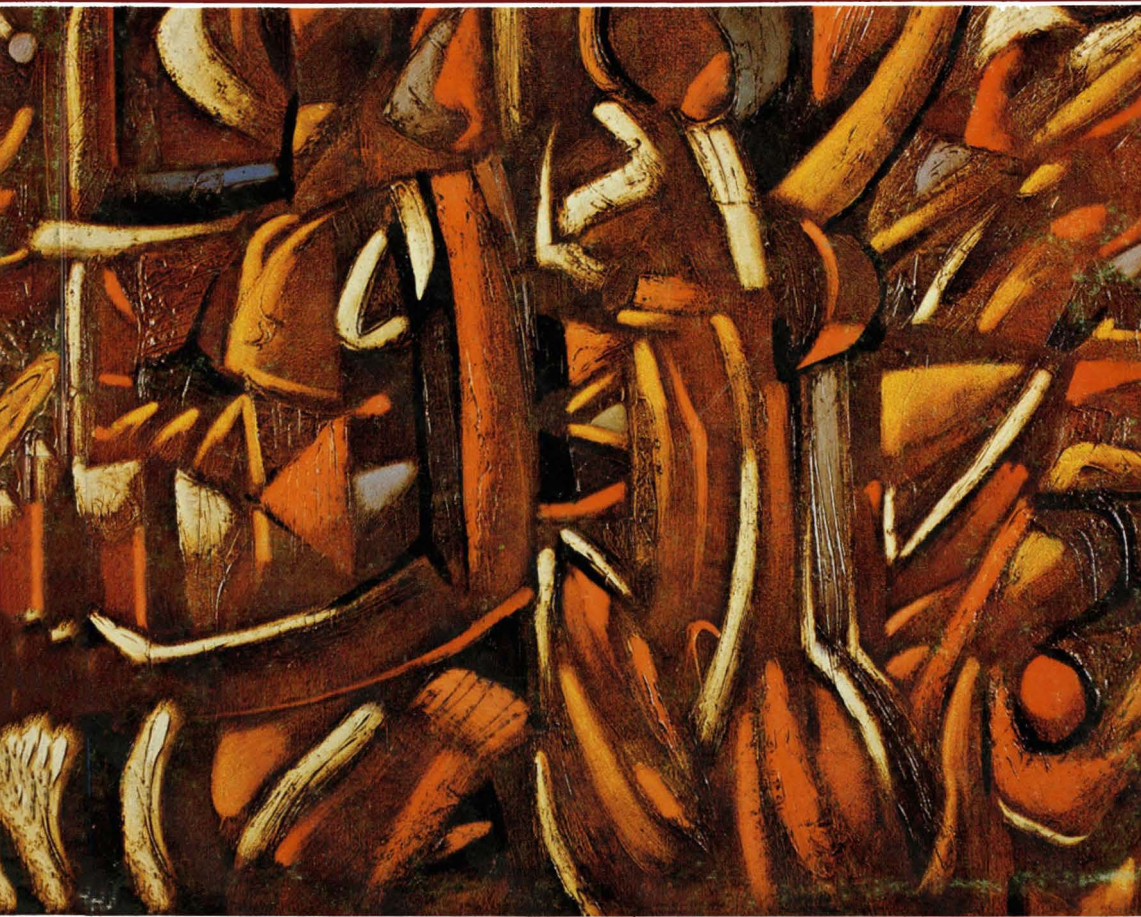


ecuador DEBATE

OCTUBRE DE 1988

QUITO ECUADOR



educación
y escuela

16

\$ 5,00

000010



ecuador DEBATE

centro andino de acción popular
quito-ecuador

ecuador DEBATE

DIRECTOR: José Sánchez
-Parga

CONSEJO EDITORIAL:

Juan Carlos Rivade-
neira, Campo Burbano,
José Sola, José Bedoya,
Iván Cisneros, Francis-
co Rhon Dávila, Jaime
Borja, Byron Toledo,
Galo Ramón, José San-
chez-Parga, Fredy Ri-
vera, Lenny Field,
Mauro Cifuentes.

COMITE ASESOR: Manuel
Chiriboga, Andrés Gue-
rrero, Hernán Rodas,
Juan Pablo Pérez, José
Laso, Francisco Gan-
gotena.

**DISEÑO Y DIAGRAMA-
CION:** Vladimir Lafebre.

PORTADA : pintura de
Alejandro Gutiérrez

Impreso en talleres
CAAP. 1.200 ejemplares

Fotomecánica e Impre-
sión: Gonzalo Acosta

Levantamiento de tex-
tos: Carmen Guachamín

Centro Andino de
Acción Popular
Quito-Ecuador.



caap

PRECIO 500 SUCRES

ecuador DEBATE

La revista Ecuador Debate es una publicación del Centro Andino de Acción Popular —CAAP—, bajo cuya responsabilidad se edita.

Junta Directiva del CAAP: José Laso Ribadeneira, Manuel Chiriboga, Agustín Armas, Francisco Rhon Dávila, Marco Romero.

Director Ejecutivo: Francisco Rhon Dávila.

ECUADOR DEBATE es una publicación periódica que aparece tres veces al año y cuyos precios son los siguientes:

	<i>Suscripción</i>	<i>Ejemplar suelto</i>
<i>América Latina</i>	<i>US\$ 12</i>	<i>US\$ 4</i>
<i>Otros países</i>	<i>US\$ 15</i>	<i>US\$ 5</i>
<i>Ecuador</i>	<i>\$ 1450</i>	<i>\$ 500</i>

La dirección postal de la Revista es: Apartado Aéreo 173 - B Quito, Ecuador, Oficina ubicada en Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre.

El material sometido para su publicación (artículos, comentarios, etc.) deberá ser canalizado en la medida de lo posible a través de los miembros del Comité editorial

Opiniones y comentarios expresados por los colaboradores son de responsabilidad exclusiva de éstos y no necesariamente de la Revista.

El material publicado en la Revista podrá ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente que le dé el respectivo crédito.

El símbolo de la revista es el logotipo del Centro Andino de Acción Popular.

Indice

BIBLIOTECA



9

EDITORIAL

COYUNTURA

13

CRISIS Y PROPUESTA SOCIALDEMOCRATA

Consejo Editorial Ecuador-Debate

ESTUDIOS

29

ESCUELA Y SOCIEDAD

TRES LECTURAS DE UNA REALIDAD RECIENTE

Jorge Rivera Pizarro

43

**ESPECTATIVAS SOCIETALES RESPECTO DE LA
EDUCACION; DESDE LA "CONSULTA NACIONAL"**

DEL CONADE (1986)

Vicente Martínez F.

77

EDUCACION ECUATORIANA Y CURRICULUM

Carlos Quiroz Palacios

85
PARA LA DEFINICION DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA
_____ José Sánchez-Parga

ANALISIS

107
PRIMARIA VERSUS EDUCACION
_____ Adriana Rossi

127
TEXTOS POBRES, POBRES NIÑOS
_____ Ana María Jalil

145
EL PROFESORADO PRIMARIO: CLASE PROLETARIZADA?
INFORME DE ESTUDIO DE CAMPO
_____ Leonardo Izurieta Ch.

165
LA EDUCACION A DISTANCIA, SU DESARROLLO Y
POSIBILIDADES EN EL ECUADOR
_____ Mario Abril Freire

189
LOS RETOS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA
_____ Magdalena Herdoiza

Editorial

No hay en nuestro país problema cotidiano más escabroso y que suscite más preocupaciones e indignaciones sociales, que el de la educación y la escuela. Insuficientes establecimientos escolares, pésima calidad de la educación, lamentable preparación profesional de maestros y profesores, total desorientación en los planes de estudios, con "pensum" y "currículum" erráticos y sin la mínima coherencia; y para completar el

panorama, una ambientación siniestra de la relación educativa entre maestros y alumnos, entre la escuela y la familia, marcada además ésta por un vicioso sistema de chantajes y complicidades. Si a todos estos factores se añaden las condiciones económicas que afectan por igual a los organismos educativos, a su personal, instalaciones y material, y a las familias, no habremos más que bosquejado el turbio panorama de la

enseñanza en el país.

Otros muchos son los problemas generales y más particulares que contribuyen al profundo malestar, al rotundo fracaso y aun al progresivo deterioro del sistema educativo en el Ecuador: no hay año que una huelga del magisterio no perturbe el normal desarrollo del ciclo escolar, como tampoco hay manera de pensar un régimen educativo que libere a los padres de esa esclavizadora dependencia que imponen los "deberes" de los hijos, o que se resuelva esa continua tensión, tantas veces conflictiva, entre familia y colegio, provocada por el deficiente rendimiento de los hijos.

El drama de la educación presenta además en nuestro país particulares connotaciones socio-culturales. La escuela se ha convertido en un aparato de intensas interpelaciones ideológicas, ya que aparece como un

medio y condición privilegiados en la promoción social. Ello hace que todos los sectores inviertan en la escolarización de los hijos, junto con un excesivo capital de expectativas y esperanzas, una gran cantidad de recursos económicos y sociales, convirtiendo el imperativo educacional de los hijos en el principal proyecto de la reproducción familiar. Esto explica, en gran parte, las elevadas tasas de frustración que el sistema educativo provoca en nuestra sociedad.

De "reforma escolar" y de "reformas educativas" se han hablado y escrito con exceso en los últimos tiempos, ya que en todos los sectores involucrados en el problema, y a todos los niveles, se resiente la necesidad de resolver algo que ha dejado de ser un mal funcionamiento dentro del sistema social para convertirse en un fenómeno nocivo y depravado dentro de

él. Basta plantear la cuestión escolar en cualquier medio, para constatar que el síndrome educativo ha sensibilizado de manera tan aguda como generalizada a todo el cuerpo social; y que por doquier surgen los lamentos y las protestas, las críticas y las denuncias, y más tímidamente ciertas iniciativas, ciertas proposiciones, la enunciación de algunos planes o proyectos.

De hecho, la prensa nacional en frecuentes ocasiones, con regularidad en algunas secciones, se ha hecho eco de este malestar educativo; recientemente se han multiplicado los Encuentros y Seminarios sobre el tema de la enseñanza (podemos recordar el de UNE en septiembre de 1987, y los de la Universidad Central y el INFA en el curso de este año), y CORDES acaba de publicar una antología de estudios sobre la realidad educativa en el país. Ca-

bría pensar por ello que la situación escolar ha alcanzado límites tan alarmantes de deterioro, que ha llegado la hora de establecer (aunque el término pueda sonar muy repudiable) una concertación educativa de toda la sociedad, y más en particular de las instancias, organismos y responsables más concernidos por el problema, para plantearse una profunda y seria, reforma de la educación.

Es muy posible que esta fuerte y auténtica voluntad de cambio no cuente con las condiciones suficientes - condiciones de todo orden: políticas económicas, sociales, profesionales y hasta teóricas- para lograr un éxito completo y definitivo en la transformación de la educación y la escuela. Pero cualquier esfuerzo dentro de los límites reales siempre nos dejará un saldo inestimable, mucho mejor del que nos ofrecen las

actuales circunstancias por las que atraviesan la educación y el sistema escolar.

El presente número Ecuador -Debate ha sido el resultado, precisamente, de la convergencia de inquietudes de múltiples sectores profesionales para abordar una temática compartida de manera tan amplia como difusa, y no siempre de manera decidida. La procedencia de las colaboraciones refleja con precisión los espacios profesionales e institucionales desde los cuales podría generarse una propuesta educativa. La amplitud de la convocatoria para participar en el tratamiento del tema comparada con las colaboraciones recibidas decanta no tanto los focos sociales de interés cuanto los sectores mejor dispuestos para seguir repensando una problemática, que poco a poco, o en algún momento de manera radical y decidida, será preciso planifi-

car su solución. La intención de esta monografía más que contribuir a un debate, por otro lado necesario en el país, es la de propiciar las mejores condiciones para la gestación de una iniciativa para una reforma de la educación y de la escuela, allí donde surga y como surga, pero que de algún modo habrá de ser de alcance societal.

Por esta razón, hemos claramente delimitado la temática al aspecto, si se quiere, más convencional de "educación y escuela", considerando que otros espacios y procesos educativos, informales, alternativos o marginales, lo relativo a la alfabetización, a la educación en el medio indígena, bilingüismo e interculturalidad, a la "educación popular" merecerían un tratamiento aparte; y ello no sólo por la especificidad de estas problemáticas particulares, sino también por el hecho de que

estos otros campos o formas de educación no pueden ser desligados del fenómeno más general de la escuela y la escolarización dentro de una determinada sociedad.

Respuesta Andina al Sismo, Cayambe 87. Eric Dudley — José Mora Domo — Galo Ramón V. — Francisco Rhon D. — José Sánchez-Parga.
Precio 700 sucres. Distribuye Librería CIMA



Desde ya su larga lucha contra la adversidad los indígenas de Cayambe, con el acompañamiento del CAAP han logrado reconstruir en un año 1.979 viviendas, lo que equivale a un promedio de 5 casas por día, superando en mucho todas las metas de programas sociales similares existentes en el país.

Esta es la experiencia que queremos transmitir en esta publicación, que recoge tanto los elementos culturales, tecnológicos, históricos, como también el método seguido.

Coyuntura



**CRISIS Y PROPUESTA
SOCIALDEMOCRATA**

*Consejo Editorial
Ecuador-Debate*

La coyuntura política del Ecuador, a partir de Agosto del 88, se define, por el nuevo Plan de Ajuste de la economía que el Gobierno de Borja puso en vigencia para enfrentar la crisis económica. Vale decir, el problema crucial que pone en debate la Coyuntura es la crisis y las propuestas, modelos y alternativas para salir de ella. Sin embargo, no se trata solamente de una crisis económica duradera y estructural tanto

del modelo de desarrollo y las medidas de ajuste neoliberales, es también la de una debilidad estructural del Estado y del Sistema Político democrático; y la de una enorme incapacidad de los actores socio-políticos para generar propuestas alternativas globalizantes. Nos preguntamos, si semejante escenario y la voluntad política prevaeciente, permitirían tan solo propuestas tradicionales para reequilibrar la econo-

nia y mantener una precaria gobernabilidad de la democracia, o por el contrario, existen condiciones para dar paso a propuestas innovadoras que a tiempo que respondan a la crisis puedan dar lugar al debate de utopías?.

Aunque hay una fuerte tendencia en el seno de la voluntad política gobernante, de que la crisis solo permite propuestas de reequilibrio postergando las reformas para el momento que existan excedentes económicos, creemos, que el rumbo real de la Coyuntura estará determinado por el juego complejo de las fuerzas sociales. Resulta imperioso entonces, evaluar las voluntades políticas, las propuestas y las capacidades de los actores sociales, para calibrar las posibilidades que el escenario político brinda.

EL ESTADO QUE BORJA RECIBE :

Borja, en resumidas cuentas, recibe un Estado signado por una gran debilidad estructural para enfrentar las "ignominiosas" demandas del Sistema económico internacional y con una muy limitada capacidad para responder las crecientes y plurales demandas de la sociedad.

El déficit fiscal consolidado asciende a 365 mil millones de sucres, es decir, el 13,1% del PIB (1) y el saldo por financiar durante este año calendario es del orden de los 176 mil millones de sucres. La deuda externa llega a la friolera de los 10 mil

(1) El BCR del actual gobierno publicó una cifra de 490 mil millones de sucres como déficit consolidado del sector público, es decir una cifra equivalente al 19% de PIB. "Perspectiva Económica" N°. 34 de Agosto de 1988, corrige esa cifra, ubicándola en 365 mil millones, que aquí utilizamos.

cien millones de dólares (2), con grandes atrasos en las obligaciones pendientes que el Banco Central debería cancelar hasta finales de año, que alcanzan a 2 mil 18 millones de dólares. La inflación antes de las últimas medidas fue calculada en el 62%, pero, hasta finales del año alcanzaría una tasa anual del 75%, consituyéndose en el nuevo record que había sido impuesto por el Gobierno de Hurtado en 1983, con el 63% de inflación anual; el crónico desempleo y subempleo de la PEA alcanza el 60%; y todo lo anterior se grafica con patetismo en el primer déficit operativo en la historia del Banco Central, amén del saldo negativo de la Reserva Monetaria

(2) Igual a la nota anterior, el Gobierno publicó una cifra de 11.100 millones de dólares como la deuda acumulada, "Perspectiva Económica N.º. 34" considera que hay rubros duplicados, situándola en 10.100 millones que nosotros tomamos.

Internacional que se situaría en 320 millones de dólares. (3)

En semejantes condiciones, brevemente ilustradas con algunos indicadores bastante conocidos, las capacidades estatales para enfrentar la negociación con el sistema financiero internacional son muy limitadas, toda vez que el FMI y el Banco Mundial se sentarán a la mesa de negociaciones, exigiendo por delante el pago de los intereses vencidos, una mayor profundización del ajuste fiscal y monetario, y la supresión del impuesto del 10% a la compra y venta de divisas por el Banco Central, regulación contraria a la total liberalización de con-

(3) La cifra de 320 millones de dólares en rojo de la Reserva Monetaria Internacional fue publicada por el actual Gobierno. En ella se incluyen 175 millones de dólares de un préstamo para la balanza de pagos del FAR y se incluye la contabilización de la Facilidad petrolera para 1988 que el Gobierno anterior no había incluido.

troles sobre las exportaciones que propugna el Sistema financiero internacional

**MEDIDAS ECONOMICAS:
UNA VOLUNTAD
POLITICA TRADICIONAL**

El plan de emergencia puesto en marcha por el Gobierno el 30 de Agosto de 1988, tiene como objetivos expresos recuperar la reserva monetaria, bajar la inflación al 30%, reducir y financiar el déficit fiscal, y mejorar el poder adquisitivo de los asalariados.

La primer y más corriente crítica que puede hacerse a las medidas, es preguntarse si alcanzarán los objetivos declarados. La respuesta clara y simple es NO, se alcanzan a medias. La recuperación de la Reserva Monetaria podría alcanzar un saldo positivo hasta fines de año de 70 millones de dólares, altamente dis-

tante de las obligaciones pendientes; en cuanto al déficit fiscal las medidas logran financiar solo 100 mil millones de sucres, trasladando para el próximo año 60 mil millones y dejando desfinanciados 40 mil millones; el déficit del sector público para el año próximo alcanzaría los 250 mil millones, o sea el 6% del PIB, en tanto el programa anunciado de minidevaluaciones alcanza el 33% anual, razones suficientes para dudar que la inflación bajará al 30%, situándose sin duda 20 o 30 puntos más alta; en cuanto a mejorar el poder adquisitivo con la débil subida de salarios, estos ni siquiera recuperan el deterioro real del 17% en 1988 en relación a 1987, por consiguiente la capacidad adquisitiva más bien tenderá a la baja (4) .

(4) La mayoría de estas proyecciones, las hemos tomado de "Perspectiva Económica N° 34" op. cit. Perspectiva

La conclusión más obvia que puede establecerse de estas proyecciones, es que serán necesarias en el futuro inmediato nuevas medidas fiscales, nuevas devaluaciones, nuevos impuestos, subida de tarifas y precios de artículos que producen ingresos como los combustibles, amén de nuevos préstamos, si ellos fueran posibles, para financiar el déficit fiscal. Con todo ello, apenas se lograría reequilibrar precariamente la economía, pero estaríamos muy lejos de pagar la deuda, ni siquiera su servicio, menos aun lograr niveles de acumulación para reaceitar las estrategias de desarrollo o alterar la articulación peri-

Económica N° 35 de Septiembre, sugiere un nuevo paquete de medidas para Diciembre para cubrir el déficit fiscal, que entre otras medidas, recomienda la subida de la gasolina a 330 sucres, no pagar la deuda y lograr un nuevo préstamo externo. Vale decir, descargar sobre el pueblo otra vez el reequilibrio fiscal

férica de nuestra sociedad al sistema económico mundial.

Se alejan estas medidas del libreto impuesto por el Sistema Financiero Internacional? o siguen el procesamiento neoliberal que los centros hegemónicos han dictaminado para los sistemas periféricos?.

Según "Análisis Semanal" (5) el Banco Mundial en un borrador de "portada verde" entregado al nuevo Gobierno, "argumenta contra políticas de desarrollo hacia adentro y a favor del crecimiento hacia afuera". En la opción que estimula, aconseja "elevar los combustibles a precios internacionales, mayor inversión en el desarrollo petrolero; aplicar tasas de interés del mercado para todos los créditos del BCE; disminuir el tamaño del sector públi-

(5) Spurrier Baquerizo, Análisis semanal No. 29, Año XVIII, Agosto 1 de 1988.

co, reducir la inversión estatal, poner fin al reparto de la renta petrolera entre participes, destinar parte de los ingresos petroleros a un fondo de estabilización, incrementar las recaudaciones de los impuestos no petroleros y reducir a menos del 1% el déficit del sector público". En cuánto se alejan las medidas, de semejante recetario? Realmente en poco, más en sutilezas que en el planteamiento de fondo: las medidas se orientan en general a mantener el desarrollo hacia afuera, con algunas matizaciones, como la del impuesto a la compra y venta de divisas, el sistema administrativo para la entrega de divisas y el "saludo a la bandera" del impuesto del 10% a la sucretización que apenas generará 2.000 millones de sucres entre 1989-90. En síntesis, buscarán desarrollar un modelo neoliberal matizado: mantener el crecimiento hacia afuera del

pais, introducir una mayor intervención estatal para producir algunos efectos redistributivos de la renta petrolera y de los ingresos de los sectores extrovertidos hacia el conjunto de la sociedad via el Estado; mientras el déficit es enfrentado con restricciones presupuestarias, nuevos préstamos de la banca internacional a cambio del pago de intereses y durisimas medidas de ajuste sobre la sociedad.

Si "obras son amores y no buenas razones", está imponiéndose una actitud tradicional, por lo demás fracasada en Latino América, respecto al tratamiento de la crisis. Tal actitud, de corte claramente ortodoxo en función del capital, es socialmente excluyente y pronto conduce a medidas coercitivas, sin mayor legitimidad y sin lograr ninguna integración social (6).

(6) Sin embargo, también fracasaron en Latino América propuestas hetero-

Esa voluntad política ortodoxa se viene imponiendo con fuerza al interior del partido gobernante. La lucha entre corrientes ortodoxas e innovadoras, comenzó a resolverse en favor de las primeras. Las innovadoras, por ingenuidad, falta de coherencia o de fuerza, están perdiendo la iniciativa política: aceptaron "limpiarse" del frente económico que tiene el poder real en el Gobierno, para mal atrincherarse en el llamado frente social, sin plata, sin poder real, dotado solo de "buenas intenciones", de unas "buenas personas" que no "saben hasta cuando serán tales", como se autodefiniera uno de ellos. Perdieron la iniciativa política, en la

doxas que enfatizaban el desarrollo hacia adentro, como el Plan Inca, el Austral y antes el Plan Cruzado. Ello seguramente indujo a los socialdemócratas ecuatorianos a optar por un mal conocido, sacrificando la creatividad.

discusión de las alianzas al dejar al sector ortodoxo la transa con la DP y no buscaron coherenciar una propuesta interna a las bases radicales, ni pugnar por acudir al pueblo que esperanzado los eligió. Muchos de ellos, son intelectuales "vergonzantes", que formados en la izquierda, no logran aceptar su rol de social demócratas y asumirlo con ventaja.

LOS ACTORES SOCIALES Y POLITICOS: ENTRE LA FRAGMENTACION Y EL DESENCANTO

La crisis, como en todas las épocas del Ecuador, tiene impactos diversos en los distintos sectores de la sociedad y hasta en las distintas regiones del país. De esta crisis mundial, hoy en día hay un sector viable unido íntimamente a los beneficiarios de la economía mundial y grandes sectores no viables, con escasas

posibilidades de respuesta y adaptación.

En el Ecuador, los sectores financiero y exportador, multiplicaron sus ganancias en plena crisis. Fueron los beneficiarios del agresivo endeudamiento privado y estatal, del crecimiento hacia afuera y de las políticas de ajuste. De cuatro mil deudores que captaron mil 600 millones de dólares, 41 concentraban el 29,1% de esa deuda, ellos eran el grupo Noboa, el del Pacífico, COFIEC y para impresionar a Ripley, los monopolios ligados a la General Motors, la General Electric y el City Bank. (7) Pero no solo captaron la deuda privada, se beneficiaron de la sucretiza-

(7) Como si ello fuera poco, la banca extranjera instalada en el Ecuador, operaría realmente con ahorro interno (pólizas de acumulación) y con escasísimos capitales propios, según lo anotó el diputado Jaime Aspiazu en el discurso del 27 de Septiembre de 1988 en el Congreso.

ción y se dieron modos para beneficiarse del endeudamiento estatal. Alberto Acosta, en un reciente artículo, (8) calcula que un monto mayor a la mitad de la deuda fue colocada en bancos extranjeros en las chequeras de estos beneficiarios. Como exportadores recibieron el beneficio de todas las devaluaciones monetarias y como financistas ganancias en la intermediación de capitales, beneficiándose de altas tasas de interés, y hasta recursos adicionales por la especulación. Evidentemente, este sector beneficiario de la crisis, es alidado incondicional de los sectores hegemónicos mundiales, impulsa propuestas neoliberales a la crisis e intentará bloquear cualquier propuesta alternativa que ponga

(8) Acosta, Alberto y Diego, Borja. La Deuda Externa del Ecuador: Algunas reflexiones. Septiembre, 1988. Mineo, Grupo de trabajo sobre la deuda externa.

entredicho su proyecto. Este sector gravita mucho en la economía del país, tiene enorme peso político y hasta capacidad de arrastre de sectores sociales menores, como los agricultores medianos y pequeños que producen para el mercado externo. Seguramente están descontentos con el impuesto de la sucretización y el 10% a la compra y la venta de divisas, pero, en general no fueron afectados por las medidas, sino más bien premiados con un Contralor y un Superintendente de Compañías, tal es la forma que entiende la concertación el sector tradicional del actual gobierno.

