

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN



- Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional”
- El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un Plan de Clase

Tema Central: Buen Vivir, interculturalidad y educación

- Educación y Libertad cultural en México ¿Un camino abierto hacia los estados plurales?
- Buen vivir, relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martín Nakata. Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior
- Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras pedagogías son necesarias

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN



YACHAC
Acrílico sobre tela
84x120

Alteridad está indexada en las siguientes Bases de Datos:

- Latindex
- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Alteridad. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Se edita desde el 2005 con una periodicidad semestral, durante los meses de junio y diciembre. Su objetivo es contribuir, desde el contexto latinoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación, en las siguientes líneas: Filosofía de la Educación, Currículo y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial e Inclusiva. La revista está dirigida a todas las personas involucradas o interesadas en el campo educativo, en particular, a los estudiantes de las Ciencias de la Educación y a los docentes e investigadores de los diversos niveles educativos. Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X) y electrónica (ISSN: 1390-8642); además, los artículos están disponibles en la Web de la revista (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla Postal 2074
Cuenca, Ecuador
Teléfono (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
rpublicas@ups.edu.ec
Tiraje: 3000 ejemplares

Consejo de publicaciones

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE
Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vincenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüecia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruiz Vásquez
Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

Revisión de estilo y redacción

Teresa Carbonell

Diseño e ilustración

Editorial Universitaria Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson
Quito, Ecuador
Teléfono: (02)2506-247/(02) 2506-251
E-mail: editorial@ayayala.org
Portal electrónico:
<http://www.abayayala.org>
<http://www.ups.edu.ec>

Impresión

Centro Gráfico Salesiano
(Antonio Vega Muñoz 10-68
y General Torres).
Telf.: (+593 7) 2 831 745
Correo electrónico:
centrograficosalesiano@lms.com.ec
Cuenca-Ecuador

Consejo Editorial Interno

Jaime Padilla Verdugo, editor responsable
María Sol Villagómez, responsable científica
Ana María Narváez Garzón
Armando Romero Ortega
Fernando Moscoso Merchán
María Elena Ortiz Espinoza
Miriam Gallego Condoy
Miriam Gallegos Navas
Roberto Rangel Donoso
Sebastián Granda Merchán

Consejo Editorial Externo

Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México D.F., México
Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba
Annachiara Del Prete, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile
Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
Aristeo Santos López, UAEMEX, México
Beatriz Celada Scianca, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina
Carla Förster Marin, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
Carlos Crespo Burgos, Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador
Carlos Paladines, Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador
Claudia Cayulef Ojeda, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Colonia, Alemania
Dilnei Giseli Lorenzi, Universidad Católica de Brasilia, Brasil
Dora Elena Marín Méndez, UNAM, México D.F., México
Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina "Simón Bolívar", Quito, Ecuador
Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, Toluca, México
Enrique Parra Marín, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Fábio Garcia dos Reis, Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo, Lorena, Brasil
Felipe de Jesús Perales Mejía, Universidad Pedagógica Nacional, Torreón, México
Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México D.F., México
Gabriel Suárez Medina, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
Gersem José Dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil
Guido Machaca Benito, FUNPROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia
Herminia Hernández, Universidad de la Habana - CEPES, La Habana, Cuba
Jaime Brito Fariás, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
Javier Loredo Enriquez, Universidad Iberoamericana, México D.F., México
José Antonio Fernández Bravo, Universidad Camilo José Cela, Madrid, España
José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva, Huelva, España
José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile
José Luis Guzón, Universidad Pontificia de Salamanca, España
José Luis Moral, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Julio Cabero, Universidad de Sevilla, España
Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
Lorenzo Cantoni, Universidad de Lugano, Lugano, Suiza
Luis Enrique Lopez-Hurtado, Ministerio de Educación - PACE, Guatemala
Luis Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile
María Cristina Rinaudo, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina
María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España
María José Batista Pinto, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
María Teresa Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
Maribel Dos Santos Miranda Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Mario Llanos, Università Pontificia Salesiana, Roma, Italia
Marlécio Maknamara da Silva Cunha, Universidad Federal de Río Grande del Norte, Natal, Brasil
Marlucy Alves Paraiso, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, San Salvador, El Salvador
Roberto Canales Reyes, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile
Ronaldo Zacharias, Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo, Brasil
Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
Shirlei Rezende Sales, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Susana Barco, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina
Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México D.F., México
Vicente Limachi, Universidad Mayor De San Simón, Cochabamba, Bolivia

Índice

Editorial.....	5
----------------	---

TEMA CENTRAL BUEN VIVIR, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Educación y libertad cultural en México ¿Un camino abierto hacia los Estados plurales? Liliana Valladares Riveroll	8
Buen Vivir, relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martin Nakata. Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior José E. Juncosa.....	19
Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias María Sol Villagómez R. / Rogerio Cunha de Campos.....	35

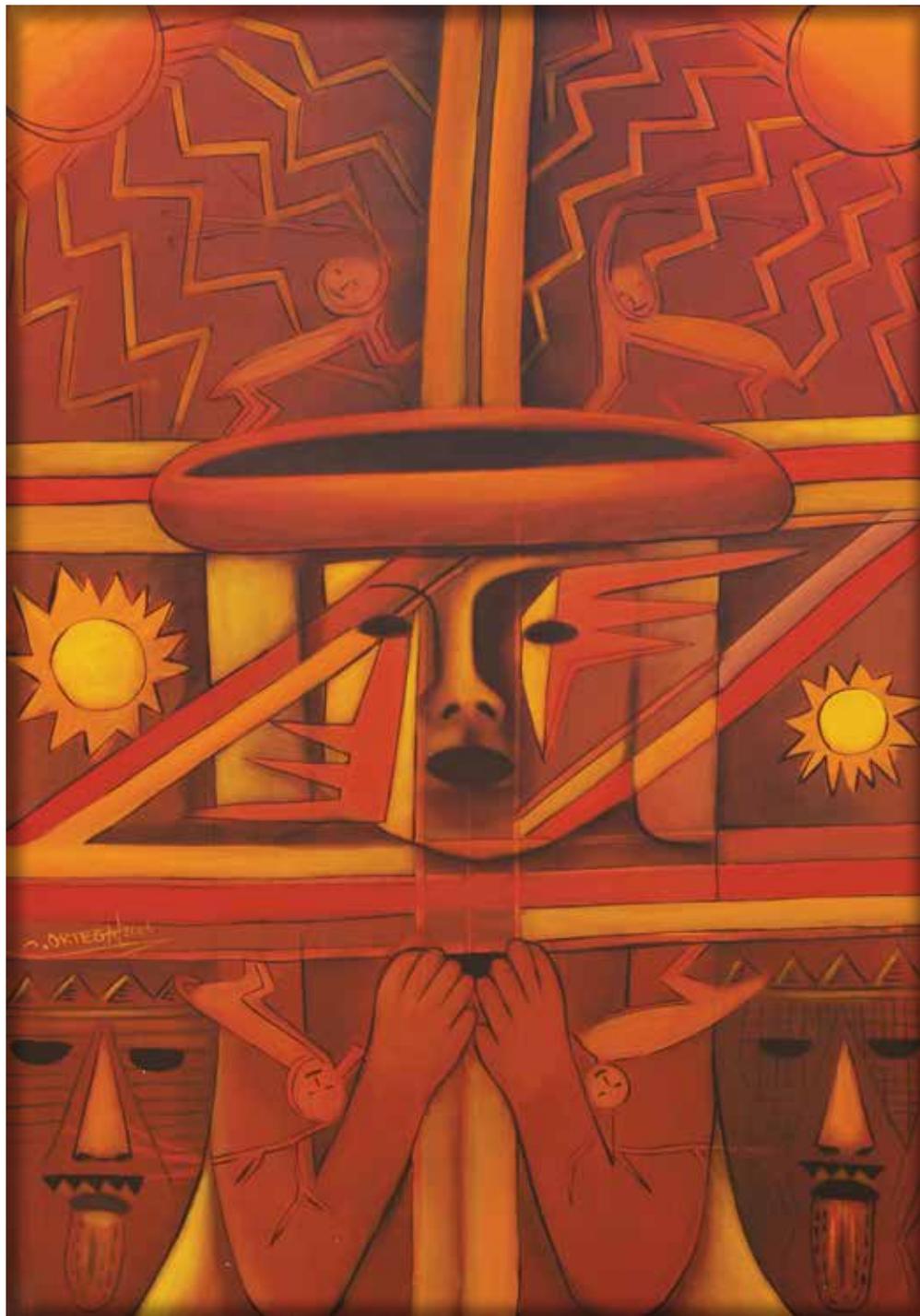
CONTRIBUCIONES ESPECIALES

Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional” Zulma Perassi	44
El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase Enrique Caballero Barros / Carlos Briones Galarza / Jorge Flores Herrera	56

RESEÑA

Walsh, Catherine (editora) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala Diana Yaneth Ávila Camargo	66
Memoria académica.....	71
Novedades bibliográficas.....	77
Normas para autores	79
Authors' guidelines	82





INVOCAR
Óleo sobre tela
84x120

GALERÍA DE ARTE

CRISTÓBAL ORTEGA

Cristóbal Ortega Maila es un artista plástico que revolucionó el arte de la digitopintura convirtiéndose en el pintor más rápido del mundo. Su destreza la atribuye a la energía que recibe de los antepasados y de la Pachamama. Al considerarse un heredero legítimo de los saberes artísticos de sus abuelos, siente la responsabilidad de transmitir y expresar esa fuerza cósmica. Sus obras, siempre inspiradas en la naturaleza, infunden respeto y afecto por los valores más sagrados de la misma; entre otros, la vida, la salud, la paz, la sabiduría y la eternidad.

Editorial

El tema central de este número de Alteridad, “Buen vivir, interculturalidad y educación” involucra conceptos y prácticas que se han convertido hoy en el tema de muchos debates, particularmente en América Latina. El “buen vivir”, más que una idea, se perfila como un estilo de vida. Esta idea y forma de vida tienen su origen en las cosmovisiones ancestrales quichua - “sumak kawsay”, aymara - “suma qamaña” y guaraní - “teko porâ” o “teco kavi”. El concepto de “buen vivir” difiere de la idea occidental de “bienestar”, porque éste supone el control y dominio de la naturaleza al estilo baconiano e incita a la competencia con los otros seres humanos para crear tales condiciones, a costa de destrucciones ecológicas graves y de desigualdades sociales profundas.

El “buen vivir” se caracteriza por su visión holística de la realidad, donde el ser humano forma parte de un todo; esa totalidad se expresa en cada ser y cada ser en la totalidad. La “pachamama” (madre tierra), que es mucho más que la suma de sus partes, implica, ante todo, una armonía con la naturaleza, donde cada acto o comportamiento tiene consecuencias cósmicas; así, si pretende un nivel de consumo energético individual semejante al de los ciudadanos de los países industrializados conduciría a la destrucción del planeta y, consecuentemente, a la autodestrucción de la humanidad. Por otra parte, implica una relación armónica entre los seres humanos, la cual lleva implícita la idea de “nosotros”, de una comunidad fundamentada en los principios de igualdad y diversidad, y que se construye de manera solidaria y fraterna. Pero, ese “nosotros” no significa uniformidad, sino unidad en la diversidad.

El reconocimiento de la diversidad como parte sustancial de la sociedad y como elemento

que coadyuva al buen vivir, implica la posibilidad de aprendizaje de saberes desde cosmovisiones y prácticas culturales diferentes. No se trata de tolerarse mutuamente, sino de construir vínculos que garanticen la diversidad, pero también la interrelación creativa. No es suficiente reconocer al “otro”, es necesario comprender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad común. La interculturalidad, más que la multiplicidad de culturas dentro de un determinado espacio, sin que tengan necesariamente una relación entre ellas, busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; pero desde la premisa de un diálogo entre iguales. Por tanto, se trata de un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia sin perder la originalidad.

En este sentido, el buen vivir se perfila como el proceso de construcción de un estilo de vida, como una meta por alcanzar, donde la educación desempeña un rol especial, por ser un instrumento no sólo de mantenimiento de la sociedad, sino de construcción, crecimiento, liberación y transformación de esa comunidad, un instrumento de humanización. Para ello, la comunidad educativa debe partir de la propia experiencia de los alumnos y de la realidad socio-cultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan.

Dentro del tema central, en el artículo “Educación y libertad cultural en México ¿un camino abierto hacia los estados plurales?”, Liliana Valladares, más allá de sostener que la

libertad cultural en el ámbito educativo, que la libertad de escoger la identidad cultural sin ser discriminados, es condición necesaria para la construcción de estados plurales, se pregunta si en México existe o no un camino abierto para la interculturalidad; situación que debe verse reflejada en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, en la formación docente y en los materiales didácticos.

Juncosa trata el tema de la relacionalidad, entre los fundamentos del “buen vivir”, para ello profundiza uno de los factores que la niegan, la disciplinabilidad; esta es refutada mediante la inter y transdisciplinabilidad de Morin y la epistémica de Román de la Campa. Los efectos del disciplinamiento en la vida de los pueblos indígenas y de la diáspora africana y las posibilidades de transformación se evidencian a partir de las reflexiones de Gordon y Nakata. El primero muestra cómo la relacionalidad articula los aspectos ontológicos, epistemológicos, teleológicos y accionales que hacen posible la existencia y resurgimiento de los pueblos negros; y el segundo visibiliza los efectos del enfoque disciplinar en los pueblos indígenas melanesios para negar su carácter de sujetos activos, en constante transformación y toma de posición frente a la colonialidad.

Villagómez en su artículo “Buen vivir y educación en el Ecuador. Otras pedagogías son necesarias” plantea la posibilidad de una educación para la praxis de la interculturalidad, a partir de otras epistemologías, otros saberes, otras formas de ser y de comprender el mundo. Para ello se requiere de otras pedagogías respetuosas de la diferencia, no homogenizantes, de liberación y de transformación. El debate y la necesidad de relacionar el buen vivir y la interculturalidad, desde una perspectiva educativa, siguen abiertos. Recomienda reconocer y aprender de las experiencias en educación

intercultural y en educación y diversidad cultural, existentes en Ecuador.

En la sección Contribuciones Especiales, Zulma Perassi, en su artículo “Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela ‘innovadora’ vs. Escuela ‘tradicional’” presenta un estudio sobre las concepciones y prácticas evaluativas en ámbitos escolares de una región de Argentina, evidenciando posibles procesos que rompen los modelos tradicionales de evaluación por parte de los docentes. Se trata de un tema prioritario en la educación latinoamericana en las últimas décadas. No se trata de una investigación solo conceptual o teórica sino que se alimenta de dos experiencias concretas. Deja abiertas algunas inquietudes: si el carácter innovador de los proyectos de aprendizaje se impregna también en la evaluación, o si los modos de concebir la evaluación han tenido impacto en la formación. El mérito consiste justamente en la presentación de un proceso teórico metodológico consistente, contribuyendo a la innovación de las prácticas educativas.

El artículo “El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase” de Caballero, Briones y Flores, profesores de física en el nivel secundario, evidencian cómo el aprendizaje basado en proyectos (ABP), constituye uno de los factores que pueden contribuir al mejoramiento académico de los estudiantes. Sin ser un tema que se está descubriendo ahora, la manera que en esta oportunidad se aborda, es lo que hace atractivo conocerlo. Los métodos activos de enseñanza y entre ellos el aprendizaje basado en proyectos, contribuyen en alto grado a incrementar la calidad del aprendizaje. El hecho de realizar el estudio en este contexto específico le confiere originalidad.

Jaime Padilla Verdugo
Editor responsable



Tema central

Buen Vivir, interculturalidad y educación



TIEMPO FUGAZ
Acrílico sobre tela
70X90

Educación y libertad cultural en México ¿Un camino abierto hacia los Estados plurales?

Education and cultural freedom: open pathway towards a plural state

Liliana Valladares Riveroll

Universidad Nacional Autónoma de México
lvallari@gmail.com

Recibido: 17 de febrero de 2014 / Aceptado: 30 de mayo de 2014

Resumen

En el presente escrito se argumenta que la libertad cultural en el ámbito educativo es condición necesaria para la conformación de Estados plurales. Se plantea que para ser auténticamente intercultural y bilingüe la institución educativa en México debería garantizar las condiciones para que las personas puedan ejercer su libertad de escoger su identidad cultural y llevar la vida que valoran sin ser discriminados o excluidos por ello. La interculturalidad en la educación significa que los valores, los conocimientos, los procedimientos y estilos de vida de los múltiples grupos culturales que conforman una sociedad deben verse reflejados en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, en la formación docente y en los materiales didácticos.

Palabras claves: Pluralismo, libertad cultural, educación intercultural, Estado plural.

Abstract

In this paper it is argued that cultural freedom in education is a necessary condition to build a plural state. It proposes that to be truly intercultural and bilingual institution, education should ensure conditions for people to exercise their freedom to choose their cultural identity and live the life they have reason to value without being discriminated against or excluded thereby. Multiculturalism in education means that the values, knowledge, procedures and lifestyles of the diverse cultural groups that make up a society should be reflected not only in the curricula and in educational approaches, but also in the teacher education, pedagogical methods, and learning materials.

Keywords: Pluralism, cultural freedom, intercultural education, plural state.

Forma sugerida de citar:

Valladares, L. (2014). Educación y libertad cultural en México ¿Un camino abierto hacia los Estados plurales? *Alteridad*, 9 (1), pp. 8-18.

I. Introducción

Los festejos por el bicentenario en México han sido pretexto para profundizar en la reflexión de los años de lucha de indígenas, criollos y mestizos por forjar el Estado-nación y definir el camino que ha de tomar este país. Más de doscientos años han pasado desde la Declaración de Independencia y posterior Revolución Mexicana y parece que se sigue en una lucha similar, con nuevos agentes sociales y causas renovadas que construyen, deconstruyen y reconstruyen rumbos y en donde sigue en disputa la construcción de un proyecto de nación.

Mientras el narcotráfico y la violencia florecen y amenazan con romper el frágil tejido de la sociedad mexicana, a ésta le aqueja también la pobreza y la injusticia social. Combatirlas, implica una reforma del Estado mexicano hacia un Estado plural, democrático y justo socialmente.

Si bien las reflexiones sobre la refundación de los Estados latinoamericanos en Estados plurales son amplísimas y diversas (Parekh, 2000; Thwaites, 2004; Dehouve, 2004; Grijalva, 2008; CANEK, 2009), a lo largo de este documento se insistirá en torno a la importancia que, para este proceso, tiene el desarrollo de una educación auténticamente intercultural y bilingüe, que tome como uno de sus principios el logro de la libertad cultural como base para el “Buen Vivir” de la ciudadanía.

En primer lugar se retoma la crítica que hace Luis Villoro (1998) hacia el “Estado homogéneo”, como una figura opresora en crisis que puede superarse mediante su reconstitución hacia lo que este autor llama un “Estado plural”.

Para conformar este “Estado plural”, cobra particular importancia el desarrollo de políticas multiculturales en áreas como la educación, la salud, la participación política; de todas ellas, este manuscrito se enfoca muy particularmente en el papel que tiene la educación intercultural y bilingüe como proyecto académico, pero sobre todo político para la conformación de un Estado plural. Dicho proyecto académico y político estaría

incompleto si no abarcara también la enseñanza de las ciencias, la cual representa un espacio estratégico dentro del sector educativo para fortalecer la expansión de la libertad cultural de las personas, esto es, de sus capacidades para hacer y ser aquello que tienen razones para valorar.

Como eje de la propuesta aquí presentada, se resalta la relevancia que tiene el fomento de la “libertad cultural” como condición necesaria (aunque no suficiente) para el logro de un “desarrollo humano con identidad” (Stavengahen, 2008: 160), que busque fortalecer las capacidades de los miembros de los pueblos indígenas (PNUD-CDI, 2010: 26), así como resolver el conflicto entre los modelos de desarrollo estatal y las necesidades y valores de las comunidades indígenas.

El logro del desarrollo humano con identidad, que en algunos países sudamericanos ha dado lugar a la noción del “Buen Vivir” como medida de la conformación de un Estado plural, está basado en el fortalecimiento de la libertad cultural de las personas. En el enfoque de capacidades de Amartya Sen (1990; 1999; 2009), la libertad cultural significa que las personas se vuelven agentes forjadores de su destino individual y colectivo, esto es, que cuentan con la libertad de hacer y ser aquello que tienen razones para valorar.

Puesto que una educación para todos por igual no es lo mismo que una educación igual para todos (Hirmas, 2008), el desarrollo de una educación auténticamente intercultural adquiere relevancia como instrumento para la conformación de un Estado plural, que al menos en México resulta clave para remediar algunas de las injusticias que viven las comunidades indígenas.

Emprender esta alternativa en la educación mexicana implica un cambio profundo en los programas educativos, los cuales deberían concentrarse en el diseño de situaciones contextualizadas socioculturalmente que faciliten en los estudiantes el desarrollo de desempeños compe-



tentes para tratar eficazmente las situaciones problemáticas que se les presentan, y cuya resolución requiere que los alumnos tengan acceso a una pluralidad de recursos y formas de conocimiento (y no solamente a los conocimientos derivados de la ciencia y la tecnología).

Así, para que la educación contribuya a la expansión de las libertades que una persona tiene realmente para hacer o ser lo que le resulta valioso, es preciso lograr la conversión de la pluralidad de recursos cognitivos que ofrecería una auténtica educación intercultural y bilingüe (y esto incluye a los conocimientos científicos y tecnológicos, pero también a los conocimientos locales, tradicionales, indígenas, entre otros), en oportunidades reales de vivir y de alcanzar aquello que se valora. Adicionalmente, la capacidad de lograr las cosas valoradas depende también de convertir los bienes culturales y medios cognitivos a que tendrían acceso los estudiantes, en mayores capacidades o posibilidades de acción.

Cambiar la concepción del “Estado homogéneo” en crisis es, pues, cambiar la concepción de la educación, pero esta educación no podría contribuir a la reforma del Estado si no garantiza la libertad cultural de las personas.

II. La crisis del Estado homogéneo

En su texto ya clásico titulado *Estado plural, Pluralidad de culturas*, Luis Villoro (1998) analiza la noción de “Estado” distinguiéndola primero de lo que se entiende por “nación”. Para Villoro, la identificación del Estado con la nación (el Estado-nación) es solamente una invención moderna. Mientras que los miembros de una nación están vinculados entre sí por compartir una comunidad de cultura, una conciencia de pertenencia, un proyecto común y la relación con un territorio, el Estado-nación es, por su parte, una forma de nación proyectada que resulta de la imposición de un poder político y administrativo unificado que establece la homogeneidad en una sociedad heterogénea.

Al integrarse al Estado, afirma este autor, el individuo de una nación debe hacer a un lado sus rasgos étnicos, sociales o regionales para convertirse en un ciudadano, igual a todos los demás.

La fundación del Estado-nación en México se corresponde con la creación de un “Estado homogéneo” que fue resultado de la acción de un sector dominante de la sociedad que impuso sus intereses y su forma de vida sobre los demás pueblos (sobre todo, indígenas) que coexistían en el territorio. Esto estableció la homogeneidad en una sociedad realmente heterogénea imponiendo un orden sobre la compleja diversidad de grupos humanos.

Por la homogenización política y cultural que propició, el Estado-nación mexicano es considerado en la actualidad un instrumento de opresión e injusticia, una idea moderna en crisis, no sólo en México, sino en casi todo el mundo.

La crisis del Estado homogéneo no implica, sin embargo, su desaparición; por más injusto y opresivo que parezca, éste cumple funciones indispensables; en el exterior, defiende los intereses de las naciones que lo componen; y en el interior, mantiene la paz y el orden (Villoro, 1998; 2007). La solución de la crisis del Estado homogéneo no es, por lo tanto, su desaparición, sino su reforma. Una reforma que implica, entre otras acciones, redefinir la relación que guarda el Estado con la pluralidad de culturas que integra para determinar cuestiones tales como si habría que reconocer jurídica y políticamente esta pluralidad cultural o si habría que seguir privilegiando a la comunidad dominante, si la igualdad implica neutralidad, si el Estado puede y cómo respetar la diversidad cultural asegurando la unidad política (Parekh, 2000).

La posibilidad de conformar un Estado plural, adecuado a la realidad social y constituido por una multiplicidad de culturas y de comunidades que deciden cooperar en un destino común, nos plantea el reto de conformar un Estado respetuoso de todas las diferencias, que permita y facilite la participación activa y efectiva de todos los grupos sociales en un proyecto



común de cambio en el que el Estado se reduzca a coordinar, en este proceso, los proyectos diferentes de las comunidades reales y a proponerles una orientación común.

III. La transición hacia los Estados plurales

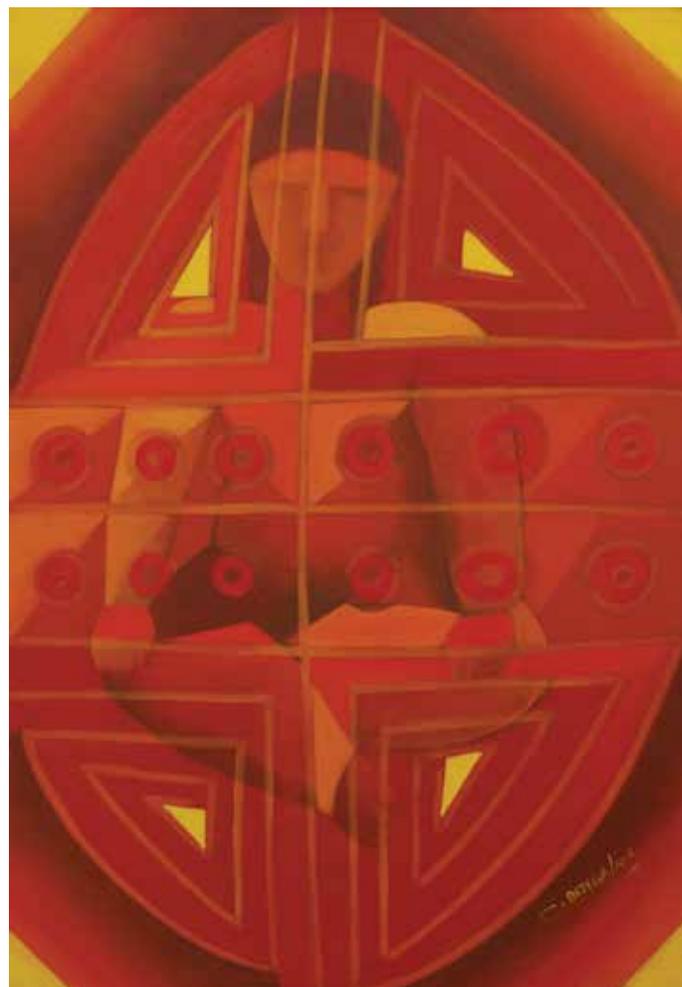
Ahora bien, para que el Estado pueda lograr la estructura política necesaria para fortalecer y gestionar el potencial creativo de la diversidad cultural, necesita configurar plataformas sociales que faciliten la difusión del poder a la base de la sociedad, particularmente a sus pueblos indígenas, ya que éstos han sido los que más desventajas han tenido en la constitución de Estados homogéneos.

Si bien en algunos países latinoamericanos, como Ecuador y Bolivia, ya se han dado los primeros avances, entre los que podemos señalar el reconocimiento creciente a la composición multicultural de sus sociedades, expresado en las múltiples reformas constitucionales, así como el desarrollo y ratificación de instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007; aún siguen vigentes la discriminación y el racismo, y las condiciones de exclusión y pobreza en que viven las comunidades indígenas en Latinoamérica y el Caribe, inclusive, se han naturalizado.

En México, los avances en el terreno jurídico, no se han traducido en mejorías en las condiciones de vida de estas comunidades. El Estado homogéneo sigue reproduciendo políticas racistas y discriminatorias.

En el Informe de 2004 sobre Desarrollo Humano llevado a cabo por el PNUD (2004), se identificó que las privaciones que viven los grupos indígenas son, con frecuencia, el resultado de diversos procesos de exclusión, particularmente de exclusión cultural.

De manera generalizada, la exclusión cultural surge de la falta de reconocimiento o respeto por la cultura y el patrimonio de las personas o



FUSIÓN CÓSMICA
Acrílico sobre tela
70X90

de la idea de que algunas culturas son inferiores, primitivas o incivilizadas:

...Esta exclusión puede reflejarse en políticas estatales, en la ausencia de ciertas festividades religiosas en los calendarios nacionales, la omisión o el menosprecio en los textos escolares de los conocimientos o prácticas tradicionales de un país junto al respaldo otorgado a la literatura y otras artes que celebran los logros de la cultura dominante... (PNUD, 2004: 6).



