the author for their correction before starting the evaluation process. The reception date of the article will not compute until the correct article has been delivered.

b) The second process constitutes the peer review (double blind). The articles would be scientifically assessed by a minimum of two experts on the subject. The reports would indicate the following recommendations: publishable, publishable with recommendations, non-publishable. The external reports would dictate the acceptance or rejection of the articles for their publication. In the event of discrepant results it will be referred to a third opinion, which would be definitive.

8. The authors will receive the evaluation reports anonymously. The positively assessed articles, that require modifications, would be returned in a period of maximum 15 days. *"Alteridad"* reserves the right of performing style corrections and editorial changes that it deems necessary to improve the work.
9. Once the text is diagrammed it will be sent, to the authors of accepted articles, a printing proof in PDF format for typographic and orthographic corrections only. And it should be returned in a 3 day lapse. The authors would be able to access the definitive publication in digital form.

Presentation and structure of the articles

10. The articles must be exclusively sent through the OJS platform. The procedure requires that all authors to register, even though only one would be recipient of the correspondence. Two or more articles form one author would not be reviewed at the same time. Only to files should be sent: 1) presentation and cover (see model 2); 2) the article in accordance with the detailed standards.
11. The presentation and cover include the complete information about the authors alongside a statement of being: original, not being published nor being in process of publication in any other medium, confirmation of signing authorships, and acceptance of formal changes in the document in accordance to the standards and partial concession of copyright to the *Universidad Politécnica Salesiana*. This file, will also contain: the title of the article, complete name and last name of each of the authors, the abstract in Spanish, in 5 to 8 descriptors.
12. The structure of the presented articles should have at least the following elements:

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

preamble, body of work and bibliographical references.

13. The *preamble* should include the following information:

a) The article's tile, both in Spanish and English: concise and informative (maximum 80 characters)

b) Two abstracts, one in Spanish and one in English. Each version should be just one paragraph (220/230 words), where the motive and objective of the research is described, alongside the employed methodology, the most important results and the main conclusions. It should be written in impersonal form: "This article analyzes…"

c) Key words in Spanish and English (5/8 descriptors). With this end, the Controlled Vocabulary of the IRESIE should be utilized. (Available in: http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php), or the UNESCO's Thesaurus: http://databases.unesco.org/thessp/).

14. The *body of work* should consider de following information:

a) Introduction: should include the foundation and purpose of the study, using bibliographical quotations, as well as the review of the most significant literature regarding the subject on a national and international level.

b) Theoretical and methodological foundations: a pertinent theoretical framework should be presented alongside a clear instrumented methodological strategy (Choice of subjects, quantitative or qualitative methodological procedures followed in the study and instruments) being careful about its coherence with the foundations.

c) Analysis and results: the most significant observations should be highlighted, describing, without value judgement, the observations that took place with the employed materials and methods. They will appear in a logic sequence of the text, the indispensable figures and tables, avoiding redundancies and reiterations.

d) Discussion and conclusions: Summarize all the findings, relating the own observations with other pertinent studies, pointing contributions and limitations, without the reiteration of data commented on other sections. The inferences of the findings and their limitations should be mentioned, including the deductions for a future investigation, as well as connect the conclusions with the objectives of the study, avoiding gratuitous affirmations and unsupported conclusions.

15. The *bibliographical references* should include all and only the publications referred on the text. Their number should be sufficient and necessary, and should be presented alphabetically by the first last name of the author (add the second just in the event that the first is of common use). The bibliographical quotations should be extracted from the their original documents

16. Appendixes and acknowledgments: The Science Editors Council recommends that the authors should specify the source of funding for their studies.

Style standards

17. The texts should be done in the Word format for PC, theyshould be presented in Times New Roman with 12 font size, single spaced, completely justified and without space between paragraphs. Only the big blocks (Author, title, abstracts, descriptors, credits and sections) should be separated by one "enter".

18. The charts, graphics, tables, maps, figures, pictures, etc. should be included in the body of the document with a resolution of 300 dpi. The foots of tables should be positioned at the top, while the foots of graphics and figures at the bottom.

19. Regarding the redaction of the text (in text quotations, references, table format, etc.) the authors should refer to the style manual of the American Psychology Association (APA – 6º edition). Check: http://www.apastyle.org/. There are summarized presentations, for example: http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias.

Agreements and ethic responsibilities

20. Each author(s) must present a responsible statement of authorship and originality, as well as his/her incurred ethical responsibilities.

a) Originality: The articles should be original and not being simultaneously in the evaluation process in other medium. The compliance of this norm is responsibility of the author. The opinions expressed on the article are responsibility of the author(s)

b) Authorship: In the list of signing authors should only figure those who have intellectually contributed to the development of the paper. Having collaborated with data recollection is not, in itself, an authorship criterion. "*Alteridad*" declines any responsibility in conflicts derived from the authorship of the articles.

c) Copyright transmission: in the presentation letter should be included la cession of the copyright of the article for the publication purposes to "Alteridad".

21. The works that are polished in this journal are subjected to the following terms:

a) The (the editorial) conserve the patrimonial rights (copyright) of the published articles and papers, and favors and allows their reutilization under the license granted on paragraph b.

b) The articles and papers are published in the print and digital versions of the journal under the Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Ecuador license. They can be copied, used, disseminated, transited and publicly exposed, only when: i) the authorship and original publication source is quoted (journal, editorial and URL of the work); ii) they are not used for commercial purposes; iii) the existence and specifications of this use license are specified.

22. The authors commit to participate in the dissemination and promotion of their article once it is published, as well as of the whole journal through all the mediums at his or her disposal and context (university community, researchers).

 © 2016, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.