Febres Cordero había desmontado el sistema de protección a los industriales, fórmula neoliberal para acabar con el anterior modelo, dejando al mercado que ejecute y discipline a los empresarios no viables. En efecto, la industria dirigida al mercado

interno ha perdido dinamismo y vive un proceso de depuración en el que subsistirán las empresas viables (9), en todo caso, el sector crece a tasas muy bajas que apenas llegan al 1% para 1988, según las proyecciones del SGP del CONADE. La industria no logró organizar al conjunto de la economía, ni siquiera en el imaginario, más bien se encuentra cada vez más subordinada a la dinámica del sector externo.

En ausencia del supuesto rol organizador de la economía y la

(9) La eliminación de los subsidios a la industria, dejará en pie solo las empresas viables. Vivimos entonces un profundo reacomodo en el sector. De los datos del SGP para 1987, en la industria los productos alimenticios y bebidas caen 0.1%, mientras carne y pescado alzan en 17.4%, cereales y panadería alzan 10.2% y azúcar en 7.6%. Estos productos que alzan parecen los sectores viables, en tanto otros subsectores alimenticios caen en brutal 23.8%, las bebidas se estancan y el tabaco cae en 2.2%.

sociedad que debía desempeñar la industria, el conjunto no viable, en términos fondomonetaristas de la sociedad ecuatoriana, se encuentra seriamente fragmentada. Su destino es incierto. Los sectores más golpeados por la crisis y con una menor capacidad de adaptación y respuesta son sin duda los sectores populares urbanos, los campesinos que producen para la autosubsistencia y el mercado interno, y las capas medias de ingresos fijos. Un buen indicador de la crisis de los sectores populares urbanos es el consumo de hogares, que será inferior en 1,4% al índice registrado en 1987. Sin embargo, este sector está enteramente fragmentado, cruzado por diferencias estructurales, clasistas, regionales, étnicas y culturales, que si bien lo convierten en un potencial aliado de las propuestas innovadoras, la posibilidad de que se constituya

en sujeto histórico portador de un Proyecto unitario resulta todo un desafío político.

Un último, pero cada vez más numeroso sector social, se ubica en el Austro del país. Tal sector resulta enigmático. Loja, El Oro, Azuay y Zamora, viven una fiebre minera de oro, que ha atraído a numerosos sectores campesinos y ciudadanos. Sabemos que la minería mantiene, según las proyecciones de SGP un estimable índice de crecimiento del 4%, pero resulta difícil evaluar por dentro los ingresos per cápita y su impacto en la economía. En todo caso, esa fiebre minera ha captado miles de brazos, hasta dejar sin fuerza de trabajo, en lo anecdótico, a los prósperos arroceros de Macará, claro indicador del peso que ha cobrado esta actividad. Puede este sector desafiar con su suerte la acuciante crisis? No lo

sabemos. Pero, seguramente este no será un sector tan dispuesto a jugarse un Proyecto innovador, sin haber agotado la última suerte y el último mineral dorado de beti-llas y ríos.

Como puede advertirse, el sujeto natural de una propuesta política innovadora se encuentra fragmentado, aunque muestra potencialidades, no solo por su inviabilidad en el futuro próximo, sino por su diversidad, que podría encerrar en embrión formas de resistencia susceptibles de trascendencia e intercomunicación.

En la democracia ecuatoriana, cuya expresión más visible es el sufragio, esta sociedad fragmentada no logra expresarse adecuadamente. Si bien es cierto que existen numerosos partidos del Centro a la izquierda y numerosos gremios, ellos no logran representar, ni expresar a

esos sujetos diversos. Las viejas formas clientelistas, patrimoniales de representación usadas por los partidos y quien lo creyera, hasta por los gremios, cohartan la posibilidad participativa de la sociedad en esas instancias, menos aun, permiten acuerdos inter-sociales que vayan creando propuestas unitarias y sujetos sociales poderosos. La participación popular se limita a ser urgida con viejos mecanismo o con marketing político en las coyunturas electorales, a optar por la quimérica esperanza depositada en un individuo o en el equipo dirigente del partido. Ni siquiera los partidos llamados modernos, como los de centro que constituyen la principal fuerza electoral, escapan a esta dinámica. Son los partidos, como bien los denominó alguien, de opinión pública: desde los aparatos de televisión dirigen el consenso, antes que por mecanis-

mos participativos. La modernización política resulta en este sentido desfasada respecto a la modernización operada mal que bien en la sociedad, que pugna por dotarse de una nueva institucionalidad (10).

La debilidad estructural de la democracia ecuatoriana reside precisamente en esta incapacidad institucional, de vincular a la participación democrática la expresión real de la sociedad, reproduciendo ad-infinitum inadecuadas formas de relación y captación de las voluntades especialmente electorales. A ello se suma, el eterno péndulo latinoamericano, democracia-dictadura, que muestra sin atenuantes la presencia real de alternativas dictatoriales dispuestas a

(10) Cfr. Pachano, Simón, *Formas y Utopías. Actores sociales y políticos en un contexto de modernización*. IBE, mimeo, 1988.

romper la débil institucionalidad democrática, que tiene dificultades de reproducir y ampliar la democracia participativa (11)

A cada decepción de las esperanzas depositadas en un hombre: Borja, Roldós o como se llame, sobreviene el descontento, múltiples presiones y reivindicaciones, que culminan ordinariamente en situaciones críticas que abren el camino a las dictaduras o a la derecha neoliberal, que próspera como siempre, ofrece gotear algo de sus riquezas (12).

(11) Para una profundización en el rol del ejército ver, Bustamante Fernando, "Fuerza Armada en el Ecuador: pueden institucionalizarse en la subordinación al poder civil?". Ponencia CORDES, Julio 1988.

(12) Un reciente trabajo de A. Páez y A. Bonilla, "Ecuador; análisis de Coyuntura" PLACSO, mimeo, Septiembre 1988, tras analizar la fuerza de la crisis y la debilidad de la democracia en la Coyuntura actual, insinúa una salida regresiva y autoritaria de

El Proyecto que nos ofrece la socialdemocracia ecuatoriana, recapitulando, es ciertamente tibio. En lo económico nos proponen matizar el modelo de crecimiento hacia afuera, con una tímida redistribución de los ingresos de los sectores extrovertidos y financieros hacia la sociedad. Nos prometen reequilibrar el funcionamiento de la economía interna con una política selectiva de importaciones y con austeridad en el gasto público. Para lograr estos objetivos, precisan elevar la capacidad de intervención del estado, tanto para negociar con el Sistema económico internacional, como para responder en alguna medida las demandas de la sociedad. De partida cuentan con un fuerte control de las instituciones del estado al haber ganado en las urnas el gobierno,

este régimen, incapacitado de absorber la demanda popular.

parlamento y la mayoría de gobiernos seccionales. Pero solo hasta aquí llegan las bondades de la propuesta. Tienen enormes dificultades para financiar el presupuesto fiscal, comienzan entonces las incongruencias del Proyecto. Para cubrir el déficit y financiar el gasto público, deben acudir a nuevos préstamos internacionales allanándose al pago de los intereses de la deuda como condición previa, continuarán imponiéndole al pueblo nuevas medidas de ajuste. Como si ello fuera poco, el mercado internacional conspira contra los precios de nuestras exportaciones, especialmente el petróleo; y en lo interno, los sectores extrovertidos y financieros han comenzado ya una aguda oposición a las políticas redistribucionistas.

En el manejo de la democracia y el frente social, nos prometen una conducción no re-

presiva del Estado, mantener los aspectos formales de la democracia, disminuir la activa intervención del ejército via despolitización y finalmente, ofrecen escenarios de concertación social a los sectores que tienen capacidad de acción organizada, que por supuesto no son los mayoritarios del país. En este escenario se busca entonces salidas mínimas a la demanda de la sociedad.

Como puede advertirse, la propuesta socialde-

mócrata, no va más allá de ofrecernos una administración matizada de la crisis, busca un precario reequilibrio de la economía, intenta mecanismos redistributivos y aspira a mantener la democracia, sin profundizarla con la irrupción de la sociedad. En estas condiciones, resulta legítimo buscar salidas innovadoras y radicales, aprovechando el propio escenario que al fin y al cabo, crea la propuesta socialdemócrata.

Estudios

**ESCUELA Y SOCIEDAD
TRES LECTURAS DE UNA
REALIDAD RECIENTE**

Jorge Rivera Pizarro

Quien mira la escuela hoy en día podría pensar que ésta es inmutable. Aún siguen vigentes añejas críticas que, por lo que toca a nosotros, bien podrían remontarse a la época de las andanzas de Don Simón Rodríguez por Latacunga. El dijo en 1850 ante la Junta Administrativa del Colegio Vicente León: "Que es indudable lo vicioso del actual sistema de enseñanza primaria y que demanda un pronto y oportuno remedio, porque, entre tanto siga como se halla, no será posible que los jóvenes se formen ni aun en los colegios, a donde concurren con principios perjudiciales, y con el imperfecto conocimiento de algunas palabras más bien que de las cosas". Palabras más, palabras menos, es fácil que hoy muchos en nuestra sociedad pudieran repetir tan drástico juicio.

Nada pasó, desde entonces, en la escuela? No sería justo ni siquiera preguntarlo. Aun-

que, a pesar de toda una rica historia de reales transformaciones, todavía sigamos expresando la insatisfacción que trasuntan las expresiones del maestro del libertador.

Hay varios ángulos de un solo escenario, el de la sociedad, en el que debemos situar a la escuela para entender su estado permanente de crisis, al que bien pudiera aplicarse el concepto unamuniano de "agonía". No porque estuviera -como creo que nunca lo estuvo- en estado próximo a la muerte, sino en "lucha" continua con la sociedad. Desajuste crónico que no termina de ser superado y que hace de la escuela blanco continuo del descontento social.

UNA MIRADA DESDE LAS NECESIDADES DE LA SOCIEDAD

Al sistema escolar le cuesta ajustarse a los requerimientos de la sociedad, produciéndose un extraño fenómeno de rechazo de los productos que la educación institucionalizada le ofrece. Este hecho parece evidenciarse con mayor fuerza en la segunda mitad de este siglo. Aún cuando en nuestros países, los latinoamericanos en general, las mutaciones sociales no tienen ritmo tan acelerado como el de los países industrializados, la escuela, sin embargo, se ha ido quedando progresivamente a la zaga de los relativamente lentos cambios que han experimentado en el orden económico, social, cultural y científico.

Las reformas educativas que se han intentado, si bien han significado avances -a veces notables- con relación a la situación anterior, han sido insuficientes e incapaces de poner a la educación al paso de las exigencias

sociales. Hasta el punto de llegar a una suerte de síndrome de ineficiencia que en no pocos momentos de nuestra historia reciente ha llevado a algunos a considerar como imposible de remediar.

Parece ser que la impronta dejada por la dominación colonial que impuso sus modelos educativos debe ser reconocida cada vez más casi como indeleble. La mayoría de los sistemas educativos de los países latinoamericanos reflejan la herencia de la hegemonía de las metrópolis, cuyas formas subsisten hoy en día sin importar si éstas responden o no a las necesidades actuales de los países que las conservan. De la misma manera como se siguen haciendo sentir aún en la actualidad los efectos políticos y económicos del colonialismo.

La mirada hacia adentro, hacia los valores de nuestras culturas amerindias y de sus variados desarrollos, que podrían inspirar no solamente los sistemas de educación de los países que nos consideramos directos herederos de ellas, sino también el pensamiento educativo universal, aún no ha sido dirigida con profundidad y con fuerza.

UN BRUSCO SALTO AL PRESENTE

No es intención ni competencia del autor hacer la historia de la escuela y de sus avatares en relación con la sociedad, establecido el hecho de su condición crónica de crisis. Por eso este brusco viaje desde la colonia al escenario actual que caracteriza al conjunto de los países latinoamericanos que nos trasladará al pasado reciente, con ánimo de buscar algunas luces desde el más amplio contexto pa-

ra entender la escuela y nuestros propios sufrimientos por ella.

Verla primero y -ojalá esto nunca ocurra- únicamente desde sus componentes internos (el curriculum, los docentes, la estructura, la deserción...) puede encerrarnos en una perspectiva limitada que solamente contribuirá a seguir agudizando su crisis. Los problemas de la escuela no son primariamente técnicos ni pedagógicos. Y, por lo tanto, su solución no es competencia exclusiva de los maestros y los educadores.

El "hoy en día" al que me refiero comienza con la presente década cuando en nuestras sociedades -conveniencia de la moderna metrópoli- se reinstalan las democracias interrumpidas por el autoritarismo y la ley de seguridad del Estado desde mediados de los sesenta.

Correspondió a nuestras esperanzadas e ingenuas voluntades democráticas el terrible drama de hacer el trabajo de Pandora: abrir la caja del Estado en crisis, donde estaban contenidas todas las perversidades que ocultó el mandato imperioso de modernizar a la fuerza nuestras sociedades. Los resultados son de sobra conocidos. La parábola del "págame lo que me debes" se reprodujo en una versión jamás sospechada por el escritor evangélico.

Y como consecuencia -entre otras muchas dolorosas- el acorralamiento de la escuela. La receta neo-liberal no tardó en ser exigida e impuesta con su peculiar idea del Estado, de la economía y de la sociedad.

El Estado es compelido a no cumplir con sus funciones sociales implementando políticas

restrictivas en materia de salud y educación. Comienza a darse un fenómeno inverso al que caracterizó al siglo presente: la responsabilización de la educación como principal incumbencia del Estado. La educación, incluso hasta bastante entrado el siglo veinte, había sido dispensada principalmente por las familias, las instituciones religiosas, las escuelas subvencionadas, los establecimientos independientes... hasta que los poderes públicos la asumieran como su más alta función.

Las políticas neoliberales, hoy, tienden a regresar a esas instituciones la responsabilidad actualmente encomendada al Estado. Se da con fuerza en algunos países la tendencia a privatizar la educación, por efecto de las políticas de reducción de los agudos déficit fiscales. A esto escapa en parte sólo la educación primaria, a pesar de que se congelan los salarios de los maestros alentando una deserción tanto más peligrosa que la que se produce en la matrícula de los sistemas educativos. Se reducen las posibilidades de continuidad de los egresados del nivel primario, dejando en manos privadas la mayor parte de la educación secundaria. Las universidades viven en permanente amenaza de cierre y se multiplican las iniciativas particulares que -lamentablemente- pueden exhibir como justificativo las enormes falencias cualitativas de los sistemas públicos.

Qué hace la escuela en este escenario? En qué medida las condiciones difíciles de la economía han influido en su propia concepción? Cómo se piensa a sí misma? Cómo responde al momento actual? No parecen existir respuestas satisfactorias para estas preguntas y deberemos pensar, nuevamente que los sistemas educa-

tivos repiten su constante desajuste frente a las necesidades sociales y no atinan a cambiar con la rapidez requerida por esta dinámica situación.

Lo más grave de todo, a mi juicio, es que educadores y científicos sociales en general nos encontramos sin una teoría que tipifique adecuadamente el momento presente, en el contexto de una vida democrática acosada por la dramática crisis económica. Se percibe, sí, una cierta conciencia de la sociedad acerca de la crisis global que la afecta en su conjunto, pero los investigadores sociales se ven rebasados por los acontecimientos sin atinar aún a realizar análisis suficientes y propuestas alternativas. Y esto ocurre también con relación a la educación y la escuela.

Hay, sin duda, un importante movimiento de defensa de la escuela frente a los efectos de la crisis. Sin embargo, la lucha reivindicacionista de los educadores de todo nivel, desde primaria hasta la universidad, deja sin torear las respuestas de reajuste del propio sistema. La agudización de la crisis no se refleja en propuestas estructurales internas que permitan una readecuación de los sistemas escolares a las nuevas condiciones, cuya duración es todavía entrevista con excesivo optimismo.

Sin embargo, no es dable pensar que estas políticas puedan ser enfrentadas solamente con movilizaciones en defensa de los presupuestos y de la supervivencia de los docentes. No es posible pensar que pueda capearse el temporal sin replantearse los problemas de fondo que el conjunto de condiciones económicas y sociales trae aparejadas. Por ejemplo, las políticas neo-liberales están en este momento dejando sin empleo a millares de ciudadanos obligándo-

los a engrosar las fuerzas productivas de la economía informal y forzando, por tanto, a los sectores más empobrecidos a dedicar a toda la unidad familiar a la búsqueda de la subsistencia diaria. Lo que traerá consigo -y ya se han dado síntomas de ello en muchos lugares- un aumento de la deserción escolar a la vez que, cuando menos, un notable deterioro de las condiciones mínimas de nutrición y salud requeridas para un éxito relativo en la escuela.

Mientras tanto, la escuela sigue la misma, sus objetivos de profesionalización de largo plazo no han sido tocados y las propuestas de mejoramiento cualitativo parecieran darse en el escenario de los años de la ficticia abundancia y riqueza que originó el endeudamiento externo.

La escuela inmutable ha quedado, otra vez, desajustada, pretendiendo contradictoriamente, para fines del presente siglo una escolarización universal dentro de la misma agotada forma que heredamos del modelo colonial. El Proyecto Principal de Educación que suscribieron los Ministros de los países latinoamericanos al finalizar la década del setenta, no alcanzó a prever la gravedad del escenario social en el que sus buenos propósitos irían a naufragar.

VOLVAMOS UN PASO ATRAS

Nos sentíamos más cómodos en la década pasada. El modelo desarrollista de la sociedad había quedado derrotado al menos, en los análisis de los sociólogos. No éramos subdesarrollados, sino dependientes. Habíamos alcanzado claridad sobre el papel de la escuela y la

educación en general. En medio del autoritarismo de los gobiernos militares, los sesentas y setentas nos habían abierto los ojos sobre la función de la escuela como simple mecanismo de reproducción social. Teníamos -algo que nos falta hoy- una teoría social que dió origen también a una teoría educativa.

Althusser, Bourdieu-Passeron... hicieron sentir incómodos a los educadores como instrumentos de perpetuación de la ideología de las clases dominantes en el poder. Freire conmovió las metodologías convencionales de alfabetización develando el carácter político de la educación. La propia Iglesia quedó fuertemente sacudida y cuestionada, proclamando desde los más altos niveles el carácter liberador de la educación.

Los educadores entendimos -gracias al duro cuestionamiento que los científicos sociales hicieron al modelo desarrollista y a la pretensión de imponérselo y a la fuerza y vigor de los movimientos populares que iniciaron la dura y difícil tarea de sacudirse del nuevo yugo colonial- que la finalidad profunda de nuestra acción era abrir las vías para pasar a una sociedad nueva. Se reconoció como principio fundamental la desalineación y se pretendió -casi siempre utópicamente- transformar a la escuela y a los sistemas educativos en estructuras abiertas y elásticas a todos los niveles, con una pedagogía sistemáticamente compensadora que aspiraba a evitar en su seno la reproducción de las grietas sociales del medio en el que estaban inmersos.

La época marcó el fin de la ecuación dogmática EDUCACION= ESCUELA, ayudada tanto por la irrupción de los medios colectivos de comuni-

cación como por el reconocimiento de la imposibilidad de hacer de la escuela un instrumento de cambio social: debía transformarse radicalmente la sociedad para cambiar la escuela.

Y no faltaron las voces de la crítica radical: la desinstitucionalización de la educación, la desescolarización preconizada por Illich, con la pretensión de que ella traería consigo, tarde o temprano, el tipo de mutación general adecuado para romper el círculo vicioso en el que se sentía atrapada la educación.

Mientras tanto, con visiones más estratégicas, por fuera de los muros de la escuela, juzgada poco a poco una murralla infranqueable para la liberación social, fue posible alentar con y desde la educación la resistencia democrática a las dictaduras, potenciar al pueblo y prepararlo para el ejercicio del poder. Nació así la educación popular, la restitución al pueblo de su derecho de decidir qué hacer de su destino, qué aprender y hacia donde dirigir sus pasos.

A diferencia de la década presente marcada por el desconcierto y tal vez por la ilusión democrática, la pasada fue muy rica en experiencias y en visiones conceptuales. Se tenía una teoría social consistente y una teoría educativa consecuente.

Ellas nacieron en medio de un contexto social conflictivo, sesgado en muchos países por la presencia de brutales dictaduras y en casi todos por el intento de frenar las aspiraciones de las mayorías nacionales frustradas por los engaños de la Alianza para el Progreso, con la que se pensó congelar el reclamo social por un orden más justo.

La escuela, su función, la percepción de si misma dependen de los momentos históricos que le toca vivir a la sociedad. Y es a la luz de ésta que deben entenderse sus propios fenómenos que, por ello, no son sola ni principalmente de carácter pedagógico. La escuela se convierte así, de una manera o de otra, en el lugar de la lucha ideológica y de las confrontaciones más amplias de la sociedad.

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO

Esa explosión de conceptos y de experiencias que constituyó el período comprendido aproximadamente entre mitad de los 60 y todos los 70 se gestó como una respuesta alternativa de corte a la vez nacional y continental, frente al repentino descubrimiento de la importancia de la educación para el desarrollo social que proclamó la llamada "teoría de la marginalidad social" como explicación a la situación de subdesarrollo en que se hallaba -y aún se halla- la mayor parte del continente latinoamericano.

En efecto, hasta ese momento las relaciones entre estos dos fenómenos sociales: educación y desarrollo habían quedado en la penumbra. Los sacó de ella un rápido análisis de las causas que generaban el progresivo descontento de los pueblos frente a su situación de pobreza e injusticia y que tuvo su expresión alarmante, para los intereses de la clase hegemónica en el poder, en la Revolución Cubana.

Se formula entonces una peculiar teoría del desarrollo. Los países de la periferie deberíamos imitar a los del centro. Los subdesa-

rrollados o los desarrollados. Se descubrió que nos faltaban dos cosas para ello: tecnología y capital. Sumados ambos, la ecuación perfecta era el desarrollo.

Se debían, pues provocar procesos acelerados de modernización, puesto que nos encontrábamos atrasados. Y, más aún, nuestros pueblos eran renuentes al progreso. Por eso se necesitaba, con urgencia, de educación. En definitiva, éramos subdesarrollados porque éramos ignorantes. Esta consideración llevó a que dentro de los obligados planes de desarrollo que impuso en Punta del Este la Alianza para el Progreso a todos nuestros países para beneficiarse de la ayuda norteamericana, la planificación de la educación ocupara un lugar importante. Había que erradicar el analfabetismo y extender la red escolar de manera tal que la transferencia de tecnología quedara asegurada.

La escuela se convirtió así en un instrumento de movilidad social con una visión muy optimista sobre las relaciones entre educación y desarrollo. La escuela se convirtió en una inversión rentable. Los presupuestos educativos de los países se aumentaron considerablemente y se facilitaron innumerables ayudas técnicas para los maestros y su formación.

El "boom" de la planificación llegó con increíble fuerza a nuestros sistemas educativos por efecto del sacudón que experimentó la educación norteamericana cuando la Unión Soviética se adelantó en la carrera por el espacio, al lanzar el Sputnik en 1957. La necesidad de volver más eficiente al sistema educativo se traspasó pronto -aunque siempre tardíamente- a nuestros países, difundiendo ampliamente algunas líneas de tecnología educativa basadas en las teorías conductistas del aprendizaje. Era

necesario precisar con mucha claridad los objetivos para exigir su cumplimiento eficiente. Macro y microplanificación producen revuelo en nuestros Ministerios.

El efecto más importante del exagerado optimismo sobre el poder de la educación para modernizar nuestras sociedades tuvo como efecto la ampliación de la red escolar, especialmente en las áreas rurales y la búsqueda de metodologías eficientistas que aumentaran su rendimiento. Sin embargo, las brechas económicas y sociales, lejos de reducirse, se aumentaron. Y la ilusión de una escuela como escalera casi mágica para el ascenso social, se estrelló contra la cruda realidad del empobrecimiento progresivo, a pesar de la escuela y de los esfuerzos por extenderla.