En el citado Informe del PNUD, se destacan dos aspectos de esta exclusión cultural: el primero, es el referente a la exclusión por el modo de vida; el segundo, trata el aspecto de la exclusión de participar o ser parte de los procesos de toma de decisiones.

La exclusión por el modo de vida consiste en la denigración o represión por parte del Estado a las costumbres y prácticas sociales de la cultura de un grupo, incluidos su lengua, religión, saberes o estilos de vida. Esta exclusión se acompaña de la insistencia en que los miembros de un país deben vivir exactamente como la cultura dominante. Entre los ejemplos de esta forma de exclusión, se incluyen la opresión religiosa o la insistencia en que los inmigrantes abandonen sus prácticas culturales y lengua materna.

La exclusión de la participación es entendida como el impedimento impuesto a una persona o grupo de participar en la sociedad de la misma forma en que se permite o incluso estimula la participación de otros, por pertenecer a una etnia, lengua o religión. Se trata entonces, de actos de discriminación o postergación ejercida sobre la base de la identidad cultural.

Ambos tipos de exclusión se dan en forma masiva a lo ancho y largo de todos los continentes (PNUD, 2004: 6). Estas faltas de respeto o reconocimiento por los valores, las instituciones o los estilos de vida de grupos culturales y que tienen como base la identidad cultural, representan violaciones a la libertad cultural.

IV. Libertad cultural y educación

La libertad cultural es la libertad que tienen las personas de escoger su identidad (de ser quienes son) y vivir sin perder el acceso a otras opciones que les resultan importantes (PNUD, 2004: 27). La 'libertad cultural' es parte del conjunto de capacidades que deben poseer las personas para

llevar una vida más plena¹, es un derecho a la identidad cultural que debe respetarse, pues no se trata de un atributo accesorio que pueda negarse a las personas.

Sin libertad cultural resultaría imposible la refundación de los Estados homogéneos como Estados plurales, por lo que es una condición necesaria para su desarrollo.

¿Cómo expandir la libertad cultural necesaria para la configuración de un Estado plural? ¿Cómo configurar Estados plurales? ¿Cómo dar cuenta del tránsito hacia sociedades más plurales, democráticas y justas socialmente?

Mirna Cunningham (2010) propone evaluar el avance hacia la configuración de Estados plurinacionales como una nueva categoría política, de acuerdo a seis momentos, que no necesariamente se suceden los unos a los otros:

1. Un Estado plural, afirma, reconoce a los pueblos indígenas como entidades histórica y políticamente diferenciadas.
2. Asimismo reconoce a los pueblos indígenas como entidades constituyentes del Estado.
3. Un Estado donde los pueblos indígenas tienen posibilidades de ejercer su derecho a la libre autodeterminación.
4. Donde han desaparecido estructuras racistas y de opresión y discriminación.
5. Donde prevalecen relaciones interculturales justas y se ejerce una ciudadanía intercultural.
6. Donde se fortalecen las propuestas que los mismos pueblos indígenas generan.

Los atributos con que Cunningham identifica a un Estado plural, dejan claro que no basta con reconocer constitucionalmente la existencia de la

¹ De acuerdo con el enfoque de capacidades de A. Sen (PNUD-CDI, 2010: 23), la libertad no debe entenderse de manera limitada solamente como la ausencia de interferencia (libertad negativa), sino también como la posibilidad de ampliar la agencia de los individuos (libertad positiva). Si una persona carece de la posibilidad real de elegir entre un conjunto de alternativas no puede decirse que goza de libertad por mucho que el Estado o terceros no interfieran en sus decisiones.



diversidad cultural en países como México², sino que es necesario, junto con ello, *incorporar esa diversidad en las instituciones de gobierno, en las formas de organización y representación política y también, por supuesto, en las formas de educación y en el reconocimiento pleno de los múltiples modos legítimos de generar conocimientos*. De otro modo la conformación de un Estado plural y democrático difícilmente trascendería a lo social, renovando y reconstituyendo las instituciones y culturas.

Como lo demuestran los avances en los Estados ecuatoriano y boliviano, los pueblos indígenas también tienen derecho a establecer arreglos contextuales con el Estado en las diversas áreas o ámbitos que conciernen a su desarrollo. En este sentido vale la pena recalcar que *no solamente con acciones dentro del ámbito político se puede acercar la sociedad al ideal democrático; se requieren también acciones que transformen paulatinamente la educación de los pueblos*, pues a lo largo de la historia, la educación ha sido el mejor instrumento de homogeneización social.

Al respecto, cabe destacar la siguiente cita de Villoro:

...un Estado plural pondría la educación en manos de las entidades autónomas, sin renunciar a su coordinación estatal; ninguna cultura estaría ausente... Los programas, textos, objetivos de enseñanza expresarían entonces, los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común... (Villoro, 1998: 105).

La reforma del Estado homogéneo conlleva la transformación de sus instituciones educativas, y en este sentido la educación intercultural y bilingüe ha surgido como un proyecto académico y

político que busca el cambio educativo mediante el enriquecimiento y la revitalización cultural.

V. La educación intercultural y bilingüe en México

Apenas hace poco más de una década, en 2001, se creó en México la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En aquel momento por primera vez en el país se planteó una educación intercultural para *toda* la población y una educación culturalmente pertinente para los indígenas de todos los niveles educativos.

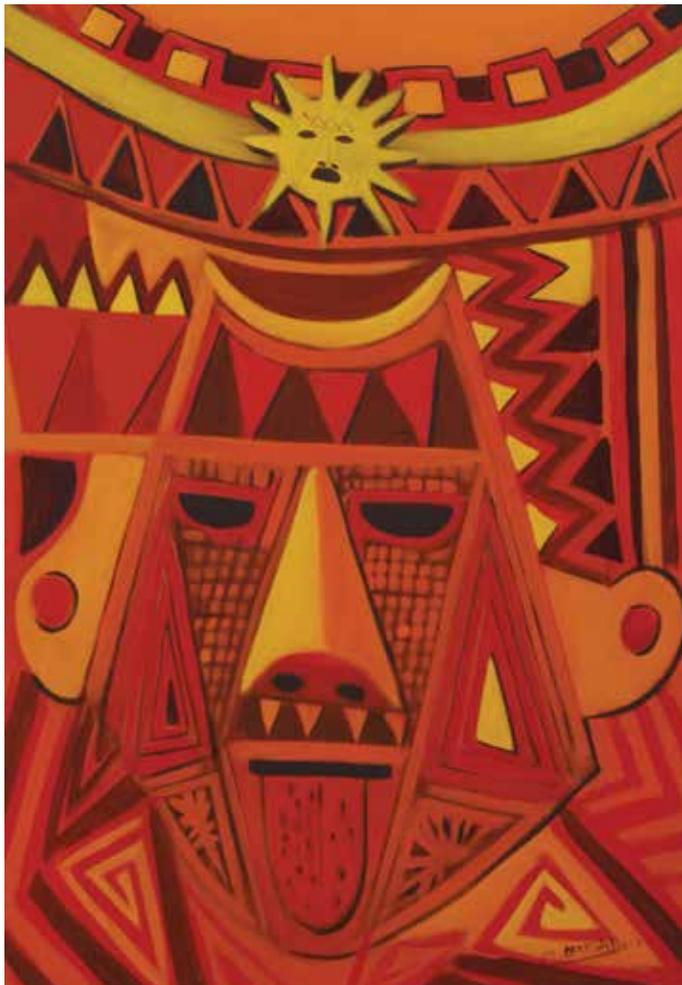
Si bien la misión de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) es contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más simétricas y respetuosas entre los miembros de distintas culturas, aún quedan pendientes desafíos para la constitución de un sistema educativo nacional auténticamente intercultural.

Hace falta mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas; promover que la EIB comprenda todos los niveles educativos y asignaturas (especialmente aquellas asignaturas relacionadas con las ciencias y las tecnologías) y hacerla extensiva a todos los mexicanos, para que no quede restringida, como hasta ahora, solamente a las comunidades indígenas.

Queda pendiente que en las aulas se establezca el uso de múltiples lenguas indígenas (transitar del bilingüismo hacia el multilingüismo); que se profundice en la investigación de las propias culturas (conocimiento sobre el conocimiento tradicional) y que ello contribuya tanto a la formación docente para la interculturalidad como a la elaboración de materiales educativos interculturales. También falta lograr que sean los miembros de las propias comunidades quienes gestionen, administren, diseñen, definan, partici-

² En 1992 se reformó la Constitución mexicana para incluir, en su artículo 2º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Este reconocimiento fue y sigue siendo trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural.





CHASQUI
Acrílico sobre tela
90x70

pen y ejecuten sus sistemas educativos en aras de constituir Estados plurales.

Según el último Informe sobre la Situación de los Pueblos Indígenas del Mundo elaborado por el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas (UN, 2009), los sistemas de enseñanza todavía no respetan las diversas culturas de los pueblos indígenas. Son muy pocos los maestros que hablan lenguas indígenas y sus escuelas suelen carecer de materiales básicos. Son muy escasos los materiales pedagógicos que proporcionan información sobre los

pueblos indígenas, sus modos de vida, sus conocimientos y prácticas, por lo que existen enormes desigualdades entre las comunidades indígenas y el resto de la población. Los pueblos indígenas en México corresponden con frecuencia a los grupos más desfavorecidos y con los más bajos niveles de desarrollo (CDI-PNUD, 2006); ser indígena en este país aumenta la probabilidad de una persona de estar en condiciones de pobreza, alcanzar menos años de educación y tener un menor acceso a servicios básicos de salud (PNUD-CDI, 2010: 16).

VI. Hacia una educación intercultural y bilingüe promotora del Buen Vivir y de la libertad cultural

La cultura de cada persona constituye el horizonte de sus elecciones, conforma sus identidades y prácticas, y le permite una existencia más plena, satisfactoria y valiosa; en tanto condición para el ejercicio de la autonomía, un Estado plural debería garantizar la libertad cultural de todas las personas, impidiendo cualquier forma de exclusión cultural.

Pese a la importancia de la cultura como horizonte de legitimación de las prácticas e identidades, las diversas expresiones culturales de los pueblos indígenas (incluidos sus conocimientos, prácticas, valores, creencias, hábitos tradicionales) no han podido integrarse a los programas educativos, en general, y de manera muy especial a los relativos a la ciencia (Aikenhead & Huntley, 1999; Jonnaert et al. 2007; Stavenhagen, 2008). La enseñanza de la ciencia pareciera, inclusive, el lugar propicio para excluir a las diferentes culturas, en aras de desarrollar en los estudiantes, los conocimientos, habilidades y valores de la comunidad científica. En contextos multiculturales, la transformación de las condiciones de injusticia social que viven las comunidades indígenas en México conlleva el replanteamiento de las prácticas de educación, en general, y de educación en ciencias, en particular.

En lugar de fomentar la pérdida y renuncia de las distintas identidades y culturas asociadas a las formas tradicionales de conocimientos, cualquier forma de educación (muy especialmente la educación científica) debería propiciar el acceso a conocimientos diferentes de la ciencia y la tecnología para un enriquecimiento intercultural mutuo que redunde en la expansión de las capacidades de acción. Para ser auténticamente intercultural y bilingüe, la educación ha de reconocer y promover la libertad cultural de las personas.

Ahora bien, no se debe confundir la libertad cultural, ni el respeto por la diversidad con la defensa ciega y fundamentalista de la tradición. La libertad cultural no trata de conservar culturas, e incluso prácticas que violan los derechos humanos, sino de que la gente pueda vivir y ser aquello que escoge, asimismo que pueda contar con la posibilidad de optar también por otras alternativas que razonablemente valore. La libertad cultural consiste, en tal sentido, en ampliar las opciones individuales y no en preservar valores ni prácticas como un fin en sí, con una lealtad injustificada hacia las tradiciones.

Los Estados plurales han de garantizar las condiciones necesarias para que sus ciudadanos cuenten con la libertad de participar en la sociedad sin tener que desprenderse de los vínculos culturales que han escogido; que tengan la libertad para practicar su religión en forma abierta, para hablar su lengua, para honrar su legado étnico sin temor a ser ridiculizados, castigados o restringidos de gozar ciertas oportunidades (PNUD, 2004: 1).

La expansión de las libertades culturales requiere, por lo tanto, del desarrollo de políticas explícitas que aborden las negaciones de la libertad cultural en los distintos ámbitos institucionales; y ello implica que el Estado reconozca las diferencias culturales en sus constituciones, leyes, instituciones y sobre todo, en sus prácticas.

Una forma en que la institución educativa puede contribuir a la expansión de la libertad cultural de las personas es a través de la creación de modelos alternativos que respondan a los deseos,

valores y necesidades educativas de los miembros de las distintas comunidades culturales.

Que la EIB promueva el logro del “Buen Vivir”, y con ello mismo de la libertad cultural, significa que brinda a sus estudiantes la posibilidad real y efectiva de elegir entre distintas formas de ser o actuar y esto se puede lograr haciendo que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos generados tanto por su propia cultura, como por otras (entre ellas, la cultura de los científicos). Esto propiciaría la articulación de las distintas formas de conocimientos, la consonancia y pertinencia de la educación con las circunstancias culturales de los estudiantes; y suprimiría toda ideología científicista, fortaleciendo el espíritu crítico que precisamente ha caracterizado a la tradición científica.

Más que forzar a los alumnos a vivir un modo de vida en particular y obligarlos adoptar una forma particular de ser y hacer, una EIB respetuosa de la libertad cultural buscaría “empoderarlos” para que puedan optar entre distintas alternativas. Esto requiere diseñar formas de atención educativa que se adapten con calidad a las características de cada comunidad, en lugar de esperar, infructuosamente, que la población se adapte a la escuela tradicional y centralizada (Schmelkes, 2009). Una EIB de calidad para todos no podría prescindir, por lo tanto, que la pluralidad de valores, conocimientos, procedimientos y estilos de vida de los múltiples grupos culturales que conforman una sociedad, quede reflejada en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, en la formación docente y en los materiales didácticos.

Si una persona tiene la oportunidad de acceder a una EIB de calidad, y con ella a la ciencia y a la tecnología para resolver alguna situación, pero decide no hacer uso de tal oportunidad, lo que cuenta como su bienestar y su desarrollo, es la libertad efectiva para optar por diferentes formas de vida a su alcance, sin tener que renunciar a la propia cultura.

El logro de la libertad cultural es condición necesaria, pero no suficiente, para que



la EIB contribuya a la refundación del Estado mexicano. Esto no quiere decir que la crisis del Estado homogéneo que señala Villoro se resuelve simplemente con una mejor EIB, pero sí que la conformación de un Estado plural es resultado de un proceso de reforma e interculturalización de las instituciones (tanto indígenas como no indígenas) existentes.

VII. Conclusiones y propuestas

Una EIB promotora del “Buen Vivir” no se podría limitar a un conjunto de decisiones meramente pedagógicas, cuando la auténtica interculturalidad en los Estados plurales resulta, ante todo, de decisiones públicas compartidas entre el Estado, las comunidades indígenas, las familias, los docentes y los/as alumnos/as (Sartorello, 2009).

Atender solamente a la formación cívica y ética para la convivencia intercultural, sin atender la dimensión política necesaria para garantizar las libertades culturales que caracterizan a los Estados plurales (Villoro, 2007), no ayuda a enfrentar y resolver de lleno un asunto de interés colectivo y público que atraviesa el desarrollo de la EIB en México y en Latinoamérica, a saber, los derechos de las comunidades y pueblos indígenas a la autodeterminación, al logro de su autonomía, a su reconocimiento constitucional como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos de interés público (Bertely, 2009; 2011).

Aunque la interculturalidad suele asumirse como si de suyo implicara relaciones de respeto, equidad y valoración mutua, las relaciones interculturales inevitablemente están mediadas por el poder y, en América Latina, han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua ni de respeto por la diferencia y la equidad (Mato, 2009a; 2009b). La EIB, por consiguiente, no puede desligarse de cuestiones políticas, (re)definiciones jurídicas y demandas culturales y étnicas, además de las dimensiones éticas, epistemológicas, lingüísticas y pedagógicas, usualmente reconocidas.

Para que la EIB represente un camino hacia los Estados plurales precisa de comportamientos

éticos de respeto a la libertad cultural en el aula que deben extenderse a todas las prácticas sociales, de manera que no queden circunscritos al estrecho marco de la gestión y relación pedagógicas (Bertely, 2009; 2011). El reto estriba en lograr que los enfoques de la EIB latinoamericana incluyan de manera explícita las dimensiones políticas, jurídicas y étnicas relacionadas con el conflicto, el poder, la dominación, los desequilibrios y las desigualdades que caracterizan, de hecho, a las relaciones interculturales en la región, y que limitan las libertades culturales de las personas y la interculturalización de los Estados aún homogéneos (Mato, 2009a).

Al menos en el caso mexicano, atender este reto implica abrirse a los procesos de reconocimiento e institucionalización de los proyectos, iniciativas y modelos educativos desarrollados *en* y *por* los pueblos y las comunidades indígenas, pues aunque muchos proyectos educativos interculturales alternativos en este país son de carácter autónomo o semi-autónomo y se han gestado con la participación de las propias comunidades indígenas involucradas (Bertely, 2011), manteniendo una visión crítica hacia la educación oficial, muchos de ellos no han renunciado a buscar el reconocimiento oficial del Estado mexicano (Sartorello, 2009).

Las políticas y programas oficiales de EIB deberían “interculturalizarse” y conceder espacios de legitimación para las iniciativas, proyectos y modelos alternativos autónomos y semi-autónomos con el fin de establecer con ellos canales para el diálogo que permitan aprovechar los aprendizajes logrados en estas iniciativas, comprender sus desaciertos y enriquecerse de sus avances (Jiménez, 2011).

De lo anterior se propone que, para que una EIB en México apunte a la transformación del Estado y a su consolidación como un “Estado plural”, parte de la agenda educativa intercultural ha de orientarse a:

1. *La elaboración de diagnósticos de EIB recuperando las prácticas educativas interculturales como unidades de planeación y análisis de las*



políticas y programas. El estudio de las prácticas educativas interculturales permitiría comprender las múltiples relaciones entre los pueblos y comunidades indígenas y la política nacional de educación, atendiendo por un lado a las acciones del Estado (que muchas veces suponen la imposición de su normatividad); y por otro, a las reacciones y resistencias sociales que se suscitan en las comunidades en torno a esas acciones. Al analizar estas prácticas se podrían constatar los aspectos de la política educativa nacional que son rechazados, reapropiados, recreados, resignificados, o bien sustituidos por cada una de las comunidades indígenas, a partir de sus propios recursos, necesidades, aspiraciones, proyectos y mecanismos políticos y culturales (Dietz, 2009; Jiménez, 2011).

2. *El diseño de programas de apoyo para el fomento y multiplicación de experiencias e iniciativas comunitarias de EIB.* Ante la ausencia de “soluciones estándar” en la EIB latinoamericana, y considerando la diversidad de agentes y de proyectos políticos e ideológicos que hacen que el enfoque intercultural no sea uno solo, sino muchos (Jiménez, 2011), un Estado plural requiere de la creación de una instancia pública específicamente orientada al reconocimiento y la institucionalización de los proyectos, iniciativas y modelos educa-

tivos autónomos y semi-autónomos que resultan de la apropiación pública y la resignificación de las propuestas educativas nacionales.

3. *El desarrollo de consultas públicas y periódicas sobre las iniciativas de ley relacionadas con la EIB.* El establecimiento de mecanismos de participación de las comunidades indígenas con efectos vinculantes, así como el reconocimiento y garantía del derecho a veto por parte dichas comunidades, es parte del ejercicio efectivo del derecho que tienen las comunidades que conforman un Estado plural, sobre sus sistemas educativos (tanto en las etapas de planeación, diseño, implementación, como de gestión y evaluación de las políticas, programas, contenidos y metodologías de la EIB).

Es indudable que en el camino hacia la constitución de Estados plurales, el fortalecimiento de la libertad cultural necesita de la participación social de los distintos grupos involucrados e interesados en la EIB. La pluralización de los Estados latinoamericanos se vuelve así, un proceso inseparable y dependiente de que los pueblos indígenas logren establecer, controlar y desarrollar sus programas y servicios educativos, a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y ambientales.

Referencias bibliográficas

- Aikenhead, G. & Huntley, B. (1999). Teachers' Views on Aboriginal Students Learning Western and Aboriginal Science. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 159-175.
- Bertely, M. (2009). Educación Ciudadana Intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde abajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 180-210.
- _____. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, XXXIII (número especial), 66-77.
- CANEK (2009). *Políticas culturales para un Estado plural*. Guatemala: CANEK – Observatorio Cultural.
- Cunningham, M. (2010). *Estado multinacional y ciudadanía intercultural*, Conferencia presentada en IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 19 al 22 de octubre de 2010. La Antigua Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Dehouve, D. (2004). Estado plural, indios plurales. *Trace*, 46, 11-21.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México. ¿Empoderamiento o neoindigenismo?” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.



- Grijalva, A. (2008). El Estado plurinacional e intercultural en la Constitución ecuatoriana del 2008. *Revista Ecuador Debate*, 75, 49-62.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Jiménez, Y. (2011). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, 35, 149-162.
- Mato, D. (2009a). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina, Modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp.11-64). Caracas: IESALC.
- _____. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, pp. 13-78. Caracas: ESALC.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. & Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, XXXVII(2), 187-203.
- PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- PNUD-CDI (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: PNUD-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Parekh, B. (2000). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Istmo.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad. Las rupturas necesarias. En Alvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). Madrid: OEI.
- Sen, A. (1990). Justice means versus freedoms. *Philosophy and Public Affairs*, 19(2), 111-121.
- _____. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- _____. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Thwaites, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- UN (2009). *State of the World's Indigenous Peoples*. New York: Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat-United Nations.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.
- _____. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: FCE.



Buen Vivir, relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martin Nakata.

Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior

“Buen Vivir”, relationality and discipline from the Lewis Gordon and Martin Nakata thought.
Epistemics decolonials clues for higher education

José E. Juncosa

Universidad Politécnica Salesiana
jjuncosa@ups.edu.ec

Recibido: 15 de abril de 2014 / Aceptado: 30 de mayo de 2014

Resumen

Este artículo explora las connotaciones epistémicas del Buen Vivir, una de cuyas principales características es la relacionalidad, y profundiza el principal rasgo que la niega: la disciplinariedad. Desde la perspectiva de los estudios (*inter*)culturales, afronta los aportes de Lewis R. Gordon y Martin Nakata para indagar en ellos las consecuencias de la disciplinariedad en la existencia de los pueblos indígenas y de la diáspora africana, y sus posibles implicaciones para la educación superior. Gordon muestra cómo la relacionalidad del pensamiento vivo vincula los aspectos ontológicos, epistemológicos, teleológicos y accionales, que hacen posible la existencia y resurgimiento de los pueblos negros, vinculación que la decadencia disciplinaria oculta. Nakata, en cambio, a partir del concepto de *interfaz cultural*, visibiliza las consecuencias de las *inscripciones* del conocimiento disciplinar sobre los pueblos indígenas melanesios para negar su carácter de sujetos activos, en constante transformación y toma de posición frente a la colonialidad. El artículo culmina

con la discusión en torno a dos propuestas que buscan superar la disciplina en el ámbito académico: la inter y transdisciplinariedad (Edgar Morin), y la epistémica (Román De la Campa). Finalmente, retoma algunas características de la universidad del Buen Vivir, no disciplinar y necesariamente intercultural e interepistémica.

Palabras claves: Buen Vivir, relacionalidad epistémica, existencia negra, disciplina, interfaz cultural, inscripciones disciplinares, inter y transdisciplinariedad, epistémica, universidad intercultural.

Abstract

This article explores the epistemic connotations of “Buen Vivir”; for which one of its main characteristics is relationality, contributes to show the main feature that denies it: disciplinarity. From the perspective of (*inter*)cultural studies, we look at Lewis R. Gordon’s and Martin Nakata’s inputs to explore the roots and consequences of disciplinarity—in the existence of indigenous groups and African diaspora, and its possible implications for higher education. For Gordon,

the relationality of alive thought favors the linkage of ontological, epistemological, teleological and actional aspects that enable the existence and emergence of black people's groups, which the disciplinal decadence overshadows. Nakata, in turn, from a *cultural interface* concept point of view, sheds light on the consequences of disciplinary knowledge's *inscriptions* on Melanesian indigenous groups to deny their characteristic of active subjects in constant transformation and decision-makers around coloniality. The article concludes with

a conceptual discussion on two proposals that seek to overcome disciplinarity: the inter and transdisciplinarity (Edgar Morin), and the epistemic (Roman De La Campa) and takes on some characteristics from the university of "Buen Vivir", intercultural and interepistemic by definition.

Keywords: "Buen Vivir" epistemic relationality, black existence, discipline, cultural interface, disciplinal inscriptions, *inter* and *transdisciplinarity*, epistemic, intercultural university.

Forma sugerida de citar:

Juncosa, J. (2014). Buen Vivir, relacionalidad y disciplina desde el pensamiento de Lewis Gordon y Martin Nakata. *Pistas epistémicas decoloniales para la educación superior*. *Alteridad*, 9 (1), pp. 19-34.

Pautas iniciales

El Buen Vivir es una categoría emergente que se ha expandido rápidamente desde la praxis de los pueblos andinos y amazónicos de Ecuador¹ y Bolivia hasta ser asumida por gran parte de los pueblos indígenas latinoamericanos (Niel, 2011). Hoy, es "una de las nociones indígenas más presentes en los debates actuales en 'América Latina'" (Vázquez, 2011: 2)² de la que se han apropiado amplios sectores que ven en ella la posibilidad de expresar el "objetivo y camino" que da forma a sus expectativas de cambio de paradigma de desarrollo no capitalista desde el horizonte de una transformación civilizatoria (León T, 2010; Macas, 2010a, 2010b y 2011; Romero, 2011; Acosta, 2011 y 2013; Houtart, 2011; Tapia, 2011, Coordinadora Andina de Organizaciones Andinas, CAO, 2011, entre otros).

A partir de las referencias anotadas, se constata que las conexiones del Buen Vivir con la política, la economía, el desarrollo y el

medioambiente son más visibles que sus implicaciones epistémicas³. Cabalmente, para contribuir a su debate y explicitación en la educación superior, este artículo revisa los aportes de dos intelectuales que, aunque lejanos en el espacio, la cultura y el lenguaje a los pueblos indígenas latinoamericanos, comparten el mismo lugar de enunciación: el de la exterioridad negada por la modernidad colonialidad. Me refiero al filósofo afrocaribeño Lewis R. Gordon⁴ y al indígena australiano Martin Nakata⁵. Acudimos a ellos basados en una de las opciones epistémicas de los estudios interculturales latinoamericanos

1 Ver la tesis de licenciatura en Antropología Aplicada (2003) de Carlos Viteri Gualinga, kichwa de la Amazonía ecuatoriana.

2 Las citas de Rolando Vázquez (2012) remiten a la traducción personal de trabajo de su artículo en inglés, "Toward a Decolonial Critique of Modernity. *Buen Vivir*, Relationality and the Task of Listening". En Raúl Fornet Betancourt (Ed.), *Capital, Poverty, Development*. Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und interkulturalität, Vol. 33. Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen. 2012, pp. 241-252.

3 Sobre la reflexión epistémica del Buen Vivir desde el reconocimiento del principio de relacionalidad, ver, además del artículo citado de Rolando Vázquez (2012) los siguientes aportes: Huanacuni Mamani, 2010; Macas, 2010a y 2010b; Maldonado, 2010; entre otros).

4 Lewis Gordon es uno de los especialistas más reconocidos de filosofía africana y existencialismo negro. Ha promovido la crítica a la teoría de la raza, y actualmente es Director del Instituto de Estudios Afroamericanos desde el año 2013. Para más datos biográficos y bibliográficos se puede ver el sitio: <http://lewisrgordon.com/>

5 Martin Nakata (B. Ed. Hons. Ph. D.) es Director de la institución de investigación Nura Gili, de la Universidad de Nueva Gales del Sur, Australia (UNSW, por sus siglas en inglés). Sus investigaciones se focalizan en el área curricular de la educación superior, la formación profesional de los jóvenes indígenas estudiantes y el conocimiento indígena. Para más detalles sobre su currículum y producción académica, ver: <http://www.nuragili.unsw.edu.au/profilemartinnakata.html>



que consiste en pensar desde las diferencias coloniales, vale decir, desde “la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma” (Walsh, 2009: 18). Este artículo también invoca la perspectiva de las *pedagogías decoloniales* (Walsh, 2013: 23) que concibe la teorización como resultado y alimento de una lucha política de larga duración por el resurgimiento de los pueblos a fin de trascender y autoafirmarse.