La alfabetización de los adultos y la recuperación de su tiempo perdido sin escuela en la edad correspondiente, comenzaron a constituirse en prioridades para los gobiernos. La transferencia de tecnología pasó a ocupar los primeros planos y el uso de los medios de comunicación llegó en auxilio de los extensionistas agrícolas para aumentar lo más posible la información de los campesinos.

A la educación, sea por vía de la escuela o por los medios de comunicación colectiva, se le dio una tarea ideológica importante: sembrar el anticomunismo y desterrar cualquier posibilidad de reclamo y reivindicación social. Había que aprender mucho de los países adelantados y beneficiarse del dinero que generosamente nos inyectaban. Los textos y otros materiales escritos que, además, nos los elaboraban y regalaban, los libros de formación para los maestros nacidos en los centros de a-

yuda técnica y las revistas que a profusión se diseminaron con el sello característico de aquella Alianza para el Progreso, testimonian a las claras la definida carga ideológica de la que se hizo, una de las funciones esenciales de la escuela.

ESAS NO SON HISTORIAS DEL PASADO

El pensamiento educativo no ha aparecido de forma autónoma ni por efecto solamente de los resultados de la investigación de la educación o de las genialidades de los pedagogos. Durante mucho tiempo hemos vivido importando teorías educativas producidas en los países europeos y aplicadas independientemente de los fenómenos sociales en los que estaba inmersa la escuela. Parecía que la solución a todo el problema educativo quedaba reducida a la innovación metodológica y a las corrientes pedagógicas de renovación.

En los últimos cuarenta años hemos aprendido a leer mejor los fenómenos educativos en el contexto de las realidades sociales. Este artículo ha presentado tres escenarios en los que se ha desenvuelto la educación en éstas décadas. Aunque tienen una cierta periodización, las fechas no son determinantes y sirven solamente de referencia para ubicar los acontecimientos que enmarcan el análisis y ni siquiera son válidas para todos los países de la región. Lo que realmente interesa es la consideración de las tendencias de pensamiento que pueden subsistir aún hoy en día, de las prácticas educativas que traducen afiliación a determinadas visiones de la sociedad, y de las inadecuaciones de la escuela, su concepción y

funcionamiento con el momento que hoy vive la sociedad.

El tratamiento de los asuntos curriculares y metodológicos, de la renovación necesaria de los programas, del mejoramiento cualitativo de los resultados de la formación y constante actualización del magisterio, de las cada vez más estrechas relaciones entre educación y comunicación... es un asunto de mucha trascendencia que no puede realizarse al margen de los significados que la sociedad atribuye a la escuela y de los que ella misma se reviste en cada época.

ESPECTATIVAS SOCIETALES RES-
PECTO DE LA EDUCACION; DESDE
LA "CONSULTA NACIONAL" DEL
CONADE (1986)

Vicente Martínez F.

En el transcurso de la última década, el tratamiento del problema educativo -en la perspectiva de las políticas oficiales- ha ido incorporando, cada vez con mayor insistencia, la preocupación por su calidad. La respuesta a este aspecto del problema, necesariamente rebasa el marco acotado de la oferta cuantitativa de servicios educativos, -énfasis privilegiado por los gobiernos- y exige la formulación de enfoques más amplios. Es decir, enfoques que se respalden en una visión realista y objetiva del espectro de relaciones que ligan a la educación con la sociedad y que, de alguna forma, den respuesta a la pregunta sobre el sentido de educar en un país como el Ecuador y en una época de crisis como la actual.

El planteamiento anterior remite a una falsa confrontación entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la educación que no tiene nin-

gún arraigo en la realidad, en la medida que la entrega de servicios educativos supone la entrega simultánea de una cierta calidad educativa; sin embargo, en el plano de la acción estatal y de la conciencia que lo impulsa, estos aspectos aparecen discriminados por efecto de los problemas que busca solucionar y de los supuestos en los que se sustenta. La sobrevaloración de lo "cuantitativo" refleja el esfuerzo estatal por atender a una creciente demanda social de educación y de recursos humanos por el lado de la economía -rasgos que caracterizan sobre todo a las tres últimas décadas- llevando a que se considere que el problema educativo resuelto con la entrega de servicios educativos, con el supuesto de que la extensión educativa debía generar efectos benéficos en la sociedad, en la economía y en la satisfacción de las aspiraciones de los individuos.

Si bien, no se puede negar que la expansión multiplicó las oportunidades educativas para los sectores populares y se contó con los profesionales necesarios para satisfacer las demandas de la modernización económica y social, se hizo evidente que este proceso no pudo responder eficientemente a las necesidades particulares de los sectores populares recién incorporados, -campesinos, poblaciones indígenas, sectores populares urbanos-, los que se vieron sumidos en un tipo de enseñanza de corte urbano-tradicional que se sustenta en el principio de "entrega de conocimientos" antes que en la de provocar el desarrollo de capacidades de los estudiantes.

Pero la disfuncionalidad educativa va adquiriendo una dimensión mayor a partir del contraste que se va creando entre los valores,

formas y supuestos de la práctica educativa prevaleciente en el país y la cultura e ideología científico-tecnológica que comienza a extenderse en nuestra sociedad. Esta última plantea nuevos requerimientos formativos, nuevos esquemas profesionales, valores diferentes para el saber -que ahora es concebido como conocimiento-, etc. Al parecer, este contraste es el que con mayor fuerza está presionando en las esferas estatales para adoptar políticas relativas a la "calidad de la educación", en muchos casos bajo el influjo de orientaciones emanadas de organismos internacionales y bajo la perspectiva de formación de recursos humanos acordes con las innovaciones que se van introduciendo en la economía.

Hasta el momento, la manera de tratar el problema de la calidad educativa se lo ha realizado a través de plantemientos de reforma educativa -que se ha vuelto casi un ritual del discurso educativo- y de búsqueda de innovaciones puntuales -muchas de ellas también estimuladas por organismos internacionales-. El discurso de reforma ha devenido en exposiciones excesivamente generales, sin contenidos concretos y, las innovaciones, en acciones dispersas, sin seguimiento ni evaluación de estas experiencias en cuanto al impacto de fondo que tienen en el sistema educativo y en la enseñanza. En todo caso, las políticas educativas no han contado con el concurso de una perspectiva global y nacional de desarrollo de la educación.

La ausencia de una consistente perspectiva nacional y de una estrategia concordante en materia educativa explica, en parte, la persistencia de una enseñanza tradicional que incorpora modelos pedagógicos, valores, y repro-

duce esquemas societales todos ellos anacrónicos, que aparecen, ahora, como sedimentos de formados de patrones educativos que fueron funcionales a patrones de organización económico y social del pasado.

A lo anterior se suma, el estilo de gestión educativa oficial que se ha caracterizado por tener como base una visión de corto plazo, lo que ha inviabilizado la generación y maduración de iniciativas que busquen incidir eficientemente en un cambio de la enseñanza. Si se parte del supuesto de que la calidad educativa hace relación con procesos de reproducción y proyección de la sociedad, cualquier avance en ella supone, a su vez, políticas de larga duración, requiriendo un apoyo oficial de un estilo diferente al que prevalece hasta el momento.

De estos aspectos, que entre otros deben ser analizados detenidamente, depende la suerte de cualquier iniciativa en el sentido anotado, y más si se busca una educación adecuada a un desarrollo más autónomo del país. Siendo innegable que debemos ingresar en un proceso de preparación de recursos funcionales a la nueva era tecnológica y científica, no es menos cierto que estos procesos deben responder a las necesidades y características nacionales, de lo contrario se corre el riesgo de profundizar los rasgos de dependencia que caracterizan a nuestra sociedad, donde la educación tenderá a ser un mero apéndice de los requerimientos externos.

Un cambio significativo en los procesos educativos requiere de una nueva disposición del Estado en cuanto a los enfoques y justificaciones técnicas y a las acciones concretas;

una renovación institucional; inducir nuevos comportamientos en los docentes -responsables directos del hecho educativo-, y avanzar en conocimiento de nuestra realidad socio-educativa y curricular. Pero, sobre todo, se requiere la incorporación de nuevos actores del quehacer educativo. En este sentido, a más del apoyo de los gobiernos, es importante contar con bases consensuales que apoyen la construcción de una perspectiva global y nacional de la educación, en el marco de una reflexión más amplia del desarrollo de la sociedad.

Si bien, esta línea de acción no es de fácil realización ni de inmediata consecución, en la medida que implica llevar el debate nacional el problema educativo- y posiblemente al escenario de la lucha política-, creemos que se están generalizando opiniones pesimistas respecto a lo que puede ofrecer el sistema educativo vigente, al menos en ciertos tramos de la opinión pública y círculos intelectuales, lo que puede constituir un terreno fértil para profundizar y ampliar el examen de esta problemática y de sus soluciones, con el interés de provocar una participación más activa de la población y configurar una voluntad política consistente, que de viabilidad a políticas de cambio educativo.

En lo inmediato, de lo que se trataría es de constituir espacios de investigación y de discusión que amplíen y alimenten una renovación del diagnóstico educativo; incorporar nuevas perspectivas de análisis que ayuden a recuperar la complejidad del problema educativo; revisar la trama de relaciones que ligan a la población con los servicios educativos en procura de su participación en el quehacer educativo; y, una amplia campaña de informa-

ción y respecto al valor y responsabilidad de la población respecto de la educación en el país.

En este sentido, y con el ánimo de contribuir a un acercamiento a las percepciones que la sociedad ecuatoriana tiene respecto al fenómeno educativo, se ha preparado este trabajo que intenta una sistematización y una "lectura" de las respuestas que diversas instituciones dieron a la "Consulta Nacional sobre temas fundamentales del desarrollo nacional" aplicada por la Vicepresidencia de la República en 1986, en el capítulo correspondiente a educación y capacitación. El propósito de este trabajo fue el de realizar un ejercicio sistemático de análisis que permita descubrir tendencias de opinión que estarían presentes, en este caso, a nivel de ciertos estratos institucionales, sin que esto agote esta línea de análisis ni se puedan generalizar dichas tendencias como válidas para otros espacios sociales. En todo caso, creemos que ilustra de alguna manera, lo que al momento se está pensando en ciertas instancias de la sociedad sobre el problema educativo.

I. CONSIDERACIONES TECNICO-METODOLOGICAS

1. Las Instituciones Consultadas

La Consulta Nacional estuvo dirigida a interpelar la opinión institucional de diversas entidades -públicas y privadas- sobre 19 temas. Las respuestas a este cuestionario fueron publicadas por la Secretaria General de Planificación en 1987 en 19 tomos correspondientes a cada uno de los temas, siendo el número 14 el que recoge las respuestas al tema de Educa-

ción y Capacitación, que sirve de base para el presente trabajo.

Un total de 201 entidades respondieron al cuestionario de educación, las que se distribuyen de la siguiente forma:

ENTIDADES QUE RESPONDEN AL TEMA 14 DE LA CONSULTA NACIONAL

	Nº	%
Entidades empresariales	67	33.3
Entidades seccionales	40	19.9
Entidades laborales	28	13.9
Entidades de profesionales	20	9.9
Entidades culturales	14	7.0
Entidades religiosas	13	6.5
Universidades	7	3.5
Partidos políticos	5	2.5
Entidades deportivas	4	2.0
Entidades militares	3	1.5
Total	201	100.0

La representatividad en cada uno de los grupos de entidades es diversa. En caso de las entidades laborales, por ejemplo, la mayor parte corresponden a asociaciones de empleados y organizaciones artesanales que no reflejan una opinión que se pueda generalizar para el conjunto de organizaciones laborales del país. Igual situación se da en los Partidos Políticos ya que no participan los partidos que tienen mayor cobertura política a escala nacional. En cambio, las entidades empresariales se encuentran mejor representadas ya que recojen un significativo espectro de organizaciones de este tipo que reflejarían de mejor manera la opinión del mundo empresarial.

Esta situación inviabilizó un análisis particularizado de las opiniones a nivel de cada grupo de entidades, optándose por detectar las opiniones que tenían el más alto nivel de preferencias en el conjunto de grupos.

2. Las Preguntas

Las preguntas planteadas en la Consulta Nacional para Educación y Capacitación son las siguientes:

- 14.1 Qué objetivos debería proponerse la Reforma Educativa?
- 14.2 A qué nivel de estudios debería aplicársela prioritariamente?
- 14.3 Cómo mejorar la preparación de los maestros?
- 14.4 Cómo mejorar la formación de los alumnos?
- 14.5 Qué medidas deberían adoptarse para hacer realidad la educación permanente?

3. Procedimiento

Lo que se buscó fue "aislar" ciertos temas alrededor de los cuales, las opiniones emitidas mostraron mayores niveles de preferencias, evitando, en lo posible, hacer referencia a los aspectos valorativos o ideológicos de los criterios emitidos por cada una de las entidades.

Evidentemente, un trabajo de esta naturaleza comporta un alto riesgo de subjetividad, dada la diversidad de sentidos y contenidos de las respuestas y la dificultad para establecer criterios de selección y clasificación de las mismas. Sin embargo con el afán de evitar la carga de subjetividad del análisis, se optó por un detallado proceso de selección y agru-

pamiento de las respuestas y opiniones que ha la postre permita una visión agregada del pensamiento del conjunto de instituciones.

En este sentido el primer paso que se dió fue el de registrar todas las opiniones emitidas para cada una de las preguntas según los grupos de entidades. En esta frase tan sólo se ordenó las respuestas, desechando, en un primer momento, las que no hacían alusión directa o indirecta al objeto de la pregunta.

En el segundo paso, se detectaron las respuestas que tenían un carácter explícito. Es decir, las que buscaban dar una opinión directa a la pregunta, por lo tanto, se desechó, las respuestas excesivamente ambiguas.

El caso de mayor dificultad en esta fase se presentó en la primera pregunta (14.1) que hace relación a los objetos que deberían guiar una reforma educativa. Buena parte de las respuestas no definieron objetivos de una manera clara, y más bien se refirieron a problemas o a indicar medidas puntuales y de corto alcance.

Ante esta situación se procedió a registrar lo que claramente aparecía como objetivos de una reforma educativa y otros señalamientos que apuntaban, aunque sea indirectamente, hacia un objetivo.

El tercer paso, fue detectar los temas que aparecían con mayor números de referencias. Es decir, los temas que demostraban ser de mayor preocupación por los encuestados, obviamente, planteados desde diversos ángulos de opinión. Por ejemplo: señalamientos referidos a mejorar la formación de los maestros o de los planes y programas de estudio, o exigir mayor rendi-

miento escolar, etc.

En la cuarta fase, se definió ciertos agrupamientos de los temas de más alta frecuencia, o sea, ciertos criterios que sirvieron de elementos de agregación de los temas de mayor preocupación de las entidades consultadas. Por ejemplo, para el caso de la primera pregunta, se catalogó objetivos referidos a reformas del sistema educativo, objetivos orientados hacia la cobertura educativa, etc. Con lo cual se pudo obtener las tendencias de opinión manifestadas en las respuestas y rescatar las principales áreas de preocupación dentro de una misma pregunta, que ilustran de mejor forma el pensamiento de los encuestados.

4. Criterios de clasificación de las respuestas

Como se señaló anteriormente, en la fase cuarta se definieron algunos criterios de clasificación de las respuestas. En este punto, detallamos los mismos para clarificar la lectura del trabajo.

Pregunta 14.1

Para la pregunta 14.1 que hace relación a la definición de objetivos que debería proponerse una reforma educativa, se constató algunas áreas de interés de los encuestados que estaban relacionados con ciertos aspectos más generales del proceso educativo, lo que permitió la definición de la siguiente clasificación de objetivos:

1. Objetivos orientados a reformar el sistema educativo.
2. objetivos relacionados con la cobertura

educativa.

3. Objetivos que se orientan a integrar el proceso educativo a la sociedad o la realidad.
4. Objetivos que dicen relación con el carácter que debe asumir la educación sea en el plano individual o social. Objetivos que pueden ser identificados, en algunos casos, con los fines de la educación.

Pregunta 14.2

Los criterios de clasificación están dados por la misma pregunta, o sea, los niveles educativos.

Pregunta 14.3

Esta pregunta hace relación con acciones destinadas a mejorar la preparación docente. En este campo se distinguieron las siguientes áreas de clasificación de las respuestas:

1. Preparación docente
2. Perfil o características del docente. Es decir, qué rasgos debe tener el profesor según las opiniones de los encuestados.
3. Estimulos al docente.
4. Controles, exigencias y supervisión del maestro.
5. Aspectos referidos a la carrera profesional del docente.
6. Otros. (opiniones diversas).

Pregunta 14.4

Pregunta relacionada con acciones destinadas a mejorar la formación de los alumnos, en la que se pudo distinguir los siguientes aspectos o campos vinculados en el proceso de enseñanza-aprendizaje :

1. Docencia
2. Métodos de trabajo escolar
3. Orientaciones educativas

4. Proceso educativo y realidad
5. Asignaturas prioritarias
6. Condiciones personales o individuales de los estudiantes
7. Condiciones derivadas de los ambientes escolares
8. Controles y evaluaciones
9. Rol del maestro
10. Otros (opiniones diversas)

Pregunta 14.5

En cuanto a las medidas dirigidas hacia la educación permanente y sugeridas por las entidades, se pudo destacar las siguiente áreas :

1. Servicios para la educación permanente
2. Acciones de concientización en la población o en ciertos grupos.
3. Responsabilidad y papel de la educación formal en la educación permanente.
4. Papel del maestro.
5. Otros. (Opiniones diversas)

II. ANALISIS DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DE OPINION

A continuación se presentan los puntos fundamentales de opinión que expresaron las diferentes entidades encuestadas sobre el tema 14 de la Consulta Nacional: Educación y Capacitación. La exposición de estas opiniones se desarrolla según el orden de las preguntas y, en cada una de ellas, se han desglosado las opiniones según los criterios señalados en el punto anterior, cuyo orden dependerá del mayor número de preferencias que hayan logrado tener. O sea, el criterio de exposición siempre va a ser de mayor a menor en cuanto a la importancia que le adjudican a los diferentes temas las entidades consultadas.

A. Pregunta 14.1: Qué objetivos debería proponerse la reforma educativa?

Esta pregunta fue respondida de muy diversas maneras y se pudo registrar una amplia gama de comentarios, sugerencias, objetivos, problemas, etc. Como se señaló arriba, para el caso de esta pregunta se pudo distinguir algunas áreas básicas de preocupación, alrededor de las cuales se procedió a clasificar las respuestas y ordenar, según el mayor énfasis que demostraron tener ciertos aspectos temáticos. Una primera visión general permite observar que la mayor parte de opiniones buscaron definir objetivos que apuntan a reformular el sistema educativo. En segundo lugar, aparecen objetivos que se identifican con la definición de fines de la educación, (liberadora, concientizadora, nacional, etc.). En tercer lugar, se plantean objetivos destinados a integrar la educación con la realidad (social, económica, local, regional, etc.); y, por último, objetivos dirigidos a cubrir los déficit de cobertura educacional todavía existentes.

1. Objetivos orientados a la reforma del sistema educativo

Dentro de este tipo de objetivos, se distinguen dos orientaciones fundamentales: la primera, propugna reformas de carácter general destinadas al mejoramiento de la calidad educativa; y, en la segunda se considera la revisión de la educación técnica, su mejoramiento como eje central de una reforma del sistema educativo. Además, se incluyen opiniones diversas que se han creído conveniente registrar.

1.1 La calidad de la educación

Este tema es el que mayor preocupación suscita, considerándose que lo fundamental de la problemática educativa se centra en su baja calidad, por lo tanto, es necesario que la reforma educativa tenga como objetivo básico su mejoramiento. Mejoramiento que está visto, en muchos casos, de una forma general, pero en buena parte de las respuestas el acento se dirige hacia la formulación de objetivos que permitan contar con un personal docente con mayor calificación profesional. Se entiende, que el problema de la calidad educacional, en buena parte está radicada en el docente, por lo tanto la reforma educativa debería centrarse en el mejoramiento de la calidad profesional, del mismo, para lo cual se definieron varios objetivos concurrentes hacia este fin y que hicieron relación, por ejemplo, con mejorar la formación del docente, apoyo a los Institutos Normales, revisión de Planes y Programas de estudio de los Normales, capacitación docente, etc.

Dentro de este ámbito -la calidad educativa-, además las respuestas dieron énfasis, aunque en menor medida que el tema anterior, a la necesidad de revisión de los Planes y Programas de estudio y a provocar cambios en los métodos de trabajo escolar. Con mucho menor acento, se plantearon, además, temas como el mejoramiento de textos, elevar la calidad académica de niveles educativos puntuales (nivel medio y universidades) o en la enseñanza de ciertas asignaturas.

Por último, vale la pena señalar que la definición de objetivos para atacar el problema de la baja calidad educativa se expresa en to-

dos los grupos institucionales participantes en la Consulta, con especial énfasis planteadas por las Entidades Seccionales y Culturales. El grupo de instituciones empresariales prefirieron por un tipo de señalamiento de carácter general, sin mayor precisión sobre este problema.

1. La Educación Técnica

En un segundo rango de importancia, en cuanto a los objetivos destinados a reformular el sistema educativo, se pueden ubicar preocupaciones u objetivos que apuntan a ponderar en alto grado a la educación técnica. Sobre este aspecto, el énfasis está puesto en apoyar a la educación media técnica, que incluye a los bachilleratos técnicos y, en algunos casos, a carreras universitarias de carácter intermedio (tecnológicas).

A continuación, se ubican objetivos que buscarían ir más allá que el mero fortalecimiento de la educación media técnica; es decir, la reforma educativa debería orientarse a la reorganización global del sistema educativo en función de la educación técnica, desde los primeros tramos educativos. Este enfoque de reforma educativa proviene básicamente del grupo de entidades empresariales que son las que plantean la necesidad de una revisión completa del sistema educacional, eliminando materias innecesarias, poco útiles y procurar un mayor énfasis a la capacitación temprana de los educandos en función de las necesidades ocupacionales del país. En el ámbito de la educación técnica, en tercer lugar, se plantean objetivos orientados a fortalecer los aspectos educativos vinculados con ciencia y la

tecnología y, en cuarto lugar, a dotar al sistema educativo de una mayor capacidad de especialización de los educandos, en diferentes campos profesionales. Por otro lado, y como se señaló más arriba, el ámbito de la educación técnica ha sido valorado en mayor nivel por el grupo de entidades empresariales de una forma general. Sin embargo, en el caso concreto del apoyo a la educación técnica de nivel medio e intermedio, se encuentra que constituye una opinión generalizada de todos los grupos de entidades. Vale la pena destacar señalamientos minoritarios, que ponen en duda la validez de una estrategia educativa que apunte a privilegiar a este tipo de educación.

1.3 Otros

En este ítem, se recogieron diversas respuestas sobre tópicos dispersos y, en buena parte de los casos, sobre aspectos puntuales. Sin embargo, se logró detectar ciertos temas que atrajeron la atención de algunas entidades, con un relativo mayor énfasis. El primero, dice relación con lograr que la educación sea selectiva, es decir, que el sistema educativo ejerza una selección de estudiantes que evite la masificación de los niveles superiores. Algunos son los objetivos con este propósito, tales como establecer exámenes de ingreso a la universidad, pago por los servicios educativos, etc.

En segundo lugar, se plantea como objetivo el lograr que la educación sea uniforme, continua y sistemática. En otras palabras se busca la integración de los estudios a lo largo de todos los niveles educacionales.

En cuarto lugar, un último objetivo señala la necesidad de **despolitizar las actividades educativas**, en el sentido de la existencia de frecuentes paros, la participación de docentes en actividades políticas, o la utilización de criterios políticos para la selección de docentes, etc., los que serían factores que no favorecen la buena marcha de la educación.

2. Objetivos entendidos como fines de la educación.

Este tipo de objetivos, constituyen el segundo gran ámbito de preferencias de las entidades. Creen que es necesario, para una reforma educativa, definir lo que debería ser el carácter de la educación o sea sus objetivos últimos. En este sentido, y en primer lugar, se definieron objetivos que señalan que la educación debería dirigirse a la formación **integral de la persona**, donde exista un equilibrio entre sus componentes humanísticos y de formación para el trabajo.

En segundo lugar, concurren objetivos que apuntan a que la educación sea **crítica reflexiva, analítica y científica**. En tercer lugar, se señalan objetivos orientados al fortalecimiento nacional, es decir, a crear y consolidar una **conciencia nacional**.

Con menores grados de intensidad se plantean objetivos tales como que la educación debe ser **participativa, solidaria y relacionada con el compromiso social**; o que propenda al respeto de las **minorías étnicas nacionales**.

3. Objetivos que tratan sobre la integración de la educación a la sociedad.

A través del planteamiento de este tipo de objetivos, se expresa un criterio consistente y extendido en las entidades consultadas, relativo a que la educación ecuatoriana manifiesta un alto grado de *inadecuación con la realidad circundante y del mundo contemporáneo*. Es sintomático que todas las entidades concurren a realizar señalamientos relacionados con la necesidad de que *la educación sea funcional con la realidad o con algún nivel de esta*. Es decir, en este punto se recogen señalamientos que van desde objetivos que propugnan la funcionalidad de la educación con la realidad, así en términos generales, hasta señalamientos relacionados con las necesidades locales y regionales, con la economía, con la ciencia y la tecnología contemporánea, con las realidades sociales y culturales, con las necesidades e intereses de los estudiantes, etc.

Este tipo de señalamiento, además, dicen relación tanto con los contenidos de la enseñanza que se imparte como la vinculación más estrecha de los servicios educativos, como tales, a la producción y al trabajo, por ejemplo, o que es necesaria una participación más activa de los diferentes sectores sociales y/o padres de familia en las actividades escolares.

4. Objetivos relacionados con la cobertura

Este tipo de objetivos manifiestan ser de menor preocupación relativa por parte de las entidades. En todo caso, los puntos centrales de atención están puestos en objetivos que garanticen el *derecho de todos los ecuatoria-*

nos a acceder a la educación básica, y a que el Estado provea de la necesaria infraestructura física (edificios y equipos) escolar para eliminar los déficits de cobertura existentes en el país.

B. Pregunta 14.2 A qué nivel de estudios debería aplicársela prioritariamente?

En cuanto a la priorización de los niveles educativos en los cuales debería aplicarse la reforma educativa, las respuestas, tendencialmente, se orientan a poner énfasis en todos los niveles educativos. Al parecer, existe el criterio generalizado de que todo el sistema educativo debería ser sujeto de reformulaciones.

En segundo grado de preferencias, se manifiesta que las acciones de reforma deben priorizar los niveles primaria y medio. En tercer lugar, se manifiestan criterios a favor de la prioridad del nivel superior, y por último, en favor del nivel pre-escolar.

Al margen de los anteriores señalamientos que concentran la atención de los encuestados, se plantean una diversidad de aspectos que a criterio de algunas entidades deberían priorizarse para la ejecución de la reforma, aspectos tales como: el ciclo básico, diversificado, la cultura general, los maestros, la nutrición y la salud de los estudiantes, la educación media técnica e intermedia, etc.

C. Pregunta 14.3: Cómo mejorar la preparación de los maestros?

Frente a esta pregunta, las entidades res-

pondieron de forma dispersa, planteando acciones de diferente naturaleza con relación a la preparación de los profesores. Como era de esperarse la mayor parte de sugerencias y criterios se refieren a la preparación de los maestros (qué es el objeto de la pregunta). En segundo término se hacen alusiones a las características que debe tener el docente (perfil docente) y a ciertas medidas colaterales que deberían tomarse para un mejor ejercicio docente, (denominado como "otros"). En cuarto lugar, se ubican recomendaciones vinculadas con la creación de estímulos al docente que garanticen un buen desempeño profesional. Por último, se señalan aspectos relativos a la carrera docente y a la creación de mecanismos de control de la actividad docente.

1. Preparación docente

En este campo de preocupaciones, las entidades se inclinan por acciones de **capacitación, perfeccionamiento y actualización docente**. Al parecer, estos mecanismos se los considera como la mejor estrategia para mejorar la calificación del docente.

En segundo lugar, se consideran acciones que tiendan a mejorar la fase formativa de los profesores, para lo cual se hacen diversas recomendaciones en favor de medidas de apoyo a los Institutos Normales y Facultades de Ciencias de la Educación tales como: revisar sus Planes y Programas de estudio, aumentar el número de estos establecimientos, lograr la especialización del docente, que se entregue una formación docente con carácter nacional, que se aumente las horas de práctica docente, que se apliquen tecnologías adecuadas, etc.

2. Perfil docente y otras acciones colaterales

En el marco de las preferencias de las entidades sobre materia docente, aparece con cierto énfasis y consistencia en la mayoría de las respuestas, la necesidad de que el país cuente con un planta de profesores que se caractericen por su vocación y mística por su trabajo. Los planteamientos son bastante acentuados sobre este aspecto, en cuanto se considera que el actual maestro en ejercicio no tiene ni la vocación ni la voluntad para realizar eficientemente su tarea. Por lo tanto, se plantea la necesidad de tomar medidas relacionadas con este aspecto y exigir que todos los profesionales docentes tengan el título correspondiente.

Por otro lado , se estima que es necesario tomar medidas colaterales que evite la politización de los docentes, ya que se considera que este tipo de actividades entorpecen la buena marcha de las labores escolares, ya sea por la pérdida de tiempo o porque el docente no cumple debidamente con sus responsabilidades.

3. Estimulos al docente

Una de las preocupaciones reiteradas por los encuestadores es el relativo a formular medidas que procuren entregar remuneraciones adecuadas a los docentes. Se plantea la necesidad de que el maestro cuente con una estabilidad económica -personal y familiar- que le permita cumplir con sus obligaciones a cabalidad y de esta forma lograr que estos profesionales puedan laborar a tiempo completo en un solo establecimiento y, sobre todo, evitar el ausentismo docente de las aulas y cumplir con

las jornadas de trabajo completas. Por otro lado, se señala la importancia que tendría otorgar becas de estudio para los docentes, preferentemente de post-grado, con lo cual se lograría contar con docentes cada vez más calificados y general estímulos de carácter académico para su superación profesional.

4. Carrera del Magisterio

A criterio de una parte de los encuestados, es importante tomar acciones que permitan establecer una "verdadera" carrera del maestro. En este sentido, se plantean acciones sobre todo referidas a que los ascensos de categoría se realicen por méritos y no por "palancas" que generalmente tienen como base criterios políticos o de clientelismo. Por otro lado, se cree conveniente establecer estrictos mecanismos de selección de los docentes que comienzan su carrera, en cuanto a exigir una preparación debida y que demuestren vocación por la profesión que intentan ejercer.

5. Controles y exigencias al maestro

Sin ser un aspecto de preocupación fundamental de las entidades, existen criterios que ven necesario establecer y mejorar los controles sobre el trabajo que realizan los maestros. En este punto, se estima que es necesario exigir a la supervisión escolar un mejor cumplimiento de su función.

D. Pregunta 14.4: Cómo mejorar la formación de los alumnos?

Las respuestas correspondientes a esta pregunta versaron sobre diferentes tópicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los cuales el mayor énfasis fue puesto en la docencia. En segundo lugar, las respuestas se centraron en los métodos de trabajo escolar, siguiéndoles las preocupaciones por las condiciones de los ambientes escolares y, por último, se señalan acciones en cuanto a las orientaciones educativas que deben guiar los procesos de enseñanza. Además, se destacan otros aspectos de menor énfasis que se relacionan con la necesidad de vincular la educación y el aprendizaje a la realidad circundante; con los controles y exigencias a los estudiantes; con las condiciones personales de niños y jóvenes; en ciertas asignaturas que deberían ser priorizadas en su enseñanza; con algunos requisitos que el maestro debe cumplir en el aula; y con otros tipos de planteamientos.

1. Docencia

Sobre este aspecto se pronunciaron todas las entidades participantes en la Consulta, demostrándose que las acciones destinadas a mejorar y elevar el nivel de la docencia son consideradas como estratégicas para mejorar los procesos de formación de los estudiantes. Buscar las acciones que se recomiendan en este campo, se señalan los principales: mejorar las fases formativas de los maestros e igualmente sus niveles de ingresos; además, señala la necesidad de profesionalizar al docente y exigir la permanencia del profesor en su lugar de trabajo a lo largo de toda la jornada escolar.

2. Métodos de trabajo escolar.

Un segundo aspecto la alta preocupación por parte de los encuestados es el de los **métodos y estilos de trabajo escolar**. Al parecer existe conciencia y descontento sobre la forma como se dictan las clases en el momento actual, en cuanto a los métodos y técnicas que se utilizan para procurar el aprendizaje de los educandos. De allí, el énfasis que ponen las diversas entidades -que en su totalidad manifiestan alguna referencia sobre este tópico- en mejorar los procedimientos utilizados para la enseñanza, la cual debería orientarse más hacia **actividades prácticas**, donde el estudiante pueda ejercitar sus capacidades de **razocinio, criticidad y creatividad**.

Un elemento que mantiene una alta reiteración en las respuestas es la utilización de la **investigación como método privilegiado del aprendizaje**. Otras entidades señalan, con menor énfasis, aspectos tales como: fomentar la actuación en clase de los estudiantes, promover la autoeducación, que exista mayor participación en la vida escolar de los educandos y que se evite el dogmatismo. Además, se plantea que la enseñanza debe ser orientada hacia una atención personalizada y que ligue la teoría con la práctica.

3. Condiciones de los ambientes escolares

Una tendencia de respuestas con un alto grado de consistencia fue el destacar la necesidad de mejorar las condiciones ambientales en que se desenvuelven las actividades escolares, como un elemento importante del currículum. En este sentido los señalamientos se con-

centraron en procurar un apoyo más decidido en la dotación de infraestructura física adecuada, equipos y más materiales educativos, con especial énfasis en la dotación de bibliotecas, museos y libros.

4. Orientaciones educativas

Con menos regularidad, las entidades -buena parte de ellas- señalan como una prioridad, la necesidad de establecer programas de orientación educativa y vocacional para los estudiantes, en todos los niveles de educación. Por otro lado, se ve necesaria la revisión de los Planes y Programas de estudio como condición para mejorar la formación de los estudiantes, ligado a criterios de flexibilización del currículum, de impulsar o apoyar la planificación de las actividades del aula; armonizar la enseñanza en todos los niveles; entregar una enseñanza útil para los jóvenes y niños; utilizar nuevas teorías pedagógicas; crear carreras cortas como un mecanismo que mejore la formación; etc.

5. Integración de la enseñanza a la realidad

Sobre este punto, es criterio de un buen número de entidades la necesidad de implementar acciones tendientes a que los contenidos educativos sean funcionales a la realidad; entendiéndose por tal que sean adecuados a las necesidades de los estudiantes, del medio y la sociedad en su conjunto. Dentro de esta misma línea de opinión, se entiende como integración a la realidad de la enseñanza, además, la funcionalización a la producción, al empleo y al trabajo.

Por otro lado, se ve necesario que las escuelas y los colegios se articulen a los hogares, a la comunidad y al mundo de la producción. También existen pronunciamientos, con menor acento, que indican que la enseñanza debe estar articulada al desarrollo de la ciencia y la tecnología moderna.

6. Controles y exigencias

Algunas entidades opinan que acciones destinadas a exigir un mayor rendimiento escolar a los estudiantes constituye un mecanismo apropiado para mejorar la formación de los mismos. A este criterio se suman otros, con mucho menor énfasis, que ven necesario exigir mayor disciplina a los educandos; cumplir con los Planes y Programas de estudio; establecer modificaciones en las evaluaciones escolares o aumentar su nivel de rigurosidad; prolongar las jornadas de trabajo escolar, aquí se sugiere además, utilizar los periodos de vacaciones en actividades formativas, etc.

Este tipo de observaciones provienen básicamente de entidades pertenecientes a empresarios, seccionales y religiosas.

7. Condiciones personales e individuales de los estudiantes

A pesar del poco énfasis puesto en estos aspectos es notorio que esta preocupación está extendida en casi todas las entidades. El centro de atención se ocupa de establecer acciones orientadas a mejorar las condiciones de nutrición de los escolares. Se considera que

este es un factor -la desnutrición- fundamental que no permite una formación óptima de los estudiantes, por lo cual se propone apoyar **programas específicos de alimentación escolar**. Existen otras observaciones que apuntan a garantizar las condiciones de salud física, mental y emocional de los niños y jóvenes, así como también, se sugiere establecer programas de seguimiento de los problemas del hogar.

7. Materias prioritarias

Algunas entidades señalan que es importante darle mayor énfasis a cierto tipo de asignaturas para mejorar la instrucción. Se señalan en primer término fortalecer las **materias ligadas a la capacitación de los educandos especialmente técnicas**. En segundo lugar, la **Historia y Geografía nacionales** y por último las **materias de urbanidad**. Este tipo de recomendaciones provienen, básicamente del grupo de entidades empresariales.

8. Rol del maestro.

Algunas entidades consideran que el maestro debe "**dar buen ejemplo**" como un elemento que contribuye a la mejor formación de los estudiantes. Así mismo, consideran que el maestro debe **eliminar ciertos comportamientos líricos, demagógicos y enciclopédicos**, lo cual plantea la configuración de otros roles que debe cumplir en el aula, basados sobre todo en la responsabilidad para con su trabajo y alumnos.

9. Otros

Con bajos grados de énfasis se plantean acciones tendientes a que los **padres de familia** cumplan mejor con sus responsabilidades en la formación de sus hijos. Por otro lado, se señala la necesidad de que la **televisión del país apoye con programas educativos** las labores que realizan las escuelas y colegios.

E. Pregunta 14.5: Qué medidas deberían adoptarse para hacer realidad la educación permanente?

Frente a esta pregunta, las respuestas y opiniones se orientaron preferentemente a definir cierto tipo de servicios educativos que posibiliten la ejecución de programas de educación permanente. En segundo lugar, las respuestas se orientan a sugerir la realización de acciones tendientes a lograr una concientización en la población sobre la importancia y valor de la educación permanente y, por otro lado, valoran el papel de la educación formal en este campo. En tercer lugar, se plantean opiniones de diversa naturaleza.

1. Servicios prioritarios

Todas las entidades que participaron en la consulta se pronunciaron sobre la necesidad de impulsar el establecimiento de servicios específicamente destinados a la educación permanente. La mayor parte de preferencias se centraron en la implementación de **programas educativos a través de la televisión, la radio y la prensa**. Se considera, al parecer, que estos medios constituyen los mejores mecanismos para

hacer realidad la educación permanente con una cobertura amplia. Dentro de el ámbito de los servicios, además, se pondera el apoyo y ampliación de los servicios de capacitación técnica profesional. En este sentido, las medidas estarían orientadas a facilitar el acceso de la población a este tipo de servicios que implican la posibilidad de mejorar las condiciones de adiestramiento profesional de la población y elevar su nivel de calificación.

Por último, se da preferencia a la implantación de servicios tales como bibliotecas y centros de información. Servicios estos que están ligados a otras opiniones que plantean la necesidad de promocionar la lectura en la población a través de medidas como abaratamiento de los textos y libros en general.

2. Concientización y educación formal

En un segundo rango de preferencias se pueden anotar opiniones referidas a la necesidad de promocionar en la población la idea de la importancia de la educación permanente. Se plantea que este es un requisito para que los diversos grupos sociales se interesen por este tipo de educación y de esta forma poder hacer realidad programas de educación permanente.

Especial énfasis se da a la concientización de los padres de familia, sobre quienes, deberían intensificarse campañas en este sentido, por ser ellos en gran parte, responsables de inculcar en sus hijos hábitos de autoeducación y de interés por acceder a la educación permanente. Por otro lado, se señala la necesidad de definir medidas que busquen establecer, de una forma extendida en la población, el hábito

de la lectura. E igualmente, se pone el acento en el impulso a la investigación, entendida tanto como una actividad de tipo escolar como a la investigación científica y tecnológica.

En cuanto a medidas relacionadas con la educación formal y que tendrían que ver con la educación permanente, se anota la importancia de **democratizar la educación como un primer paso para hacer efectiva la educación permanente.** Se señala que una población que no cuente con los elementos educativos básicos no puede ser sujeto de una educación permanente.

Además, se señala la necesidad de **revisar los planes y programas de estudio y orientarlos hacia la educación permanente, a lo cual se suman los criterios de favorecer la integración de la educación formal al trabajo y convertir al profesor en un agente dinámico para la educación permanente a través de lograr su mejor calificación.**

3. Otros criterios

Por último, y con menor énfasis, las opiniones se refieren a medidas de carácter económico. Se sugiere que el **Estado provea del necesario apoyo económico a la educación permanente, creando partidas específicas para el efecto, en el Presupuesto oficial.** A este criterio se suman los señalamientos destinados a mejorar las economías familiares como una **precondición para hacer efectivos los programas de educación permanente.**

III. CONCLUSIONES

- a. Una primera conclusión general que se puede extraer es la existencia de un amplio consenso alrededor de la idea de que el centro de la problemática educativa en el país radica en su calidad. El énfasis puesto en este aspecto es elocuente frente a la idea de ampliar la cobertura física del sistema educativo que seguramente predominó en décadas pasadas en el país.

Por otro lado, el criterio prevaleciente es de que el problema de la baja calidad del sistema educativo se deriva, a su vez, de las deficiencias del docente en su ejercicio profesional. Esta apreciación se demuestra no sólo por el acento puesto sobre este punto en la definición de objetivos para una reforma educativa, sino que también está presente en las medidas recomendadas para mejorar la formación de los alumnos y, tiene un aspecto destacado, en las sugerencias destinadas a hacer realidad la educación permanente.

Desde esta perspectiva, se recomendaría que la definición de una estrategia educativa futura debería apuntar a mejorar la calidad del maestro, como eje central, alrededor del cual corregir otros elementos curriculares, sobre todo, los relacionados con los métodos de trabajo escolar y la revisión de los Planes y Programas de estudio, que son los temas también señalados por los encuestados.

- b. Del conjunto de respuestas y opiniones emitidas, se puede concluir que el grupo de entidades empresariales muestran una mayor coherencia en sus propuestas y visión del

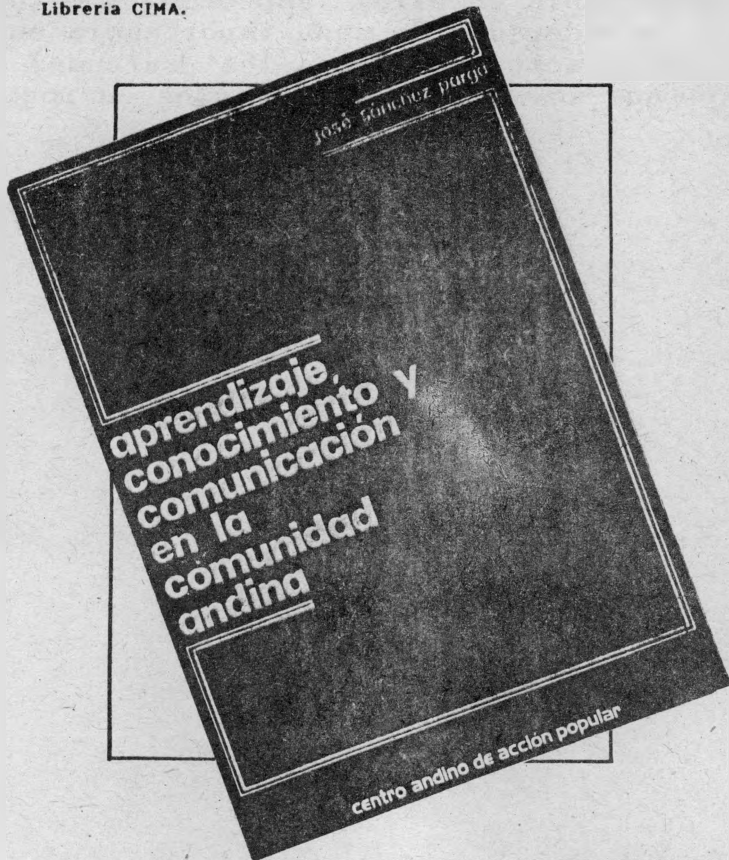
problema educativo. Plantean una educación más vinculada a entregar destrezas sicomotoras ligadas al mundo de trabajo, o sea, vinculadas a la capacitación. Por lo tanto, ven necesario reducir los aspectos de carácter "humanístico" en la formación de los estudiantes, entendiéndose que dichos aspectos son poco útiles y prácticos.

Por otro lado el énfasis está puesto en las fases intermedias de formación, es decir en los bachilleratos técnicos y en las carreras universitarias de carácter intermedio. No se hace mayor referencia a las especializaciones de alto nivel educativo y técnico. En cambio, en las instituciones no empresariales, si bien no está ausente la preocupación por la educación técnica, estas serían partidarias de un equilibrio entre los aspectos "humanísticos" y los "prácticos" de la educación, entendiéndose que los componentes humanísticos son parte necesaria e imprescindible de la formación de las personas.

- c. Un aspecto que concita un amplio consenso es el relativo a que la educación actualmente vigente en el país, manifiesta una grave desarticulación con la realidad. Las entidades señalan desfases con respecto a varios niveles de la realidad -local, regional, social y económica, etc.-, lo que supone el relativo aislamiento en que se desenvuelve la educación ecuatoriana. Este punto merece especial interés para cualquier estrategia futura de desarrollo educativo que se plantee introducir reformas al actual orden educacional.
- d. Un punto que llama la atención es la ausen-

cia de preocupación por la relación que debe establecerse entre educación, la ciencia y la tecnología. Las entidades no ponen mayor énfasis en estos aspectos, que deben ser considerados de suma importancia en los momentos actuales, dado los profundos cambios que se están dando en estos campos.

Aprendizaje Conocimiento y Comunicación en la Comunidad Andina. José Sánchez-Parga. Precio 1.000 sucres. Distribuye Librería CIMA.



Cómo aprende, cómo piensa y cómo comunica el indígena andino? A éstas tres preguntas intenta responder esta obra, resultado de una investigación.

En ella se esclarecen las matrices culturales del pensamiento andino y muchos de los comportamientos étnicos que marcan una fundamental diferencia con la cultura occidental.

EDUCACION ECUATORIANA Y CURRICULUM

Carlos Quiroz Palacios

Al realizar un análisis sobre la educación ecuatoriana, lo más notorio sin lugar a dudas es la baja calidad que se observa en todos los niveles, así como un continuo deterioro en el ejercicio docente y en la realización de los esfuerzos técnicos y administrativos destinados para el sistema educativo.

Quienes han estudiado el problema se refieren a la caducidad de las costumbres escolares e inclusive cuestionan la existencia misma de la escuela, así como la necesidad de implementar un nuevo proceso curricular, claro está que todos los análisis teóricos de la educación suelen ser muy fuertes y radicales; sin embargo, en la realidad los cambios que se presentan no tienen la misma potencia ni permiten la transformación de elementos sociales que condicionan el comportamiento del docente y del alumno. El memorismo por ejemplo, no es

sino resultado de un defecto generalizado en el proceso de interaprendizaje, como lo son también la improvisación y la falta de una metodología dinámica en el aula.

Para superar estas y otras limitaciones existen diversas tareas y una de las más importantes es la de mejorar la calidad de los recursos humanos docentes, técnico-docentes y administrativos, se trata de un proceso permanente de actualización y desarrollo profesional que pueda garantizar su desempeño óptimo así como un continuo crecimiento personal e interpersonal que genere nuevas alternativas de innovación educativa, y que estimule adecuadamente el desarrollo de la experiencia pedagógica. Es fundamental trabajar de manera científica y técnica con el fin de implantar en el Ecuador un proceso sistemático de mejoramiento de la educación que implique permanencia y continuidad.

Pero, se debe afrontar y cubrir todo el ambiente, todo el "espacio educativo" desde el Ministerio de Educación como organización del estado al servicio del pueblo, los docentes y directivos de las instituciones educativas, la infraestructura e implementación adecuadas y más allá, a todas las personas cuya relación directa e indirecta está comprometida con la educación. Estamos seguros que en un esfuerzo social prioritario de administrar conscientemente los recursos humanos, económicos, técnicos y materiales; y de trabajar con vocación y capacidad profesional definidas, llegaremos a convertir cada aula, cada encuentro entre el profesor y el alumno en una realidad altamente significativa para la construcción de una patria digna, libre y capaz, como base para su desarrollo y un aporte concreto a la justicia

social y a la paz que son valores exclusivos del ser humano realizado.

Desde luego la ejecución apropiada de un proceso de desarrollo curricular debe atender a las necesidades y problemas más prioritarios del sistema educativo y naturalmente del todo social desde una perspectiva dinámica e integral, sin establecer una separación entre el sistema educativo y el contexto en el que dicho sistema existe puesto que es imposible aislar al sector educativo de todo el complejo social en el que existen factores: político-jurídicos, humanos-geográficos, socio-culturales, socio-económicos, antropológicos, entre otros.

El término CURRICULUM, expresa y contiene tanto las experiencias, así como los elementos constitutivos de la interacción entre docentes, alumnos, comunidad escolar, comunidad local y nacional. Además propone un adecuado desarrollo de estrategias y mecanismos, recursos económicos, técnicos y materiales, etc. para lograr una acción eficiente en la función de objetivos, procedimientos y resultados.

En particular, por ejemplo, considero en extremo negativo la existencia de planes recargados de asignaturas y de programas con extensos contenidos sin coherencia, funcionalidad e integración y para lograr su reestructuración apropiada, se requiere de un respaldo político de la planificación nacional y la consciente cooperación de docentes, administradores y directivos de la educación, aún más, en un proceso democrático, la orientación y enfoques curriculares deben ser debatidos con amplitud y objetividad.

Es evidente que en nuestro país hay un gran vacío, precisamente en la programación educativa. Muchas veces, la resistencia para llevar adelante un trabajo técnico-pedagógico y aplicar los cambios requeridos por la práctica educacional, se convierte en la causa más fuerte que impide desarrollar nuevas acciones de programación.