Respecto al Buen Vivir, asumimos la perspectiva de Vázquez (2011: 3 y ss.) que postula la experiencia y el pensamiento de los pueblos indígenas como puntos de partida inevitables si se quiere proyectar su debate hacia la transformación civilizatoria y el diálogo intercultural, cuyos desafíos no pueden ser asumidos por el pensamiento moderno colonial. Uno de los principios que atraviesa las prácticas y el pensamiento de los pueblos indígenas sobre el Buen vivir es la relacionalidad, que plantea una noción de diferencia posible “sólo como relación, como una diferencia no dicotómica, como una relación diferente ya existente” (Vázquez, 2011: 3 y ss.) que no excluye ni niega al otro sino que se complementa y adquiere sentido en el otro⁶.

Las preguntas que orientan la exposición son las siguientes: ¿qué aportan ambos autores al pensamiento relacional del Buen Vivir y cuáles son sus conexiones con las reinsurgencias colectivas?; ¿cómo, según Nakata y Gordon, la *disciplinabilidad*, contracara de la relacionalidad, viabiliza en las prácticas intelectuales de la cultura académica la negación de las existencias colectivas exteriorizadas?; ¿cuáles son las expresiones no plenas de relacionalidad epistémica que ambos aportes obligan a reconsiderar y redimensionar?

El objetivo de este artículo es contribuir a develar de qué manera, en la educación superior, la relacionalidad epistémica es esca-moteada y negada por la disciplinabilidad, un rasgo epistémico de la modernidad cuestionado por varias vertientes: el pensamiento crítico (Jonas, 2005), la perspectiva del sistema-mundo (Wallerstein, 2004, 2005) y desde la crítica decolonial (Mignolo, 2013; Walsh, Schiwy & Castro Gómez, 2002). El proyecto de los estudios (*inter*)culturales latinoamericanos, al que nos adscribimos, considera la disciplinabilidad como cómplice de la matriz colonial de poder, “particularmente en el dominio del control del conocimiento y la subjetividad” (Mignolo, 2008: 14). Este artículo hará patente, a partir del análisis formulado desde la diferencia colonial, las maneras en que la disciplinabilidad esconde sus complicidades con la modernidad colonialidad a la vez que desvincula las prácticas intelectuales con la voluntad de existencia y autoafirmación de los pueblos subalternizados.

La decadencia disciplinar según el pensamiento afrocaribeño de Lewis Gordon

El alegato antidisciplinario trazado por Lewis R. Gordon en su obra *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles* (2013 [2006])⁷ no es necesariamente anticientífico aunque sí constituye un contundente reclamo por una forma de pensamiento, percibido como superior, en la academia. A continuación, se proponen cinco reflexiones que, a mi criterio, expresan la forma en que Gordon desnuda la disciplina y postula una epistemología y metodología al servicio del resurgimiento de los pueblos de origen africano.

6 Sobre el lugar central de la relacionalidad como principio que articula el Buen Vivir, expresada en la complementariedad y la reciprocidad, ver, además, CAOJ, 2010.

7 En este apartado nos referiremos, casi exclusivamente, a la traducción en español de su libro *Disciplinary Decadence: Living Thought in Trying Times*, publicada en el 2006 por Paradigm Publishers.



Primera reflexión

Desde un punto de vista fenomenológico e intersubjetivo, Gordon asume el p ensamien- to como *realidad viviente* en el sentido de que debe estar dispuesto a admitir la posibilidad de su agotamiento e inexistencia. La disciplina es una forma de producción epistémica que, en su actual expresión, rechaza tal posibilidad y pro- duce la decadencia del espíritu humano y del pensamiento. Gordon describe maravillosamente de qué manera la disciplina se ha constituido en un dispositivo que neutraliza la búsqueda de la verdad y expulsa a la región del *no ser* los pensa- mientos potenciadores de los pueblos de la diá- spora africana en las Américas, bloqueando así la posibilidad de pensarse desde/para la voluntad de: ser, existir y re-existir. Gordon desnuda los nexos entre saber y poder que articulan la disciplina y reconstruye —a partir de Dewey— cómo la dis- ciplina pasó de ser “un poder constructivo para alcanzar un objetivo”; es decir, de una función de la vida “para comprender el mundo”, a una forma que “sustituye el mundo”, instituyendo en el alma un dispositivo de *control* que organiza el conocimiento según divisiones y subdivisiones, tal como se practican en la academia hoy en día (Gordon, 2013: 16, 18, 23). Esta segunda acepción es decadente en términos de *descomposición* del pensamiento y cerrazón ante la posibilidad real de su disolución. La disciplina así entendida cons- tituye, en los tiempos actuales, el principal factor que explica tres retiros y progresivos despla- zamientos del pensamiento: hacia los paradigmas de las ciencias naturales, al historicismo y al lenguaje (Gordon, 2013: 14).

Algunas de las consecuencias nefastas de la decadencia/descomposición disciplinaria, seña- ladas por el mismo Gordon, son, entre otras, las siguientes (2013, 17 y ss.):

- Se violentan los campos del saber impo- niéndoles a unos, los métodos y perspectivas epistémicas que funcionan bien en otros.
- Por consiguiente, la práctica disciplinaria otorga la sensación ficticia de continuidad y contigüidad del conocimiento, otorgándole

un viso de totalidad en base a que uno de los saberes se extiende a todos los campos y se empodera de los otros.

- La decadencia disciplinaria asegura que aquello que no encaja en la disciplina pierde inteligibilidad, por lo tanto, se excluye del horizonte de conocimiento y se le otorga un viso de *no ser* o simple inexistencia.

Junto a los mencionados, otro de los ras- gos más llamativos de la práctica decadente de la disciplina consiste en que logra siempre reificarse y ontologizarse como un absoluto, protegiéndose a sí misma de la revisión y evaluación, del escru- tinio y debate racional, de tal manera que se la considera como:

[...] algo que vino a la existencia, la disciplina vive, pero de acuerdo a una actitud monstrosa, como un momento de la creación humana que nunca muere. Esta perspectiva trae consi- go una falacia especial: su aserción como un absoluto y, eventualmente, quitando espacio a otras perspectivas disciplinarias, lo cual trae como resultado el rechazo de dichas perspecti- vas por no ser de su mismo tipo. En este senti- do, si una disciplina ha restringido su alcance, todo lo que queda fuera de este es una forma de trabajo “aplicado” y tal trabajo conspira contra el pensamiento (Gordon, 2013: 18).

Segunda reflexión

La visión disciplinaria dirige la mirada crítica hacia las personas y no hacia los métodos y enfoques epistémicos, marcando el lugar de la responsabilidad y la culpa del fracaso siempre del lado de quien aprende, absolviendo del escrutinio las prácticas y métodos de conocimiento y apren- dizaje. El fracaso es la mejor evidencia a favor de la disciplina. En este punto, la perspectiva de Gordon invita a parafrasear a Fanon respecto a que la cultura de los racializados es concebida de tal manera que “da siempre testimonio contra sí misma” y, por extensión, el fracaso es la mejor prueba por la cual quien no logra aprender “da testimonio contra sí mismo” (1965: 41). Así,



MITAD DEL MUNDO
Óleo sobre tela
120X84

se exonera a los sistemas educativos, objetivos, condiciones, requisitos epistémicos y metodológicos del análisis y consideraciones respecto a su legitimidad.

Tercera reflexión

En conexión con ello, la decadencia disciplinaria induce al ocultamiento y negación del *no saber*, promoviendo el rechazo de una condición existencial inherente a la vida individual y colectiva. De ese modo, la disciplina coloca la relación saber/poder de las prácticas de conocimiento en una arena judicial de permanente litigio y disputa en que reconocer, asumir o confesar el *no saber* asume un valor autoincriminante, que se vuelve contra el individuo que lo confiesa al punto que cualquier forma de *no saber* debe ser sustituida por la simulación permanente y compulsiva de la posesión del saber que otorga la apariencia de “nunca parecer equivocado”:

Quizás el indicador más evidente de la declinación del pensamiento es el fenómeno de nunca parecer equivocado. Los líderes políticos que admiten que alguna vez han errado son cru-

cificados y sufren un descenso espiralado en sus carreras, versus políticos determinados a no admitir fallas. No importa cuán grande sea la evidencia en su contra ni cuánta evidencia haya acerca de la contradicción entre sus acciones y sus palabras, la negación del error conlleva a la ausencia de falta. Es una táctica heredada del campo de la litigación criminal, donde no hay peor incriminación que la de uno mismo (Gordon, 2013: 19).

La simulación del saber reclama la posesión de un saber absoluto que elude la relación del pensamiento con los objetivos de lo viviente y sustituye este nexo por la compulsión de parecer siempre inteligente y habilidoso. Buscar la verdad y enfrentar los interrogantes desde un pensamiento entrelazado con lo viviente arrojan el pensar a una situación de permanente precariedad que Gordon compara con el “desnudarse ante la verdad”. El riesgo de parecer estúpido es un elemento clave de tal precariedad: “Uno debe estar dispuesto a enfrentar la verdad con ‘un valor’ de verdad ‘sin valor’; y como muchos de nosotros sabemos, ese tipo de verdades son a menudo difíciles de sostener” (2013: 20).



Gordon caracteriza con profundidad otros indicios de decadencia disciplinaria de la cultura académica (como por ejemplo, la hegemonía de la cultura corporativa) que dan lugar a actividades “no pensantes”, tales como el desborde de actividades burocráticas y de control que imposibilitan el pensar. Pero toca el fondo del problema cuando, citando a Jaspers, reivindica el vínculo y relación de superioridad de la realidad respecto al pensamiento, de tal manera que:

[Una] realidad completamente concebible no sería una realidad por mucho, sino solo un *addendum* de lo que es posible [en el pensamiento]. No sería una instancia originaria y por ende tampoco un objeto real, sino algo derivativo y *secundario*. De hecho, abruma un sentimiento de vacío al momento de imaginar que hemos transformado todo de la realidad en algo concebible, es decir, que hemos puesto la totalidad de lo concebible en el lugar de la realidad (Jaspers citado en Gordon 2013: 72).

Cuarta reflexión

La “locura de los límites disciplinares” consiste en negar lo que es anterior al pensamiento (la realidad), oscureciendo y desdibujando las relaciones de cualquier proyecto de entendimiento con aquello que sí le es pre-constituido, desde la experiencia africana: la opción por la existencia, entendida como el “conjunto de las obligaciones de una comunidad a través de las generaciones”, más allá de su presente. De esa manera, el pensamiento se constituye a través de opciones sucesivas que van subjetivándose y encontrando la manera de dar cabida a esa opción por la existencia. Por tanto, el meollo de su crítica a la disciplina consiste en que ella oscurece el hecho de que cualquier “proyecto de entendimiento” supone *obligaciones*, un marco ético y político, que se nos asigna en virtud del cual vale la pena pensar.

Quinta reflexión

Walsh, en su análisis de la obra de Gordon, remarca que la tarea del pensamiento es *traer al*

frente “las realidades vividas, existenciales de la situación del día a día de la humanidad negada [...] y los pensamientos que les son propios y han sido negados o ubicados en el ‘inframundo’”: lugar inferior, de negación, huida y control (2014: 3).

Asimismo, Walsh describe las preguntas que Gordon considera cruciales para los africanos y afroamericanos, preguntas relevantes también para quienes comparten existencias negadas: “¿Quiénes, en una palabra, son las personas africanas? ¿Por qué deben estas personas esforzarse? ¿Y cómo podría el colectivo de personas deshumanizadas ser afirmado?” y “¿Qué es el pensamiento africano y cuál debería ser su metodología?” (Gordon citado en Walsh, 2014: 5). Por lo tanto, no se trata de evidenciar o recuperar las epistemologías y las metodologías diversas para ilustrar o enriquecer el panorama de la diferencia dejando intocada la cultura académica disciplinar. Lo importante en las preguntas enunciadas por Gordon son su conexión con el esfuerzo, la experiencia de deshumanización y la autoafirmación de la existencia africana. De esa manera, Gordon evidencia cuáles son los aspectos que el pensamiento pone en relación y las dimensiones de la existencia que se entretajan y entrelazan:

Con estos interrogantes, Gordon comienza el entrelazamiento de lo ontológico, teleológico, epistemológico y accional como preocupaciones situadas acerca de las cuáles se han establecido premisas, basadas en y derivadas de la vida y de vivir en un mundo antinegro. Es un entrelazado que evidencia el problema de la negada humanidad, mientras que al mismo tiempo revela y da presencia a esfuerzos y luchas para reconstruir la humanidad y como nuevas formas de vida y de vivir (Walsh, 2014: 4).

Las epistemologías y metodologías transmodernas deben vincular y relacionar campos de la vida y establecer conexiones entre lo *ontológico* (la decisión de existir en tanto autoafirmación), *teleológico* (las metas transgeneracionales que animan las existencias negadas), *epistemológico* (los métodos y las formas de pensar que han hecho

posible tales existencias) y *accional* (las capacidades de actuar y decidir que hacen posible las existencias). Considero que tales entrelazamientos son también relevantes para los pueblos indígenas latinoamericanos.

No obstante, es necesario no considerar las instancias entrelazadas como absolutas, pues se trata de aspectos abiertos y no esencializados de la experiencia negra: “Más bien, Gordon da presencia a la agencia, expresión, experiencia, y deseo frente a la multiplicidad y diferencia de formas en las que las personas de origen africano han actuado sobre y en el mundo, y en y sobre su propia existencia colectiva e individual, memoria y humanidad” (Walsh, 2014: 2).

Martin Nakata y las inscripciones disciplinares de los pueblos indígenas

Martin Nakata es un académico indígena de las islas del Estrecho de Torres (al norte de Australia y sur de Nueva Guinea), de padre japonés y madre isleña, que en su obra *Disciplinar a los salvajes, “violentar” las disciplinas* (2014)⁸ analiza los materiales etnográficos producidos por la Sociedad Misionera de Londres (1888) y los informes de la Expedición Antropológica de Cambridge al Estrecho de Torres (1898) sobre su pueblo. A continuación se desentrañan los elementos de su crítica a la disciplina, a través de cuatro reflexiones.

Primera reflexión

El principal objetivo de su obra consiste en analizar estos textos para desentrañar en ellos el “sistema de pensamiento occidental” y concluir que la *disciplina* es uno de sus elementos centrales. Inspirado en Foucault, define la *disciplina* como una “práctica de conocimiento” que *inscribe* a

los isleños en marcos de comprensión e intenciones históricas que no son las suyas, e invisibiliza las expectativas históricas de autoafirmación de los isleños, neutralizando sus reclamos de ser comprendidos como *pueblos en transformación* (Nakata, 2014: 44 ss.).

En efecto, Nakata evidencia en dichos informes las *inscripciones* del conocimiento producidas por las disciplinas occidentales que allí concurren para regular, de varias maneras, la vida de los isleños a partir de la generalización de un “sentido común” que los constituyó como “niños grandes [...] dependientes del Estado necesitados de protección contra las ‘influencias externas’, enrolándolos, a su pesar y más allá de sus decisiones, en las redes de intereses políticos comerciales y económicos globales (Nakata, 2014: 47).

Nakata revela que la disciplina es un dispositivo cognitivo ajustado para, precisamente, no dar cuenta de las necesarias conexiones de las inscripciones disciplinarias (misioneras, históricas, lingüísticas, antropológicas y educativas, entre otras) con las relaciones coloniales y las decisiones autónomas de los isleños.

Segunda reflexión

Nakata propone la categoría de *interfaz cultural*: un proceso complejo y dinámico que apunta a la toma de posición frente a las expectativas/descripciones/teorías sobre los indígenas, o a las percepciones que surgen desde ellos mismos, cuyas trayectorias coinciden, como en un haz, y se intersectan en el “complejo terreno de luchas políticas y sociales” (2014: 302). La *interfaz cultural* no está llamada a producir nuevos y más ajustados modos de conocer(se) o percibir(se). Apunta a discernir una posición en el nudo de las relaciones coloniales que definen a los isleños frente a los demás a partir de los recursos cognitivos y discursivos que provienen tanto de afuera como de dentro, para hacer posible un proyecto de autoafirmación:

La interfaz cultural está constituida por puntos de trayectorias que se intersectan. Es un

⁸ Para las citas, nos remitimos a la versión en español (Abya Yala) de *Disciplining the Savages- Savaging the Disciplines*, publicada en el 2007 por Aboriginal Studies Press, Canberra.





TAYTA INTI
Óleo sobre tela
180X140

espacio multidimensional y de múltiples capas de las relaciones dinámicas constituidas por las intersecciones de tiempo, lugar, distancia, diferentes sistemas de pensamiento, discursos que compiten y cuestionan y que están entre y dentro de diferentes tradiciones de conocimiento y sistemas de organización social, económica y política. Es un espacio de muchas intersecciones cambiantes y complejas entre diferentes personas con diferentes historias, experiencias, lenguas, prioridades, aspiraciones y respuestas. En la actualidad, está recubierto por varias teorías, narraciones y argumentaciones que trabajan para producir prácticas sociales cohesivas, consensuadas y cooperativas, pero también es un espacio que está lleno de contradicciones, ambigüedades, conflicto y cuestionamiento de los significados que emergen de estas diversas interacciones cambiantes. Todos estos elementos se junta en la interfaz en el día a día para formar, limitar o permitir lo que se ve o no se ve, lo que puede ser traído a la superficie o cerrado, lo que puede ser dicho o no dicho, escuchado o no,

entendido o malentendido, qué conocimiento puede ser aceptado, rechazado, legitimado o marginado, o qué medidas se pueden tomar o no tomar tanto a nivel individual como colectivo. Las intersecciones entre todos estos conjuntos de relaciones moldean lo personal e interpersonal, lo textual y lo inter-textual, lo discursivo, lo inter e intradiscursivo, los marcos teóricos, estructurales e institucionales a través de los cuales las personas son entendidas, explicadas y reguladas, y a través de los cuales ellos entienden, cuestionan, resisten, explican se autoregulan y se sostienen (Nakata, 2014: 42).

A contravía de la interfaz cultural, que coloca en relación todo aquello que asegura la autoafirmación de los isleños, las *inscripciones* disciplinarias son propias del *culturalismo* (Nakata, 2014: 45), que consiste en sucesivas re-interpretaciones que fragmentan la posibilidad de que los isleños puedan encontrar y reivindicar su propia posición como agentes activos y en transforma-



ción, en “relación con las fuerzas más grandes que tironean tanto desde adentro como de afuera de la comunidad” (Nakata, 2014: 41).

Tercera reflexión

La introducción de su libro ofrece una preciosa narrativa autobiográfica de su paso por la educación formal (la escuela y la universidad) capaz de ser suscrita por la mayoría de los pueblos indígenas andinos y amazónicos, así como los pueblos de la diáspora africana, en los que se implantaron sistemas de educación formal en un contexto colonial. El itinerario educativo de Nakata responde a que los isleños consideraron, en algún momento de su trayectoria, necesaria e inevitable la escuela y la universidad, pese al alto precio que debieron pagar los individuos, sus familias y comunidades y las experiencias dramáticas de desarraigo, soledad y fragmentación. ¿Cómo actúa la práctica disciplina en el *fluir* y el *narrar* de esas experiencias? Pues asegurándose que tales situaciones no estén disponibles a la memoria y los detalles de inhumanidad sean *sustraídos* de toda consideración. La clausura de esta posibilidad es la primera huella que imprime la disciplina sobre las narrativas de los itinerarios de vida y su tránsito por la educación formal.

La experiencia de ambivalencia de la educación formal consiste en que se percibe como posibilidad que ofrece, pese a todo, herramientas que permiten situarse y relacionarse en medio de las transformaciones y comprender las claves que explican por qué la colonización logra salir permanentemente *aventajada* en la relación con los isleños. Tal ambivalencia reviste los itinerarios de vida educativos de una actitud de precaución, sospecha y permanente inseguridad ante el peligro latente de “asumir ciegamente los conocimientos y prácticas que han servido para mantenernos en una posición *subyugada*” (Nakata, 2014: 44).

Otra razón por la que la escuela resulta amenazante es su capacidad cierta para *desestructurar* individuos y comunidades al producir la sensación frustrante, según palabras de Nakata,

“de nunca saber bien qué era lo que no sabía. De no ser capaz de hacerme entender. De siempre saber que, incluso cuando me hacía entender, no me entendían como yo quería que me entendieran” (Nakata, 2014: 41). Se trata de un testimonio que expresa otro de los elementos de la presencia de la disciplina ampliamente compartido por los pueblos indígenas.

En sus estudios superiores, experimentó las connotaciones ambiguas de la presencia indígena en las aulas universitarias —de su propia presencia— atravesada por la enorme responsabilidad que supone “defender nuestra propia posición, también mientras incorporamos y hacemos efectivo lo nuevo” (Nakata, 2014: 44), poniendo en escena la necesaria dimensión geopolítica del conocimiento. En este punto, Nakata saca a la luz las huellas de la información etnográfica que instalan inscripciones inamovibles porque logran salvaguardar su autonomía e invariabilidad respecto a lo que los isleños puedan argumentar contra ellas.

Tales inscripciones suponen siempre interlocutores destinatarios que deben asumirlas como agentes pasivos, ignorantes, espectadores o neutrales, a diferencia de las narrativas que emergen constantemente por fuera de las inscripciones disciplinares que, en cambio, reclaman constantes y variables posicionamientos sobre la situación colonial o dan cuenta de su carácter de comunidades en constante desarrollo y permanente transformación, o porque traen consigo la voluntad de *des-inscripción* de las finalidades atribuidas por las disciplinas. Sobre ello, Nakata relata que:

[...] cuando de estudiante llegué a leer la literatura histórica y la literatura educativa sobre los isleños del Estrecho de Torres, no los leí desde una posición de “ignorancia” o “neutralidad” o como “espectador”. Más bien, los leí desde una posición de conciencia de que estas publicaciones eran un intento de *re-presentar* mi experiencia y la de mis antepasados, así como un intento de *re-presentar* un análisis de la situación mía o la de mis compañeros isle-



ños. Esto sacó a la luz una omisión importante. Las lecturas y los análisis presentados a lo largo de la conciencia familiar y la conciencia colectiva, de los que se deriva mi propia posición, estaban invariablemente ausentes o se eludían. A menudo se re-explicaban de tal manera que negaban la validez de mi propio conocimiento isleño (Nakata, 2014: 35).

Otra de las marcas más profundas de la práctica disciplinar en el itinerario biográfico de Nakata consiste en el enorme poder que ejerce la disciplina para eliminar al otro como sujeto de conocimiento, mediante mecanismos que activan, con inusitada velocidad, eficacia —y en algunos casos con violencia— la desacreditación tajante de los testimonios e itinerarios individuales y subjetivos que puedan ser colocados por fuera o frente a las inscripciones disciplinares, así como de sus portadores. Se trata del poder amplificado de articular una y otra vez razones para poder acusar al “conocimiento local” de, invariablemente, “hacerlo mal” porque:

[...] según se dice, no acabamos de comprender todo lo que ha influido en el contexto que ha moldeado nuestras experiencias. La implicación es que, al transmitir nuestro entendimiento de los eventos a través de la tradición oral, la “memoria popular” distorsiona, exagera, entiende mal, inventa o simplemente “se olvida” de los “hechos” reales que se vivieron (Nakata, 2014: 35).

Frente a ello, no existe ni simpatía ni apertura ni buena disposición posibles hacia los nativos acogidos con la mayor buena voluntad por las instituciones educativas. Nada hay capaz de subsanar semejante desfase y, en efecto, es lo que expresa Nakata sobre la universidad donde se licenció en Educación cuando confiesa sentirse en ella “completamente alienado y aislado dentro de las paredes de esta institución incluyente y progresista, simplemente porque todavía no podría expresar mi posición de una manera que otros pudieran entender” (Nakata, 2014: 43).

Cuarta reflexión

De aquí en más, me interesa destacar las *inscripciones* de los isleños producidas por el corpus educativo (“Disciplinar a los isleños en la educación formal”, segundo capítulo de Nakata, 2014), porque proporcionan criterios para reconocer nuestra propia experiencia educativa *para* los indígenas y destacar algunas consecuencias de cara a la educación superior. La principal consiste en que las inscripciones pedagógicas “absuelven” del escrutinio a las instituciones y sus prácticas disciplinares y eluden analizar la situación según la relación colonizador–colonizado.

Nakata pasa revista a las distintas fases del discurso educativo iniciando con el discurso decimonónico basado en la capacidad mental inferior del isleño que perduró hasta entrado el siglo XX. Cuando la franca inferiorización intelectual de los salvajes resultó insostenible, se pasó, desde los años 1960 y 1970 a un discurso mejor adaptado que concibe a los isleños como *desfavorecidos social y educativamente* por causas sociales y ambientales. Lejos de superar la inferiorización, este discurso prolonga la relación secundaria y subordinada de los indígenas respecto a los europeos civilizados al mismo tiempo que elude la problematización de los valores de la clase educada tomadora de decisiones y de sus estándares normativos (Nakata, 2014: 246 ss.).

Luego, sobreviene el enfoque estatal de “prestación de servicios” centrado en el discurso de *los problemas indígenas* como sinónimo de *desventaja, falta, privación cultural y diferencia cultural* que “llegaron a dominar la política y la práctica para formar tanto la explicación como el remedio del pasado fracaso educativo” (Nakata, 2014: 247).

Finalmente, en el transcurso de los últimos 25 años, tuvo lugar una reacción positiva generada desde un discurso alimentado por numerosas investigaciones educativas que redirigió su atención —esta vez, sí— al sistema educativo que se pretendía implantar en lugar de fijar su mirada, una vez más, en los isleños como origen de las dificultades. Tal discurso pasó de pretender “cambiar a los isleños” a considerar que las razones



que impiden su progreso educativo se ubican en el mismo sistema. No obstante de sus avances y oportunidades, este discurso presenta la dificultad de que, “como en tiempos pasados, las premisas teóricas y las hipótesis se basan en disciplinas y avances disciplinarios paralelos. Y a pesar de las mejoras, poco progreso se ha hecho en términos de la desventaja relativa medida en los resultados educativos” (Nakata, 2014: 249).

Esta revisión refuerza la experiencia histórica de su pueblo acerca de que los discursos que oscurecen la relación colonizador–colonizado nunca podrán absolver el problema de fondo de una “educación adecuada” para los isleños, pues las preocupaciones disciplinarias “no lograron conectarse con aquellos asuntos que realmente les importan” (Nakata, 2014: 258) y resultan cruciales para su existencia como pueblos:

Los isleños han pedido educación no para simplemente obtener beneficios de la misma. Es para que podamos medir y comprender las influencias externas en nuestras vidas, qué es lo que está en nuestra contra, y lo que significa para nuestra supervivencia en ambientes coloniales. Yo no creo que simplemente se pueda descartar la visión política en esto como una esperanza “fuera de lugar”. Esta es, de hecho, una dimensión en la que nosotros, como isleños, estamos alineados políticamente. Se trata de cómo apropiarnos de una mejor posición para nosotros mismos, para llegar a mejores acuerdos para nosotros y para nuestro patrimonio tradicional en tiempos de cambio. Este es un punto de referencia al que se debe dar primacía en cualquier recuento de la escolarización isleña (Nakata, 2014: 263).

El verdadero cometido de las inscripciones disciplinares es ocultar y obstaculizar las maneras cómo los isleños juegan su futuro y se autoconstituyen permanentemente como sujetos activos de sus transformaciones. Para ello, las inscripciones disciplinares instituyen formas de comprensión del otro que los niegan como sujetos que confrontan sus experiencias históricas con los desafíos actuales.

Buen Vivir, universidad y disciplina. Diálogos y discusiones

¿Qué apuestas de relacionalidad epistémica es posible discutir y redimensionar desde la perspectiva antidisciplinaria propiciada por Gordon y Nakata? Se plantea dos discusiones, entre muchas otras posibles: la primera considera la propuesta epistemológica basada en el paradigma bioantropológico del pensamiento complejo de Edgar Morin (1992, 2001) que se concreta en la *inter* y *transdisciplinariedad*. La segunda retoma la propuesta de De la Campa (1996, 2006), en el marco de los Estudios Culturales Latinoamericanos, que busca trascender, mediante el concepto de *epistémica*, la segmentación disciplinar de la crítica literaria y artística.

La perspectiva de Edgar Morin ha hecho mucho bien a la academia en su intento de superar la segmentación disciplinaria. De hecho, ataca la compartimentación de saberes a partir de la crítica al carácter lineal del tiempo y mediante la propuesta de un paradigma más idóneo y capaz de dar cuenta de las conexiones, las irregularidades y los aspectos imprevisibles y no lineales que constituyen la realidad. En el paradigma del pensamiento complejo, la disciplina es un momento inicial y muy limitado del conocimiento que solicita la conexión *hacia* y *con* otras disciplinas (interdisciplinariedad) para, finalmente, abrirse a formas que la cobijen desde un horizonte común, más allá de las disciplinas pero, a mi parecer, más acá del carácter inter-epistémico del conocimiento: la transdisciplinariedad, que, de todas maneras, no pasa de ser “un sistema común de axiomas para un conjunto de disciplinas” (Navarro, s/f: 2). Aunque el pensamiento complejo trata de integrar lo que hasta ahora la modernidad ha disociado (la ciencia de la cultura, la cultura científica de la cultura humanista), limita su alcance al saneamiento de algunos aspectos críticos de la práctica científica sin ir más allá de ella, para ponerla a tono con los nuevos descubrimientos de la física y las cien-



cias de la vida. Por tanto, refuerza el paradigma de la ciencia, esta vez más sofisticado y lejano del sentido común, como lugar privilegiado y crucial para la producción de conocimiento.

Por ello, la transdisciplinariedad no está exenta de la siguiente advertencia de Wallerstein respecto a la interdisciplinariedad:

La alabanza de los méritos del trabajo interdisciplinario no ha minado hasta ahora significativamente la fuerza de los aparatos organizativos que amparan la separación existente entre las disciplinas. De hecho, casi se podría decir lo contrario: lo que ha acentuado la pretensión de cada disciplina de representar un ámbito coherente de análisis independiente vinculado a una metodología propia es la aseveración constante [...] de que cada una tiene algo que aprender de las otras [...] que esto “otro” conocimiento es pertinente e importante para resolver los problemas intelectuales en los que cada una de esas disciplinas trabaja. El trabajo interdisciplinar no es en absoluto una crítica intelectual *per se* a la compartimentación actual de las ciencias sociales y en todo caso carece de influencia política para modificar las estructuras institucionales existentes (Wallerstein, 2004: 136).

Lo que las lecturas de Gordon y Nakata sugieren añadir a esta crítica consiste en que el proyecto del pensamiento complejo corre el riesgo de encerrar la relacionalidad del conocimiento y circunscribir la identificación de “metapuntos de vista para auto-observarse y concebirse” (Morin, 1998: 256) en los límites endogámicos de saberes homogéneos y del mismo tipo, propios de la ciencia, sin por ello generar aperturas interepistémicas o interculturales. Asimismo, la prioridad del proyecto del pensamiento complejo apunta explícitamente a la generación “de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para auto-reformarse, auto-revolucionarse incluso” (1998: 256) sin que requiera su conexión con los resurgimientos y la autoafirmación de los pueblos. En tanto proyecto que busca instaurar

“una mejor manera de conocer” no por ello garantiza que las instituciones educativas, especialmente la universidad, se confronten a sí mismas respecto a los continuos posicionamientos de los pueblos indígenas y negros. No obstante, el pensamiento complejo admite una posibilidad si logra resignificar la *transdisciplinariedad* como articulación del pensamiento con los conocimientos otros, subalternizados y exteriorizados, para convertirlos en “metapuntos de vista” ineludibles capaces de confrontar la producción teórica con su carácter moderno colonial.

Asimismo, la relacionalidad interepistémica dialoga con el aporte de De la Campa quien evidencia, en el escenario de la crítica literaria y artística, la necesidad de hacer patente los vínculos entre la epistemología y la estética, a través de la *epistémica*: “un rejuego incierto entre la epistemología y la estética” (De la Campa, 1996: 703; 2006). Se trata de un “tipo de discursividad” de la crítica literaria y los Estudios de la Cultura que explicita los cruzamientos entre las ciencias, las humanidades, las ciencias sociales e, incluso, las ciencias físicas. De esa manera, toda crítica literaria debe explicitar los entrecruzamientos entre los referentes epistémicos y estéticos con los sociales y políticos que atraviesan toda obra literaria y artística.

De la Campa busca superar la trampa disciplinaria mediante la constitución de un sujeto que analiza, piensa y escribe la crítica, capaz de convocar y poner en escena las perspectivas de múltiples disciplinas y relacionar diversos campos de la vida sociocultural para evidenciar sus connotaciones políticas. Su enfoque apunta a que el punto de entrecruzamiento de las disciplinas ocurra no tanto en el espacio institucional de las ciencias, como sugiere la propuesta de Morin, sino en el sujeto que analiza, desarrolla la crítica y la escribe. La *epistémica* se mueva en el ámbito de la “combinación de disciplinas” ejercida por el sujeto y, aunque no nos remita hacia la relacionalidad interepistémica, esta postura contiene potencialidades para superar la disciplina porque llama la atención sobre el hecho de que los

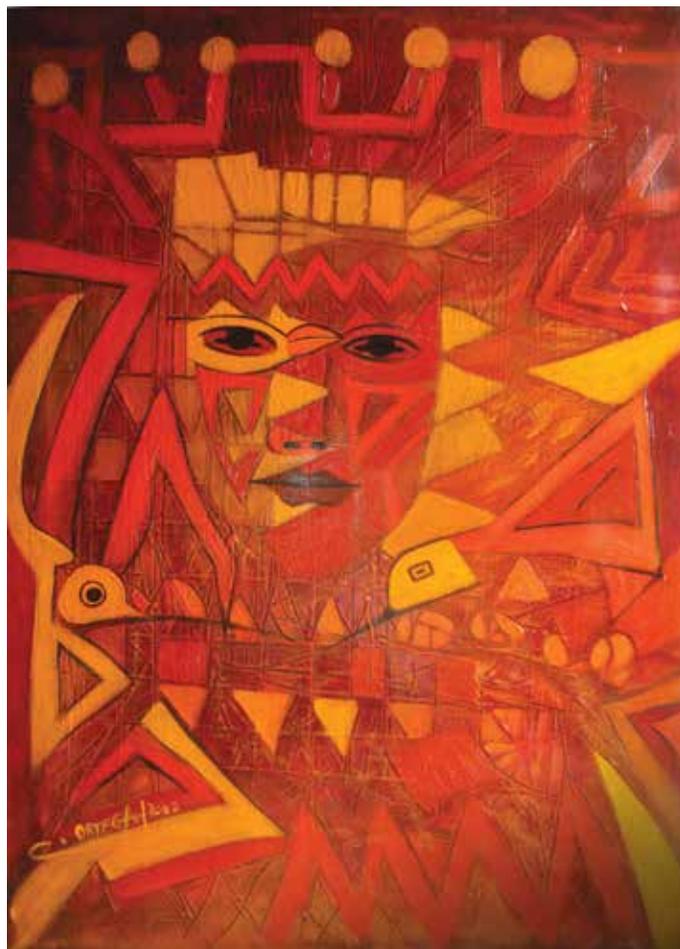


campos se entrecruzan y los modos de pensar no andan sueltos ni constituyen un reino aparte, al margen de las prácticas artísticas, políticas o productivas, pues son en estos campos de la vida sociocultural donde debemos rastrear las epistemologías y las estéticas. El aporte de De la Campa abre la posibilidad de pensar en una epistemología y estética cuyos rasgos dominantes se expresan transversalmente en los diversos campos de la vida sociocultural.

No obstante, como en Morin, la relacionalidad epistémica de De la Campa no necesariamente alude ni remite necesariamente, al vínculo entre el pensamiento vivo con la voluntad de autoafirmación de las existencias colectivas ni asegura relacionar la obra artística con dicha voluntad y decisión primigenia que otorga sentido a cualquier vinculación ejercida por el pensamiento.

Si asumimos que la autoafirmación colectiva es, desde la perspectiva de Gordon y Nakata, aquello que pre-constituye el pensamiento, también esa opción pre-constituye el Buen Vivir, traducido como el ejercicio de la posibilidad de llevar a cabo existencias colectivas distintas y reivindicar existencias negadas. Por lo tanto, las connotaciones e implicaciones epistémicas del Buen Vivir impulsan una educación superior no disciplinar abierta a la voluntad y decisión de autoafirmación y autonomía y a las posibilidades de transformación epistémica que surgen de la práctica de los movimientos sociales y asumidas por los estudios (*inter*)culturales latinoamericanos (Walsh, 2003), caracterizada de la siguiente manera:

a. *Academia articulada con espacios heterogéneos decoloniales*. La universidad debe ser concebida apenas como uno entre otros lugares que busca articularse y constituir puntos de encuentro entre experiencias decoloniales académicas pero también más allá de ella como las que tienen lugar en los movimientos sociales. Implica la construcción de “puentes y articulaciones más sistemáticas entre proyectos intelectuales, políticos y éti-



AMANECER
Acrílico sobre tela
70X90

cos existentes, de promover nuevos proyectos críticos y descolonizantes, y de extender estos proyectos a la reestructuración epistemológica educativa – del desarrollo, enseñanza, relación y producción de conocimientos” (Walsh, 2003: 24).

b. *Academia intercultural*. La respuesta multicultural (Walsh, 2003: 20-21) se basa en una actitud de *buena voluntad epistémica* que atribuye a los conocimientos diversos un carácter no contemporáneo, ilustrativo, demostrativo o añadido respecto a los conocimientos científicos hegemónicos que son los que en



verdad cuentan; además, tiende a mutilar la consistencia estructural de los saberes diversos destacando fragmentos desgajados de los patrones epistémicos que los dotan de sentido, contribuyendo a sancionar su exterioridad y *no-ser* respecto a los saberes eurocéntricos. La respuesta multicultural oculta que los saberes y conocimientos de la universidad están en relación de complementariedad con otros saberes y sus respectivos actores y que, por lo tanto, no son producciones completas ni autoreferidas. La interculturalidad epistémica, en cambio, rompe el carácter de totalidad que el saber moderno colonial se autoconcede, y desactiva aquellos mecanismos de subordinación, sub-alterización y sobredeterminación de saberes *otros* que los convierten en inertes e insignificantes a la hora de organizar la política y la economía, así como la vida universitaria.

- c. *Academia interepistémica*. Es necesario posicionar epistemologías, pensamientos y conocimientos dentro de la pluriversidad epistémica, pero ¿cómo evitar que se ejerza un control sobre ellos desde una lógica de inclusión multiculturalista o desde la perspectiva de una interculturalidad funcional? Esto llama, de nuevo, a la necesidad de pensar en lugares alternativos dentro y fuera de la universidad, “lugares, que a la vez, pongan en debate, diálogo y discusión lógicas y racionalidades diversas” (Walsh, 2007:110). El carácter interepistémico se relaciona con la indisciplina en el sentido de ir más allá de las disciplinas, pero cuestionando sus

fundamentos. La universidad no disciplinaria va más allá de la necesaria inclusión de estudiantes indígenas y afroamericanos pues asume, además de las personas diversas, sus respectivas epistemologías y metodologías. La universidad interepistémica privilegia una dirección: mirar, retomar y pensar desde los aportes transmodernos (por exteriorizados y exiliados por la modernidad), que no resultan tan ajenos ni extraños a la academia pues, a lo largo de su historia, se ha relacionado con ellos de diversas maneras. Negarlos equivale a negárselos a sí misma como posibilidad de transformación decolonial.

Las *indianidades* y *negritudes epistémicas* no son realidades externas o un catálogo de recursos optativos ajenos y extraños a la universidad. La cultura académica debe hacerse cargo de ellas, tiene una responsabilidad histórica frente a ellas, porque siempre estuvieron presentes como realidades inherentes —aunque negadas— que obligan a considerar otras maneras de enseñar, de aprender y de vivir.

Sin duda, la decolonización de la cultura académica requiere del Buen Vivir de la manera en que ha sido definido por Vázquez (2011), porque:

cuando nos relacionamos con el buen vivir no buscamos incorporar, definir, clasificar, buscamos escuchar. Buscamos aproximarnos a la noción de buen vivir desde nuestro lugar en la academia occidental, como una pregunta abierta, una pregunta que reta nuestros parámetros de entendimiento y la apariencia de totalidad de la modernidad (p. 12).

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2011). Sólo imaginando otros mundos se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir. En Ivonne Farah H. & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- _____. (2013). *Buen Vivir. Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Quito: Abya Yala.
- Acosta, A. & Martínez, E. (Coords.) (2009). *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.

- Cortés, D. (2009). La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador: Genealogía del diseño y gestión política de la vida. En Actas del *Congress for Intercultural Philosophy: Good life as Humanized life*, VIII, 3 junio. Seul: Ewha Womans University.
- De la Campa, R. (1996). Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos: discurso poscolonial, diásporas intelectuales y enunciación fronteriza. *Revista Iberoamericana*, 5(62), 176-177.
- _____ (2006). Latinoamérica y sus nuevos cartógrafos. Discurso poscolonial, diásporas intelectuales y miradas fronterizas. En Ignacio Sánchez Prado (Coord.), *América Latina: giro óptico*. Puebla: Universidad de las Américas.
- Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. Presentado en el 1er. Congreso de Escritores y Artistas Negros en París, septiembre de 1956. En F. Fanon, *Por la revolución africana. Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Farah, H. & Vasapollo, Luciano (Coords.) (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Gordon, L.R. (2013). *Disciplinary Decadence: Living Thought in Trying Times*. Paradigm Publishers. [Traducción al español (2013). *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Abya Yala.]
- Hidalgo Capitán, Antonio L.; Alejandro Guillén García & Nancy Deleg Guazha (Eds.) (2014). *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay*. Cuenca: FIUCUHU.
- Houtart, F. (2011). Hacia una constitución del sentido significativo del “vivir bien”. En Ivonne H. Farah & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Huanacuni, M., F. (2010). *Vivir bien/Buen vivir. Filosofía, política, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración (III-CAB).
- Jonas, H. (2005). *Poder e impotencia de la subjetividad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- León, I. (Coord.) (2010). *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios*, 2da edición. Quito: FEDAEPS.
- León T., M. (2010). El “buen vivir”: objetivo y camino para otro modelo. En Irene León (Coord.), *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios*. Quito: FEDAEPS.
- Macas A., L. (2010a). Sumak Kawsay. *Revista Yachaykuna (Saberes)*, 13, 13-39. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas. Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/Yachaykuna13.pdf>.
- _____ (2010b). *Sumak Kawsay*. La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida*, 452. Quito: ALAI, 14 -16. Disponible en: <http://alainet.org/publica/alai452w.pdf>.
- _____ (2011). El Sumak Kawsay. En G. Weber (Coord.), *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la sociedad civil en el Ecuador*, 47-60. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD y Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador. Disponible en: http://flacsoandes.org/biblio/shared/biblio_view.php?bibid=124024&tab=opac.
- Maldonado R., L. (2010). “El Sumak Kawsay / Buen Vivir / Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador”. Lección del módulo “El paradigma del Buen Vivir” del Programa de Tele educación “Construyendo un nuevo Estado” de la Escuela de Gestión Pública Plurinacional del Ministerio de Educación de Bolivia. Disponible en: <http://www.egpp.gob.bo/files/materiales/Mod4Curso3TranscripMaldonado.pdf>.
- Morin, E. (1992). *El Método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, Número 1. Universidad de Granada. Disponible en: www.proyectoletreal.es/revista/index_eng.php?id_num=2



- _____ (2013). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial*. Quito: Abya Yala.
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the Savages - Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press. [Traducción en español (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Ediciones Abya Yala].
- Navarro, S. A. (s/f). *¿Es posible la transdisciplinariedad en las Ciencias Sociales? Hacia una cientificidad liberadora*. Disponible en: www.academia.edu/3551033.
- Niel, M. (2011). *El concepto de Buen Vivir*. Trabajo de Investigación para el Título de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional del Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria", Universidad Carlos Tercero, Madrid.
- Romero B., H. (2011). Vivir bien, hacia un nuevo paradigma de desarrollo no capitalista. Suma qamaña, vivir bien y la *life's good*: como procesos civilizatorios. En Ivonne H. Farah & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Tapia M., L. (2011). Una geopolítica de la complementariedad. En Ivonne H. Farah & Luciano Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Vázquez, R. (2012). Towards a Deoclonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening. En Raúl Fornet Betancourt (Ed.), *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und interkulturalität*, Vol. 33, pp. 241-252. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Viteri, G., C. Eloy (2003). *Sumak Kawsay. Una propuesta viable de desarrollo*. Tesis de Licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Walsh, C. (2003). Qué saber, qué hacer y cómo ver. Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina. En Catherine Walsh (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la Región Andina*. Quito: UASB-AbyaYala.
- _____ (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 27, 102-113.
- _____ (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Vera Candau (Ed.), *Educação Intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: Editora 7 Letras, PUC-Rio de Janeiro.
- _____ (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.
- _____ (2014). Lewis Gordon: Existential Incantations that Cross Borders and Move Us Forward. En D. Davis (Ed.), *Thought as Social Transformation. The Work of L. R. Gordon*. (En prensa).
- Walsh, C. & Salazar, J. (s/f). (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. En Jerome Branche (Ed.), *Black Writing and the State in Latin America*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press. (En prensa).
- Walsh, C., Schiwy, F. & Castro, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Barcelona: Akal.
- _____ 2005. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias

“Buen vivir” and education for practicing
interculturalism in Ecuador. Other pedagogical
practices are necessary

María Sol Villagómez R.

Universidad Politécnica Salesiana
mariasolvillagomezrodriguez@gmail.com

Rogério Cunha de Campos

Universidade Federal de Minas Gerais
roge@ufmg.br

Recibido: 19 de marzo de 2014 / Aceptado: 27 de junio de 2014

Resumen

En este artículo se aporta a la reflexión sobre el Buen Vivir respecto a la educación en el Ecuador y se analizan las posibilidades reales para una educación enfocada en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde la diferencia se viva con igualdad y dignidad. Una educación para la sociedad del Buen Vivir.

Se plantea como posibilidad una educación para práctica de la interculturalidad donde entren en juego otras epistemologías, otros saberes, otras formas de ser y de comprender el mundo; otras formas de aprender y de vivir. Se plantea pensar la educación desde racionalidades diferentes, muchas veces subarternizadas a la racionalidad occidental moderna, tradicionalmente vista como la única verdadera y legítima.

Pensar en otra educación, supone reconocer y aprender de las experiencias existentes en el Ecuador en educación intercultural y en educación y diversidad cultural. Para ello, otras pedagogías son necesarias, se

trata de pedagogías para la transformación social, pedagogías de la pertinencia y de la autonomía, pedagogías de las resistencias, de la emancipación, de la liberación y del diálogo en condiciones de igualdad, pedagogías respetuosas de la diferencia, no homogenizantes, de liberación y de transformación. Estas otras pedagogías exigen prácticas educativas creativas y de mayor creatividad docente; requieren de la participación de la comunidad educativa y generación de políticas públicas para transformar las situaciones de inequidad y exclusión. Son finalmente, pedagogías de la esperanza.

Palabras claves: Buen Vivir, práctica de la interculturalidad, diversidad cultural, otras pedagogías, educación, diferencia, desigualdad.

Abstract

This article is a contribution to reflect on “Buen Vivir” in relation to education in Ecuador, and analyzes

real possibilities towards an education focused on the construction of a more just and fair society, where difference is experienced with equality and dignity. It is about an education for a society of "Good Living".

We propose the possibility of intercultural education practices where other epistemologies, other types of knowledge, other ways of being and understanding the world, other ways of learning and living, play a part. We propose thinking about education from different rationalities, often subaltern to an occidental modern rationality, traditionally viewed as the only legitimate truth.

To think about a different kind of education presumes recognizing and learning about already

existing experiences on intercultural education and cultural diversity in Ecuador. For this, other pedagogies are necessary. It is about pedagogies for social transformation, pedagogies for relevancy and autonomy, pedagogies for resistance, emancipation, liberation, and dialogue on an even ground, pedagogies that are respectful of differences, not homogenizing, that are about liberation and transformation. These other pedagogies demand creative educational practices and greater creativity from teachers, they require participation from the educational community and a creation of public policies in order to transform conditions of inequity and exclusion. They are, in the end, pedagogies of hope.

Forma sugerida de citar:

Villagómez, M. S. y Cunha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Revista Alteridad*, 9 (1), pp. 35-42.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación busca contribuir al debate sobre el Buen Vivir en el Ecuador, la educación para la práctica de la interculturalidad como alternativa a la construcción de la sociedad del Buen Vivir y las pedagogías necesarias para vivir la diferencia con igualdad y dignidad.

El texto se divide en tres partes. La primera hace referencia al Buen Vivir en la Constitución ecuatoriana, como posibilitador de transformaciones estructurales en el país y en la educación. La educación es vista como impulsadora de la construcción de la sociedad del Buen Vivir, entendido este como fin y como medio, como derecho a la educación y, como eje y enfoque educativo.

En la segunda parte, se aborda la educación para la práctica de la interculturalidad, como posibilidad real para la construcción de una sociedad democrática, equitativa y justa. Que por un lado, parta del reconocimiento de las raíces profundamente excluyentes del sistema educativo nacional y de otro, sea capaz de aprender de las experiencias de resistencia, de innovación y de la creatividad.

En la tercera parte, se plantea la necesidad de otras prácticas pedagógicas para una educación

que contribuya a la construcción de la sociedad del *Sumak Kawsay*. Son pedagogías de la pertinencia, de la autonomía, de la resistencia, de la emancipación y la liberación.

La educación para la sociedad del Buen Vivir

En el año 2008, la Constitución ecuatoriana incluye y expresa las ideas del Buen Vivir o *Sumak Kawsay* como posibilitador de cambios estructurales en el país, como lo expresa Alberto Acosta:

En su contenido afloran múltiples propuestas para impulsar transformaciones de fondo, construidas a lo largo de muchas décadas de resistencias y de luchas sociales, que articulaban diversas agendas desde los trabajadores, los maestros, los indígenas, los campesinos, los pobladores urbanos, los estudiantes, los ecologistas, las mujeres, los ancianos, los jóvenes, empresarios y otros tantos sectores progresistas. (2010).

Como concepto, está anclado a saberes y sensibilidades de algunos pueblos indígenas, pero también se nutre de otros aportes de la cultura occidental. (Acosta & Gudyanas, 2011). "En la



Constitución el *sumak kawsay* aparece dentro del conjunto de derechos ...desde éste se derivan muchos derechos” (Acosta & Gudynas, 2011). individuales, colectivos y de la naturaleza. Entre ellos, el derecho a la educación.

Bajo las ideas del Buen Vivir, tanto la Asamblea Nacional del Ecuador (2007) y la nueva constituyente (2008) expresan la intencionalidad de refundar el Estado ecuatoriano, esto supone:

imaginar y construir alternativas al Estado monocultural, monocivilizatorio y excluyente, alternativas que parten de las diferencias reales en cómo concebir y vivir la territorialidad, la autoridad, la justicia, la ciudadanía (...) y la sociedad y buscar articulaciones entre ellas” (Walsh, Catherine, 2008).

Se trata de construir una “nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”, (Constitución Política del Ecuador, 2008). El Buen Vivir, según Acosta y Gudynas, es mucho más que el estado de bienestar y que el desarrollo convencional, su logro implicaría la construcción de una sociedad nueva, donde por su puesto, la educación juega un papel fundamental para conseguirlo.

A partir de estos postulados se plantea repensar el país teniendo en cuenta que “un sector fundamental para alcanzar el “Buen Vivir”, constituye la educación, pues en gran medida este derecho potencia el cumplimiento de otros derechos y permite mirar en perspectiva el desarrollo de las naciones” (Cevallos Tejada, 2012). Hablar de la educación para la sociedad del Buen Vivir requiere un nuevo sistema de educación:

que tendrá como centro el sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente... integrará una visión intercultural acorde a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).



DESDE AQUÍ
Óleo sobre tela
84x120

Y una educación que aporte al logro de una “sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2010).

Para el Ministerio de Educación del Ecuador, el Buen Vivir y la Educación interactúan de dos modos. Por una parte el derecho a la educación como un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para



todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir como eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir (Ministerio de Educación, 2010).

Así entendido el Buen Vivir, daría sentido a un enfoque educativo en el marco de la aceptación de la diversidad, la pluriculturalidad y multinacionalidad y la necesaria práctica de la interculturalidad (Luna, 2012). Su inclusión en la educación y la educación para el logro del Buen Vivir, implica esfuerzos, capacidades, acciones nuevas y diferentes que van a requerir más: energías, compromisos e inteligencias, que las que pudimos haber puesto en juego hasta ahora (Mitenguiga, 2012), implica pensar en una nueva educación desde la diversidad, interculturalidad y el *sumak kawsay*.

Una educación para el Buen Vivir y para la consecuente práctica de la interculturalidad requiere de manera indispensable pensar en otras opciones y prácticas pedagógicas, reconocer los caminos recorridos, valorar y aprender de las experiencias existentes en educación, apostar por otras alternativas pedagógicas.

Una educación para la práctica de la interculturalidad

Pensar en la educación para el Buen Vivir requiere reconocer que en el Ecuador, el origen histórico de la construcción de la diferencia en desigualdad, ultrapasa la época colonial (Arroyo, 2010), la conformación de los nuevos estados naciones independizados en el siglo XIX, las relaciones imperialistas, el avance del capitalismo global y las políticas neoliberales de los gobiernos del siglo XX “democráticos” o mejor “*posdemocráticos*”, en palabras de Crouch (2004), que se encuentran más al servicio del mercado y la globalización económica que de sus ciudadanos. Es esa construcción de la desigualdad que ha colocado a los diferentes “en el otro margen, en el lado de afuera... los ha pensado en la exterioridad de

todo lugar social, político, cultural y económico” (Arroyo, 2010) (traducción propia).

En esa construcción histórica de desigualdad, el sistema educativo es una de las instituciones de legitimación y reproducción del orden social (Bourdieu, 2001) excluyente y monocultural del Ecuador. Por ello, no es posible pensar en una sociedad del Buen Vivir si no se cuestiona la matriz excluyente y racista de la sociedad ecuatoriana y el papel que ha cumplido la educación y el sistema educativo en la legitimación de dicha desigualdad.

Por otro lado, tampoco es posible pensar en una educación para el Buen Vivir si no se reconoce y aprende de las resistencias centenarias, de las luchas de aquellos grupos, comunidades y pueblos y, de las alternativas educativas y pedagógicas gestadas por ellos. Se trata de aprender de esas resistencias, de conocer sus cosmovisiones, de valorar sus experiencias, sus formas de ser, de vivir, de pensar de producir conocimiento, mediante una verdadera ecología de saberes frente a la monocultura del saber y del rigor, y de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías (de Sousa Santos, 2006).

Se trata también de repensar la política y las prácticas educativas de forma distinta, incluyente y respetuosa, posibilitadora de un proceso de construcción de diálogo en armonía y respeto de lo diverso y lo múltiple, en un horizonte que va más allá de la visión moderna y modernizadora (Viaña, 2011) que nos permitirá construir una sociedad menos desigual y una verdadera práctica de la interculturalidad donde el contacto e intercambio entre culturas sea en términos equitativos; en condiciones de igualdad (Walsh, 2009).

Desde esta perspectiva, entendemos la educación para práctica de la interculturalidad como el “*entre-culturas*, donde dos o más culturas interactúan, se inter-penetran, pero a la vez se puede distinguir a cada una de ellas como una totalidad social relativamente autónoma” (Tapia, 2010). Se plantea una educación desde una visión dinámica de la cultura que no mira a las sociedades indígenas como enclaves tradicio-



nales y aislados, sino que las comprende como realidades en “permanente interacción con otras situaciones socioculturales, de las cuales se pueden nutrir para enriquecer su propio proyecto civilizador” (López, 1997); y de las cuales, se puede aprender. “Así la interculturalidad en la educación responde a una lógica de negociación interna permanente entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno” (Baronnet, 2009), que implique el “reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo, sin perder de vista que esta relación “entre culturas” ocurre en una sólida y única estructura de poder configurada desde la razón colonial, lo que exige estudiarlas en el marco de relaciones de poder” (Moya, 2009), por lo que, la educación como práctica de la interculturalidad requiere una apuesta política más profunda que desestabilice las relaciones de poder pautadas por la dominación colonial.

De esta manera, en una educación enfocada a la práctica de la interculturalidad, entran en juego no solo paradigmas, cosmovisiones, miradas diversas de las culturas; sino también un “proceso político, social, económico y cultural de cambio profundo, que replantea modelos de vida” (Venegas, 2012), y que además, permita “asumir las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros” (Walsh, 2008). En este marco, no cabe duda, que la pertinencia y eficacia de la educación y del sistema educativo son fundamentales a la hora de plantearse transformaciones.

Otras prácticas pedagógicas son necesarias

Una educación que promueva la práctica de la interculturalidad o ese “entre-culturas”, para la “construcción de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y contribuya, también realmente, a transformar las situaciones de inequidad y exclusión” (Vélez, 2008), requiere como se ha dicho, otras pedagogías que animen a

pensar “desde y con genealogías, racionalidades, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (Walsh, 2013).