Al mismo tiempo son necesarios los mecanismos más apropiados en toda la estructura del sistema educativo para que se realice una evaluación y seguimiento apropiados y se eviten los desfases que se anotan entre el trabajo de la burocracia del sector y la acción educativa.

Amplio y complejo resulta este tema, por lo tanto, vale discutir por lo menos cuatro aspectos.

1. En general se carece de un sólido contenido de política educacional desde los niveles más importantes de planificación y de gobierno hasta los sectores de ejecución y operación.

El reciente fenómeno de politización con desafiantes propuestas más que nada de opinión verbal no demuestra con acciones concretas, las transformaciones válidas y un ejercicio de co-responsabilidad.

Es necesario facilitar y apoyar procesos innovadores, dentro de una política orgánica y sistemática, con un enfoque curricular adecuado y hacia el mejoramiento cualitativo de la educación; logrando, un cambio en los roles y actitudes de los estamentos asesores del Ministerio de Educación y Direcciones Provinciales.

No es válido considerar a la investigación y a la experimentación como hechos excepciona-

les y como un trabajo adicional; cierto que el sistema educativo ha de seleccionar algunos centros educativos, donde se apliquen programas innovadores y de cambios, así como de adecuación y entrenamiento, pero a todos corresponde trabajar fuera de esquemas de rutina y repetición, en una tarea dinámica, creadora, y fuera de los condicionamientos múltiples que presionan al proceso educativo, para lograr un ajuste y coordinación en el desarrollo de la educación, así como el continuo enriquecimiento para los diversos elementos del curriculum (materiales, estrategias, contenidos, metodologías, etc..).

Regular y evaluar la ejecución de los proyectos de investigación y de experimentación en función de lograr cambios en el proceso educativo, será una utopía si no se afronta un cambio significativo y radical a toda la estructura, como un proyecto que permite rediseñar en forma apropiada desde un orgánico funcional del Ministerio de Educación y de las Direcciones Provinciales, hasta el conjunto de detalles normativos y pedagógicos de todo el proceso educativo.

Los administradores de la educación, en un gran porcentaje nada expertos en la misma, anulan una gestión local y aceptan muchas veces paquetes de programas internacionales que se desarrollan sin la inserción y aplicación a nuestra realidad; pero, si se determinan con claridad políticas educativas será posible ampliar el espacio para reforzar la cantidad de aportes que las diversas ciencias como la pedagogía y psicología del aprendizaje, psicología experimental, sociología, psicología social, nutrición, tecnología educativa, antropología cultural, facilitara, además, una gran flexi-

bilidad, integración, descentralización y sistematización del curriculum.

2. La experiencia educativa presenta un porcentaje muy alto de fracaso, deserción, bajo aprovechamiento y una "mentalidad tradicional" con inspectores, que consolidan un ejercicio pedagógico represivo, repetitivo, empirico, sin creatividad, sin una constructiva experimentación y desarrollo científico y social necesarios para lograr un aporte significativo al país.

La sociedad presenta con el nombre de educadores a quienes tienen la responsabilidad de educar; son los profesores de los diferentes centros y programas educativos. Pero, no siempre son estos propiamente educadores, y, aún más, no siempre son pedagogos... Algunos han logrado su madurez y muchos llevan tan sólo el nombre de educadores y tienen que trabajar con niños, adolescentes y adultos, sin una dimensión personal, social o académica; algunos han llegado al magisterio sin ninguna capacitación previa; tuvieron su periodo de estudio y capacitación inicial, pero aprendieron sólo a instruir, no a educar, como que en los centros formadores se concentraron esfuerzos en la emisión y adición de asignaturas, sin precisar las condiciones para que aprendieran a crecer y madurar como personas que les permitiera guiar y afrontar la experiencia educativa a plenitud.

Esta formación profesional inadecuada y desactualizada, constituye un hecho manifiesto en el campo docente y hay un exceso de egresados que pugnan por obtener un cargo en el subsistema escolarizado; con el agravante del abuso político en los ingresos de personas que

no pertenecen al sector educativo.

3. El impacto cada vez mayor de una violencia social por factores crecientes y nocivos como son la pobreza económica y cultural, la falta de vivienda, desorganización familiar, copia de comportamientos extranjerizantes deshumanizantes y edonistas, el deterioro moral e institucional de organismos y personas vinculados con lo jurídico y con el control del orden público, la desvalorización progresiva de identidad por el impacto de los medios de comunicación mal utilizados, etc, atenta con más fuerza especialmente a los niños y adolescentes que sin tener un conjunto de habilidades para pensar, discernir y recrear caen masivamente en fenómenos de alineación. Sobre esto la educación parece ser que en vez de afrontar y superar el problema agrava la situación.

4. El "concepto social" que se manipula por los grupos de poder sobre la división entre regiones naturales, educación laica, educación confesional, educación oficial, educación privada, educación militar, educación técnica., etc., refuerza una serie de equívocos en la educación ecuatoriana.....

Es importante consolidar un curriculum flexible y, por lo tanto, democrático y participativo, sin perder líneas conductoras y continuos procesos de evaluación y retroalimentación y un aporte concreto a compaginar una identidad global en los procesos de educación por niveles y programas.

Ahora bien, existen variadas orientaciones y enfoques que se respaldan en concepciones desarrolladas en relación con un amplio "mercado de consumo" de teorías y propuestas sobre

educación y curriculum, y así, encontramos que inclusive muchos comunicadores sociales y otros profesionales que no son especialistas en educación y directivos del sistema educativo, que tampoco pertenecen la gran mayoría al campo especializado de la pedagogía, presentan con un acabado vocabulario tecnicista y un afán solutivo, las modificaciones curriculares; esto puede reforzarse, además, con la influencia de organismos internacionales que han desarrollado acciones dentro del sistema educativo con un fundamental proceso de convencimiento hacia los personeros directivos de dicho sistema.

La educación ha de promover y consolidar un óptimo desarrollo de habilidades, de conocimientos y actitudes, destrezas y comportamientos insertos en una perspectiva de aplicación, de realización y de trabajo; por tanto, una educación tan sólo repetitiva y rutinaria, destruye su razón de ser y se constituye en una peligrosa tendencia de inoperancia y limitación para el ser humano.

Por tanto, la atención oportuna y eficaz a estos aspectos facilitará la presentación de aportes, sugerencias y propuestas, pero de ninguna manera impide el mantener la apertura constante hacia la presencia de diferentes criterios y formas de analizar la problemática.

Hay un tiempo para atender prioridades, y creo que lo prioritario es cambiar radicalmente el sistema educativo ecuatoriano, pero con un ejercicio responsable de personas que comprometamos la existencia al cotidiano proceso de construir la nueva realidad.

PARA LA DEFINICION DE
UNA PROPUESTA EDUCATIVA

J. Sánchez-Parga

El pensamiento educativo se ha desarrollado muy poco en nuestras latitudes; e incluso si comparamos sus resultados con el de las otras ciencias sociales, hay que reconocer que tanto en términos teóricos como en la investigación y en el diagnóstico la problemática de la educación ha quedado muy relegada (1).

Diversas son las razones que dan cuenta de este olvido educativo; queremos plantear algunas aquí que nos parecen capitales; y porque es a partir de ellas que nos proponemos desarrollar nuestra propuesta.

-
- (1) Este artículo es feudatario de una reciente investigación y publicación nuestra, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, CAAP, Quito, 1988; y en sus líneas generales fue objeto de una exposición en la Universidad Central durante un encuentro sobre Investigación educativa organizada por la Facultad de Filosofía y Letras en el curso 1988.

En primer lugar, aunque los educadores son educados para educar este encargo socio-profesional de los maestros formados para enseñar, posee una orientación y unos objetivos fundamentalmente reproductores; se trata de una ingeniería social que se limita a la transmisión de conocimientos. Y todos los esfuerzos educativos parecen haberse basado y constreñido al campo de las tecnologías pedagógicas: el mejoramiento y la eficacia de dicha transmisión de los conocimientos. En este sentido es posible que pueda haber entre nosotros excelentes pedagogos aunque sin embargo sean pésimos educadores.

Planteamos esta aparente contradicción, porque el proceso educativo, en su eje o en su sustancia, no puede limitarse a esa comunicación de sus conocimientos que el profesor o el maestro realiza con sus alumnos; tanto más importante que transmitir conocimientos, el trabajo educativo debe orientarse más bien a desarrollar el pensamiento del alumno, a capacitarlo para elaborar formas de conocimiento cada vez más complejas, coherentes y sistemáticas. No son los conocimientos en sí, la información o los datos, lo que realmente educa sino la forma de aprender; de procesar y elaborar tales conocimientos, datos e informaciones; en otras palabras: no es el conocimiento de las montañas y los ríos del país, o los nombres y hechos de los sucesivos presidentes de la República lo que forma el pensamiento geográfico o histórico de un estudiante.

De hecho, esta orientación pedagógica fundamentalmente instrumentalizadora de los medios de producción de los conocimientos corresponde a una tendencia epistemológica de la misma cultura occidental, basada en la acumulación del saber; y que en términos educativos

parece haber privilegiado la metodología de la enseñanza, de la transmisión de los conocimientos y mensajes, y no tanto de los procesos de aprendizaje y las formas de adquisición de dichos conocimientos.

La otra razón a la cual habría que achacar la ausencia de un pensamiento educativo -y de una práctica realmente educativa- reside en el hecho que los desarrollos de otras ciencias afines al complejo educacional, como pueden ser la psicología, la epistemología y aun la sociología y la lingüística, no han sido incorporados dentro de una óptica interdisciplinaria, ni teórica ni prácticamente, a los planteamientos ni a los métodos de la educación. Más aún, los empleos que las ciencias de la educación han realizado de los aportes de la psicología, de la epistemología, de la lingüística y sociología han tenido un carácter muy funcionalista, y por ello no han repercutido en el desarrollo de nuevas reelaboraciones de la teoría educativa, ni han permitido repensar sus presupuestos más generales ni tampoco redefinir sus métodos. En tal sentido contribuciones como las de Piaget, Vigosky, Chomsky o Bernstein (por no citar más que algunas de las que nos parecen decisivas) apenas forman parte de los referentes conceptuales de nuestro horizonte pedagógico.

Una tercera razón, consecuencia de las anteriores, nos parece cierto desviacionismo de las preocupaciones de los mismos teóricos e instituciones educativas en nuestro país, que los ha obligado a centrarse de manera muy particular en aspectos periféricos a la problemática de la educación; como son, por ejemplo, aquellos relativos a la planificación, al "pensum" o "currículum", en definitiva a la

organización de los contenidos de la enseñanza y a las tecnologías didácticas; en definitiva a cuestiones de administración educativa y no tanto de la teoría y del método.

Sin desconocer la importancia de todas estas cuestiones, así como las que conciernen a una determinada contextualización cultural del proceso educativo, consideramos que incluso tales planteamientos sólo pueden ser entendidos dentro de una redefinición de lo que debe comprenderse como el eje fundamental de dicho proceso en la educación del niño.

Por último, no podemos dejar de echar de menos la falta casi absoluta de una tradición investigativa en el campo de la educación; y como consecuencia de ello, el hecho de que muchas de las propuestas, experiencias e innovaciones que se han realizado en nuestro país sean atribuibles a iniciativas o intuiciones más o menos espontaneistas, a diagnósticos muy provisionales o a la aplicación de muy particulares correctivos o reajustes en el funcionamiento del aparato escolar. Es evidente que al no disponer de teorizaciones sobre la cuestión educativa, de un sistema conceptual para abordar su diversa problemática, resulta muy difícil o por lo menos muy azaroso emprender líneas de investigación tanto más en un medio profesional que, quizás mucho menos que cualquier otro, no ha sido formado para investigar en el campo de su propia práctica.

Es acometiendo una suerte de "ruptura pedagógica", que de alguna manera nos permita rebasar esta serie de obstáculos de las actuales condiciones del pensamiento educativo, que nos proponemos diseñar el eje fundamental de un modelo, que no tiene nada de original en sus

principios teóricos, pero que se podría contribuir a redefinir de forma decisiva la orientación de un proceso educativo y garantizarle resultados sustancialmente diferentes (2).

Antes de enunciar y justificar dicha propuesta nos parece importante establecer las condiciones que debería cumplir este recentramiento de la problemática de la educación, sobre todo en cuanto a su coherencia y alcances. Según esto consideramos que tal propuesta debe:

- a) inscribirse, ya desde los inicios del mismo proceso pedagógico educativo, en la escuela primaria, y a partir del momento decisivo en que el niño es introducido en una nueva forma de racionalización de sus conocimientos: *cuando empieza a leer y escribir*;
- b) lejos de limitarse a esta primera fase de la escolarización, deberá atravesar todo el largo proceso de enseñanza-aprendizaje, que transcurre desde la escuela primaria hasta la educación superior,
- c) articularse al mismo proceso del desarrollo de la inteligencia del niño y del adolescente; contribuyendo a que su desenvolvimiento alcance formas más elaboradas del pensamiento lógico,
- d) informar así mismo con una racionalidad propia la diversidad de conocimientos; permitiendo su particular organización de manera más sistemática.

(2) Las pedagogías más avanzadas en otros países de América Latina transcurren en sus orientaciones generales por el eje principal de una educación basada, entendiéndose bien, no tanto en un sometimiento al texto, escrito y leído, cuanto en un dominio de la lectura y escritura. Incluso en los países europeos, con una reconocida tradición en la enseñanza, se sigue priorizando los procedimientos de la "racionalidad gráfica".

e) sentar las bases de un pensamiento analítico y crítico a la vez que desarrolla las posibilidades del pensamiento abstracto.

Resulta obvio de estas precisiones, que una propuesta educativa como la que trataremos de argumentar no se sitúa al nivel de lo que se entiende por "pensum" o "curriculum", ni tampoco se refiere a la relación pedagógica entre alumno y maestro, ni a la misma representación u organización del espacio escolar/educativo; sin embargo no puede ser menos evidente que la redefinición de un principio educativo en los términos previstos representará una radical modificación de todos estos elementos, que constituyen la problemática educativa.

En este sentido, consideramos que una propuesta educativa capaz de reformar el modelo escolar, debe poseer una pertinencia metodológica fundamental: la de reorganizar y redefinir todos los componentes que intervienen en el fenómeno educativo en su globalidad. Lo cual significa repensar dichos elementos en función, y articulación, de la propuesta central; y por otra parte, confiriendo a la educación su alcance más amplio, y en cierto modo más utópico, involucrar en la educación del niño los espacios y procedimientos extra-escolares de su formación. En otras palabras, y en términos muy pedestres, que al margen de la escuela el niño pueda ejecutar y desarrollar sus máximas competencias de lectura y escritura.

Con esto queremos advertir, que aun cuando la propuesta se centra fundamentalmente en la escuela y se orienta hacia todo el proceso de la escolarización, ella no debe ser coherentemente asumida y plenamente eficaz, si de alguna manera no compromete ese más amplio proceso

educativo que es la socialización del niño. Por esto mismo, sólo elevando los niveles de lectura/escritura de una sociedad será posible garantizar el desarrollo de la "racionalidad gráfica" del régimen escolar.

Estos preámbulos han anticipado y definido ya el tema que nos proponemos tratar a continuación.

RACIONALIDAD GRAFICA

Con este aprendizaje primario de la lectura-escritura, a través de la cual se inicia la escolarización del niño, éste es introducido en uno de los principios fundamentales que han orientado el desarrollo de las grandes culturas en oriente y occidente, y que han guiado la formación de un modelo de pensamiento, cuya racionalidad lógica se encuentra a la base de la tradición científica occidental (3).

Según esto el aprendizaje de la escritura/lectura no puede ser considerado como la adquisición de un mero instrumento para transmitir y comunicar conocimientos, sino más bien como la adopción de una forma de racionalidad, que irá modelando el mismo desarrollo del pensamiento a medida que el niño escolar va asimilando la estructura de la lengua y su organización gramatical. Lo que en el uso hablado

(3) Cuando nos referimos al desarrollo del pensamiento de "occidente" tenemos en cuenta esa cierta continuidad espacial de diversas tradiciones "gráficas", que se remontan a 50 siglos de antigüedad, y que temporalmente ha ido marcando la homogeneización de un estilo cultural cada vez más generalizado.

del lenguaje posee un empleo inconsciente y no intencional adquiere en la lectura y sobre todo en la escritura un carácter consciente e intencional.

Este paso del discurso hablado a la "racionalidad gráfica" es ya un medio decisivo al nivel más inmediato de la morfología de la lengua y su manejo, pues supone una distinción de los fenómenos gramaticales y su relación con la realidad: el atributo, el sustantivo y el verbo, los adjetivos y adverbios (4). Ello implica un progresivo ejercicio de distinción de las cosas y sus cualidades, de las acciones y sus modos, así como de las diferentes formas de temporalidad.

Cuando el niño aprende y usa la palabra flor, esta representa un concepto concreto, idéntico al empleo que hace de la palabra rosa; solamente a medida que en mismo ejercicio de a lengua -de la comunicación con los adultos- va diferenciando la predicación, o aplicación a la realidad, de uno y del otro término, puede ir estableciendo el distinto grado de generalización que existe entre ellos. Tal habilidad no es sólo gramatical sino también mental, ya que implica un ejercicio de abstracción, una elaboración conceptual, que se expresa claramente diferenciada a nivel de la escritura.

De la misma manera, el difícil arte de la adjetivación el que templa las particulares competencias del oficio literario, supone ade-

(4) Para el uso de "racionalidad gráfica" nos hemos inspirado en la traducción francesa de la obra de J. Godoy, *The domestication of savagewind*, Cambridge, University Press, 1977.

más de un desarrollo perceptivo de las cualidades de las cosas, también una determinada práctica de abstracción, sobre la cual se irá elaborando la distinción entre sustancia y accidente, uno de los rasgos más característicos del pensamiento occidental.

Únicamente en una fase muy ulterior de la práctica de la lectura/escritura y de la adquisición de una "racionalidad gráfica" es posible un manejo de la compleja organización sintáctica de la lengua y sus correspondencias mentales: el desarrollo de las categorías lógicas más elaboradas como son la casualidad, la finalidad, la condicionalidad, el pensamiento consecutivo o hipotético, la disyuntividad, etc.

Es quizás en esta fase del desarrollo de la escritura y de la elaboración de las categorías del pensamiento lógico, que aparece con mayor claridad la estrecha correspondencia o relación recíproca que existe entre lo que podríamos denominar las formas gramaticales del discurso y las formas mentales. Es evidente que el niño puede empezar a usar las fórmulas gramaticales de la casualidad; las conjunciones consecutivas, concesivas y condicionales sin que todavía haya desarrollado dichas categorías, es decir sin comprender todavía su sentido lógico; sin embargo estas categorías no podrán ser elaboradas por el niño y plenamente adquiridas sino a través de una continua utilización, de una práctica cada vez más precisa, de las correspondencias gramaticales y sintácticas de dichas categorías lógicas.

Es decir, sin un habitual uso y manejo de la organización gramatical y sintáctica de la lengua, que de manera particular se desarrolla

en la escritura, a lo largo del proceso de escolarización, no se podrá adquirir esa racionalidad del discurso, que permite el manejo de las categorías lógicas más elaboradas. En otras palabras, si en el desarrollo del largo proceso escolar, el niño, y después el joven estudiante, no alcanzan una diestra utilización de las construcciones casuales (por qué), concesivas (aunque), condicionales (si), finales (para qué), tampoco podrán desarrollar ni elaborar la comprensión y el uso de las categorías mentales correspondientes.

Pero los efectos de la "racionalidad gráfica" van más allá, en la medida que permiten la implementación de otras formas del pensamiento crítico y analítico; es a partir del texto escrito y leído, que se operan los procedimientos de especificación y determinación, a través no sólo de una selección del vocabulario sino también de las distintas posibilidades de construcción de las oraciones; es a través de la escritura, que se puede llegar a un preciso establecimiento de las comparaciones y relaciones; y es el texto escrito el que proporciona las condiciones para el mejor trabajo crítico; no sólo en lo que se refiere al análisis de los recortes y de las secuencias de un discurso sino también respecto de una fijación de los significantes, su relación, secuencia y coherencia, entre ellos.

Los precedentes planteamientos no significan que al margen de la racionalidad gráfica; de la lectura/escritura, el pensamiento por su autonomía propia no opera en base a sus categorías lógicas; ni sea capaz de desarrollar los procedimientos de la racionalidad humana; pero lo que no alcanza, en cambio, son las formas más elaboradas de su empleo; las que

caracterizan el pensamiento abstracto y científico.

De otra parte, los conceptos y las operaciones de abstracción no se aprenden; ello sólo puede ser el resultado de una determinada forma de desarrollo del pensamiento, que únicamente es posible lograr a partir de las correspondientes formas mentales, codificadas en la estructura y organización lógico-sintácticas de la lengua.

Estos dos presupuestos muestran que la racionalidad abstracta y conceptual, lo mismo que las capacidades lógicas y los comportamientos críticos y analíticos, nunca faltan de manera completa en el desarrollo del pensamiento; pero al mismo tiempo tales competencias se encuentran sujetas a una gama de graduación muy diferente en cuanto a su mayor o menor elaboración, y de acuerdo a los niveles de racionalidad gráfica alcanzados.

Nos dispensamos de extendernos aquí en la argumentación sobre la cual se fundamenta las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y en base a la cual nosotros hemos establecido las correspondencias entre el manejo (textual y escrito) de las formas más elaboradas de la organización gramatical, sintáctica y semántica de la lengua, y aquellas del pensamiento lógico. Pero nos parece importante llamar la atención sobre lo que constituye el proceso primario de la racionalidad gráfica o del desarrollo del pensamiento a partir de la utilización textual o gráfica del lenguaje.

Es a través del texto y sobre todo de la escritura que la lengua trasciende su función inmediata y concreta de la comunicación, para

alcanzar un nivel de abstracción, y de conversión del discurso hablado o el discurso mental. En la escritura el discurso adquiere una cierta generalización, al abstraerse de un contexto comunicacional inmediato, e incluso de una interlocución concreta. En la escritura el discurso mental, se autonomiza por referencia al discurso hablado; y al mismo tiempo que acomete una cierta abstracción respecto de su locución fonética; opera procedimientos de elaboración más compleja y organizada, y sobre todo más precisos, tanto en los usos lingüísticos como en los de la semántica y la lógica (5).

LA LECTURA/ESCRITURA EN LA ESCUELA

La experiencia, junto con un vasto consenso de testimonios, confirman que un gran porcentaje de universitarios no saben escribir correctamente. La mayor parte de ellos llegan a componer frases u oraciones simples, y son pocos los que logran articular por procedimientos subordinativos más o menos variados y complejos una secuencia de proposiciones más o menos larga. Lo más habitual es encontrarse con proposiciones yuxtapuestas o ligadas por formas de coordinación elementales, que difícilmente llegan a enunciar un discurso lógicamente elaborado. Este fenómeno es la conse-

(5) En nuestra obra, a la que nos hemos referido en una nota anterior, al mostrar las correspondencias entre los códigos del habla, los códigos mentales y los códigos sociales, llamábamos la atención sobre las diferencias entre un código "elaborado" en base a una tradición gráfica de la lengua y el código "integrado" propio de una cultura de tradición oral. Después de la clásica obra de Vitkoski *Pensamiento y Lenguaje* y la posterior aportación de A. Schacff sobre *Lenguaje y Conocimiento* (de 1964 la original edición polaca), el tema ha sido de una amplísima bibliografía.

cuencia de un hecho generalizado: ni el colegio ni tampoco después en la universidad el estudiante ha adquirido un hábil manejo de la escritura; su discursividad gráfica ha quedado limitada a un estado muy elemental; tampoco es capaz de un tipo de discursividad suficientemente elaborada en términos conceptuales y de su articulación lógica de una mínima complejidad.

Nos hemos encontrado con estudiantes egresados en ciencias sociales incapaces de manejar el pensamiento hipotético en el diseño de una investigación; que hablan de "marco teórico" pero que carecen de una comprensión conceptual del sistema de nociones que ello implica.

Este defecto es achacable a toda una formación precedente, y tiene sus orígenes ya en la escuela primaria, donde al niño se le enseña a leer y escribir, pero donde el ejercicio de la lectura y escritura nunca es el eje y fundamento de su educación. Más bien se le obliga a leer para que memorice conocimientos y no tanto para que amplie el campo de los conocimientos, para que los diversifique según sus intereses o aptitudes; así como se le obliga a copiar textos o se le somete al dictado para controlar y evaluar su ortografía, o para que acumule datos e información, pero no para que progresivamente desarrolle una discursividad gráfica, e incluso posteriormente pueda ejercer sus iniciativas literarias. En definitiva, la lectura y la escritura no son ejercidas en función del desarrollo del pensamiento y de la creatividad del niño y del alumno.