Es indispensable una educación y una praxis pedagógica para la transformación social, que contribuya a cuestionar la concepción de desigualdad como algo natural o como herencia inconsciente de los vencedores, herederos de los privilegios que hoy disfrutan, y colocar junto a ellos a los vencidos y derrotados de la historia, los que no tienen privilegios (Bruno, 2009).

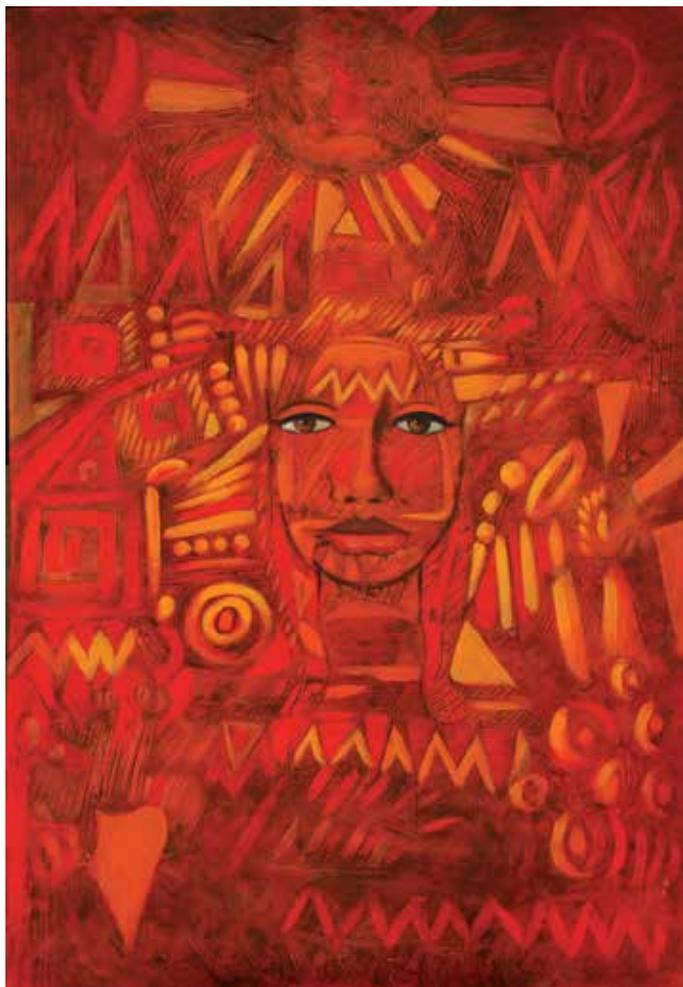
Se trata de repensar y redefinir la pertinencia sociocultural y política de la educación, de lo que se enseña y se aprende (saberes y epistemologías) y de cómo se enseña y se aprende (métodos y recursos, como podría ser la minga entendida como trabajo comunitario). De partir de lo concreto, de lo cercano, de lo propio, del territorio, de la cultura, de la estrecha relación teoría y práctica, de la constante investigación y de reflexión crítica de las prácticas educativas.

En palabras de Paulo Freire (1979), “se trata de una Pedagogía que tiene que ser forjada con los oprimidos y no solo para los oprimidos... Solo cuando descubren que ellos mismos son los anfitriones de opresores, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora”.

Se trata de pensar la educación en el espacio escolar y fuera de este, de la participación de la comunidad en la educación fortaleciendo la propia cultura, que proteja y desarrolle los saberes de su propio pueblo, afianzando el uso de sus lenguas; “que combata el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización” (Rebolledo 2002, citado por Baronnet, 2013). Pedagogías de lucha constante contra cualquier forma de discriminación y dominación (Freire, 2004).

Se trata de “autonomía educativa de los sujetos –autonomía docente y aprendizaje y construcción de autonomía del educando-, es proceso, es llegar a ser” (Freire, 2004); autonomía de la comunidad misma en la toma de decisiones en la escuela y en la educación y los vínculos de esta





DANZANTE DEL SOL
 Acrílico sobre tela
 70X90

con la comunidad. “La autogestión educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y aprendizaje nuevos y además, parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social” (Baronnet, 2009).

Son pedagogías de “resistencia a la dominación, prácticas y teorías pedagógicas de resistencia aprendidas en luchas, acciones colectivas, pedagogías de liberación/emancipación... producidas en la diversidad de luchas por liberación/emancipación” (Arroyo, 2012) (Traducción personal). Son

“pedagogías de la corporificación de las palabras con el ejemplo” (Freire, 2004).

Por tanto, hablar de educación para la práctica de la interculturalidad es mucho más que una fórmula retórica, pues requiere conocer y entender las necesidades de educación del país en su conjunto y en su especificidad, respetando los contextos, las diferencias y las particularidades, reconociendo los caminos recorridos, las luchas históricas por la educación, por la autonomía y la pertinencia educativa, “la educación que se desarrolla fuera de los muros y la que dentro de ellos escapa a los mecanismos de reproducción” (Puiggrós, 1996).

La búsqueda de una educación para la práctica de la interculturalidad y el Buen Vivir requiere reconocer, valorar y aprender de las no pocas experiencias existentes en el Ecuador de educación comunitaria y de educación intercultural bilingüe, así como de su historia de más de cuarenta años, unida a las luchas por la tierra primero y de la mando de la búsqueda de una “educación propia”, la educación indígena, luego educación bicultural bilingüe (Garcés, 2004).

Experiencias como de las escuelas Inka Samana en el sur del país, la Escuela Ecológica “Samay” y la Escuela del Saber (Yachay Huasi); del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) con larga trayectoria en el país (Torres, 2013) y como parte de un proceso de “liberación de las viejas estructuras hacendatarias...” (Farfán, 2008); o del Programa Académico Cotopaxi (PAC) de la Universidad Salesiana, pueden ser un interesante referente, en cuanto a participación social, pertinencia y autonomía. Así por ejemplo: en el SEIC, “los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo... y en la definición de la propia finalidad de la escuela” (Ramírez, 2007). O el PAC que forma y profesionaliza docentes aportando a “sostener y dar forma a los procesos de educación intercultural bilingüe en las zonas de incidencia y para la “educación propia” (Granda & Iza, 2012),



en la formación de líderes indígenas para los gobiernos locales (Farfán, 2008), así como en el fortalecimiento de la identidad y la valoración del ámbito de la cultura propia y de la lengua materna, además de su contribución al constante debate y reflexión sobre la interculturalidad en la educación, en la educación intercultural bilingüe, en la interculturalización de la educación ecuatoriana y en la formación docente.

Consideraciones finales

Las posibilidades de la vida humana juntos, no se resume en las variantes de vivir la diferencia en desigualdad (Bruno, 2009). Desde allí es que se entiende a la educación para la práctica de la interculturalidad como posibilitadora de vivir la “igualdad con dignidad” y que a la larga conlleve a la “superación de la exclusión y del discrimin; y, de esa forma también, compartir el

poder” (Lopez, 2006) citado en Baronnet, 2009). Es la educación para la sociedad del Buen Vivir, de la equidad y del respeto a la diversidad. Para ello, se requieren otras políticas públicas en educación que propicien “vincular, de manera creativa, las disímiles formas de conocimiento más allá de las fronteras culturales” (Almeida, 2014) y otras pedagogías que “envuelvan prácticas de des-aprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstruir el ser...tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política” (Maldonado-Torres, 2013).

Se requiere en suma, de alternativas pedagógicas, de la esperanza, de la utopía, del sueño de un mundo mejor, de respeto a las diferencias, de transformación de la realidad, de la libertad, de emancipación, vinculadas a la educación comunitaria, a la pertinencia social, cultural, lingüística, a la autodeterminación y autonomía docente y escolar, de la práctica de la interculturalidad.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2010). El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 9, 5. Quito: FES-ILDIS.
- Acosta, A., & Gudynas, E. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y praxis latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 53, 78.
- Almeida, I. (06 de 02 de 2014). *Línea de Fuego*. Recuperado el 07 de 03 de 2014, de ¿Educación Intercultural Bilingüe para todos?: <http://lalineadefuego.info/2014/02/06/educacion-intercultural-bilingue-para-todos-por-ileana-almeida/>
- Arroyo, M. (2010). *Políticas educacionais e desigualdade: a procura de novos significados*. Belo Horizonte, Brasil.
- _____. (2012). *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación en Chiapas: Las escuelas zapatistas de las cañanas de la Selva Lacandona en Chiapas*. Tesis de doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. Université Sorbonne Nouvelle Paris III; Colegio de México.
- Bourdieu, P. (2001). *Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bruno, L. (2009). Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? En *Crisis de la escuela y políticas educativas*. Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Cevallos Tejada, F. (2012). Introducción. En *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Activa.
- Constitución Política del Ecuador (2008).
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. En B. de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.



- _____ (2004). *Pedagogia da autonomia*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Garcés, F. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador*. Quito: PROEIB ANDES.
- López, L.E. (1997). La diversidad étnica, cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 57.
- _____ (2006). *Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. París: Instituto des Amériques.
- Luna, M. (2012). En busca del sentido de la educación ecuatoriana. En *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Activa.
- Maldonado-Torres, N. (2013). Comentario Inicial. En *Prácticas insurgentes de resistir. Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala.
- Ministerio de Educación (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular 2010*. Quito: Don Bosco.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural Editores.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica. En H. Cucuza, *Historia de la Educación en debate* (p. 115). Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Tapia, M. L. (2010). Formas de interculturalidad. En *Construyendo interculturalidad crítica* (p. 63). La Paz- Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Torres, R. M. (14 de 11 de 2013). *Otra Educación*. Recuperado el 07 de 03 de 2014, de Adiós a la educación comunitaria y alternativa en el Ecuador: <http://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html?spref=fb>
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la Educación Intercultural en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 10, 103-112. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Viaña, J. (2011). Reconceptualizando la interculturalidad. En J. Viaña, C. Walsh y L. Tapia, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello -III-CAB-.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- _____ (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- _____ (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala.



Contribuciones especiales



ENCUENTRO
Acrílico sobre tela
70X90

Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. Escuela “tradicional”¹

Assessment practices implemented by teachers: “innovative” school vs. traditional school

Zulma Perassi

Universidad Nacional de San Luis - Argentina
zperassi@gmail.com

Recibido: 02 de abril de 2014 / Aceptado: 30 de mayo de 2014

¹ Este trabajo se basa en la Ponencia efectuada por la autora en el XV Comparative Education World Congress *New Times, New Voices/ Nuevos Tiempos, Nuevas Voces*. World Council Of Comparative Education Societies - Wcces, Buenos Aires. Junio 2013.

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación denominada *La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos*, que se desarrolla en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Su propósito principal es analizar las diferencias y coincidencias que poseen las prácticas evaluativas de docentes que se desempeñan en escuelas creadas a partir de un proyecto “innovador” (Escuelas no graduadas), y aquéllas que despliegan los profesores de escuelas estatales tradicionales. El estudio se concreta en escuelas públicas de la provincia de San Luis, Argentina.

La elaboración de esta presentación recupera indagaciones realizadas durante varios años en el campo de la evaluación educativa; profundiza el acercamiento a la evaluación que se desarrolla en las escuelas “innovadoras” y procura una contrastación de los rasgos distintivos de ambos contextos. El abordaje metodológico que se asume, es de corte cualitativo, valiéndose de registros de observaciones, análisis de producciones, entrevistas y algunos cuestionarios.

Los resultados obtenidos insinúan varias coincidencias, entre ellas cierto divorcio entre discursos y prácticas. Se advierte una clara tendencia a priorizar la evaluación de procesos en el ámbito de la no gradualidad; no obstante, el “lugar” del/la alumno/a sigue siendo subsidiario en los dos espacios.

Cabe preguntar, ¿el carácter innovador de los proyectos fundacionales logró impregnar las praxis evaluadoras que en esas escuelas se sostienen? ¿Los modos vigentes de concebir la evaluación colaboran en la formación de sujetos democráticos?

Palabras claves: Evaluación educativa, docente evaluador, prácticas evaluativas, concepciones, Escuela No Graduada.

Abstract

This work is framed within the research project called “Educational Assessment as a Challenge: Discourses and Practices. Subjects and contexts”, which is conducted at *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*. The main objective is to analyse the differ-

ences and similarities of assessment practices implemented by teachers working at "innovative" schools – Alternative Schools – and state-owned traditional schools. The study focuses on state-owned schools from the province of San Luis.

The preparation of this presentation is based on investigations conducted along several years in the field of educational assessment, it deepens the approach to assessment taken at innovative schools, and it contrasts the characteristic features of both innovative and traditional educational contexts.

The study adopts a qualitative paradigm, and it also resorts to observation records, production analysis, interviews, and some questionnaires.

The results obtained suggest several similarities, among which the most striking one is the lack of connections between discourses and practices. A clear tendency to prioritise the assessment of processes in the context of alternative schools is observed. However, the place of the student continues to be subsidiary in both contexts.

Has the innovative character of foundational projects managed to transfuse those assessment practices that are kept in those schools? Do the current ways to conceive assessment help in the formation of democratic individuals?

Keywords: Educational assessment, Evaluators, Assessment practices, Conceptions, Alternative schools.

Forma sugerida de citar:

Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. escuela "tradicional". *Alteridad*, 9 (1), pp. 44-55.

Presentación

En el marco del proyecto de investigación que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, denominado *La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos*, se avanza en la comparación de las prácticas evaluativas docentes que se dan en dos tipos de escuelas públicas, de gestión estatal, en la provincia de San Luis, Argentina. Las primeras, corresponden a docentes que trabajan en instituciones de educación común, con un estilo tradicional; y las segundas, en escuelas que fueron creadas a partir de un proyecto educativo considerado innovador.

Esta elaboración focaliza su búsqueda en la detección de las principales coincidencias y diferencias que se detectan en el ámbito de la educación básica (primaria) de los dos tipos de instituciones. Desde la investigación en curso, se entiende que la evaluación, dentro de la escuela, constituye un factor clave a través del cual se puede habilitar o negar la posibilidad que tiene el/la alumno/a de ser parte de su propia formación. En este sentido, las concepciones y las prácticas

evaluativas que los docentes sostienen, resultan determinantes para el aseguramiento de un proceso democrático.

En el ámbito macrosistémico, el desarrollo que tuvo la evaluación educativa en el pasado siglo, se enfatizó en los 90. La mayoría de los países latinoamericanos inauguraron sus sistemas nacionales de evaluación, otorgándole a esta disciplina un destacado lugar en la agenda política. La preocupación dejó de estar centrada en el acceso y extensión de la escolaridad, para desplazarse hacia otros aspectos del sistema educativo (tales como, los contenidos curriculares, las dinámicas internas, sus organizaciones, la gestión, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje). Este movimiento incidió en las concepciones y en las prácticas evaluativas, se produjeron cambios conceptuales (en especial, referidos a la sustitución de nociones simples y monolíticas por concepciones más complejas y pluralistas), pero también, cambios metodológicos y estructurales, los que fueron otorgándole a la evaluación un papel protagónico en la gestión de la educación.



La evaluación es una disciplina que atraviesa diversos espacios educativos e involucra diferentes objetos. En esos espacios siempre conviven múltiples evaluaciones. El esfuerzo de esta investigación concentró su interés en la evaluación que ocurre en el ámbito escolar.

La evaluación en educación es una problemática difícil y compleja sobre la que se ha debatido muy poco en el ámbito de la escuela, aún cuando la misma ha provocado históricamente cierta intranquilidad en sus actores.

La investigación se orienta a captar los modos de *pensar y hacer* evaluación en la escuela, buscando comprender las concepciones vigentes en ella. Se pretende develar los rasgos esenciales de las culturas evaluativas, entendiéndolas en los contextos socio-políticos y culturales en que se desarrollan.

En este escrito se recuperan algunos aspectos específicos de los estudios que se vienen desarrollando desde hace varios años, referidos a las concepciones de evaluación que poseen los docentes de escuelas estatales en esta provincia, para contrastarlos –o ponerlos en diálogo– con las nociones, ideas y modos de evaluar que poseen los/las maestros/as de educación básica de dos escuelas públicas de esta jurisdicción, que hace un cuarto de siglo atrás, fueron fundadas como *escuelas no graduadas*.

Breve referencia a las escuelas elegidas como escenarios de contraste

Las dos instituciones de referencia, son escuelas estatales de educación básica que están emplazadas en contextos geográficos y culturales diferentes: una en la ciudad capital provincial y la otra, en una localidad más pequeña del interior. Ambas fueron creadas en el año 1987 a partir de la puesta en marcha un proyecto de *escolaridad no gradua-*

*da*². Dicho proyecto constituyó, en aquel momento, una importante innovación para el sistema educativo de esta jurisdicción y requirió, desde el inicio de su ejecución, condiciones especiales para su desarrollo como: una intensa capacitación del personal aspirante a ingresar, acceso a los cargos docentes por concursos de antecedentes y oposición, formación permanente del profesorado en los primeros años de instalación del proyecto, extensión de la jornada laboral docente (a fin de efectuar trabajos en equipo, sostener los procesos de formación, desarrollar talleres de apoyo al alumnado), otorgamiento de un plus salarial al profesorado por la complejidad de su trabajo, etc.

Estas escuelas alcanzaron un destacado prestigio y reconocimiento en sus respectivas comunidades, manteniendo claras diferencias entre sí, por los entornos en los que se insertaban. Con el transcurso de los años y por múltiples razones³, el gobierno fue quitando progresivamente su apoyo, quedando ambas libradas a sus propios esfuerzos durante mucho tiempo. En la actualidad, las relaciones con las autoridades de gobierno parecen haber mejorado con la primera escuela –no es un detalle menor, el cambio de funcionarios que trajo consigo un nuevo período político– mientras que la institución emplazada en el interior provincial, alejada del poder político, aunque legalmente sigue siendo “no graduada”, hace varios años (aproximadamente desde 2005) comenzó a funcionar

2 El proyecto proponía una modalidad organizativa diferente, sustentándose en principios esenciales tales como: aprendizaje concebido como proceso dialéctico, basado en el descubrimiento y mediatizado por un enseñante, resaltándose especialmente, el respeto por el ritmo de aprendizaje del/la alumno/a. El mismo era entendido como una construcción individual en un contexto social, favorecido por el clima institucional democrático. La estructura organizativa eliminaba el “grado” y ponía énfasis en la trama curricular que se ordenaba por tramos o agrupamientos, por los cuales avanzaba cada estudiante a su propio ritmo. Si bien un alumno podía demorar mayor o menor tiempo en recorrer cada agrupamiento, nadie retrocedía (en este sentido, no existía repitencia).

3 Una de las más sobresalientes refiere al hecho que la escuela situada en la ciudad capital, comenzó a ser percibida como una “amenaza” por las autoridades gubernamentales, puesto que se erigió en clara opositora a la política provincial y referente gremial en las luchas y movilizaciones docentes.

como escuela graduada. En el año 2010 en dicha escuela "se oficializó la muerte de la no gradualidad, porque el Director General de la institución tomó la decisión de adoptar la libreta común oficial (sustituyendo la cartilla evaluativa vigente hasta entonces, que constituía una diferencia clave con las demás escuelas)"⁴.

¿Cuáles son las razones que justificaron la elección particular de estas instituciones, como escenarios de contraste?

Existen varios motivos, los principales pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- a- La génesis de ambas instituciones fue un proyecto particular, que nucleó al cuerpo docente en torno a nociones centrales de: innovación, transformación, democracia, participación, respeto por el otro, entre otras, gestando una ideología específica que se fue *amasando* progresivamente, instalando diferencias claras entre estas escuelas y el resto de las instituciones estatales.
- b- Esas diferencias que eran observadas por los miembros de la comunidad y por otros actores del sistema educativo, también fueron auto percibidas por los integrantes de estas instituciones quienes buscaron fortalecerlas gestando una particular identidad y un fuerte sentido de pertenencia (aún cuando entre ellas resultaban nítidamente diferentes).
- c- La situación socio-política cambió y con el transcurso del tiempo, las condiciones históricas iniciales se fueron modificando, el prestigio construido hace más de dos décadas (que ligó tan estrechamente a ambas escuelas), parece no poder sostenerse.

Ante esta situación y considerando esos contextos escolares específicos, que en su período fundacional fueron particularmente cuidados y asistidos con procesos de formación y acompañamiento gratuitos *en servicio* al cuerpo docente,

cabe preguntar si ¿se logró instalar en ellos *otros* sentidos a la evaluación?

Abordaje metodológico

Para llevar adelante este trabajo se adopta una metodología cualitativa que pone en diálogo diferentes espacios y tiempos de las prácticas y los discursos evaluativos docentes. Para ello, se focalizan distintos contextos y circunstancias de relevamiento a fin de enriquecer el contraste. En esta ocasión, la búsqueda se orienta a considerar:

- Procesos de formación y capacitación docentes referidos a la evaluación educativa, destinados a profesores, directivos y supervisores de escuelas públicas estatales, desarrollados en la última década.⁵
- Dinámicas evaluativas cotidianas desplegadas por los docentes durante seis (6) años, en un centro educativo estatal de alta complejidad, dirigido por la responsable de este trabajo.
- Debates y producciones de maestros/as y directivos de las escuelas no graduadas, en una tarea de revisión conjunta de las propuestas evaluadoras vigentes en dichas instituciones, durante los años 2012-2013. (Proceso que involucró alrededor de 75 personas).
- Diálogo mantenido con referentes claves de las escuelas consideradas (miembros del equipo directivo, profesores fundacionales, supervisor) acerca de significados y prácticas evaluativas.

Las principales técnicas utilizadas para esta investigación, fueron las siguientes:

- Observaciones con modalidad participante.
- Entrevistas profundas con referentes claves; y entrevistas informales a diferentes actores.
- Cuestionarios orientados a capturar las nociones iniciales y genuinas de los y las participantes.
- Producciones individuales y grupales.
- Testimonios de maestros y maestras.

4 Información brindada por la Regente de Educación Primaria, en el marco de una entrevista.

5 En estos procesos se implicaron más de 500 docentes.



Aproximaciones teóricas que enmarcan el trabajo

Es necesario realizar una breve referencia a las coordenadas conceptuales que guían esta producción, a fin de explicitar el posicionamiento que se asume desde la investigación y colaborar con la comprensión de lo que aquí se enuncia.

La evaluación educativa es entendida en este trabajo en el sentido que M. Antonia Casanova definió hace varios años atrás (1995); es decir, como un proceso sistemático y deliberado de búsqueda de información acerca de una situación -o de algún objeto particular- para elaborar juicios de valor sobre la misma. Esas valoraciones deben fundamentar las decisiones que se adoptan acerca de dicha situación, procurando su mejoramiento.

Toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento (Elola, Zanelli, Oliva & Toranzos, 2010: 17).

Cuando se analiza la historia de la evaluación educativa, se advierte el surgimiento de múltiples concepciones a lo largo del tiempo; hecho que se enfatiza durante el pasado siglo. La reconstrucción no permite delinear un prolijo devenir con articulaciones claras y ordenadas, sino que, en este proceso se descubren concepciones superpuestas, encontradas, avances y retrocesos, contradicciones y luchas.

El término “concepción” es definido por el Diccionario de la Real Academia Española –en su vigésima segunda edición- como *acción y efecto de concebir*. Concebir deriva del latín *concipere*, y su principal significado -según la mencionada fuente- refiere a: comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien.

En esta investigación se adopta la palabra concepción en vinculación directa con la noción de paradigma, entendido como el “conjunto de

creencias y actitudes, como una visión del mundo ‘compartida’ por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada” (Alvira, 1982 en Domínguez Fernández, 2000: 21). En tal sentido, las concepciones de evaluación se interpretan, en este trabajo, como *las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana*. Las mismas aluden al “posicionamiento” que adoptan las personas respecto al fenómeno en estudio. Desde esta perspectiva, las concepciones comprenden los *modos de pensar y de hacer evaluación educativa*; es decir, si bien los discursos pueden denunciar inicialmente la posición de cada persona, existen múltiples razones por lo que esto no siempre es así; por ello, se asume que son los actos lo que develan la verdadera concepción que abraza cada cual.

En las distintas concepciones y modelos que se reconocen en el campo que nos ocupa, la figura del evaluador ostenta un lugar destacado. El/la docente, en su papel de evaluador goza de una destacada relevancia en el desarrollo de este proceso y en ocasiones –en el marco de ciertas concepciones-, detenta un poder desmedido que resulta amenazante. Simultáneamente, el lugar que ocupa el evaluado –sea éste un sujeto individual o colectivo-, varía en los diferentes modelos, advirtiéndose a lo largo de la historia un movimiento de progresiva visibilidad del mismo, ligado directamente con procesos de redistribución de poder que operan en el espacio que se sitúa.

La sucesión de concepciones ha marcado también modificaciones significativas en la definición de las evidencias esenciales que dan cuenta del objeto a evaluar, determinando la prioridad temporal en que se concreta la indagación. Este hecho fue acompañado -y en gran medida provocado- por el cambio de la función evaluadora. La función formativa comenzó a cobrar importancia decisiva en la segunda mitad del siglo pasado –este término fue introducido por Michael Scriven en 1967-, sin llegar a invalidar la función sumativa de la evaluación que fue perdiendo el esplendor de otra época.

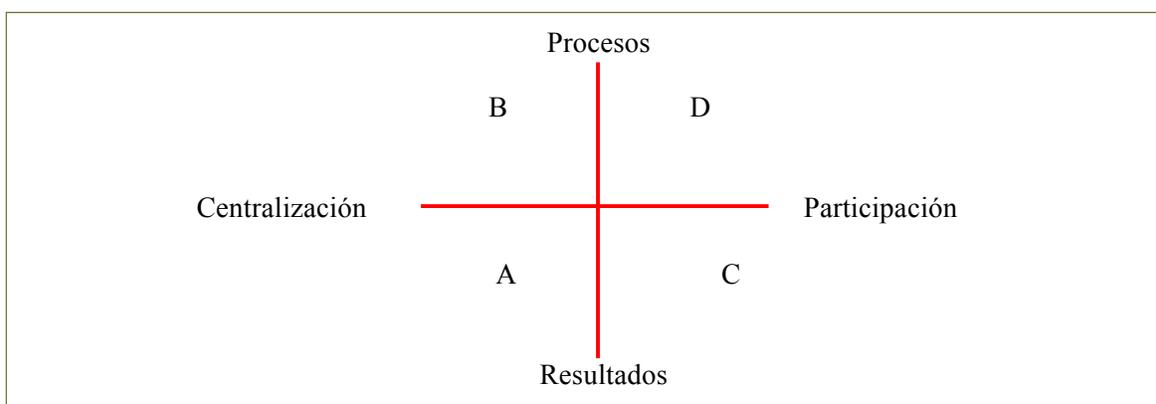
Atendiendo a lo expuesto, es posible identificar dos ejes (o categorías) de análisis que permiten revisar y comprender algunos aspectos centrales de las concepciones en este campo:

El primero se refiere al grado de concentración que posee este proceso en manos del evaluador. Se trata de un *continuum* que liga polos opuestos; en un extremo se ubica el monopolio de la evaluación en la figura única y excluyente de quien formula juicios valorativos; y en el otro, se reconoce la descentralización del proceso, con articulación de juicios y la participación activa del sector evaluado.

El segundo eje alude al emplazamiento de los indicios indispensables para concretar la evaluación. Los puntos que tensionan esta línea son: resultados vs. procesos. El primero de ellos representa una evaluación sumativa, con un sentido de verificación o constatación de lo previsto, que se lleva a cabo al final de una intervención. La focalización en los procesos busca recoger evidencias que permitan conocer la situación, para decidir el sostenimiento o replanificación de la acción. Esta indagación ocurre en el devenir de dicha intervención.

Al cruzar los ejes enunciados, se define la figura que se detalla a continuación:

Figura 1. Ejes de análisis de las concepciones evaluativas



Fuente: Autora

La intersección de ambos ejes delimita cuatro regiones con características particulares.

- A- Reúne aquellas concepciones en las que el evaluador tiene un fuerte control del fenómeno y sus juicios son determinantes. Se evalúan los resultados alcanzados, con propósitos de verificación de lo realizado.
- B- Comparte con la región anterior la concentración del procedimiento y la emisión de juicio en la figura del evaluador (individual o colectivo). Los procesos son las fuentes que proveen indicios en estos modelos evaluadores.
- C- La valoración es también responsabilidad de otros actores distintos al evaluador, la partici-

pación activa del evaluado le otorga un lugar diferente frente a este fenómeno. El control de los resultados es la búsqueda que reúne a las partes.

- D- Hay participación de distintos actores, se realizan acuerdo o negociación entre evaluador y evaluado. La prioridad está puesta en la consideración de los procesos que ofrecen información para poder reajustar el objeto indagado.