Dentro del mismo régimen escolar otra perversión contribuye a hacer odioso el aprendizaje de la escritura: las violencias ortográ-

ficas y gramaticales. Es aberrante que ya antes de saber bien leer y escribir se perturbe el aprendizaje del niño, se violente de manera prematura su desarrollo del pensamiento, con las reglas de la acentuación, de la ortografía de las palabras y todas las sinuosas -y para él misteriosas- leyes morfológicas, gramaticales y sintácticas. Resulta una distorsión, que antes de manejar con más o menos destreza la escritura de la lengua el niño deba aprender un sistema regulador de su funcionamiento, cuando ni el mismo maestro o profesor están en condiciones de comprender y de dar cuenta del por qué de tales reglas fonéticas, ortográficas y gramaticales.

Esta observación es tanto más pertinente por el hecho que el niño no puede entender tales regulaciones de la lengua sino a partir de una determinada fase del desarrollo de su pensamiento, el cual sólo puede ser alcanzado a través de un ejercicio "no-regulado" del habla y de la escritura. Es como si se pretendiera enseñar a hablar correctamente al niño antes de que éste aprenda a hablar. O en términos más simples, por ejemplo, sólo cuando el escolar ha adquirido la costumbre de escribir "casa blanca", "rosa blanca", "perro blanco", podrá entender que "blanco" es un color, una cualidad de las cosas, y de ahí su distinción como adjetivo.

No basta que durante el largo proceso de su escolarización el estudiante aprenda a escribir y llegue a escribir "correctamente"; es necesario que la escritura le permita el desarrollo de su pensamiento: la elaboración de un discurso preciso y articulado, en el que pueda expresarse, formular y elaborar sus experiencias y sus ideas. Este procedimiento forma

parte del ejercicio de la "racionalidad gráfica", y también él puede ser más perturbado que educado por las interferencias de una mala pedagogía. Aquí se plantea el problema de qué escribir.

Si ya a un niño de 10 ó 12 años se le obliga a hacer una composición sobre "la libertad" o sobre "el natalicio de Bolívar" (ejemplos no inventados!) es evidente que el pobre alumno se enfrentará con una seria dificultad al abordar temas tan abstractos como abstrusos e inadecuados. Cómo pasar de las descripciones más concretas y de las realidades más familiares a ciertas formas de relato más sencillas, para que sólo después pueda escribir sobre cosas o hechos más creativos, es algo que una elemental didáctica debería tener muy considerado y previsto.

Este particular problema hace referencia a ese otro más de fondo, que de alguna manera es la causa de tantos errores y horrores educativos: el hecho que los adultos, maestros y profesores, adolecen de un serio desconocimiento de la psicología del niño y alumno, de las fases de su desarrollo mental, de cómo adecuar los procedimientos de la enseñanza a aquellos del aprendizaje.

Si la lectura-escritura es deficitaria durante la escuela y el colegio, si no llega a convertirse en "órgano" -y no mero instrumento- del desarrollo del conocimiento del estudiante, y tampoco llega a formar parte habitual de su formación y socialización extra-escolar, más grave nos parece la falta de ejercicio de racionalidad o de racionalización gráfica durante sus estudios universitarios. A este nivel de su formación el estudiante difi-

cilmente podrá compensar la larga deficiencia de su educación escolar, tanto más cuando el sistema universitario en lugar de propiciar sus actuaciones como lector, escritor o escribidor lo convertirá en un parásito del texto y de la misma escritura: reducido a leer para lograr una memorización mecánica, y a escribir los dictados o explicaciones del profesor o lo que él mismo sabe de las preguntas de un examen.

La complejidad de lo que hemos convenido en denominar la "racionalización gráfica" no se agota en aquellos procedimientos y elaboraciones del discurso mental más directamente vinculados a las estructuras y organización del lenguaje. Pero muy relacionados con estos, y muy vinculados a un proceso educativo orientado a promover y facilitar el desarrollo del pensamiento del niño, hay otros aspectos que la escuela y el colegio, en primer lugar, -por supuesto también la familia-, y después la Universidad deberían propiciar y desenvolver. Nos referimos, por ejemplo, y de manera muy particular, a las competencias críticas en el niño y alumno, como un factor fundamental de la formación del pensamiento. Enseñar a preguntar, crear las condiciones de un comportamiento interrogativo, implementar en el niño curiosidad y el hábito del cuestionamiento, el interés sobre el por qué de las cosas y de los sucesos, nos parece algo esencial al proceso educativo (6).

(6) Una tesis reciente de Michel Dabène sobre "el adulto y la escritura; contribución a una didáctica del escrito de la lengua materna" (*L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* Edit, De Boeck, Bruxelles, 1987) pone de relieve el doble orden de lo "oral" y lo "escritural" en la organización mental de los mensajes, de la comunicación y de los dos niveles de la externalidad e internalidad dis-

Es obvio que el cuestionamiento, como los otros comportamientos mentales, se adquiere ya a partir de los mismos códigos comunicacionales y del discurso verbal, pero dicha forma interrogativa del pensamiento no rebasa niveles sino muy restringidos de competencia, y llega incluso a atrofiarse, en la medida que no es ejercitada de manera habitual. En tal sentido, merece la pena considerar con qué amplitud y en qué condiciones y con qué recursos pedagógicos cuenta la escuela y la misma metodología educativa para implementar y desarrollar las posibilidades críticas del niño y alumno; cuáles son sus posibilidades para preguntar y cuestionar; de qué manera el sistema escolar propicia las facultades interrogativas del estudiante o más bien las reprime o censura. La experiencia de la Universidad muestra que el estudiante no sabe cuestionar un problema, un concepto o un enunciado; no digamos ya una explicación o un argumento; a todo lo más que llega es a preguntar desde la ignorancia de lo que no sabe o no entiende, pero muy difícilmente cuestiona los objetos de la realidad o los conocimientos sobre ella.

Por esta razón, nos parece incluso importante esa inteligencia gráfica, que se adquiere desde el mismo ejercicio de la escritura, que además del esfuerzo de fijar y objetivar el pensamiento; de conferirle una organización particular, de darle las formas posibles más diversas (argumentativa, explicativa, ilustrativa, etc.), permite desfetichizar el mismo

cursiva; y sus conclusiones sobre "el contexto textual" concuerdan así mismo con los resultados de nuestra investigación, en referencia a las mediaciones sociales de las prácticas escriturales, diferentes de las prácticas de la verbalidad oral.

texto, su desconstrucción lógica o semántica, en definitiva su crítica.

Claro que más allá del fetichismo del texto otros dos tabus inhiben el comportamiento interrogador del niño en la escuela o del joven estudiante en el colegio o la Universidad: los tabus o las violencias de la relación pedagógica. En nuestro medio de subdesarrollo educativo, el maestro o profesor no son interrogables, ya que sólo ellos son los que preguntan, y lo que dicen nunca podrá ser objeto de cuestionamiento (7).

HACIA UNA RACIONALIDAD POST-GRÁFICA?

Haber centrado una propuesta educativa en el desarrollo de la "racionalidad gráfica" de ninguna manera se supone excluir o postergar dentro del proceso de escolarización, o en general educativo, el desenvolvimiento de otras formas de racionalidad como puede ser la "racionalidad auditiva" o la misma "racionalidad visual". El ejercicio de una lógica de la imagen como de una dialéctica verbal no son ajenas al desarrollo del pensamiento del niño.

(7) Respecto de esta cuestión particular, puede consultarse nuestra obra citada, *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*, pgs 229-241, y Dabene L & Billiez, J. "De l'analyse de la demande à l'elaboration méthodologique", *ELA*, n°29, 1978; para una bibliografía sobre el tema más general de escritura/lectura y escuela nos remitimos a: Anis, J. "Le significant graphique", *LF*, n°59, 1983; Bellenin, W.J. *Le texte et l'avant-texte*, Larousse, Paris, 1972; Brouckart, J.P. *Génèse et organisation des formes verbales. De l'aspect au temps*, Dessart, Bruxelles, 1976; Sánchez-Parga, J. "Formas de la memoria. Tradición oral y escolarización", en *Pueblos indígenas y Educación, Abya-Yala*, Quito, n° 6:85-114, 1988.

Educar la mirada del niño primario, del adolescente escolar después, enseñarle a hablar, a explicar y argumentar, a traducir en forma de discurso las imágenes percibidas, acumuladas, es parte del desarrollo completo de un pensamiento, que en cierto modo trasciende sus modalidades lingüísticas y gráficas, y por supuesto también una determinada formación de racionalidad lógica. Y en tal sentido la escuela no puede descuidar ni postergar ni la razón imaginativa ni la razón verbal, como tampoco debe establecer cortes, discontinuidades o desfases entre estas distintas formas de lo que en el fondo constituye una única racionalidad.

Esta problemática nos obliga a referirnos, aunque no sea más que muy tangencialmente, a esas explosiones auditivas y de la imagen, que la moderna cultura de los "mass-media" han desarrollado y continúan desarrollando con un colosal despliegue de sofisticación tecnológica. Hoy gran parte de la población de nuestros países (incluso en su subdesarrollo) vive y se socializa "enchufada" a la imagen y al sonido. La modernidad de la TV., de la radio, de las cassettes y del video tiende a convertir a nuestras sociedades en un universo cultural televidentes y teleauditores; aparatos de ruptura comunicacional, sedativos de cualquier otra actividad y cualquier otra operación de pensamiento, los emisores de imágenes y de sonidos hacen de sociedades que no han alcanzado estados superiores de una racionalidad gráfica, sociedades del "ruido" (como dicen los comunicadores) visual y auditivo más estruendoso.

Y la noción de "ruido" nos parece adecuada dentro de la problemática que nos ha ocupado aquí, ya que es en defecto del desarrollo de

determinadas formas de racionalización, o lo que es peor, como sustitutivo de ellas, que ciertas codificaciones de la imagen y del sonido como las emitidas por los "mass-media" no pueden ser procesadas ni elaboradas.

Tal fenómeno cultural representa un desafío para la educación. Pero el problema no radica tanto en la competitividad de los diferentes comportamientos, que opondrían los procesos y procedimientos gráficos de la escuela a los audio-visuales de los "mass-media", sino a sus más fundamentales referentes culturales.

Algo análogo, más complejo pero no por ello menos serio es ese otro reto que representa la computación, los ordenadores, como una forma de racionalidad meta-gráfica, y cuyos efectos en la educación y en una nueva modalidad del desarrollo del pensamiento todavía no son claramente previsibles, pero que no por ello deben ser dejados de procesar dentro de las futuras perspectivas del horizonte educativo.

Análisis



PRIMARIA VERSUS EDUCACION

Adriana Rossi *

La sociedad de referencia y la escuela



* Directora del Centro de Investigaciones Educativas y del Comportamiento - CIBDC- del Instituto de Investigaciones Socio-económicas y Tecnológicas - INSOTEC -.

Mafaldita, la terrible, con su espíritu de observación crítica, en la última frase resume acertadamente una situación que se da con mucha frecuencia, diría, con demasiada frecuencia en el sistema educativo y en especial en la primaria.

La escuela está alejada de lo sustancial, de la vida, es una especie de universo abstracto cuya influencia, en lugar de ser beneficiosa, resulta ser sumamente negativa y discriminante para numerosos grupos de niños; en cuanto totalmente ajena a la realidad en que viven inmersos.

En la práctica, la primaria, sobre todo en el contexto latinoamericano, del cual no se sustrae el Ecuador, hace parte de un sistema educativo que adolece de muchas fallas, que, en la mayoría de los casos, tiene un referente común: la inadecuación a las necesidades reales de la población y su falta de conexión con ella.

Cuando se habla de las relaciones entre el sistema educativo y los supuestos beneficiarios, se piensa casi siempre en una relación de tipo lineal en que el sistema, encargado por la misma sociedad que representa, impone su organización y sus pautas, a través de las cuales trata de lograr los objetivos prefijados, es decir preparar a los futuros ciudadanos para su integración y para desempeñar los papeles que esa sociedad requiere.

Este esquema verticalista nace de la consideración en base de la cual la sociedad se presenta como algo homogéneo o que hay que homogeneizar. Se parte en definitiva del supuesto que todo el mundo comparte las mismas pautas culturales, los mismos valores, la mis-

ma cosmovisión y por lo tanto los mismos objetivos. Y si esto no se da, como de hecho no se da en nuestra realidad de países, periféricos, donde el grado de heterogeneidad que depende de factores culturales y étnicos, y no sólo de clase, es muy alto, la sociedad dominante se encarga para lograrlo.

Esta sociedad tiene, una visión sociocéntrica que le permite considerarse a sí misma como la depositaria de los verdaderos valores, de la verdadera cultura, de carácter universal e inamovible, con una falta total y completa de visión relativista, y no toma en cuenta que representa a una subcultura más en medio de otras y dependiente de su ubicación en el tiempo y en el espacio y por lo tanto sujeta a cambios.

Este status de superioridad que se confiere a sí misma, parece autorizarla a imponerse y a imponer una aculturización gracias a la cual los grupos dominados tienen que someterse a los patrones que ella indica, abandonando los propios en un proceso que se puede definir de desarraigo. Gracias a este fenómeno la cultura dominante o de referencia asegura por un lado su propia reproducción, y por otro lado perpetúa su dominio.

Este último hecho es posible en cuanto el abandono de pautas y valores profundamente interiorizadas a través de un desarrollo histórico, por parte de los grupos desvalorizados, y la asimilación de los nuevos, resultan sumamente dificultosos, dado que los individuos que viven este proceso, dejan por lo menos en parte, de ser lo que son, de reconocerse plenamente como miembros del grupo humano a que pertenecen, sin poder todavía integrarse y ser

aceptados por el otro grupo, el dominante, encontrándose de esta forma doblemente marginados. No son más lo que son y no son lo que deberían ser, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad de referencia, "forzados casi, a la ambigüedad de la existencia" (Rivera, 1987). Lo que en definitiva se da son "posibles rupturas con los aborígenes propios, con las raíces ancestrales sin la posibilidad de integrar a ellas los productos culturales con los que necesaria e inevitablemente se tropieza el hombre" (ibid). Este fenómeno tiene sus raíces en "la ausencia de un marco de referencia común, de un eje de articulación de los esfuerzos y creaciones culturales diversas". (ibid).

En el Ecuador, por ejemplo, hablar de una unidad nacional resulta sumamente dudoso. Este país y quizás aquí resida su riqueza, es un acervo de grupos étnicos y lingüísticos y de culturas con marcadas diferencias entre los sectores campesinos y urbanos.

La coexistencia de estas culturas produce un intercambio entre ellas, que sin embargo, como señala muy bien Rivera se expresa de forma inorgánica, es decir, parcial y episódicamente y no ha dado lugar a un movimiento nacional de integración. Más bien el proyecto de unidad nacional, responde a los intereses de una clase dominante que persigue la exclusión de lo diferente, de lo distinto, despojándolo de cualquier tipo de legitimización.

Esta realidad se viabiliza y se refuerza a través del sistema educativo, pensado desde arriba y que, por medio de una posición aparentemente universalista e igualitaria, oculta una verdadera "cooptación", en su significado

de "producción de un sentido manifiesto que cubre un sentido oculto y la posibilidad de hacerlo pasar insidiosamente; producción de un elemento aparentemente racional y universal destinado a satisfacer subrepticamente intereses vinculados a determinadas categorías" (Camilleri, 1985).

Esto implica una complicidad entre escuela y clase dominante oportunamente señalada por los conflictualistas especialmente franceses a partir de Bourdieu.

LA TRANSMISION CULTURAL

El sistema educativo ecuatoriano es un reflejo de esta situación. Sus lineamientos teóricos, sobre todo por lo que concierne el nivel preprimario y primario, tienen su punto de partida en la teoría psico-genética, de Piaget en adelante. Sin embargo, el reconocimiento de la universalidad de los mecanismos de desarrollo psico-físico del individuo, sirven de justificación para sustentar la voluntad de ignorar las diferencias y permitir al sistema una actitud de "neutralidad" que se expresa en el no-reconocimiento o desvalorización de un bagaje cultural distinto del oficialmente aceptado, de que son portadores los niños de los sectores sociales culturalmente diferenciados que se ubican en su mayoría en las áreas rurales.

Estos niños, a lo largo de su desarrollo psico-físico han sido sometidos a la constante influencia de su entorno social, además de físico y económico, que ha condicionado la direccionalidad de este desarrollo y ha influido en la formación de las estructuras mentales.

En realidad la formación del individuo esta atravesada por lo social. La influencia de este factor se da desde los estados elementales de la formación, pero a partir de la aparición del lenguaje en el niño y el multiplicarse de las acciones interindividuales, su intervención aumenta en progresión geométrica.

El objetivo de cualquier tipo de sociedad es permitir la plena integración en ella del individuo para garantizar su propia reproducción. Por lo tanto el niño, por medio de su vida social, va asimilando un conjunto estructurado, que su grupo humano de pertenencia se hace cargo de transmitirle. Este conjunto está conformado por el lenguaje y su código subyacente, los conocimientos, las creencias, los valores, las habilidades, el comportamiento, las preferencias, los gustos, en otras palabras, todo lo que no se hereda biológicamente, es decir, la cultura.

Esta, en cuanto estructura, tiene varias funciones dentro de las cuales podemos encontrar la formación de patrones de identidad que son el resultado de la imagen de lo "humano" que cada cultura posee con todas las variaciones aceptadas a su interior; la forma en que las necesidades biológicas se satisfacen y como las necesidades no biológicas van surgiendo de éstas; la estructuración de valores y valoraciones cuyo funcionamiento se ubica en la praxis y condiciona el comportamiento de los individuos de manera independiente de la conciencia que ellos tengan de los valores asumidos y de la formulación abstracta que de éstos se pueda hacer. Los valores y las valoraciones regulan las relaciones sociales en base de la asignación que de éstos se da a las cosas, a las personas, a las acciones.

Este conjunto no tiene características universales, lo evidencia el hecho que han habido y hay civilizaciones diferentes. Manifiesta por tanto diversificaciones dependientes de las condiciones histórico-geográficas en que se desenvuelven las distintas sociedades. Cada una de éstas forma su propia cultura que además influye en el desarrollo futuro de la sociedad y será modificada por él, a través de un proceso dialéctico.

Cada cultura tenderá a formar individuos que puedan garantizar su perpetuación y pondrá en acto para eso un proceso educacional y de socialización que permitirá, a través de una adecuada estimulación, la formación de habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas, conocimientos, hábitos personales y sociales, que asumirán rasgos diferenciados de una sociedad a otra.

Estas variedades culturales, inevitablemente se encuentran en el ámbito escolar ecuatoriano, por la heterogeneidad que hemos mencionado más arriba. Pero más que encontrarse se enfrentan: por un lado la cultura blanco-mestiza, oficial, por el otro las culturas de los grupos desfavorecidos.

La contraposición que surge, cuyos actores principales son los maestros y los alumnos, afecta a varios niveles, que van desde el contenido del conocimiento que se transmite, hasta las formas de aprendizaje y de socialización, que caracterizan de manera distinta la cultura de la sociedad de referencia y las culturas dominadas.

CARACTERISTICAS DE LOS PROCESOS DE TRANSMISION DE LOS CONOCIMIENTOS

Se puede en realidad hablar de un enfrentamiento entre la cultura transmitida en el hogar y en la comunidad y la cultura de la escuela. En la primera los conocimientos, que los agentes socializadores, es decir el núcleo familiar profundamente insertado en un contexto comunitario, transmiten, atañen a las actividades hogareñas y productivas que permiten la sobrevivencia económica y organizativa de la familia. No hay que olvidar que los niños campesinos son considerados como fuerza de trabajo a causa de las precarias condiciones económicas en que están obligados a vivir estos sectores poblacionales.

Esto significa que los niños, desde muy pequeños, tienen que contribuir a tareas productivas o a tareas que alivian parte del trabajo doméstico y permiten, sobre todo a las mujeres adultas, dedicarse a las labores del campo, o a otras actividades, que pueden elevar los ingresos familiares. La tendencia, por lo tanto es de facilitar a los niños la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que sirven al desempeño de estas funciones que les son socialmente asignadas.

A través de ellas, los niños van asumiendo los roles pre-establecidos por la sociedad a que pertenecen, y que se transmiten de generación en generación y son comunitariamente aprobados. El proceso educativo desarrollado por el núcleo familiar encuentra un reforzamiento en la actitud que los miembros de la comunidad adoptan hacia los niños, determinándose de esta manera un continuum entre la educación del hogar y la educación social, creán-

dose un espacio unitario sin fracturas. Los agentes educativo-socializadores se vuelven, por la dinámica propia de este universo, intercambiables.

La finalidad que persigue este proceso es la independencia y la responsabilización de los niños en el desarrollo de las actividades requeridas por la sociedad, actividades que permiten su plena integración, eliminando esas fronteras que existen, en cambio, en la sociedad blanco-mestiza, con sus rasgos urbanos occidentalizantes, entre el mundo infantil y el mundo de los adultos.

La metodología de la enseñanza asume por esta razón características peculiares. A los niños se les pone a disposición los instrumentos necesarios para la adquisición de los conocimientos y habilidades que se requieren para el desempeño de las tareas, y se les hace repetir cuantas veces sea necesario, las actividades hasta su completo dominio. El adulto, no sólo da el ejemplo, sino que trabajando en la misma tarea, se constituye en un referente permanente, que no se limita a indicar, sino que "hace".

A través de este intercambio con los adultos dentro y fuera del núcleo familiar, los niños van aprendiendo y asimilando además el conjunto estructurado de creencias, valores, etc., que caracterizan a su grupo humano.

Estos mismos niños, sometidos a este tipo de proceso pedagógico, llegados a los seis años, período muy delicado e importante de su desarrollo psico-físico y de la socialización, entran al sistema educativo escolarizado, topándose con un universo totalmente distinto y

ajeno al mundo en que, hasta aquel entonces, han vivido y se han formado. Se ven obligados a aprender cosas distintas, como leer y escribir, de las cuales tienen escasos ejemplos o que definitivamente no tienen si es que pertenecen a una cultura oral como la indígena, con modalidades de enseñanza-aprendizaje nuevas para conseguir resultados y objetivos ajenos a una realidad doméstica y comunitaria.

Se encuentran con que "hacer escuelas es distinto de hacer vida" (Magendzo, 1985), rompiéndose de esta forma la unidad entre aprendizaje y vida que ha caracterizado su educación hasta el momento.

En realidad los objetivos, los patrones y los contenidos proporcionados por la escuela son prestados por la cultura dominante para ser implementados en un contexto socialmente diferente, con exigencias y motivaciones distintas. El sistema escolar, como reflejo y vehículo de una determinada ideología, trata de esta forma de construir su propio edificio, pero lo hace sobre un terreno decididamente poco adecuado y apto.

Como la finalidad del sistema educativo es imponer los patrones de la sociedad que lo rige, éste tiende a desvalorizar la experiencia de vida y los conocimientos que las otras culturas transmiten a sus hijos, determinándose un fenómeno de agresión cultural institucionalizada, cuyo objetivo es la disgregación de esas culturas. No se trata solamente de desestructurar la identidad de los individuos, en este caso de los alumnos, sino de impedir que ellos, en un futuro, sean agentes transmisores de su cultura autóctona.

Esta desestructuración empieza a darse a través de la cultura misma en cuanto realidad física, concebida como universo espacio-temporal aislado con una lógica propia, desconectada del resto de la realidad circundante. Una especie de territorio segregado, específico, donde la práctica educativa se concentra en un tiempo restringido y donde la función de educar la desempeña una sola persona, el docente, y donde el conocimiento se transmite de forma atomizada, dividido por asignaturas cada una de las cuales tiene un horario preestablecido.

Esta estructuración responde muy bien a la división y parcelación de actividades y conocimientos que son típicas de una sociedad urbano-industrial, pero en neto contraste con la sociedad campesina en el contexto ecuatoriano y latinoamericano en general. En ésta, los escenarios donde se transmiten los conocimientos son múltiples, los agentes educativos y socializadores son los más variados y el proceso pedagógico está estrechamente vinculado a actividades y que por tanto no tiene un espacio y un tiempo independientes de ellas (Castellnuovo, 1987). El proceso educativo atraviesa todo un mundo y tiene una dimensión de globalidad.

La escuela en sí es un resultado de la parcelación y división de trabajo, y en ellas encuentra su propia identidad y la justificación de su existencia, en tanto que se convierte en depositaria exclusiva de la transmisión de determinados conocimientos; y como tal se la reconoce, se la acepta y se la legitima.

Sin embargo, esta estructura, aunque aceptada en los medios rurales e indígenas, por su misma naturaleza, resulta como un cuerpo ex-

traño incrustado artificialmente en una organización comunitaria que responde a una visión globalizante y totalizadora del mundo, donde la segmentación de la realidad, de los conocimientos de ella y de las actividades, es desconocida.

Este último fenómeno responde a una cosmovisión peculiar que se ha dado históricamente en el sector agrario, sobre todo indígena en que no existe una diferenciación terminante entre el individuo y su entorno, y que ha impedido que se vaya formando un pensamiento discriminante, creador de categorías lógicas que hicieron posible el pensamiento científico, abstracto y segmentado por áreas, que tiene sus repercusiones en la organización de la vida social y del trabajo, que caracterizan a la sociedad de referencia.

LAS CONSECUENCIAS EN EL AMBITO ESCOLAR

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la escuela, no tiene en cuenta la diferencia de la organización del pensamiento y frente a su fracaso atribuye la responsabilidad a una supuesta falta de inteligencia de los niños, considerados como seres inciviles. A esto se añade el desconocimiento por parte de los maestros de las modalidades de transmisión de los conocimientos que caracterizan a las otras culturas y la manera que ellas tienen de socializarlos.

De esta forma el niño tiene que enfrentarse a dificultades múltiples. Tiene que dedicarse a tareas que en la mayoría de los casos no tienen vinculación alguna con su mundo vivencial y que le resultan totalmente abstractas y privadas de una significación práctica y que

requieren habilidades y destrezas que no han sido desarrolladas por él. La metodología de la enseñanza, que se basa en la repetición y en la rutina, con la imposibilidad de manejar material didáctico, porque es inexistente o sumamente pobre, impide que se sienta estimulado. La relación con el docente, verticalista, jerarquizada y por lo tanto distante, con escasa posibilidad de mantener una relación profundamente afectiva, no permite al niño recurrir todas las veces que necesite al maestro, considerado como fuente de autoridad, más no de colaboración. La solidaridad y la interacción grupal, que es una constante en las relaciones comunitarias, y donde además los niños se convierten en agentes socializadores de los más pequeños, están prohibidas dentro del aula. El niño no puede moverse, no puede hablar con los compañeros, no puede ayudar ni ser ayudado por ellos, no puede socializar sus conocimientos. Las relaciones pasan por el filtro del maestro y la solidaridad, *modus vivendi* de la comunidad, es remplazada por la competencia y el individualismo. Además, por exigencias de programa que los docentes están llamados a cumplir, no se espera que los alumnos hayan interiorizado y asimilado los conocimientos que se les proporciona, creando lagunas difícilmente recuperables.

Otras dificultades están relacionadas con los contenidos que la escuela transmite. Estos tienen referencias con sociedades urbanas, cuya realidad, en la mayoría de los casos es desconocida por lo niños. A esta realidad están ligados conceptos, objetos, valores incomprendibles y que dificultan el aprendizaje en tanto que están vinculados a representaciones y simbología extrañas.

Otro factor, cuya interferencia complica más una situación de por sí difícil, es el lenguaje. En los sectores rurales la presencia indígena es muy fuerte. Estas culturas han mantenido, en un porcentaje elevado, su propio idioma. Este fenómeno representa una dificultad más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes de primaria, que pertenecen en su mayoría a la clase blanco-mestiza, desconocen estos idiomas, de manera que la comunicación con los alumnos se vuelve prácticamente imposible. Por supuesto, se adoptan estrategias para obviar el problema, pero sobre todo para que los niños aprendan rápido el castellano y empiecen a dominar un código distinto. El uso del idioma materno se reprime y se desvaloriza, como se desvaloriza todo lo que está relacionado a estas culturas.

El ámbito escolar se convierte, en estas condiciones, en un espacio que no es de encuentro enriquecedor de varias culturas, sino de alta conflictualidad.

FORMAS DE RESISTENCIA

Si por un lado se pone en acto un proceso de agresión, por el otro se da un proceso de resistencia. La agresión empieza por una negación de las culturas distintas, de los conocimientos elaborados y estructurados por ellas, considerándolos de poco valor o inexistentes. Los miembros de éstas culturas adquieren de esta forma el status de personas que hay que civilizar llenándolos de los conocimientos y valores de la cultura de referencia. Lo que se trata de conseguir es una desestabilización y desarraigo a través de la desvalorización y de la descalificación que, no sólo deben ser im-

puestas, sino que deben ser aceptadas y asimiladas por los mismos miembros de la cultura agredida, para que acepten incondicionalmente los patrones impuestos.

Frente a esta transculturación la resistencia tiene múltiples expresiones, que afloran en los datos estadísticos, y que son la repitencia, la deserción, el abandono, la integración en edad tardía al proceso escolar, el no-aprendizaje.

De los niños matriculados un porcentaje mínimo en las áreas rurales llega a finalizar el sexto grado, sobre todo en los sectores indígenas. En la mayoría de los casos el abandono se verifica dentro de los primeros tres grados. Este fenómeno es acentuado en el primer año de primaria, donde se estima más de un 20% de niños campesinos que dejan la escuela. Esto significa que se va formando un ejército de analfabetos funcionales, dado que el aprendizaje de la lecto-escritura no está lo suficientemente asimilado e introyectado.

En cuanto a la repitencia se considera que en los primeros tres grados se ubica en un porcentaje que va desde el 20 hasta el 30%. El ausentismo también es alto aunque no existen estadísticas confiables. En realidad muchos profesores, para evitar que los niños pierdan el año a causa de las reiteradas ausencias, prefieren no anotarlos.

Aunque éstos fenómenos tienen otras causas, como la enorme distancia que muchos de los alumnos tienen que recorrer caminando para llegar a la escuela, las enfermedades que encuentran un terreno propicio por el grado de desnutrición de los niños, el empleo de tareas

domésticas, sobre todo por lo que se refiere a las niñas, la participación en las cosechas, entre otros, la importancia limitada que los padres confieren a la educación escolar, la poca motivación de los alumnos para seguir aprendiendo son síntomas de la resistencia que contribuye a los fenómenos arriba indicados.

En cuanto al no aprendizaje se puede constatar constantemente en el aula. Los alumnos no realizan las tareas, no preguntan cuando no entienden (su causa podría ser el temor al docente), actúan como si hubieran entendido perfectamente, cuando en realidad no es así.

La reacción de los maestros frente al fracaso de sus alumnos es de desmotivación, ira y rechazo, hacia estos "incapaces". A veces la conducta del docente se vuelve violenta. Los casos de agresión física no son infrecuentes. Muchos niños afirman que no les gusta ir a la escuela porque "el maestro pega". Algunos padres matriculan a sus hijos en el primer grado de primaria cuando ya tienen ocho-nueve años porque saben protegerse mejor.

Los docentes, frente a la resistencia al aprendizaje, van elaborando una ideología del desprecio, cargada de prejuicios, que a la larga resta entusiasmo y voluntad e influye negativamente en el proceso de enseñanza, los lleva a asumir actitudes autoritarias e impide el desarrollo de una relación afectiva con el alumnado, cuya importancia en el aprendizaje no es desconocida a los expertos en educación.

Por su lado los alumnos adoptan actitudes pasivas, cuya raíz es el miedo. No hablan, no participan, no comunican, se someten a la lluvia de ideas, conocimientos, órdenes, que mu-

chas veces resbalan y no dejan huellas en sus mentes. A estas conductas se contraponen una agresividad que se manifiesta durante el recreo o cuando el docente no está presente en el aula. Esta es la contrapartida de la pasividad, la otra cara de la medalla y es el resultado de la agresión institucional a la cual el niño sabe que no puede responder y que por lo tanto traslada a otros ámbitos.

Si se piensa que esta situación está agravada por problemas de infraestructura insuficiente, escuelas unidocentes, inadecuación de la preparación del docente para enfrentar con éxito sus labores en las zonas rurales, sus sueldos bajos, sus dificultades de movilización que se hace que se cumpla con dificultad el horario de clase, la falta de material didáctico y su inadecuación que se encuentra también en los textos, la primaria en la zona rural se la puede considerar como un enfermo cuyo diagnóstico es reservado.

SOLUCIONES ?

Intentos de cambiar el sistema educativo no han faltado y no faltan. Los esfuerzos del estado se han dirigido a ampliar la cobertura, a mejorar la infraestructura, a capacitar el personal docente, sin embargo la situación sigue siendo crítica. Lo que se necesita no es poner parches y cambiar para que todo quede igual. El sistema educativo no necesita de cirugía estética, necesita de una profunda reorientación, que no puede estar desvinculada del modelo de desarrollo que se va a escoger para nuestras sociedades latinoamericanas. Del tipo de sociedad y de economía que se quiera depende qué tipo de escuela se necesita.

Si continuamos en una línea desarrollista, que da prioridad al crecimiento económico, considerado como condición del desarrollo social, la pedagogía correspondiente seguirá preparando recursos humanos, de acuerdo a los criterios imperantes en ella, que son la tecnificación, la eficiencia y la racionalidad, para que respondan a las necesidades del mercado de trabajo que exige un determinado tipo de conocimientos y habilidades, supeditados a la producción económica.

El modelo educativo gestado dentro de esta lógica es único, excluyente y no considera la estructura social concreta en sus múltiples aspectos. Su gran objetivo es la modernización de la sociedad, para que ésta entre a una carrera de igualación con las sociedades desarrolladas. Carrera perdida desde un comienzo, por la imposibilidad de eliminar la brecha existente, que además se va ahondando por el crecimiento geométrico de los conocimientos y de las informaciones en poder de estas sociedades y que reforzaría la dependencia.

El costo que impone este tipo de desarrollo es alto desde un punto de vista humano, en cuanto prevee la marginación de los individuos incapaces de insertarse en él. La escuela seguiría enfrentando los mismos problemas, aunque trate de mejorar en todos sus aspectos, por el hecho mismo que en la relación con sus beneficiarios, no crearía un espacio de encuentro entre las necesidades, las características y las expectativas de ellos y lo que es la escuela, su organización, su función. Este espacio es necesario si no se quiere que se vayan perdiendo las riquezas culturales de los pueblos y la posibilidad de que las culturas diferenciadas puedan abrirse a la otra cultura

sin perder su identidad en un proceso de enriquecimiento mutuo, en que la cultura oficial tendrá que bajar de su pedestal y aceptar en un plan de paridad, lo distinto. De esta manera la escuela no sería más la enemiga de la educación de numerosos seres humanos.

Que esto sea factible es un reto. La historia parece enseñarnos que las culturas dominantes, aunque se hayan "contaminado" con elementos de otras culturas, siempre han terminado por aplastarlas. La tendencia sigue vigente y parece tener mucha fuerza.

Pero soñar no cuesta nada.

BIBLIOGRAFIA

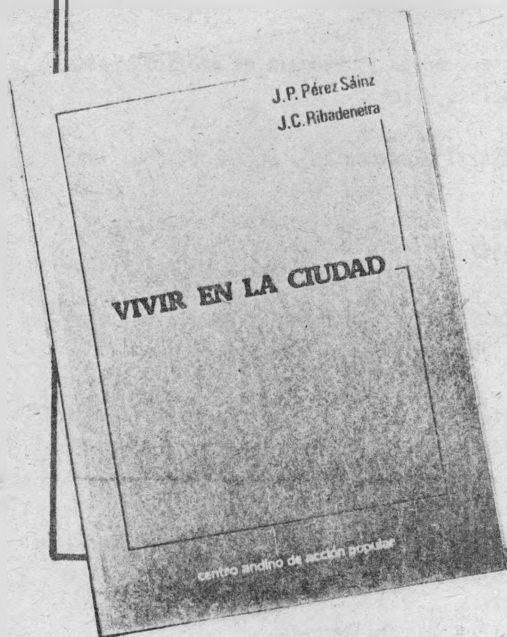
- BORSOTTI, C. *"Sociedad rural, educación y escuelas en América Latina"*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- CANILLER, C. *"Antropología cultural y educación"*. Paris, UNESCO, 1985.
- CASTELNUOVO, A;
CREAMER, G. *"La desarticulación del mundo andino"*. Quito, PUCE-ABYA-YALA, 1987.
- MAGENDZO, A. *"Calidad de la educación y su relación con la cultura"*. en La educación, N°. 96. Washington, OEA, 1985.
- MASSIF, E. *"Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)"*, en El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- RIVERA, J. *"Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe"*. Quito, Abya-yala, 1987.

El estudio de los sujetos populares urbanos, a partir de sus modos de reproducción social, de las formas como se vinculan a los mercados laborales, de las estrategias demográficas que siguen, de las identidades que configuran, todo en el marco de la especificidad andina de su socio cultura, marca para nosotros una originalidad manifiesta en la constitución misma de estos sujetos.

FAMILIA Y TRABAJO EN LA CIUDAD ANDINA

Familia y Trabajo en la Ciudad Andina.

Juan Pablo Pérez — Roberto Casanovas — Javier Alvarado — Juan Carlos Ribadeneira — Manuel Chriboga. Precio: 650 sucres. Distribuye Librería CIMA.



El trabajo que se presenta intenta desde un estudio de caso, recuperar la diversidad en la que viven y se reproducen material y socialmente los sectores populares en la ciudad, buscando aportar a la reflexión sobre esta problemática.

Vivir en la Ciudad. Juan Pablo Pérez — Juan Carlos Ribadeneira. Precio: 300 sucres. Distribuye Librería CIMA.

TEXTOS POBRES, POBRES NIÑOS

Ana Maria Jalil

Uno de los instrumentos importantes en la educación es el texto de lectura. En las escuelas primarias del Ecuador, el texto de lectura tiene la finalidad de enseñar a leer, informar sobre conocimientos generales y transmitir valores cívicos, éticos y sociales. Se ha de suponer pues, que su elaboración atiende a la forma y al contenido y no solamente al contenido explícito sino al implícito, y que esa unidad indisoluble de fondo y forma, de significado y significante ha de cumplir con uno de los preceptos fundamentales de la pedagogía clásica y contemporánea: claridad, concreción y amenidad.

Estos aspectos, y de modo particular el de los contenidos explícitos e implícitos, fueron objeto de estudio de una tesis para el título terminal de Pedagogía en la Universidad Católica del Ecuador. **Contenido y referencialidad**

de los textos escolares de lectura editados por el Ministerio de Educación, fue el título de esa tesis defendida por Myriam Aguirre y Ana María Jalil. De ella extractaremos las conclusiones principales, luego de dar una información sumaria sobre el universo y el método empleado.

La investigación abarcó los seis textos escolares de lectura para nivel primario, editados por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Los textos son: *Nuevo Caritas Alegres*, *Nuevos Amigos*, *Por otros senderos*, *Aventuras y Hazañas*, *Hacia la Cumbre*, *Horizontes de Luz*.

El análisis se centró en la organización sintagmática y paradigmática del discurso de los textos con el fin de hallar su grado de referencialidad. Como fundamento teórico del método empleado se tomó la producción de Daniel Prieto Castillo en torno a comunicación y principalmente su libro central: *Diagnóstico de la comunicación* (Quito, CIESPAL, 1985).

El esquema de análisis presentado por Prieto se refiere a comunicación. Se lo adoptó, porque un texto de lectura escolar es simultáneamente un medio de comunicación y un instrumento de aprendizaje.

Aunque obvios los términos empleados cabe describirlos para una mejor comprensión del método. Comunicación es el proceso que interrelaciona un emisor con un receptor. La finalidad de este proceso consiste en la percepción y asimilación de un mensaje. Emisor es el individuo o grupo que produce el mensaje con determinada intención. La producción de mensajes responde a una combinación reglamentada de

signos conocida como código. Mensaje es un signo o conjunto de signos capaz de significar algo a alguien, sea en sentido referencial o en sentido estético. Medio es el vehículo a través del cual se propaga el mensaje; por ejemplo, los textos escolares. En fin, receptor es aquel a quien va dirigido el mensaje.

Este proceso no funciona en el vacío sino en un contexto social. Por eso se distingue bajo este respecto otro conjunto de términos como referente o tema del mensaje, algo a lo que el mensaje alude puesto que todo mensaje es sobre algo, sobre datos referidos a uno u otro sector de la realidad. Formación social entendida como la manera en que en un determinado país se articulan lo económico, lo político y lo ideológico dentro de un modo de producción dominante y de las relaciones sociales de él derivadas. Marco de referencia o contexto inmediato que permite la interpretación de un mensaje, o la comprensión inmediata de la realidad a la cual el mensaje alude. La formación social y el marco de referencia constituyen el contexto del mensaje.

Descritos así los términos, el objetivo de la tesis era buscar el grado de referencialidad de los textos, esto es, el grado de acercamiento del mensaje a la realidad inscrita en el contexto del mensaje. Estos elementos de la comunicación deben reunir ciertos requisitos necesarios para que el proceso de comunicación resulte eficaz.

Requisitos Necesarios de la Comunicación

El emisor debe tener una intención clara-

mente descifrable y un significante estético. El mensaje deberá tener un alto grado de referencialidad. El código deberá manejar claves familiares al perceptor. El medio tendrá que ser adecuado al estilo de percibir del perceptor, y el perceptor tendrá la capacidad para decodificar activamente el mensaje.

La intención o fin que busca el emisor al emitir un mensaje es múltiple. Así, el emisor de un texto de lectura no sólo busca enseñar técnicas para aprender a leer y ayudar a escribir, sino además quiere informar, instruir, orientar, persuadir y, en definitiva, educar. Esta intención se vale, como instrumento, de un mensaje codificado. La intención debe ser claramente definida por el emisor porque solamente de este modo podrá codificarla de tal manera que el código sea fácilmente descifrable por parte del perceptor.

Para que llegue efectivamente al perceptor, el mensaje debe poseer un alto grado de referencialidad, es decir debe aparecer inserto en un marco de referencia, previamente conocido y valorado por el perceptor. El requisito para que un código sea eficaz es que las claves sean familiares al perceptor. En el caso de los textos escolares, este código debe ser eminentemente descifrable por los niños, y, por tanto debe usar reglas y combinaciones familiares al mundo infantil.

El requisito del medio es que éste se adecúe al estilo de percibir de los niños; pero el estilo de percepción infantil está condicionado por la edad y por el marco de referencia. Por tanto, el medio deberá tomar en cuenta factores como la edad del niño, su clase social, la inserción de esa clase en la forma-

ción social, el lugar de donde procede y donde actúa el niño: urbano rural, marginado.

El requisito fundamental de parte del perceptor es que tenga la capacidad para decodificar activamente el mensaje; en un texto de lectura para primaria, el propio medio ayuda a esa capacidad y la entrena; y tanto más activo será el perceptor cuanto el mensaje despierte el interés del perceptor y atraiga su atención; en suma, dada una capacidad normal del perceptor, su actividad estará en proporción directa con la habilidad del emisor para conectar el mensaje con los intereses del perceptor, intereses que necesariamente tienen que ver con el marco de referencia.

Perceptor y marco de referencia son, pues dos puntos focales que determinan muchas de las cualidades y condiciones del mensaje.

La Investigación

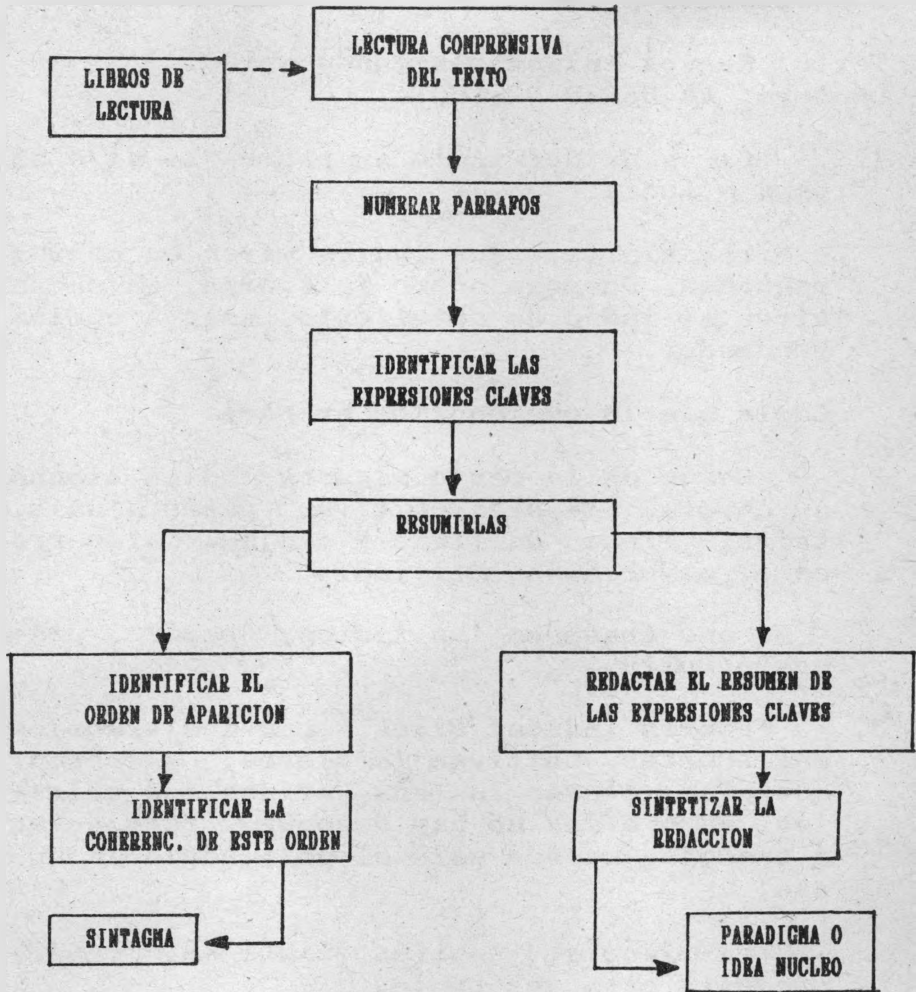
El objetivo general de la investigación fue encontrar el grado de referencialidad de los textos escolares de lectura editados por el Ministerio de Educación.

El grado de referencialidad implica una comparación de los modelos dados al niño para interpretar la realidad que lo rodea (Término de la comparación). Para usar esto se usó un tipo de análisis que contrapusiera lo que se dice en la superficie del texto y lo que se afirma en su fondo. Para ello se tomaron como gulas de análisis las categorías de ideas núcleo y paradigma.

Por sintagma se entiende en este análisis

"el orden en que lo enunciados aparecen en el texto. El sintagma señalaba la manera explícita del desarrollo del texto" (Prieto). En cambio "las piezas claves, los elementos puestos en juego de manera especial, constituyen el orden paradigmático" (Prieto). Los sintagmas pertenecen a la estructura de la coordinación y muestran la trama formal del texto. Los paradigmas pertenecen a la estructura del sentido implícito y muestran el núcleo del mensaje oculto en el texto. El procedimiento que se siguió para obtener sintagma y paradigma o ideas de núcleo se ilustra en el siguiente cuadro:

PROCEDIMIENTO PARA OBTENER SINTAGMA Y PARADIGMAS



Coherencia : relacion entre las ideas núcleo.

El trabajo central de la tesis fue la aplicación de este procedimiento para determinar el orden sintagmático, señalar las ideas núcleo e inferir lo implícito o no dicho. Para ilustrar el método descrito anteriormente, a continuación presentamos un modelo de análisis:

Texto: Nuevos Amigos = segundo grado.

Lectura: EL DEBER DE LUCIA

1. - La vida del indio es pobre- le dijo el papá a Lucia.

- Mira, hijita, los indios viven en chozas pequeñas. Duermen sobre la tierra. La choza sirve al indio de dormitorio, sala, cocina y comedor.

Lucia oía lo que contaba su papá.

2. - Cerca de la choza algunos indios tienen su chacra. En ella cultivan papas, maíz, trigo. Tienen gallinas y ovejas. El perro es el mejor amigo del indio.

- En qué trabajan los indios, papá? -preguntó Lucia.

3. - ¡Pobres indios! Ellos hacen los trabajos más fuertes. Cultivan la tierra, siembran, cosechan, llevan la leña, cuidan los animales. Para ellos no hay descanso. Comienzan a trabajar cuando sale el sol, hasta la noche.

- Y si llueve, también trabajan, papá?-preguntó otra vez Lucia.

4. Para el indio no hay lluvia, ni sol, ni viento. A la tarde va a su choza.

-Pobres indios, pobrecitos- dijo la niña muy triste.

- 5. -Mañana en la escuela, diré a mi maestra que nos haga conocer más de la vida de los indios. Que nos lleve a su choza, a su chacra, a su trabajo.**
- 6. Diré a mis amigas que seamos buenas con los indios. Yo les ayudaré a los indios, papá. Quiero ayudarles.**
- 7. -Hija mía, los indios son nuestros hermanos, hay que ayudarlos. Hay que hacer escuelas, para que ellos vayan a ellas como tú vas a la tuya.**
- 8. -¡Si, si papá! He trabajado mi deber. Pero más que eso, tengo un gran amor para el indio.**

PASOS PARA EL ANALISIS

- 1. Lectura atenta del texto**
- 2. Numeración de párrafos.**
- 3. RESUMIR PARRAFOS. (Identificación de expresiones clave):**

- 1. El indio es pobre, miserable.**
- 2. Tiene chacra, cultivos y animales. Su mejor amigo es el perro.**
- 3. Trabaja de sol a sol y es pobre.**
- 4. Trabaja sin descanso.**
- 5. Quiero conocerlo.**
- 6, 7 y 8. Quiero ayudarlo con escuelas.**

SINTAGMA

Contradicción entre los párrafos uno y dos.