Las concepciones tradicionales de evaluación educativa se emplazan en las primeras zonas enunciadas –en particular, se ligan con la región A, mientras que los modelos democráticos y críticos avanzan hacia las últimas regiones. Sin pretensio-



nes de trazar un nítido sendero, es posible advertir que, durante el siglo XX, la historia de la evaluación en el ámbito de la educación evidencia un movimiento sostenido y continuo. Procedente de otras disciplinas, la evaluación comenzó a adquirir identidad propia en el terreno de la educación en las primeras décadas, con el vigor del paradigma positivista y los albores de un modelo conductista que concebía la evaluación como exclusiva responsabilidad del evaluador, con el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado. El examen preferentemente escrito, fue la representación de la “manera correcta” de evaluar los resultados alcanzado por el/la alumno/a aprendiz.

Varios años después, en oposición a la preeminencia otorgada a los resultados, se registra el surgimiento de modelos evaluativos que enfatizan el valor de los procesos, como aspecto exclusivo a considerar (al menos desde el discurso). Esas concepciones no interpelaban todavía el rol absoluto del evaluador.

Es en las últimas cuatro décadas del siglo pasado, y especialmente a partir de enfoques alternativos y críticos, que se reconoce la importancia capital que poseen los actores implicados en el proceso evaluador. Se apuesta al diálogo entre evaluadores y evaluados, inaugurando la posibilidad de acordar criterios ordenadores para desarrollar una acción compartida. Se entiende necesario considerar procesos y resultados.

Las concepciones evaluativas que alientan la formación de sujetos participativos, críticos, responsables, capaces de desempeñarse activamente en ámbitos democráticos, deberían situarse en algún punto de estas dos regiones C o D.

En la formación de esos ciudadanos participativos y responsables, la autorregulación se constituye en un hecho sustantivo dentro de la escuela. La evaluación del desempeño del/la alumno/a es la herramienta clave que alienta o desestima la posibilidad de concretar procesos autorregulativos. “En el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de for-

mación de sujetos autónomos y democráticos” (Melamed, 2007: 6).

Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por él mismo. En este sentido la regulación exterior incide efectivamente cuando se torna *autorregulación*. Perrenoud (2008) sostiene que la autorregulación no se da espontáneamente en los estudiantes, sino que demanda la puesta en marcha de estrategias y dispositivos didácticos por parte del profesor. En palabras de Anijovich (2010) se hace necesario generar procesos de retroalimentación “(...) entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante, o grupo de estudiantes” (p. 139).

Las concepciones de evaluación que alientan prácticas democráticas, instalan condiciones favorables para el despliegue progresivo de la autorregulación del sujeto en formación, implicándolo gradualmente con su propio aprendizaje.

Algunos resultados de la búsqueda

En esta presentación se seleccionaron tres focos claves para el análisis:

- a- El concepto de evaluación que poseen los docentes.
- b- Descripción de “la mejor evaluación”.
- c- Los modos de hacer evaluación en la escuela.

a- *El concepto de evaluación*

Los docentes que trabajan en escuelas comunes de gestión pública estatal de la Provincia de San Luis, significan de múltiples maneras este concepto. En la población analizada se pueden identificar algunos rasgos particulares según el nivel del sistema educativo en que se desempeñan. Aquí se mencionarán sólo los referidos al nivel básico.

Los maestros de escuelas primarias muestran dispersión en sus conceptualizaciones. Los relevamientos realizados indican que existe una propensión a definir la evaluación en términos de comprobación o constatación. El objeto de valo-



ración aludido es preferentemente el aprendizaje de los estudiantes, pero también se hace referencia a la propia enseñanza desarrollada. Se rescata una intencionalidad que opera desde un doble control: la calidad de los conocimientos aprendidos y la eficacia de aquello que se ha enseñado. Las palabras más usadas en los enunciados del concepto son: *comprobar, medir y calificar*, aunque en los últimos dos años ha crecido la idea de evaluación en el sentido de conocimiento y búsqueda.

La evaluación en la escuela básica ha comenzado a problematizarse desde hace un tiempo, habilitándose algunos espacios de debates en torno a la misma.

¿Cómo piensan la evaluación los maestros y maestras que se desempeñan en las escuelas que nacieron no graduadas?

Se observa gran heterogeneidad en las respuestas. Un grupo importante la percibe como un proceso que se relaciona y acompaña constantemente a la enseñanza y el aprendizaje. Para la mayoría, cuando se habla de evaluación, se está pensando sólo en la evaluación de aprendizajes. Son pocos los sujetos que se incluyen en ese proceso, es decir, se registra baja alusión a la autoevaluación.

Se enfatiza y recupera con insistencia el uso de los resultados de la indagación, indicando la importancia que poseen los mismos para la toma de decisiones, la modificación de los procesos, la búsqueda de nuevos avances de los estudiantes y la mejora de las propias prácticas.

Es importante la cantidad de personas que otorga valor instrumental a la evaluación, entendiéndola como herramienta de cotejo o instrumento de comprobación de lo aprendido.

Algunas voces docentes ligan la evaluación sólo con la consecución de resultados.

Para otros, significa "poner en práctica lo aprendido", en este sentido, se asume como una bisagra articuladora de lo aprendido en la "teoría" y la ejecución o aplicación en un contexto de acción o simulación.

Cuando se consideran las ideas iniciales que emergen en estos maestros al enfrentar ins-

tancias evaluativas, surgen con insistencia las nociones de *aprendizaje, diagnóstico, revisión*, pero también se rememora la *ansiedad* que esta acción provoca. Con notable frecuencia se la vincula con el *temor y el control*.

En un nivel de evocación menos significativo se hace referencias a conceptos tales como: resultados, exigencias, desafíos, incertidumbre, tensión, reflexión, transferencia, medición, acción, demostración, entre otros. Se insinúa una relación directa entre este fenómeno y algunos componentes de la currícula (objetivos, contenidos, capacidades, estrategias) que corrobora la focalización que esos maestros y maestras realizan en la evaluación de aprendizajes.

b- La mejor evaluación

Cuando la investigación se orienta a comprender la noción de evaluación ideal que poseen los docentes en ejercicio, en escuelas de esta provincia, emergen con insistencia ideas que: aluden a una evaluación continua en el tiempo, brindan insumos para decisiones futuras e involucran al alumno/a, entendiéndose como un proceso holístico, con alta focalización en el estudiante.

Para muchos directores de escuelas estatales la mejor evaluación se plantea como una indagación permanente, que siempre se *está haciendo*, alejada del castigo y del control, que invita a reflexionar. Se propone la evaluación como el proceso que en sí mismo constituye aprendizaje. Una indagación que incluya a toda la institución, no sólo los conocimientos del/la alumno/a.

Los supervisores consultados se imaginan a la evaluación ideal como un proceso constructivo, que abre posibilidades de mejora e involucra a todos los actores (Perassi, 2011).

¿Cómo imaginan la mejor evaluación las y los docentes que trabajan en las dos escuelas que nacieron no graduadas?

Ellos y ellas subrayan la necesidad de una evaluación continua –o permanente–, sistemática e integral. Aluden a un proceso con objetivos claros y procedimientos adecuados, que atienda las características propias del grupo a evaluar (sus



capacidades, necesidades, intereses, dificultades) y muy especialmente, el ritmo de aprendizaje de los y las alumnos/as. La centralidad del estudiante como destinatario es planteada masivamente. Una evaluación de excelencia para estos maestros y maestras, no puede ignorar los saberes previos que porta el/la alumno/a, ni desconocer el entorno que lo contiene.

Se remarca la indispensable coherencia que debe existir entre enseñanza y evaluación, destacando el valor de la última, como oportunidad de considerar la posibilidad de transferencia de lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana.

Al pensar en la evaluación ideal se evoca insistentemente la responsabilidad y la justicia, como condiciones esenciales de la misma.

c- Modos de evaluar en las escuelas

En las escuelas estatales comunes, las prácticas evaluativas desarrolladas por los y las maestros/as de educación básica de esta provincia, son múltiples. Las más reconocidas por los indagados son las “pruebas” escritas y orales. Un lugar destacado, le otorgan a las pruebas trimestrales que se aplican al cierre de cada período en que se divide el año escolar; son instancias evaluativas instituidas oficialmente. En los hechos, se plantea a la evaluación como un momento de aplicación de un instrumento escrito e individual que los/as alumnos/as deben resolver en una temporalidad acotada (la misma duración que posee el módulo o clase de la asignatura que se está indagando) y siempre, administrado en presencia del profesor responsable.

Hay poco reconocimiento de la evaluación que se produce todos los días en el salón de clase y que permite orientar el avance de cada estudiante. Los/as maestros/as parecen no visualizar como evaluaciones, aquellas que ocurren por fuera de lo instituido oficialmente y reconocido socialmente (entre otras, las evaluaciones que realizan los estudiantes de sus propios desempeños, de las de sus pares o de la propuesta pedagógica del/la docente, las valoraciones que hacen los padres u otros miembros de la comunidad escolar, etc.).

La evaluación en las escuelas estatales de la Provincia de San Luis –cualquiera sea el trayecto que se analice- está referida casi exclusivamente a los aprendizajes que logran los/as alumnos/as, más particularmente, al dominio que ellos/as poseen sobre los contenidos conceptuales enseñado.

¿Cómo evalúan los/as docentes que se desempeñan en las escuelas que nacieron no graduadas?

Ellos también evalúan casi exclusivamente los aprendizajes. Hay una búsqueda para detectar el grado de apropiación que posee cada estudiante de los contenidos conceptuales, pero a la vez, se indagan algunos procedimientos y actitudes. Se rescata la intencionalidad de trabajar por capacidades aunque no se detectan acuerdos institucionales al respecto; se pueden identificar algunos esfuerzos en esa línea y el desarrollo histórico de ciertas capacidades complejas, en los tramos finales de la educación primaria.

Debe destacarse la evaluación en proceso, planteada como parte indisoluble de la enseñanza –sin solución de continuidad con la misma-, aunque sus registros no asuman la sistematización adecuada. Se entiende a la evaluación como práctica cotidiana.

El trabajo frecuente en pequeños equipos desarrollado por los profesores hace que los instrumentos diseñados sean –por lo general- un producto de debates grupales.

Se trata de instituciones escolares que poseen una propuesta pedagógica claramente centrada en el/la alumno/a, el ritmo de construcción de los aprendizajes es una preocupación que se divisa también en la evaluación, aunque no se generan dispositivos alternativos de aplicación simultánea, se trabaja en general con una única propuesta que ofrece diferentes grados de dificultad.

Los principios democráticos y participativos que impregnan este proyecto –y que son más nítidos en aquella escuela que continúa con el mismo- dan origen a un aprendizaje dinámico, con debates abiertos, invitaciones a la búsqueda y construcción activa del saber a partir de la consulta en diversa fuentes, pero no se ven reflejados a la



hora de la evaluación. El lugar de los/as alumnos/as se reduce al de "destinatarios", sin implicación efectiva en el proceso evaluador, aunque existen algunas excepciones –casos puntuales– de maestros y maestras que otorgan a la fase de devolución un espacio importante para reconstruir las producciones elaboradas.

A modo de reflexión final: la configuración de concepciones evaluativas en ambos escenarios

Se observan coincidencias y diferencias en los modos que tienen los/as docentes de concebir y hacer evaluación, tanto en escuelas estatales comunes (EEC), como en las que nacieron no graduada (ENG).

En ambos escenarios, hablar de evaluación es referirse a evaluación de aprendizajes. Se desdibujan para estos profesores/as "otras" valoraciones que ocurren en el ámbito de la institución y del aula. La autoevaluación es un proceso muy poco presente en sus relatos y en los hechos.

Los profesores de EEC que se dedican a la educación primaria tienden a vincular la evaluación con el control, la verificación, la medición y la comprobación de lo aprendido. Se resalta la función sumativa de la misma y la focalización de los resultados alcanzados por los/as alumnos/as.

Los maestros de ENG en cambio, relacionan insistentemente este fenómeno con los procesos de aprendizaje, su mejora y la toma de decisiones sobre la enseñanza futura. Aun cuando algunos de ellos siguen focalizando en los resultados, surge con fuerza el propósito de revisión con que se evalúa –resaltando así la función formativa–, subrayándose con frecuencia la interacción sostenida e indispensable que existe entre la evaluación y el aprendizaje.

Otra diferencia se establece con relación a la definición de la *mejor evaluación*. La mayoría de los docentes de las EEC delinean una interesante imagen que no coincide con el concepto que poseen, ni con las prácticas que desarrollan



CONEXIÓN
Acrílico sobre tela
70X90

(se refieren a la evaluación ideal como proceso, mejora y aprendizaje). A su vez, los maestros de ENG construyen una representación que es consistente con sus propias definiciones del fenómeno que nos ocupa (en tanto la evaluación es entendida como aprendizaje), aunque guarda distancia con la acción que desarrollan en este campo. Cabe resaltar además, que en este escenario varios docentes subrayan la dimensión ética de la evaluación.

Cuando se analizan las prácticas de los profesores de EEC, con frecuencia, se advierte la bre-



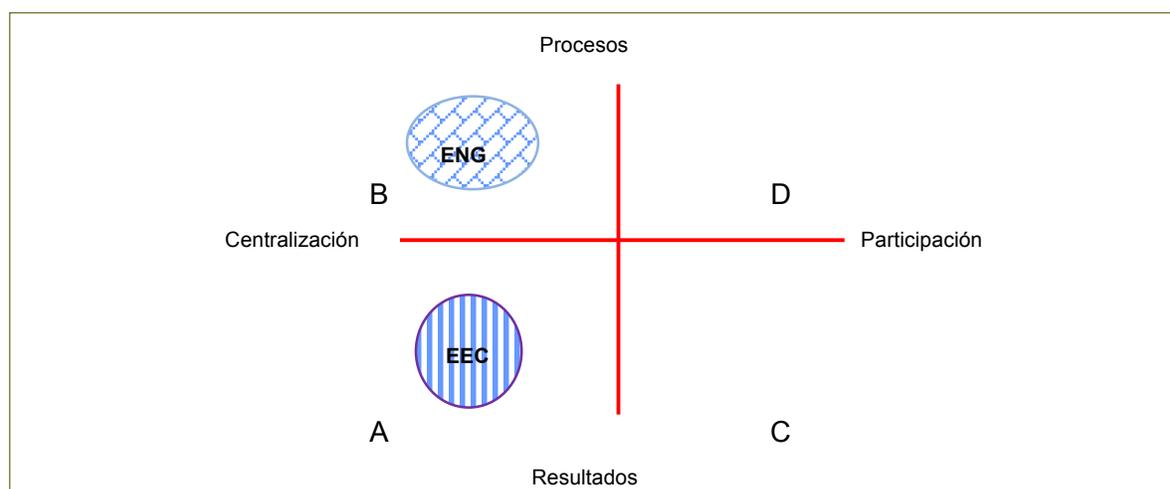
cha que existe entre la evaluación que se hace en la sala de clase y aquella imagen ideal enunciada. La acción privilegia los resultados, concentra la preocupación en torno al diseño de instrumentos, su administración y calificación.

Las prácticas evaluativas desplegadas en las ENG intentan un acercamiento al ideal definido, no obstante, aún no han logrado generar un regis-

tro ordenado y sostenido en el tiempo, capaz de sistematizar las evidencias del proceso que están indagando.

Es posible recuperar los ejes de análisis enunciados en la Figura 1 y a partir de ellos, delimitar los focos de tendencias que emergen en cada grupo considerado (Figura 2).

Figura 2. Concepciones evaluativas predominantes en los docentes indagados



Fuente: Autora

La tendencia más marcada en docentes de escuelas estatales (EEC) ubica su centro en la primera región A, en su vértice externo. La historia de la evaluación educativa estrechamente ligada a la del currículo, identifica el significativo impacto del modelo conductista en el quehacer evaluador del colectivo docente, que aún muestra sus resabios en este grupo. La preocupación por la verificación de los resultados –alentada por las políticas educativas imperantes– pervive como búsqueda central de numerosas culturas escolares. En ese sentido, los exámenes y la acreditación, sustituyen, distorsionan y reducen el significado de la evaluación. El riesgo que existe en este contexto es dejar de entender la evaluación como subsistema del proceso de aprendizaje, para convertirla en un fin en sí misma.

El posicionamiento más representativo de los docentes que trabajan en escuelas que fueron creadas como no graduadas (ENG) se emplaza en la región B del gráfico. Atendiendo los enunciados de Domínguez Fernández (2000), puede afirmarse que este colectivo profesoral se encuentra enmarcado entre dos concepciones de evaluación educativa: la cognitivista y la humanista. La prioridad otorgada a los procesos –sean estos mentales o actitudinales–, la atención a las diferencias y a los ritmos de aprendizajes particulares, la valoración del esfuerzo de quien es evaluado, son algunas características de este grupo.

Cabe destacar que ambos colectivos comparten un rasgo común: el evaluado/a (estudiante) no toma parte activa en el proceso indagador. Tanto en los discursos como en las prácticas,

los/as profesores/as se constituyen en exclusivos evaluadores de la acción educativa. Las regiones que representan colaboración, acuerdo, negociación, democratización (regiones C y D), cobijan solo individualidades, casos específicos, pero no han logrado albergar todavía los modos habituales de pensar y hacer evaluación de los/as profesores/as de esta provincia.

Los/as docentes de ENG han sido capaces de instalar y desarrollar proyectos innovadores, fortaleciendo especialmente la propuesta de enseñanza. Un estilo creativo, abierto, participativo, impregna las didácticas vigentes. Sin embargo, cuando se trata de evaluación la hegemonía la sigue asumiendo el/la docente, quien no ha podido aún descubrir el sentido que tiene involucrar activamente al/la evaluado/a en este proceso. La autorregulación del/la estudiante es una deuda pendiente en estas instituciones y también en las escuelas estatales comunes. Es necesario avanzar en el involucramiento progresivo del sujeto en formación para hacerlo autor/a responsable de sus aprendizajes. Para lograrlo, el aporte de la evaluación resulta decisivo. Se

trata de caminar hacia una evaluación entendida como un proceso de diálogo entre los participantes (Macchiarola, 2012), donde cada uno logre asumir su "lugar", desplegando un intercambio fundamentado y respetuoso.

En ambos escenarios se ha debatido muy poco sobre el sentido de la evaluación. No se ha podido construir, todavía, una praxis evaluadora que ponga en duda las propias prácticas, las enuncie, contraste, comparta y articule la teoría con la acción generando desde el ámbito institucional, nuevas significaciones para este fenómeno que sigue siendo tan decisivo para la educación. Mientras la evaluación no se democratice, resulta difícil pensar en la formación de sujetos participativos, responsables y justos.

En este sentido, se presenta como desafío inmediato generar y "favorecer espacios de reflexión profesional en las instituciones para trabajar la cultura de la evaluación en ellas, así como para develar las creencias, las racionalidades y las concepciones de los profesores en relación con sus prácticas de enseñanza y evaluación" (Katzkovicz, 2010: 123-124).

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Camillioni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkovicz, R. & Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Domínguez Fernández, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: Fundec.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva A. & Toranzos, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Katzkovicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En Rebeca Anijovich (Ed.). *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Macchiarola, V. (2012). Hacia una evaluación participativa para instituciones en democracia. En Z. Perassi (Comp.), *La evaluación y la planificación en educación. Algunas complejidades*. *Revista Alternativas Espacio Pedagógico*, Año 17 N° 66/67.
- Melamed, A. (2007). Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas. En *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para nueva educación II*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Perassi, Z. (Coord.) (2011). *El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia argentina*. Buenos Aires: Miño & Dávila. Colección: Educación, crítica & debate.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.



El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase

Learning based on teacher projects and self-efficacy when formulating a class curriculum

Enrique Caballero Barros

Universidad Politécnica Salesiana
ecaballero@ups.edu.ec

Carlos Briones Galarza

Universidad Laica Vicente Rocafuerte
prof.carlosbriones@gmail.com

Jorge Flores Herrera

Universidad Laica Vicente Rocafuerte
flojorge@gmail.com

Recibido: 21 de marzo de 2014 / Aceptado: 27 de junio de 2014

Resumen

El propósito de este estudio fue mejorar el rendimiento y determinar el cambio en autoeficacia de los/las estudiantes en la formulación de un plan de clase durante la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Participaron en este estudio 17 estudiantes registrados en la asignatura de Simulación de Experimentos en Física. Los/las estudiantes de este curso de postgrado se desempeñan como profesores de física en el nivel secundario. La tarea instruccional seleccionada fue la formulación de un Plan de Clase. El tiempo dedicado a la enseñanza de este contenido fue de 24 horas. Al inicio del curso se les solicitó a los/las estudiantes que elaboren un plan de clase. Luego, a los/las estudiantes antes y después de la aplicación del ABP se les administró el cuestionario de autoeficacia, que consta de 15 ítems. Los resultados muestran que los/las estudiantes mejoraron el rendimiento y cambiaron su percepción de autoeficacia en la formulación de un plan de clase y que el ABP es parte de ese logro.

Palabras claves: Plan de clase, aprendizaje basado en proyectos, autoeficacia, cuestionario de autoeficacia, enseñanza de la física.

Abstract

The purpose of this study was to improve the performance and to determine the change in self-efficacy of students in formulating a lesson plan during the implementation of project-based learning (PBL). In this study participated 17 students, registered in the course of Simulation of Experiments in Physics. Students in this graduate course work as physics teachers at the secondary level. The instructional task selected was the formulation of a lesson plan. The time devoted to the teaching of this content was 24 hours. At the start of the course they were asked to develop a lesson plan. Then, the students before and after the implementation of PBL were administered the self-efficacy questionnaire consisting of 15 items. The results show that students improved their perfor-

mance and changed their perception of self-efficacy in the development of a lesson plan and the PBL was part of that achievement.

Keywords: Lesson plan, project-based learning, self-efficacy, self-efficacy questionnaire, physics teaching.

Forma sugerida de citar:

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

1. Introducción

Los/las profesores/as que enseñan física en las instituciones de enseñanza media y superior continuamente manifiestan su preocupación por la cantidad de contenido académico que tienen que cubrir en un tiempo, que ellos consideran, insuficiente. Los/las profesores/as también sostienen que la planificación de la instrucción es más demandante que el desarrollo de la instrucción, por este motivo no formulan un plan de clase estructurado y organizado de manera escrita, sino que, lo hacen mentalmente (Reiser, 1994).

La solución a este problema está en el mismo proceso instruccional, ya que la instrucción tiene dos momentos: su planificación y su desarrollo. Mediante el primero se puede formular un plan de clase y de esta manera distribuir adecuadamente el tiempo para las actividades en clase; mediante el segundo, se puede presentar la enseñanza, siguiendo lo establecido en el plan de clase.

Por este motivo, los/las profesores/as que se dedican a la enseñanza de una disciplina, en cualquier nivel educativo, no sólo requieren el conocimiento de la disciplina, sino también su preparación en la planificación y desarrollo de la enseñanza (Gagne & Driscoll, 1988). Además, los/las profesores/as deben aprender a planificar sus cursos, de tal manera que mejoren la calidad de la enseñanza que allí ocurre (Fink, 2003).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) demanda que los/las estudiantes planifiquen un proyecto y la instrucción; también demanda, que los/las estudiantes planifiquen una clase. Por este

motivo, se consideró esta estrategia instruccional como la más adecuada para aprender a formular un plan de clase.

Por lo tanto, el propósito de este estudio fue mejorar el rendimiento y determinar el cambio en autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase durante la aplicación del ABP.

Aprendizaje basado en proyectos

El ABP es un ambiente de aprendizaje activo centrado en los/las estudiantes y es una técnica didáctica que se enfoca en un producto o en un proceso que los/las estudiantes tienen que planificar, diseñar y desarrollar a través de un proyecto. El profesor determina el proyecto que hay que ejecutar y actúa como facilitador del proyecto. Los/las estudiantes se fundamentan en el conocimiento existente e identifican sus necesidades de aprendizaje. Además, buscan, analizan y evalúan diferentes fuentes de información para apoyar sus ideas y toman responsabilidad para aprender en forma individual y grupal y presentar apropiadamente los productos y procesos (Guedes, M. et al., 2007).

El ABP requiere que las tareas sean estructuradas y promuevan, además de los conocimientos de la disciplina, habilidades interpersonales, comunicacionales y organizacionales; y está más relacionado con el desempeño y la práctica (Savin-Baden, M. & Howell, C., 2004).

El procedimiento se fundamenta en las 8Ws (Lamb, Smith, & Johnson, 1997; Lamb, 2001) que se describen a continuación: La explo-





WUAYANAY
 Acrílico sobre tela
 90x70

ración (*watching*) requiere que los/las estudiantes observen el entorno en el cual se desarrolla el proyecto. El cuestionamiento (*wondering*) requiere que el estudiante, basado en la información inicial, realice una lluvia de ideas. La búsqueda (*webbing*) requiere que el estudiante identifique y organice la información relevante al proyecto. La evaluación (*wiggling*) demanda que el estudiante use la información. La síntesis (*weaving*) requiere que el estudiante procese e integre la información. La creación (*wrapping*) busca que el estudiante desarrolle el producto. La comunicación (*waving*) requiere que el estudiante comunique los resultados a su audiencia con el propósito de compartir y de obtener retroalimentación. La valoración (*wishing*) requiere que el estudiante valore el pro-

yecto y reflexione sobre el proceso (Lamb, Smith, & Johnson, 1997; Lamb, 2001).

Plan de clase

El centro de este concepto es la planificación, que es un conjunto de actividades conceptuales y complejas que anticipan y regulan el comportamiento (Scholnick & Friedman, 1987). La planificación de la enseñanza por parte del profesor involucra pensar, tomar de decisiones y hacer juicios (Clark & Yinger, 1979). Por lo tanto, el planificador debe conocer con buen nivel de detalle, el entorno en donde se aplica el proceso planificador, anticipando soluciones a los problemas, y realizando el seguimiento de las estrategias para ver el cumplimiento del plan. En



este caso, el planificador es el profesor y el medio es el sistema educativo bajo estudio. El objetivo a alcanzar, mejorar la eficacia en el desarrollo de la clase; y el instrumento planificador, el plan de clase.

El plan de clase es la ruta que sigue el profesor para desarrollar su clase dentro del tiempo disponible; la herramienta, refleja el pensamiento del profesor sobre lo que es enseñanza y aprendizaje (Flores & Sacarello, 2008). En los planes de clase puede notarse la estructura y organización de la clase y cómo las estrategias instruccionales aplicadas están relacionadas (Shimizu, 2008).

En el plan de clase se especifican: (1) las y los estudiantes a quienes está dirigida la instrucción; (2) Las metas y los objetivos instruccionales, tanto de contenido como de proceso que el profesor quiere alcanzar al finalizar la clase; (3) El contenido que van a recibir los/las estudiantes; (4) La evaluación que comprende la medición de los conocimientos previos de los/las estudiantes y la medición de los nuevos contenidos, tanto formativa como sumativamente; (5) El marco pedagógico bajo el cual se presentará la clase, indicando las actividades que realizan tanto el profesor como el estudiante; (6) Los materiales y equipos necesarios para el desarrollo de la clase; (7) El tiempo que toman las actividades programadas.

El plan de clase permite al profesor/a reflexionar sobre lo que quiere lograr y usar el tiempo adecuadamente. En consecuencia, al presentar la clase, su enseñanza es más efectiva, lo que se traduce en un mejor aprendizaje de los/las estudiantes, y de acuerdo al desempeño del estudiante, podría cambiar el plan de clase de ser necesario.

En definitiva, el plan de clase es un documento escrito que involucra un proceso de toma de decisiones acerca de las metas y objetivos instruccionales, la selección y secuencia del contenido y la determinación de las actividades de aprendizaje de acuerdo al conocimiento pedagógico; tomando en consideración el entorno en que toma lugar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Autoeficacia

La formulación de un plan de clase, es una actividad cognitiva de alto nivel de complejidad, que requiere de parte del profesor, en primer lugar, un comportamiento planificador; en segundo lugar, el conocimiento de las características de los/las estudiantes; en tercer lugar, el conocimiento del contenido, en cuarto lugar el conocimiento pedagógico general que quiere implementar en el plan de clase y que permita lograr el aprendizaje en los/las estudiantes; en quinto lugar, el conocimiento pedagógico del contenido que permite a los/las profesores/as relacionar el conocimiento pedagógico general con el conocimiento del contenido (Shulman, 1986; 1987); y finalmente la autoeficacia del profesor (Bandura, 1982).

La autoeficacia es la convicción de que uno puede ejecutar exitosamente el comportamiento requerido para producir un resultado particular (Bandura, 1977). La percepción de la autoeficacia influye en el comportamiento de tres maneras: determina las actividades que quiere realizar; influye en la calidad del trabajo y permite perseverar en las tareas difíciles. La calidad en el desempeño y la persistencia en las tareas difíciles están influenciadas por las creencias de autoeficacia.

Hipótesis

Para el presente estudio se establecieron las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: Las calificaciones de los/las estudiantes, después de la aplicación del ABP, son más altas que las calificaciones antes de la aplicación del ABP.

Hipótesis 2: Las percepciones de autoeficacia de los/las estudiantes, después de la aplicación del ABP, son más altas que las calificaciones antes de la aplicación del ABP.

Análisis de datos

La presente investigación es de naturaleza cuantitativa y para el análisis de los datos se utilizó la prueba t emparejada con un nivel de significancia de $p < 0,05$.



Método

Participantes y sitio

Participaron en este estudio 17 estudiantes registrados en la asignatura de Simulación de Experimentos en Física, esta materia se dicta dentro del programa de la Maestría en Enseñanza de la Física que ofrece una universidad ecuatoriana. Los/las estudiantes se desempeñan como profesores de física en el nivel secundario.

Tareas y materiales instruccionales

La tarea instruccional seleccionada para este estudio fue la unidad de formulación de un plan de clase para aplicarlo en la computadora siguiendo el modelo de Robert Gagne, Jean Piaget, Lev Vygostky y Jean Piaget y Lev Vygostky. El tiempo dedicado a la enseñanza de este contenido fue de 24 horas.

Procedimiento

Al inicio del curso se les solicitó a los/las estudiantes que elaboren un plan de clase para enseñar el movimiento uniformemente variado de una partícula, en una sola dimensión. El propósito de esta actividad fue determinar sus conocimientos previos acerca de la formulación de un plan de clase. En el Anexo 1 se muestra esta actividad.

A los/las estudiantes antes y después de la aplicación del ABP se les administró el cuestionario de autoeficacia que consta de 15 ítems y

fue preparado de acuerdo a la guía para construir escalas de autoeficacia (Bandura, 2006). En el Anexo 2 se muestra el cuestionario.

Entre los dos eventos anteriores se aplicó el ABP. Los/las estudiantes formaron cuatro grupos. Los grupos estaban compuestos de cuatro estudiantes con excepción de un grupo que tenía cinco integrantes. Cada grupo debía diseñar y desarrollar un plan de clase, desde modelos diferenciados; así, el grupo uno lo realizó según el modelo de Robert Gagne. El grupo dos, según el modelo de Jean Piaget. El grupo tres, según el modelo de Lev Vygostky. El grupo cuatro, según el modelo combinado de Jean Piaget y Lev Vygostky. A cada estudiante individualmente se le entregó el tema sobre el que tenía que diseñar y desarrollar el plan de clase. Los temas eran similares en su forma pero diferentes en contenido. Para evitar conflictos se les solicitó a los/las estudiantes que se concentren en los aspectos formales del plan de clase antes que en la diferencia de temas. En el Anexo 3 se muestra el proyecto.

Resultados

Hipótesis 1

En la Tabla 1, se muestran los resultados estadísticos de la calificación del plan de clase tanto a la entrada como a la salida. Estas calificaciones son sobre 21.

Tabla 1. Calificaciones del plan de clases

Plan de Clase Entrada y Salida						
Prueba	Numero	C. Alta	C. Baja	Rango	Media	Desviación Estándar
Entrada	17	16	6	10	12,12	2,55
Salida	17	20	9	11	16,24	3,73

Fuente: Los autores.



La t emparejada entre el plan de clase final e inicial dio un valor de ($t = 4,4416$) significativo al nivel 0,0004.

Hipótesis 2

En la Tabla 2 se muestran los resultados estadísticos de la calificación de la autoeficacia tanto a la entrada como a la salida. Estas calificaciones son sobre 100.

Tabla 2. Calificaciones del cuestionario de autoeficacia

Cuestionario de Autoeficacia Entrada y Salida						
Prueba	Numero	C. Alta	C. Baja	Rango	Media	Desviación Estándar
Entrada	17	78	33	45	57,59	11,54
Salida	17	99	51	48	82,83	11,72

Fuente: Los autores.

La t emparejada entre el cuestionario de autoeficacia de salida y de entrada dio un valor de ($t = 5,1850$) significativo al nivel 0,0001.

Discusión y conclusión

Este estudio comprobó las hipótesis de investigación propuestas. Los/las estudiantes después de la aplicación del aprendizaje, bajo la metodología por proyectos, mejoraron su rendimiento y mostraron evidencia de su autoeficacia para elaborar un plan de clase. Lo que se prueba por el cambio significativo tanto en las calificaciones del plan de clase como en las calificaciones del cuestionario de autoeficacia. Además, existe una correlación bien fuerte entre autoeficacia y éxito académico (Fantz, T. et al., 2011).

Durante la aplicación del ABP los/las estudiantes buscan información de diferentes fuentes, las cuales mediante un proceso constructivo se transforman en conocimiento y es el mismo que aplican para formular el plan de

clase (Bereiter & Scarmadalia, 1999). Es decir son más eficientes en el uso y organización de la información. Por lo tanto, la aplicación de un aprendizaje activo, tal como el ABP, permite que se perciban más eficaces al momento de formular un plan de clase, a esto se añade que los/las estudiantes al observar que sus compañeros/as de grupo tienen éxito en las tareas que realizan, se motivan y elevan su autoeficacia (Schunk, 1987).

Entre el ABP y la autoeficacia de los/las estudiantes existe una relación directa. Este resultado indica que la autoeficacia está ligada a la forma en que ellos realizan el aprendizaje ya que el ABP promueve el éxito académico.

Finalmente, a pesar de que el ABP es una técnica del aprendizaje activo y que mejora el aprendizaje de los/las estudiantes, no encuentra eco en los/las profesores/as porque demanda mayor trabajo tanto de parte del/la profesor/a como del/la estudiante. Sin embargo, es importante que se aplique en los cursos para lograr la excelencia académica.



Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- _____. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- _____. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Recuperado en mayo 15 del 2010 de <http://des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>.
- Bereiter, C. & Scarmadalia, M. (1999). *Process and products in PBL research*. Toronto. University of Toronto: Ontario Institutes for Studies in Education.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979). *Three Studies of teacher planning*. (Research Series No. 55). East Lansing Michigan: Michigan State University; The Institute for Research on Teaching.
- Fantz, T., Siller, T., & DeMiranda, A. (2011). Pre-Collegiate factors influencing the self-efficacy of engineering students. *Journal of Engineering Education*, 100(3), 604-623.
- Fink, D. L. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flores, J. & Sacarelo, J. (2008). *Los planes de clase en la enseñanza*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Física. Guayaquil, Ecuador.
- Gagne, R. & Driscoll, M. (1988). *Essential of learning for instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Guedes, M., Lourenco, J., Filipe, A. Almeida, L., & Moreira, M. C. (2007). *Ensino e aprendizagem por proyecto*. Lisboa, Portugal: Centro Atlantico.
- Lamb, A., Smith, N., & Johnson, L. (1997). Wondering, wiggling and weaving: A new model for project and community based learning on the web. *Learning and Leading with Technology*, 24, 7-11.
- Lamb, A. (2001). The 8Ws: *Information Literacy*. Recuperado junio 15 del 2010 <http://virtua-linquiry.com/inquiry/topic72model.pdf>
- Reiser, R. (1994). Examining the planning practices of teachers: reflections on three years of research, *Educational Technology*, 34(3), 11-16.
- Savin-Baden, M. & Howell, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. New York: Oxford University Press.
- Schunk, D. (1987). Peers models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Scholnick, E. & Friedman, S. (1987). The planning construct in the psychological literature. En R. Cocking. (Ed.). *Blueprint for thinking: The role of planning in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- Shimizu, Y. (2008). Exploring Japanese teachers' conceptions of mathematics lesson structure: similarities and differences between pre-service and in-service teachers' lesson plans. *Mathematical Education*, 40, 941-950.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- _____. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.



ANEXO 1

PLAN DE CLASE

Su tarea consiste en elaborar un plan de clase para enseñar el movimiento uniformemente variado de una partícula en una dimensión. Esta clase está dirigida a estudiantes de bachillerato siguiendo un modelo instruccional. Presente el plan de clase lo más detallado posible de acuerdo al formato que se muestra a continuación.

Formato de Plan de Clase
Título de la clase:
Curso:
Profesor:
Audiencia:
Metas instruccionales:
Objetivos instruccionales:
Prerrequisitos:
Métodos:
Procedimiento:
Evaluación:



ANEXO 2

CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA PARA ELABORAR UN PLAN DE CLASE

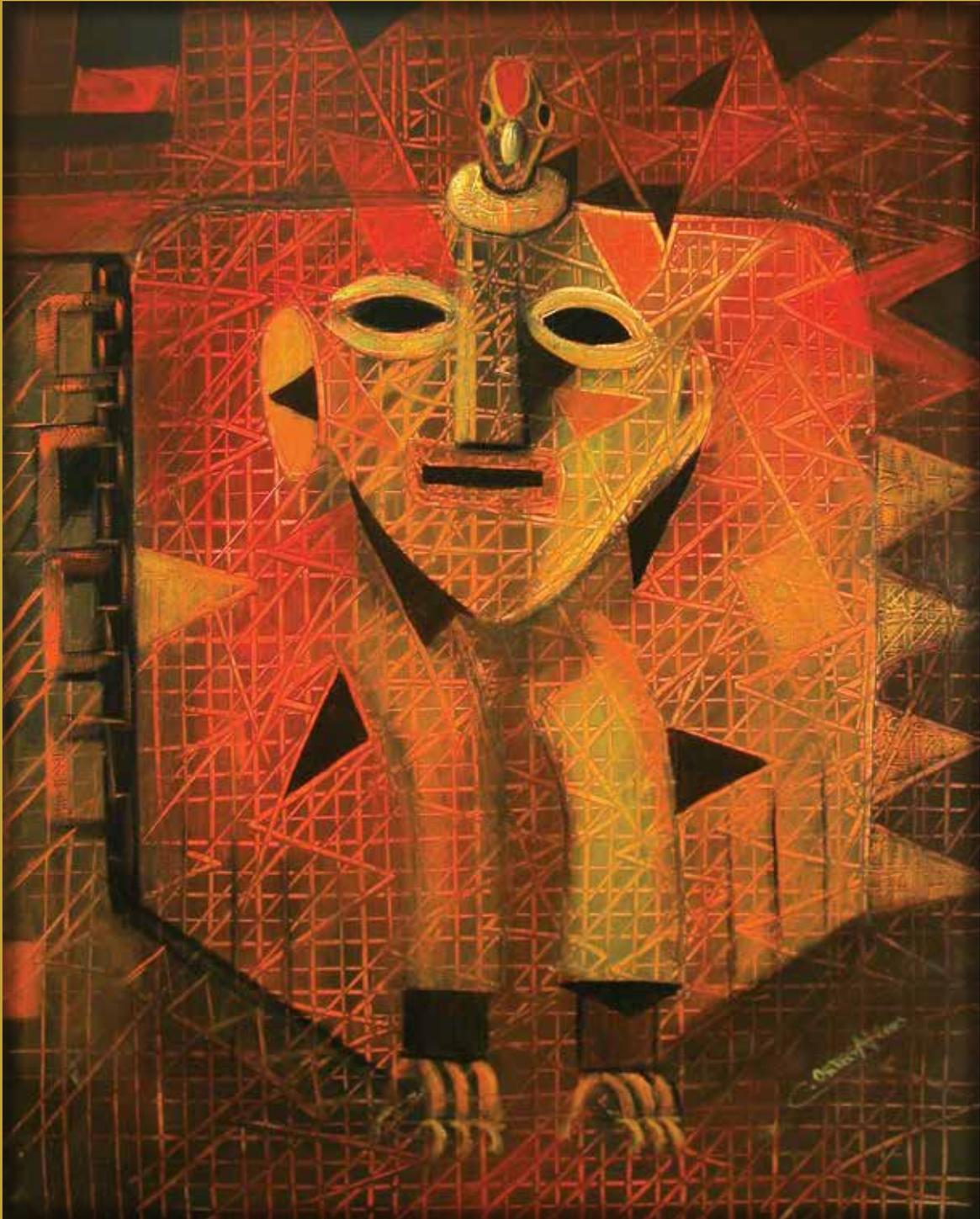
Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y en la columna de puntaje señale qué medida usted tiene la confianza de realizar las siguientes actividades docentes. Las respuestas pueden marcarse entre valores comprendidos entre 0 y 100, de acuerdo a la siguiente escala.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
No tengo confianza en				Tengo confianza moderada en				Tengo confianza alta en		

Ítems	Puntaje
1. Dedicar el tiempo suficiente para elaborar un plan de clase.	
2. Identificar en el plan de clase las metas instruccionales que espero que los/las estudiantes alcancen.	
3. Identificar en el plan de clase los objetivos instruccionales que espero que los/las estudiantes alcancen.	
4. Identificar el sistema de evaluación que voy a implementar en el plan de clase.	
5. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos instruccionales previamente establecidos.	
6. Indicar en la planificación del plan de clase información detallada acerca del desempeño de los/las estudiantes.	
7. Tomar en consideración en el plan de clase, los conocimientos previos de los/las estudiantes.	
8. Diseñar las estrategias instruccionales de tal manera que sean coherentes con los objetivos instruccionales.	
9. Diseñar actividades que sean motivadoras y creativas.	
10. Indicar en el plan de clase el material que voy a utilizar en la presentación de la clase.	
11. Identificar en el plan de clases los recursos que voy a utilizar.	
12. Seleccionar los contenidos que voy a enseñar sean adecuados para los/las estudiantes.	
13. Preparar los materiales que voy a utilizar en la clase.	
14. Determinar el tiempo que toma realizar las actividades planificadas.	
15. Aplicar en el plan de clase un modelo pedagógico.	



Reseña



CÓNDOR
Óleo sobre tela
84x120

Walsh, Catherine (editora) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala

Diana Yaneth Ávila Camargo

Universidad Politécnica Salesiana
davilac@ups.edu.ec;

La compilación que nos presenta Catherine Walsh integra diferentes experiencias latinoamericanas en el ámbito pedagógico, enmarcadas al interior de procesos propios, en los que se plantean formas otras de transmitir conocimientos, de enseñar, de aprender-con, de “resisitir, (re) existir y (re) vivir”.

El texto hace parte de un primer tomo de experiencias pedagógicas decoloniales e inicia con las palabras de Nelson Maldonado Torres, quien destaca los aportes de las experiencias que compila la autora y su relación con las reflexiones de Paulo Freire y Frantz Fanon, “envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstruir el ser” (Walsh, 2013: 11). Encaminada a una propuesta pedagógica que se interesa por el hacer desde otras miradas, otras memorias, más allá de lo impuesto por la colonialidad del saber, del poder y del ser (Quijano-Maldonado, citado en Walsh, 2013); retomando el diálogo, la memoria, los diferentes caminos que se entrecruzan en los contextos de los autores que acompañan los textos presentes. Posteriormente se encuentran los comentarios de Claudia Miranda, quien retoma elementos para el análisis y lectura del libro.

En la introducción la editora comenta la importancia de la memoria colectiva, los cons-

tantos esfuerzos por mantener los tejidos propios y entretener otras prácticas (pedagógicas y decoloniales). En ese sentido lo pedagógico debe ser entendido más allá del espacio educativo o escolarizado, citando a Paulo Freire recuerda que “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (2013: 29). De esta manera se integran elementos como las luchas sociales, “escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (2013: 29). Así como el aporte pedagógico de los movimientos indígenas y organizaciones afrodescendientes en Latinoamérica, en relación con sus formas de vida y de resistencia.

Así, nos invita a leer los diferentes capítulos, a partir, de la reflexión de prácticas de resistencia entendidas como estrategias pedagógicas para transgredir la imposición colonial dentro o fuera de su influencia, como experiencias que han dejado un legado para los debates y luchas actuales. En la segunda parte de la introducción retoma los aportes de Paulo Freire y Frantz Fanon para la comprensión de la labor pedagógica y las “luchas de liberación”. Y el aporte del colombiano Manuel Zapata Olivella en relación con los

autores antes mencionados, desde la pedagogía, la práctica política y la escritura; concluye con aportes de su propia experiencia como pedagoga e intelectual activista en relación con lo decolonial y la articulación con las experiencias y trabajos que integran el presente tomo.

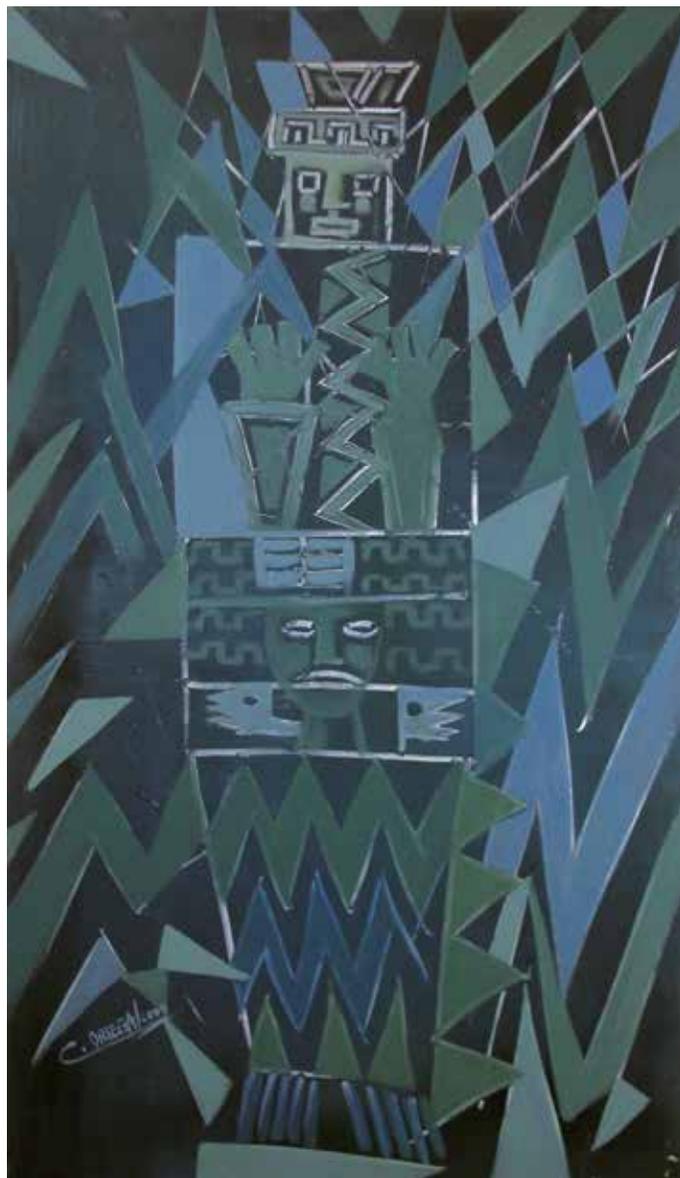
El libro se divide en cuatro partes, cada una de ellas contiene los diferentes capítulos que van guiando la lectura, ubicados con una intencionalidad pedagógica por parte de la editora.

Primera parte “Abriendo rumbo”

El primer capítulo: “Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial” de Pilar Cuevas Marín. Nos cuenta cómo la recuperación colectiva de la historia al ser una corriente de pensamiento generada en los años 80, sirve de antecedente para la configuración de escenarios políticos, colectivos y epistémicos críticos, en el campo de la memoria colectiva. Estos escenarios tendrían como base teórica y metodológica los aportes de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, respectivamente.

Olver Quijano Valencia continúa con su texto “EcoNOMía, ecoSIMías y perspectivas decoloniales: elementos sobre visiones y prácticas de diferencias económico/cultural” (citado en Walsh, 2013). Inicia con la problemática en torno a la invisibilización por parte de la economía política y la economía formal de “prácticas y discursos con anclaje en la diferencia económica/cultural” (2013: 105). Y cómo, a partir, de la antropología económica se encuentra la relación con la cultura “demostrando cómo ‘no hay ‘economía’, sino ‘ecosimías’ que varían espacial y temporalmente o que la economía es social o culturalmente construida” (Quijano, 2013: 107).

Vera María Ferrão Candau, “Educación intercultural crítica: construyendo caminos”. El texto parte de la investigación que realiza con el Grupo de Estudios sobre el Cotidiano, Educación y Cultura(s) (GECEC) de la



KONTIKI
Acrílico sobre tela
84x120

Universidad Católica do Rio de Janeiro, sobre “la génesis histórica y problemática actual de las relaciones entre sociedad, interculturalidad y educación en el continente” (2013: 145). Indaga sobre la educación intercultural en el continente y las percepciones de especialistas en el tema, tanto docentes, intelectuales, como activistas



de movimientos sociales, analiza el tema de la interculturalidad y su inclusión en programas estatales.

Segunda parte “Resistencias y existencias”

Presenta tres textos desde la experiencia del mundo afro, la pedagogía y la literatura. *Malungaje: hacia una poética de la diáspora africana*, de Jerome Branche (2013 citado en Walsh, 2013), el autor retoma el concepto de “diáspora africana” para hacer un análisis teórico de sus repercusiones en el ámbito político, cultural e histórico; y su aplicación en procesos de resistencia “de lo negro en el contexto más amplio del régimen racial poscolonial y globalizado” (p. 165). Entendiendo que para los afrodescendientes la diáspora tiene que ver con la vuelta al origen, a la tierra de sus ancestros, su cultura, sus creencias, una “mirada hacia atrás”, considerada necesaria para el restablecimiento de la cultura y la identidad.

Stephen Nathan Haymes en su libro *Pedagogía y antropología del esclavo afroamericano* (citado en Walsh, 2013), parte del análisis que realiza Lewis Gordon sobre la esclavitud estadounidense, el racismo y la consideración de los esclavizados como no humanos. Nathan recupera el aporte de Gordon frente a lo que llama la pedagogía del esclavo, su análisis teórico y su objetivo “articular una expectativa o una visión ética de la condición humana del esclavo como persona ‘negra’” (2013: 190).

Concluye Michel Handelsman con la obra *Nelson Estupiñán Bass en contexto*. Handelsman (citado en Walsh, 2013), retoma el aporte del escritor afroecuatoriano, oriundo de la provincia de Esmeraldas, y el diálogo con el abuelo Zenón en la relación entre la escritura y la oralidad, como formas de supervivencia de la memoria del pueblo afroesmeraldeño, desde la literatura y la “diáspora afrolatinoamericana”. Realiza un recorrido por la obra y vida del escritor, las problemáticas y reconocimientos.

Tercera parte “Pedagogías en/de lugar”

En esta parte Catherine nos propone acercarnos a diferentes experiencias pedagógicas desde los movimientos sociales, de género, experiencias de vida en espacios educativos, y las formas de pensar y actuar en comunidad.

Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios, de Keisha-Khan Y. Perry (citada en Walsh, 2013), nos presenta la importancia de la labor de las mujeres negras activistas en Brasil, específicamente en Salvador de Bahía y el barrio Gambia de Baixo, destacando las labores que realizan diferentes asociaciones comunitarias de la zona, base para la formación activista de mujeres negras en Brasil y del “feminismo negro”, movimientos sociales hacen parte de “una pedagogía crítica en acción”. Lo anterior frente a las situaciones que se presentan como desalojos, violencia, la falta de educación, entre otros.

En el capítulo ocho *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil* de Luiz Fernandes de Oliveira y Vera María Ferrão Candau (citado en Walsh, 2013), nos comentan su experiencia y proyecto de trabajo. Su punto de partida es la educación, la interculturalidad y las problemáticas raciales que se presentan en el contexto brasileño y latinoamericano, el proyecto “Multiculturalismo, Derechos Humanos y Educación: la tensión entre la igualdad y la diferencia”, tiene como base teórica las reflexiones generadas por el proyecto Modernidad-Colonialidad retomando sus aportes frente a la “crítica a la modernidad occidental en sus postulados históricos, sociológicos y filosóficos” (p. 276).

Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas de Bruno Baronnet (citado en Walsh, 2013), el autor nos cuenta sobre la importancia de la autonomía política de los pueblos zapatistas del sur de México, la cual permite procesos educativos



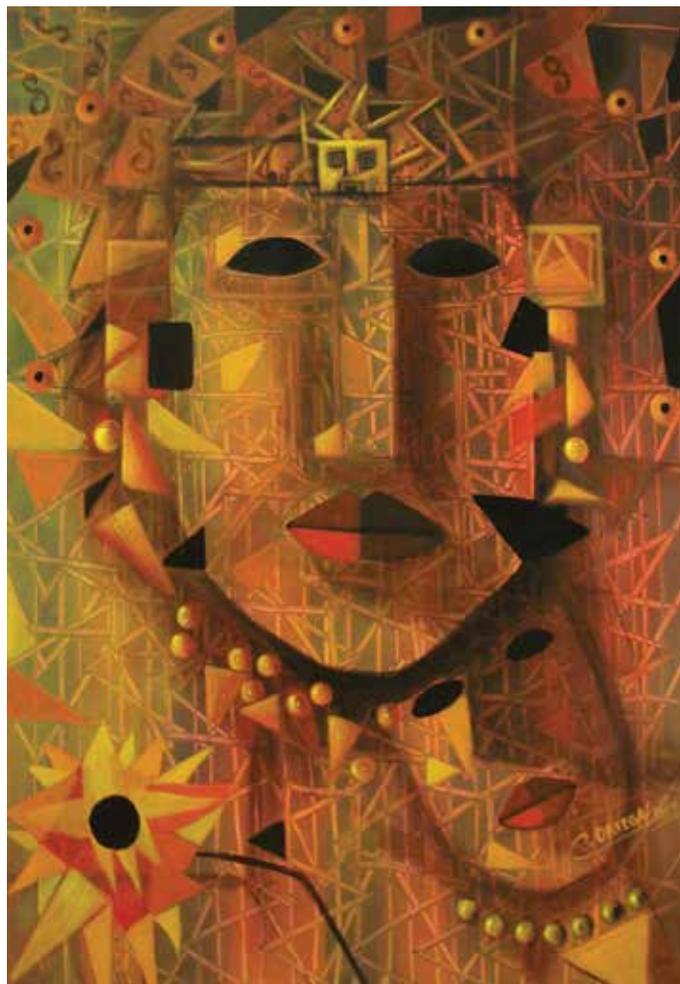
propios según el contexto; estos espacios pedagógicos se encuentran en las “escuelas de resistencia en Chiapas”, donde se definen los procesos de desarrollo de la comunidad, partiendo de las necesidades presentes con miras al “autodesarrollo regional”, por tanto “el marco participativo de la educación autónoma desemboca en una orientación ética de pedagogía crítica y más apegada a los valores y demandas de los campesinos indígenas” (p. 305).

Eduardo Nina Quispe: el emancipador, educador y político Aymara, es el título del texto del boliviano Esteban Ticona (citado en Walsh, 2013), el autor nos presenta algunos de los aportes del trabajo pedagógico de Aymara Eduardo Nina Quispe a través de un recorrido histórico para comprender las reformas de las políticas educativas de principios del siglo XX, las cuales llevan al protagonista a encontrar en el campo educativo formas de resistencia “a la colonización interna”.

Wilmer y Ernell Villa, *Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano* (citado en Walsh, 2013), en el capítulo once nos presenta la importancia de la memoria como elemento articulador de la familia y como herramienta educativa para las comunidades del Caribe Seco colombiano.

Cuarta parte “Hacia el re-existir y el re-vivir”

Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa a cuatro voces de Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (citado en Wash, 2013), parte de una construcción en el diálogo, tejiendo elementos comunes para la propuesta de una “pedagogía feminista descolonial”, la cual, como afirman las autoras, se encuentra en construcción y se alimenta del legado del pensamiento crítico latinoamericano y de experiencias de movimientos sociales en diferentes espacios a lo largo de América o Abya Yala.



ESPERAR
Óleo sobre tela
40x180

Adolfo Albán Achinte en su obra *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos* (citado en Walsh, 2013), divide el texto en varias partes entre ellas un análisis histórico como base para su propuesta de re-existencia y las problemáticas del arte, su concepción y diferenciación frente a prácticas “otras” que no son consideradas “arte”. Retoma la experiencia del pueblo Misak del Cauca, los artistas afrocolombianos y la “música patiana” de las comunidades del río Patía en el Cauca colombiano.



La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo' de José de Souza Silva (citado en Walsh, 2013), es una obra en la que el autor pone en manifiesto la contradicción entre la idea de la “felicidad” y el “progreso”, entendido este último en términos del “desarrollo” al que “deben” llegar las naciones para ser “felices”, dentro de esta relación se pregunta si el ser feliz no va por otro camino y las propuestas de vida que llevan a otras formas de felicidad, sobre todo para las naciones del tercer mundo o “subdesarrolladas”.

Finaliza el libro con el capítulo quince “Aprender libertad” de Gustavo Esteva. Su experiencia como estudiante de “la escuelita de los zapatistas” durante el curso “La libertad según los zapatistas” (agosto 2013), comenta cómo pasó el “primer nivel” con el apoyo de “un guardián o guardiana”, pedagogos de la comunidad, sin títulos ni estrategias, solo con los saberes propios de los pueblos zapatistas; reconociendo términos

como libertad, resistencia, autonomía, organización, entre otros no contenidos en libros, sino compartidos desde la experiencia de vida. Así, más allá de un saber para difundir lo aprendido, se constituye en un saber compartido que solo puede existir en medio de la diversidad.

Catherine Walsh realiza, con esta compilación, un gran aporte para los debates actuales en pedagogía, tan necesarios en el contexto latinoamericano y ecuatoriano, donde las reformas educativas en los diferentes niveles de formación continúan integrando saberes coloniales y, muchas veces, invisibilizando los procesos pedagógicos propios, los cuales continúan su marcha y su actuar al interior de comunidades, movimientos sociales, de género, entre otros.

Esperamos el segundo tomo propuesto por la editora para seguir reflexionando, conociendo y aprendiendo de las diferentes experiencias que abordan elementos de la pedagogía crítica, popular y decolonial, que hacen y mantienen sueños y utopías de cambio en medio de las particularidades presentes en nuestro continente.



Memoria académica



CHASQUI
Acrílico sobre tela
90x70

Alteridad, Volumen 9, N° 1

Memoria académica enero-junio 2014



Carrera de Pedagogía, Sede Quito

Apoyo al VI Foro del sector lechero ecuatoriano. Estudiantes de sexto nivel de la Carrera de Pedagogía de la especialidad de Parvularia apoyaron al Centro de la Industria Láctea (CIL) y a la Subsecretaría de Desarrollo Industrial del Ministerio de Industria y Productividad. En este Foro, el pasado 24 de abril, se propusieron dos actividades simultáneas, el foro participativo y la Casa Abierta del Sector Lechero, con la finalidad de difundir entre la población infantil y juvenil la importancia del consumo de la leche y sus derivados. Cientos de niños, adolescentes de diferentes colegios invitados y el público en general visitaron el Foro y disfrutaron de la participación de las estudiantes, quienes organizaron la visita de los niños y pusieron el toque de alegría mediante los diferentes concursos preparados.



Ruta participativa de salto en salto. Dentro del Convenio Marco firmado entre la Universidad Politécnica Salesiana y la Fundación GIZ, el 26 y 27 de abril se desarrollaron las jornadas de capacitación a las estudiantes de octavo nivel y docentes de la Carrera, dentro del programa ComVoMujer (Combatir la Violencia contra la Mujer en Latinoamérica). Se difundió la metodología Ruta Participativa de Salto en Salto a la Violencia le Ponemos Alto, esta metodología se ha implementado con éxito en países vecinos y se espera que las estudiantes capacitadas la difundan en distintos espacios en la búsqueda de una cultura de igualdad y equidad de género. La Ruta se implementará como un proyecto educativo para ayudar a erradicar el maltrato y la violencia en los hogares de los niños y niñas de 6 a 9 años de edad.



Foro “Límites y alcances de la educación inclusiva en Ecuador”. Con la participación de 250 personas, el 14 de mayo, se realizó el Foro, en el marco de la Semana de Acción Mundial por la Educación. Al encuentro organizado por la Universidad Politécnica Salesiana, CBM Internacional y el Contrato Social por la Educación asistieron docentes, estudiantes, delegados de organizaciones sociales, personas con discapacidad, representantes de varias carteras de Estado, entre otros actores de la sociedad. Actuaron como panelistas: Anaité Vargas, madre de familia; Blanca Chicaiza, estudiante con capacidades especiales; Etzon Romo, Viceministro Coordinador de Desarrollo Social y Miriam Gallegos, Coordinadora de Investigación en Inclusión Educativa de la Universidad Politécnica Salesiana y docente de la Carrera de Pedagogía. Las representantes de la ciudadanía enmarcaron el debate en el derecho a una educación de todas las personas independiente de sus condiciones personales sociales, culturales, étnicas, entre otras, considerando a la misma no como un privilegio sino como un derecho humano y donde la sociedad reconozca y valore las diferencias.

II Seminario Nacional de la red Estrado y III Encuentro de la red Quipus. Los días 12 y 13 de junio se desarrolló en el IAEN este seminario con el tema: Políticas públicas, trabajo y formación docente en el Ecuador y en América Latina. El evento congregó a investigadores del país y de la región en las temáticas de Docencia, Trabajo docente y Formación docente.

Participaron del evento representantes de diversas instituciones de formación de profesores/as, del Ministerio de Educación, la Universidad Nacional de Educación, la UNESCO, SENPLADES, además de investigadores de Colombia y Argentina. Participaron como expositoras y representantes de la UPS tres docentes del Área de Educación: María Elena Ortiz, Miriam Gallegos y María Sol Villagómez en las mesas: Formación docente en el contexto de los nuevos normativos del

Ecuador y la Formación docente y los retos para la diversidad y el Buen Vivir. Las ponencias serán publicadas en las memorias del evento. Docentes de la Carrera de EIB y de la Carrera de Pedagogía asistieron al evento como participantes. El evento propició el debate académico sobre la temática de la educación, la formación docente, la carrera docente, el trabajo docente y la formación de docentes en contextos de diversidad cultural.



Cine-foro. El 10 de junio se realizó el cine-foro sobre la película cubana “Conducta” del director Ernesto Daranas. Este evento fue organizado por los estudiantes del II nivel de la Carrera de Pedagogía. A la proyección asistieron estudiantes de Pedagogía, Filosofía y Psicología que con actitud reflexiva y crítica supieron valorar el arte y el contenido educativo de este filme que retrata algunas problemáticas de la escuela cubana.





Carrera de Pedagogía, Sede Cuenca

Curso de Pedagogía y Didáctica. Con el propósito de reflexionar sobre las concepciones actuales del aprendizaje y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, de conformidad con los estándares requeridos, la Carrera de

Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca, inauguró el 16 de mayo de 2014, un curso virtual con la participación de 133 docentes de las Unidades Educativas del Milenio de la Zona 6. El curso tendrá una duración de 60 horas.



Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

Visita de campo. Como parte de las actividades de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales”, los estudiantes de los centros de apoyo Otavalo y Cayambe, visitaron el Parque Arqueológico de investigación Cochasquí. Estas observaciones son importantes para el proceso de formación académica de los futuros profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe.



Participación en el VI Taller del CES: “Interculturalidad en la Educación Superior”. Diana Ávila y Luis Peña, docentes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, previo al rediseño curricular de la Carrera, participaron en el VI Taller del CES, “Interculturalidad en la Educación Superior”, realizado en la Universidad Técnica de Manabí, del 28 al 30 de abril de 2014. Se presentaron algunas experiencias sobre Educación Intercultural a nivel latinoamericano, como la URACCAN. La rectora Dra. Alta Hoocker, resalta el énfasis intercultural y el trabajo con las comunidades de la región del Caribe nicaragüense. Milton Cáceres, comenta la propuesta académica de la “Escuela de Educación y Cultura Andina” de Cuenca con comunidades indígenas. Vicente Limachi, sobre el posgrado en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. El Dr. Agustín Grijalva de la UASB, sobre la experiencia de la interculturalidad en las carreras de Derecho de pregrado y posgrado y la relación desde lo jurídico. El boliviano Walter Gutiérrez comenta cómo los pueblos indígenas originarios y afrobolivianos



demandan una educación universitaria contextualizada y acorde a sus necesidades y problemáticas. Entre otras conferencias y foros se realizó el taller,

como insumo para el rediseño curricular de las carreras vigentes y los nuevos proyectos de las universidades acreditadas a nivel nacional.



Carrera de Antropología Aplicada

Convenio internacional. La Carrera de Antropología Aplicada ejecuta el Convenio internacional de cooperación académica celebrado entre la Universidad Politécnica Salesiana y la Fundación Universidad Salesiana, de Bahía Blanca (Argentina), cuyo objetivo es implementar un curso de formación continua de abril a noviembre del 2014 sobre los desafíos de la interculturalidad. Dicho curso se implementa desde la UNADEVI para personas insertas en realidades interculturales y comunidades indígenas, que llevan a cabo iniciativas de pastoral misionera, educación intercultural bilingüe, salud, etc. Los docentes Juan Bottasso, Patricio Guerrero, Víctor Hugo Torres y Rubén Bravo tienen a su cargo los módulos respectivos: Teología e interculturalidad, Cultura e identidad, Educación intercultural, Políticas públicas e interculturalidad.

Publicación de artículos

- Luis Herrera Montero: “Patrimonio cultural inmaterial en el cantón Mera: una experiencia etnográfica” (Revista *Ánfora* N. 35, Universidad Autónoma de Manizales, marzo del 2014, Colombia).
- José Enrique Juncosa: “Epistemología del riesgo y trama de la vida en tres autores de la

modernidad crítica: Jonas, Beck y Giddens” (*Universitas* N. 19, Abya Yala/UPS, Quito, 2013).

- Ana Lorena Campos Arauz: “También aprendemos con el corazón”. En Universidad Politécnica Salesiana: Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria Académica (Abya Yala/UPS, Quito, 2014).

Conversatorio sobre Carlos Crespi Croci, sdb (1891-1982). El Museo del Banco Central del Ecuador de Cuenca y la Universidad Politécnica Salesiana llevó a cabo, el 21 de mayo de 2014, un conversatorio sobre el Siervo de Dios y misionero Carlos Crespi, sdb como científico. El docente Juan Bottasso destacó el quiebre entre el científico y el perfil que finalmente predominó a lo largo de la vida de este personaje complejo: el del educador y pastor. José Juncosa se refirió a las inscripciones sobre la inteligencia shuar en el marco de las observaciones etnográficas sobre los sentidos y costumbres de los shuar. En el conversatorio participaron, además, el Dr. Juan Cordero Íñiguez, quien evidenció sus capacidades museográficas y el Dr. Claudio Malo, las espirituales.





Carrera de Psicología

VII Reunión de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, en Lima-Perú. La coordinación de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, convocó a la VII Reunión con el objetivo de analizar e integrar los resultados de la “Investigación sobre Ética en la Formación en Psicología Comunitaria”, que se realiza en ocho países latinoamericanos (Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Uruguay, Brasil y México), bajo la coordinación de la Dra. María Inés Winkler. Esta reunión tuvo lugar en la ciudad de Lima, Perú, en las dependencias de la Pontificia Universidad Católica del Perú, durante los días 22, 23 y 24 de abril del presente año. En esta reunión participaron el docente de la Carrera de Psicología y coordinador del Grupo de Investigaciones Psicosociales Msc. Gino Grondona Opazo, y el estudiante tesista de la Carrera de Psicología, Alex Vial; quienes llevan adelante el análisis del caso ecuatoriano por medio del “Estudio de la dimensión ético – política, la formación académica y el ejercicio profesional de la Psicología Social Comunitaria en Ecuador”, proyecto que se inscribe en la línea de investigación en psicología política del Grupo de Investigaciones Psicosociales.



Seminario internacional: El Derecho a la Ciudad en América Latina. Visiones desde la política. El Grupo de Trabajo “El Derecho a la Ciudad en América Latina” reconocido por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se ha conformado para discutir y reflexionar sobre los contenidos teóricos y las experiencias desarrolladas en torno a esta temática de gran actualidad en la región, como lo es el Derecho a la Ciudad. Este encuentro académico se desarrolló en la Facultad de posgrados de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre el 24 y 25 de febrero de 2014.

El Grupo de Investigaciones Psicosociales de la Carrera de Psicología, a través de Marcelo Rodríguez, expone los resultados de investigación en la ponencia denominada: “Luchas urbanas en los procesos de construcción de barrios populares en Quito”, elaborada por Marcelo Rodríguez, Gino Grondona y Daniel Arroyo. La ponencia aportó con una visión psicosocial de comprensión y explicación de los fenómenos de construcción de las condiciones materiales y simbólicas del habitar en la ciudad, destacando la relación interdisciplinar entre psicología social y los estudios urbanos.



Novedades bibliográficas

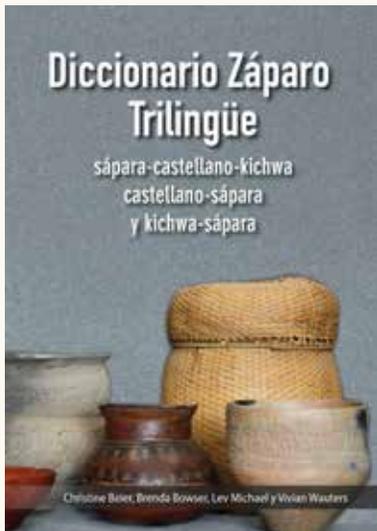
Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas

Martin Nakata

- **ISBN:** 978-9942-09-196-3
- **Editorial:** Abya-Yala
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 363 páginas

El libro de Martin Nakata, *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*, representa una de las críticas indígenas del conocimiento antropológico de mayor agudeza y solidez que haya sido publicada hasta el momento. Es impresionante, rigurosa y a veces, conmovedora, y es una lectura necesaria para cualquier persona preocupada por la interacción problemática entre los asuntos indígenas e instituciones académicas en Australia, hoy. (Nicholas Thomas, profesor de la Universidad de Cambridge).

Hablando como isleño del Estrecho de Torres, Nakata lleva a cabo un relato profundamente perturbador sobre la expedición antropológica de Haddon en el Estrecho de Torres, desde donde construye una “posición indígena” que se convierte en el núcleo teórico del libro, y desde la cual explora la ira y el malestar que los estudiantes indígenas sufren con frecuencia en las aulas universitarias. Nakata se revela aquí como un filósofo indígena de primera categoría. (Regina Ganter, profesora asociada de la Universidad de Griffith).



Diccionario Záparo Trilingüe

Christine Beier, Brenda Bowser, Lev Michael y Vivian Wauters

- **ISBN:** 978-9942-09-177-2
- **Editorial:** Abya-Yala
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 296 páginas

Este diccionario es producto de un proyecto de documentación rápido e intensivo realizado entre el 2010 y 2011 con cinco de las últimas personas de la etnia sápara con conocimientos profundos sobre su idioma y cultura de herencia. Apoyado por una beca “RAPID” de la Fundación Nacional de Ciencias (NSF) de los Estados Unidos, los autores colaboraron estrechamente con ellos para documentar lo que saben en y sobre el idioma sápara, para que no desaparezca su riqueza de conocimientos lingüísticos, culturales e históricos. En 2001, UNESCO categorizó el idioma sápara y sus manifestaciones culturales como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad.

Este diccionario fue preparado en forma trilingüe para maximizar su acceso a las comunidades sáparas. El proyecto se llevó a cabo en cooperación con la Nación Sápara del Ecuador (NASE) y las ganancias de las ventas del diccionario se orientaron a NASE por parte de los autores.

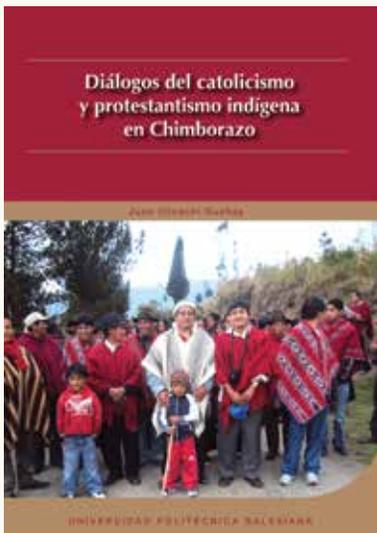
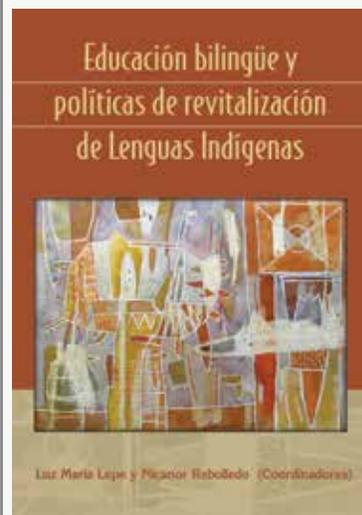
Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas

Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (Coordinadores)

- **ISBN:** 978-9942-09-178-9
- **Editorial:** Abya-Yala
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 267 páginas

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 disciplinares 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 ñahñu-español y mantenimiento de la lengua materna indígena.



Diálogos del catolicismo y protestantismo indígena en Chimborazo

Juan Illicachi Guzñay

- **ISBN:** 978-9978-10-164-3
- **Editorial:** Abya-Yala / UPS
- **Presentación:** 15 x 21 cm – 240 páginas

El Dr. Juan Illicachi Guzñay, docente de la Carrera de Antropología, publicó la obra *Diálogos del catolicismo y protestantismo indígena en Chimborazo* (Abya Yala/UPS, Quito, 2014), basada en su tesis doctoral en Antropología Social por el Centro de Educación y Estudios Superiores de México (CIESAS). Este libro “combina de una manera creativa la reflexión teórica sobre las identidades políticas y la conversión religiosa con una rica descripción etnográfica, permitiendo que los testimonios de hombres y mujeres kichwa nos lleven por un recorrido en el tiempo a través de la historia del protestantismo y el catolicismo en esa región ecuatoriana. Se trata de un aporte fundamental desde la academia a la construcción de puentes entre protestantes y católicos en la región andina”.

Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

ISSN impreso: 1390-325X / ISSN electrónico: 1390-8642

Normas para autores¹

Alteridad. Revista de Educación, es una revista académica de la Universidad Politécnica Salesiana. Se edita desde el 2005 con una periodicidad semestral, durante los meses de junio y diciembre.

Su objetivo es contribuir, desde el contexto latinoamericano, a la socialización y debate de la producción académica en el ámbito de la Educación.

Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review). Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-325X); además, los artículos están disponibles en la Web de la revista (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Tipos de artículos

1. Alteridad publica resultados de investigación, estudios, experiencias y reseñas bibliográficas sobre los diversos ámbitos de la educación, escritos preferentemente en español, pero aceptados también en inglés o portugués.
 - *Investigaciones*: investigación empírica original relacionada con la educación, usando enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos. Entre 4.500/6.000 palabras de texto (incluyendo referencias).
 - *Informes, Estudios, Propuestas y Experiencias*. Entre 3.500/5.000 palabras de texto (incluyendo referencias).
 - *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. El autor ha de remitir directamente,

o a través de la editorial pertinente, un ejemplar original del texto a reseñar para su escaneo, que quedará posteriormente en depósito.

Componentes de los escritos

2. La estructura de los artículos presentados contendrán al menos los siguientes apartados: encabezamiento, cuerpo del trabajo y referencias bibliográficas.
3. El *encabezamiento* debe incluir la siguiente información:
 - a) El título del artículo: 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 claves 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 Tesoro de la UNESCO (Consulte en: <http://databases.unesco.org/thessp/>).
4. 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

¹ Adaptado de la normativa de la Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar) <http://www.revistacomunicar.com/>, elaborado por Jaime Padilla y revisado por los Consejos Editoriales de Alteridad (14 de febrero de 2013).

- 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.
5. 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.
 6. Apoyos y agradecimientos: El Council Science Editors recomienda a los autores especificar la fuente de financiación de la investigación.
 8. 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.
 9. 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 – 6° edición). Consulte: <http://www.apastyle.org/>. Una presentación resumida en español se puede obtener de <http://www.slideshare.net/nilda.figueroa/estilo-de-publicaciones-apa-referencias>

Proceso editorial

10. El documento recibido por el editor responsable pasa por dos procesos de selección:
 - a) El primero se lleva a cabo en el Consejo Editorial Interno, quien determinará la pertinencia y solvencia científica del manuscrito.
 - b) El segundo proceso lo realiza el Consejo Editorial Externo, según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En el caso de resultados discrepantes se remitirán a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
11. Desde la Secretaría del Consejo Editorial se notificará a los autores la decisión de los evaluadores en cuanto a la aceptación, solicitud de revisión o rechazo del artículo.
12. Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los revisores con sus propias observaciones editoriales y regresarán el manuscrito al autor principal para su revisión final. El autor debe entonces realizar las correcciones y cambios necesarios. Usualmente el tiempo dado para los cambios no será mayor a dos semanas.
13. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.

Normas de estilo

7. 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. Solo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados).



14. Una vez diagramado el texto, se enviará una prueba de composición del artículo para corregir errores y su aprobación. En este punto no será posible hacer cambios en el manuscrito, sino solamente corregir errores. El autor debe retornar la prueba de impresión a los editores máximo una semana después de haberla recibido.
15. Si un artículo es publicado en *Alteridad*, el primer autor recibirá por correo postal dos ejemplares de la revista en la que ha sido publicado su trabajo.

Compromisos y responsabilidades éticas

16. 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*”.
17. Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:
 - a) El Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica Salesiana (la

Editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright - © Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el literal b.

- b) Alteridad se publica en versión escrita y electrónica bajo una licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. 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.
18. Los autores se comprometen a participar en la difusión de su manuscrito una vez publicado, así como toda la revista mediante todos los medios a su alcance y en su contexto (comunidad universitaria, investigadores).

Presentación

19. Deben remitirse simultáneamente: la carta de presentación, la portada y el manuscrito.
 - a) Carta de Presentación: contiene la declaración responsable de autoría y originalidad, y las responsabilidades éticas contraídas, así como, opcionalmente la justificación de la elección de la revista, aportaciones al trabajo.
 - b) Portada: Hoja de identificación del trabajo, con todos sus datos que sirven de presentación del manuscrito.
 - c) Manuscrito: escrito original, conforme a las “Normas para autores”. En este documento no puede ir ninguna referencia al autor/res, dado que este fichero es el que se envía a la evaluación ciega por expertos.
20. Los documentos deben ser enviados mediante archivos adjuntos al e-mail: alteridad@ups.edu.ec, con copia al Editor responsable: jpadilla@ups.edu.ec



Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

ISSN impreso No. 1390-325X / ISSN electrónico 1390-8642

Authors' guidelines¹

Alteridad. Revista de Educación, is an academic magazine published by the Salesian Polytechnic University, edited twice a year, in June and December, since 2005.

Its objectives are to contribute to the academic socialization and debate of Education within the context of Latin America.

It is a peer-reviewed mediated publication that goes through external reviews by experts. There is a printed edition (ISSN: 1390-325X), as well as an online version available on the web (<http://alteridad.ups.edu.ec/>).

Topic areas

1. *Alteridad* publishes investigation results on diverse issues about research, practices and bibliographic reviews on Education. Articles are published in Spanish, but we also consider those written in English and Portuguese.
 - *Research*: Original empirical research related to Education, that has a qualitative, quantitative, or mixed focuses. Each article's extension should be between 4,500 and 6,000 words (including references).
 - *Reports, analysis, proposals, and field study*: The article's extension should be between 3,500 and 5,000 words (including references).
 - *Reviews*: A critical, descriptive assessment of a new and quality publication in the area of Education, that was edited no more than two years before this year's magazine's

edition. The article extension should be between 600 and 630 words. The author should submit directly, or through the corresponding publisher, an original copy of the book to be reviewed, which will be stored in our repository.

Article components

2. The article should have the following structure: heading, body of text, and bibliographic references.
3. The heading should include the following information:
 - a) Title: concise and informative (80 characters at most).
 - b) An abstract in Spanish and English: One paragraph for each (220-230 words), describing the research objective and purpose, methodology applied, highlighted results, and main conclusions. It should be written in an impersonal style: "The present work analyzes..."
 - c) Keywords in Spanish and English (5-8 words). Please use the Controlled Lexicon from IRESIE (available at: http://www.iisue.unam.mx/iresie/vocabulario_controlado.php) or UNESCO thesaurus (see: <http://databases.unesco.org/thessp/>) for this purpose.
4. The body of text should include the following information:
 - a) Introduction: Including the basis and purpose of the study; cite bibliographic sources, as well as a revision of the national and international key literature on the subject.

¹ Adapted from Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (Comunicar), author guidelines, <http://www.revistacomunicar.com/>, prepared by Jaime Padilla and reviewed by Alteridad's editorial board (February 14, 2013).

- b) Theoretical and methodological background: Including a theoretical basis with a clear methodological strategy and type of research data used (subjects chosen, quantitative and qualitative methodological procedures followed, research tools), and a coherent argument.
 - c) Analysis and results: Highlighting the most important observations, without value judgment, about the material and methods employed. These will appear in a logical sequential manner, with tables or figures as needed, avoiding redundancy and reiteration.
 - d) Discussion and conclusions: Including findings and related studies, plus the author's observations, denoting contributions and limitations, without duplicating data from other sections. Analysis about the findings and limitations, including results for future investigation, as well as a link between the study's objectives and conclusions, should be included. Try to avoid gratuitous affirmations and conclusions that are not supported on data drawn from the research.
5. The bibliography should include all and only those publications cited within the text, it must be listed alphabetically with the first author's last name (include the second last name only if the first is a very common name). All cited references must come from the original documents.
 6. Acknowledgements and support: The Council of Science Editors recommends that authors list any funding allocated for the research.
 8. Include all charts, graphics, tables, maps, figures, photographs, etc., in the body of the text with a 300 dpi resolution. Table references should be centered above the table, while references for graphics and figures should be included below them.
 9. The style guide (references within the text, bibliography, table formatting, etc.) should follow the American Psychology Association style manual (APA, 6th edition). See: <http://www.apastyle.org/>.

Editorial process

10. The document received by the chief editor goes through two selection processes: a) first, it goes through the Internal Editorial Board, which will determine its required scientific relevance and qualifications; b) then it goes through an external, peer-reviewed Editorial Board. If there is a discrepancy in the decision, it will go through a third, definitive selection process.
11. The authors will be notified of the evaluators' decision, whether the paper was accepted, sent back with suggested changes, or rejected, by the Secretariat of the Editorial Board.
12. If the article is accepted for its publication, the editor will combine all reviewers' comments and his/her own observations, sending those and the manuscript back to the author for a final revision. The author must make all changes, which should take no longer than two weeks.
13. The Editorial Board reserves the right to edit the paper based on style and whatever else is needed to improve the article.
14. Once the text goes through the designing stage, a proof will be sent back for corrections and approval. From this point on, changes will not be allowed on the manuscript, only modifications due to mistakes. The author must return the press proof to the editors no later than a week after receiving it.

Style guide

7. All papers should be in Word format for PCs, in Times New Roman, 12 pt. font, single spaced and justified, leaving no spaces between paragraphs. All main sections should be separated by a double space (author, title, abstract, keywords, credits, and appendices).



15. If the article is published in *Alteridad*, the author will receive two samples of the magazine with his/her published work via mail.

Compromises and ethical responsibilities

16. Each author will hand in an author's statement of authorship and responsibility, as well as the ethical responsibilities as detailed:
- a) Originality: All papers must be original and cannot be simultaneously evaluated by another entity or publication, a norm that all authors must comply with. The opinions expressed in the published articles are the author's responsibility.
 - b) Authorship: Only those people who have contributed intellectually to the paper's development must be listed on the authors' list. Collaboration in the recollection of data is not itself, enough criteria for authorship. *Alteridad* denies any responsibility for possible conflicts deriving from authorship rights issues on any papers published by the magazine.
 - c) Transferal of author's rights: The transferal of author's rights will be included in the letter of presentation for its publication in *Alteridad*.
17. All works published in the magazine are subject to the following terms:
- a) The publishing services at the Salesian Polytechnic University (the editors) keeps all patrimonial rights (copyright - © Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) of published documents, and favors and allows their publication under license, as established on item b.

- b) *Alteridad* is published in print and electronic form under license <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>. Its material can be copied, used, disseminated, transmitted, and presented publicly as long as: i) the authorship and original source of the material are cited (magazine, publisher, and URL); ii) it is not used for commercial purposes; iii) the present license and its stipulations are cited.
18. The authors agree to participate in the dissemination of their manuscript, once published, as well as the magazine via any means available to them and within their network (community, university, colleagues).

Presentation

19. The following materials must be presented jointly: letter of presentation, title page, and manuscript.
- a) Letter of presentation: It should include the authorship statement of responsibility and originality, the ethical responsibilities, as well as (optional) the reason for selecting this magazine, and work contributions.
 - b) Title page: In order to identify the material, with all data that could help identify the manuscript.
 - c) Manuscript: One original, based on the "Authors' Guidelines". This document should not carry the author's name since it will be sent for peer review.
20. All documents must be sent as attachments to alteridad@ups.edu.ec, with a copy to the chief editor: jpadilla@ups.edu.ec.

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