Entre los párrafos cuatro y cinco falta uno que explique o pregunte la CAUSA de la pobreza y miseria del indio aunque trabaje tanto.

*En cinco salta a la solución
NO HAY COHERENCIA INTERNA.*

PARADIGMA

Indio : pobreza, miseria, ser digno de compasión, cuyos problemas se solucionarían con escuelas para ellos.

LO NO DICHO

Los valores indígenas: su sentido comunitario, sus tradiciones y costumbres.

Las causas de su estado actual.

En las páginas siguientes resumimos algunas conclusiones de este trabajo.

CONCLUSIONES DEL SINTAGAMA

En el siguiente cuadro se presenta la estructura general de los libros y de las unidades, como también los subtemas no relacionados con el tema de la unidad, y las lecturas incoherentes, más los porcentajes respectivos.

Libro	# Unidades	# Subtemas	# Lecturas	# Poesias	Unidades bien estruc.	Lecturas fuera de temas	Lecturas Inco- herentes
1	5	38	35	3	5		
2	5	61	47	12	1	19	9
3	6	58	46	12	0	19	13
4	7	52	38	14	2	11	10
5	7	53	32	21	0	22	10
6	7	54	33	21	1	19	11
Total	37	316	231	83	9	90	53
%			73.1	26.26	24.3	24.48	22.94

NOTA: En el libro dos encontramos, en las unidades 1 y 2, dos subtemas que son adivinanzas.

En este cuadro, resumen general del análisis del sintagma, hay de un total de 316 subtemas, 90 que no guardan relación con el tema central de su respectiva unidad. De las 36 unidades del total de los seis libros solamente nueve representan una verdadera trabazón temática. De un total de 231 lecturas, hay 53 incoherentes o por abundancia de temas no relacionados con el de la unidad o por falta de orden.

Conclusiones del Paradigma

Los libros de lectura elaborados y propuestos por el Ministerio de Educación como textos oficiales para las escuelas primarias, ofrecen los grandes temas siguientes: familia, niño, escuela, trabajo, patria, naturaleza, Ecuador,

descubrimiento y conquista, España y los españoles, los extranjeros, el indigena, artes y artesanías, ciencia y técnica, triunfo, vejez, Dios.

La familia

El modelo de padre de familia propuesto tiene este perfil: mira a la familia pero no participa en su vida ni juega con sus hijos, lo sabe todo, trabaja fuera de casa, provee el sustento de la familia, jamás duda, siempre está feliz. Es el perfil del hombre idealizado. El modelo de madre de familia tiene las siguientes características: cocina y cuida el hogar, y no se habla más de ella. Es una persona siempre feliz.

La niñez

El modelo es el niño sumiso, puesto que los textos identifican bondad con sumisión; maldad con rebeldía, curiosidad, travesura y creatividad. Se propone como modelo de bondad a un muñeco que no siente ni molesta. Nunca la causa de la falta de aplicación es otra que la pereza. Más aún, el niño es presentado como incapaz. No hay defectos físicos, desnutrición timidez y miedo, inseguridad, incompreensión en la escuela y la familia, ni desigualdad de oportunidades. Todo se resume y compendia en la pereza como sinónimo de maldad e infelicidad.

Los textos refuerzan la discriminación racial: el niño indio es mal instruido y pobre; el niño blanco es instruido y creativo. No se explica el por qué de esta generalización ni las causas que producen esta situación cuando se da en la realidad. Se refuerza de este modo

el conjunto de valores propuesto para la familia: madre sumisa, luego buena; niño sumiso, luego bueno; padre trabajador, luego bueno. Por último, el niño de los textos no aparece en una circunstancia histórica determinada sino en abstracto.

La escuela

La escuela es un archivo de datos que el niño recibe pasivamente. Nada se dice de la escuela como lugar social, fuente de estímulos, forjadora de la disciplina y el carácter, centro de crecimiento de la persona. Se va dibujando de este modo un cuadro donde la pasividad viene a ser valor dominante tanto en el hogar como en la escuela.

El trabajo

El trabajo es presentado como fuente de alegría y felicidad, sin que se describa ni precise en qué consiste esta alegría y felicidad. Nada se dice de las condiciones de trabajo: esfuerzo, capacitación previa, fuente de producción de bienes sociales, instrumentos para ganarse la vida mediante una justa retribución, instrumentos de explotación. Van apareciendo como núcleos de la vida social la pasividad y el trabajo.

La Patria

Se inculca el amor a la patria identificada en símbolos como la bandera y el himno. Nada se dice de lo simbolizado, ni se explica qué es la patria, su necesidad y sus valores, ni

cómo se construyó la patria ecuatoriana ni cómo ni por qué se adoptaron esos símbolos patrios ni el significado del himno nacional. Pasividad, trabajo idealizado, patria convertida en abstracción, tendencia a alejarse cada vez más de la realidad, nominalismo y formas sin contenido, todo esto reflejan los textos.

La naturaleza

Lo bello, lo sagrado, lo idílico, lo paradisiaco, esa es la visión que se da de la naturaleza a la que por consiguiente hay que respetar. Nada se dice de la naturaleza como fuente de reservas agotables y no agotables y nada en concreto sobre cómo protegerla. No aparece integrada al servicio del hombre y a la supervivencia de la sociedad. A la vez, la naturaleza entendida como campo o contraposición a la ciudad es pintada asimismo con colores optimistas. Se habla, con todo, sin explicar, de la desesperanza del hombre del campo. Prosigue pues reforzándose el proceso de abstracción idealizante, pero esta vez complicado por una contradicción.

El Ecuador

El Ecuador está prácticamente identificado con un Quito folclórico, el paisaje andino y el habitante del campo. Sólo de paso se mencionan sus regiones naturales y casi nada de otras ciudades, de la Costa y Amazonia, de las Galápagos. Se enfatiza la imagen de un país lleno de riquezas y no menciona sus problemas y menos aún las causas de esos problemas. Al proceso de idealización abstracta se une el de parcelación de la realidad.

Descubrimiento y conquista

Se da la versión de descubrimiento y conquista como hazañas llenas de dificultades. Se omite hablar del proceso de violación del Nuevo Mundo. Incluso el concepto de hazaña y dificultad son abstractos y no hay un ordenamiento racional e histórico de los datos.

España y los españoles

Se afirma a la vez que España, los españoles y la conquista no fueron positivos pero que son la cuna de nuestra tradición. Con esto crece la contradicción y por lo tanto, la confusión. Así se van incorporando los clichés a la sociedad ecuatoriana, sin análisis ni discusión.

Los extranjeros

El extranjero es un ser superior que puede admirar la belleza del país y valorar la riqueza de nuestra tierra. El extranjero se agota en esta categorización. No hay extranjeros buenos ni malos. No hay extranjeros turistas ni inversionistas. El extranjero es un ser abstracto que no ha nacido en el país, sin tradiciones propias ni cultura distinta.

El indigena

La imagen del indigena de hoy es la de un ser timorato, miedoso, ignorante, infeliz y amante de la música. La imagen del indigena de la conquista es totalmente idealizada. No hay relación alguna entre el indio de hoy y el de la conquista. Son imágenes huecas, sin datos

sobre sus costumbres, derechos, tradiciones; sobre la historia de su dominación, sobre su papel como fuente de riqueza del país, ni sobre las causas de su actual estado de opresión y desigualdad. Es el polo opuesto al extranjero.

Artes y artesanías

El arte y la artesanía son equiparados a un artista idealizado y caricaturizado. No hay información ni inclusión de estas actividades en un proceso social ni de producción. Tampoco se relaciona con el trabajo y el esfuerzo.

Ciencia y Técnica

La ciencia y la técnica están abstractamente representadas como un peligro para un futuro abstracto. Nada se dice de la ciencia como instrumento de transformación de la naturaleza y la sociedad al servicio del hombre. Se llega así a un mundo donde el trabajo causante de la felicidad y fruto de ningún esfuerzo no cuenta con los instrumentos de la ciencia y la tecnología.

El triunfo.

El triunfo es superar a los otros.

La vejez

Es tristeza, soledad y añoranza.

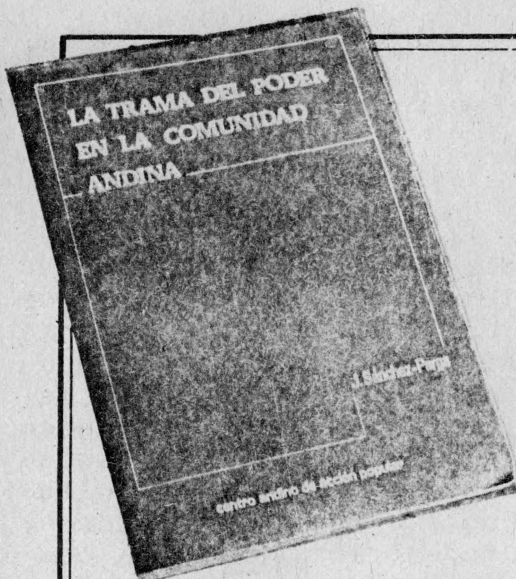
Dios

Es todopoderoso y favoreció a los españoles.

Textos deformadores

Estos mensajes pobremente estructurados en su presentación, literariamente simples y muy poco interesados por su tendencia abstracta son oficialmente presentados a los niños ecuatorianos, o al menos al sector de niños de escuelas fiscales que por su pobreza no acceden a aquel sector privilegiado de algunas escuelas elitistas que usan más bien textos colombianos o españoles que, aunque extranjeros, están más acomodados pedagógicamente a la comprensión del pequeño perceptor. La contradicción es mayor si se comparan los textos con los objetivos propuestos por el Ministerio para la clase de lectura castellana en primaria. Hay un abismo entre la fraseología idealista de leyes y reglamentos y el instrumento usado para aproximarse a estos ideales, Y aunque los textos fueron elaborados antes de los objetivos propuestos oficialmente, esos libros continúan en uso hasta el día de hoy en muchos planteles educativos.

En conclusión, el grado de referencialidad es muy bajo. Los textos presentan una versión de la realidad que no cuadra con el marco de referencia de los niños a quienes van dirigidos esos mensajes.



El estudio del poder en la comunidad andina intentaría el doble propósito de identificar esta "otra" forma posible de poder y de lo político históricamente anterior y lógicamente distinta a la estatal.

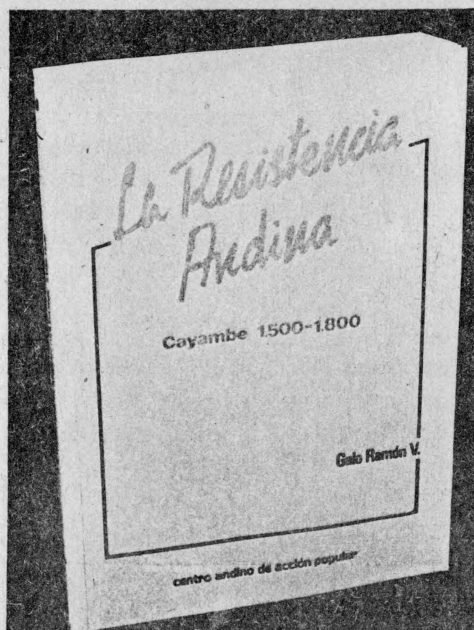
La trama del poder en la Comunidad Andina.

José Sánchez-Parga. Precio. 650 sucres.

Distribuye: Librería CIMA

Es el mejor esfuerzo realizado para analizar documentadamente en un largo período las transformaciones de cacicazgo nor-andino, buscando con rigurosidad académica explicar en las formas de resistencia y adaptación los proyectos andino indígenas.

La Resistencia Andina. Galo Ramón Valarezo.
precio: 650 sucres. Distribuye Librería CIMA.



**EL PROFESORADO PRIMARIO :
CLASE PROLETARIZADA?
INFORME DE ESTUDIO DE CAMPO**

Leonardo Izurieta Ch.

0. LOS PROFESORES HABLAN?

Por qué se hizo maestro?

"A mí me pensaron maestro"

"Mi mamá fue la que me metió en este asunto
creo que fue por problema económico".

Seguirá de profesor?

"Ya he hecho mi vida en esto: qué más me
queda!

"Si quisiera conseguir otro trabajo, y (...)
tener un descanso mejor".

Y su escuela?

"Un poco estrecha. Carece de bancas: hay
tres niños sentados en cada banca.

Tenemos dos aulas separadas por triplex: la
interferencia es mayúscula! Hay que hacer
turnos para dar clase".



"Laboramos en un galpón; los niños escribían sobre las rodillas".

"Como tenía tantos alumnos, tuve que dar clase debajo de un árbol. Los niños se sentaban en piedras y ponían en las piernas una tabla ...".

Y su jornada diaria?

"Como madre, de aquí salgo a atender mis cosas: lavo, plancho, dejo preparando de un día para el otro para que mis hijos coman. Me levanto a las tres, cuatro".

Y los materiales didácticos?

"El profesor, como el campesino, debe tener su machete". "El gobierno no nos da nada: ni tizas, ni libros, ni nada" "Tenemos que comprar nosotros".

Qué hay de los sueldos?

El gobierno cree que el maestro puede vivir del aire" "El mío? Para mí no me alcanza... por eso no me caso" "Son sueldos de hambre: créame".

Estas expresiones, y otras que vendrán, fueron recogidas de profesores y directores de escuelas rurales y urbano marginales de un retazo ecuatoriano, realizadas para redescubrir las condiciones en las que ellos enseñan. Es importante conocerlas por cuanto condiciones laborables en las que el "obrero" del saber desenvuelve su discurso incidirán en la calidad del producto, es decir en el éxito-fracaso del alumno. Por otra parte, el desvelar la realidad cotidiana del maestro en la escuela, tomada como ámbito laboral antes que como espacio pedagógico, ayudará tal vez a comprender la inutilidad de las solas disquisiciones teó-

ricas sobre pensum y curriculum, la falacia de las reformas hechas desde las oficinas centrales sin integrar la cotidianidad de las escuelas concretas, y la brecha creciente entre esta realidad y el discurso moralizante sobre el maestro forjador del futuro, o sobre la excelsa misión del maestro fragua de juventudes.

En las páginas que siguen me limitaré a prestar, en concentrado, algunos testimonios recogidos en el terreno hilvanados con el hilo teórico que presento inmediatamente.

1. VISION TEORICA PLURAL DEL MAESTRO

El maestro concreto es una realidad compleja resultante de la interacción de fuerzas en un espacio acotado, y al mismo tiempo definidor, cuando no creador, de ese espacio físico e histórico.

Al interior de la escuela, el maestro es síntesis en permanente construcción de varias facetas: la del profesional, la del obrero técnico; la del contratado o empleado que vende su fuerza laboral; la del burócrata burocratizado.

Como profesional, el maestro recibió una formación sistemática en centros especializados del aparato económico, hechos para reproducir la fuerza laboral llamada "magisterio primario". A través de este personaje entran en la escuela los centros de formación docente cuya funcionalidad como fuerzas de cambio o de reproducción de las relaciones sociales sólo puede ser juzgada a partir de la escuela concreta. Y los maestros no profesionalizados?. Son los empíricos: fuerza laboral improvisada

a la que se capacita con mecanismos semejantes a los del SECAP y los obreros de producción o de servicios. Los dos tipos de maestros necesitan la acreditación social de su profesionalización, acordada por los títulos y los certificados.

La segunda cara del maestro en la escuela es su ser de trabajador técnico. Es el personaje que recibe, en encargo, la ejecución de tareas de producción o de servicios. Desde esta perspectiva, el maestro es al sistema educativo, lo que el obrero al sistema productivo: los dos son ejecutores de decisiones tomadas en centros superiores, y de planes elaborados en unidades especializadas. El obrero de industria ni planifica, ni hace control de calidad. Sólo al maestro se le pide que sea diagnosticador, planificador, ejecutor de comunicaciones, creador de materiales, evaluador de procesos y productos. Por esta faceta entran, o no, a la escuela los papás, el barrio, la comunidad.

El profesional, trabajador técnico, es también un empleado, un contratado que vende su fuerza de trabajo al patrono estatal o privado, y recibe de ellos un salario suficiente sólo para reponer energías gastadas, o para muy poco más. Por esta cara de la medalla entran en la escuela la familia del maestro y sus exigencias, la UNE en cuanto sindicato reivindicador de mejores salarios y sus ofrecimientos.

Finalmente, este personaje multifacético puede ser visto como el burócrata: objeto, portador e intérprete de una normativa de cuádruple cuño:

- 1) La del poder central que le exige fidelidad a una institución más o menos lejana, a su filosofía y a su doctrina;
- 2) La de los procesos formativos profesionalizantes muy distantes de la realidad y que le invalidan para resolver los problemas cotidianos;
- 3) La de la comunidad local y de los padres cuyas necesidades y expectativas le exigen al maestro elegir por estos contra las anteriores o inversamente;
- 4) La de la familia que frecuentemente entra en conflicto con las anteriores;
- 5) La normatividad de la escuela concreta, inestable y fluida porque resulta de compromisos cotidianos entre las cuatro anotadas, y constituye el humus verdadero de la historia diaria de la escuela y sus actores.

Así pues, este ser multifacético llamado maestro o profesor, está sujetos a múltiples presiones y demandas internas y externas a la escuela. Veámoslas:

En cuanto profesional, o empírico, es ex-normalista o ex-universitario; ex-bachiller o intitulado experimentado capacitado por el DINACAPED u otros. Con esas fuentes de título profesional mantiene lazos congénitos o rechazos edipianos; presiones siempre en cuanto a la normatividad ética y didáctica asimiladas.

En cuanto técnico recibe las demandas de los padres de familia, del barrio, de la comunidad y aun de los niños, y es objeto de los requerimientos del director, del supervisor y de

los colegas.

En cuanto empleado es objeto de las presiones del sindicato o del colegio profesional por un lado; y de las necesidades, esperanzas y frustraciones de su familia movilizadas por el sueldo, el horario, los viajes y las tareas escolares llevadas al hogar. Es también objeto de las discriminaciones y abusos de los pagadores.

En cuanto burócrata es objeto de las exigencias del director local, del supervisor, del director provincial etc.; es actor y receptor de los conflictos entre colegas y de los favoritismos por ascensos, traslados, reubicaciones etc.; es finalmente centro y vehículo de los conflictos entre la norma del poder central por un lado y la de los ambientes locales y la realidad espacio temporal de la escuela por otro.

La visión plural intraescolar del maestro nos condujo a la visión plural de este sector fuera de la escuela.

En las dos perspectivas el referente es la escuela como infraestructura acotada por el cerramiento físico o por sólo el social; con características espaciales definidas: la geografía del lugar, la superficie disponible, los muebles que lo llenan o la vacían; con significados y pesos culturales, finalmente, que resultan de su enclaustramiento respecto de esos otros ambientes de vida y de trabajo, de conflictos y de solidaridades.

Desde este espacio acotado, que además tiene su pequeña o gran historia, se entablan las relaciones de solidaridad o de conflicto entre los actores internos: director, profesor,

alumnos, servidores; y entre estos y los externos: padres y comunidad; superior, autoridades locales no educativas, autoridades educativas.

Desde este espacio y en él se dan alianzas y oposiciones. Por eso, de este espacio nos interesó rescatar no lo técnico pedagógico, sino las características del ámbito laboral en el que el profesional ejecuta sus tareas técnicas. Esto porque, así como de las características de la sala de partos y del instrumental, a más de las competencias del ginecólogo, depende, en gran parte, el éxito de la maternidad; así el fracaso de los alumnos dependerá de las condiciones laborales en las que el maestro trabaje.

Además, el descubrirlas permitirá, tal vez, desinflar los discursos sobre la responsabilidad del maestro, su entrega, su mística y la grandeza de su misión; y facilitará afirmar que a los centros de poder económico, político y cultural elitistas les importa muy poco, en la práctica, la educación de las poblaciones urbano marginales y rurales.

Para esto lo mejor será dejar hablar a los encuestadores e ir hilvanando esos testimonios con el hilo teórico antes expuesto.

2. ME PENSARON MAESTRO:

Eligió este campo de trabajo o le fué impuesto?

La respuesta a este dilema coloca, desde el inicio, la actitud vital frente al trabajo. Un primer grupo de entrevistados indica que otros eligieron por ellos: "Mi familia me pensó

maestro Tienes que meterte en cualquier profesión a sacar dinero rápido, y lo más cerca es la Normal" (P1, IX). "Mi mamá fué la que me metió en esto de ser profesor..... creo que por asunto económico" (P1, XI). "Yo soy maestro porque mis papás me hicieron estudiar para maestro".... "Hasta la actualidad existe en mi mente esa inclinación por la Ingeniería eléctrica" (P1, I). "Realmente a mí me pensaron que sea maestro. Yo pensé en ser maestro" (P3, III).

Para otros el ingreso al magisterio "fue un poco ocasión, un poco obligación de trabajo y necesidad de trabajo" (P1, IV). "Quería trabajar y me dieron puesto de reemplazo en una escuela" (P2, VII).

3. LA FATALIDAD DE SEGUIR ASI:

Si bien hay otras personas que afirman haber elegido la docencia por inclinación, por gusto, y en un caso aun en contra de su familia, es de suponer que quienes son maestros por voluntad de otros o por fuerza de la necesidad tendrán a tomar ese trabajo como un mal menor y una situación que debe ser abandonada lo antes posible, si esto les está vedado, se resignan a seguir como maestros, porque "ya he hecho mi vida en esto: que más me queda" (D, VI). "Si, hasta que me jubile; los pocos años que me quedan sigo continuando" (P2, VI). En contraposición, quienes si eligieron esta actividad por vocación, por gusto, están en la línea de "ni loca quisiera cambiar" (D. VIII); "Si tuviera que elegir otra carrera, pediría ser maestro, ninguno de los entrevistados con familia está porque sus hijos se hagan maestros, ni siquiera aquellos que expresan alta valoración de lo que hacen.

Son estos sobre todo los que recurren, en su discurso, a la vocación", a la mística, al servicio, como a razones para mantenerse firmes en el puesto, a pesar de las múltiples limitaciones que presentan.

4. MAESTRO Y EN QUE AULAS?

Las relativas a la infraestructura quedan pintadas en los siguientes testimonios y datos: ocho escuelas fueron las visitadas; tenían 3.042 alumnos y 70 profesores, para los cuales se disponía de 30 letrinas, es decir una letrina para cada 103 usuarios. En la mayoría de las escuelas visitadas las aulas están separadas por "paredes móviles, biombos ... Esto hace que la interferencia sea mayúscula" (D.V) o que los profesores se vean obligados a turnarse: el uno da clase, mientras el vecino revisa las tareas".

En cuanto a herramientas de trabajo, dos escuelas urbano marginales poseen pequeñas bibliotecas resguardadas del desgaste por uso, porque cuesta conseguirlas! "Con bailes, bingos y otras actividades conseguimos fondos y compramos láminas, mapas y otras cosas" (D, VII). "Todo material didáctico son esfuerzos nuestros" (P2, VI). "Cada uno tiene que adquirir los materiales con los que va a trabajar del sueldo que a uno le pagan porque nadie me los da. !Con que sueldo!" (P2, II).

Empleado burocrático recibe asignación de tareas, pero no las herramientas para ejecutarlas: se parece en esto al profesional independiente o bien al albañil o maestro mayor que venden su fuerza de trabajo a destajo. "La tiza (con la) que trabajamos diariamente, te-

nemos que comprar nosotros" (P2, VIII). Pese al discurso oficial y al discurso pedagógico de los Normales, de las Facultades de Ciencias de la Educación o de Filosofía y Letras (nombre éste que es ya todo un mensaje, más por lo que oculta que por lo que revela), se obra como si la herramienta casi única del enseñante fuera la palabra hablada. Tal vez conviene que lo sea en las escuelas de cultura oral, pero combinada con el lenguaje total del video, una de cuyas funciones es oralizar a las culturas escritas. La creciente incompetencia lectora de bachilleres y aún de profesionales, unida a la tecnología de computadoras a comando oral apunta en el sentido indicado. Pero hi ahora los empleados estatales llamados maestros rurales o urbano marginales carecen de tiza, carecerían también de la pantalla chica si se adoptara por el modelo sugerido. Este exigiria, además repensar la formación docente de Colegios e Institutos Normales y Facultades, y no se ve que estos estén interesados realmente en eso.

5. MAESTRO DE NIÑOS DEBILES Y ENFERMOS:

Un trabajo ejecutado en infraestructura inadecuada, sin las herramientas convenientes, concurre ya a definir el ambiente laboral del maestro estudiado.

Se completa el cuadro si se considera las características biológicas del alumnado de éstas escuelas. Se sabe que los factores de alimentación, salud ambiental y relaciones familiares afectivamente ricas concurren a desarrollar el equipamiento básico para los diferentes aprendizajes, gracias a la energía e información con los que se alimenta al infante y al niño.

Aunque en las entrevistas no se buscó información explícita sobre estos aspectos, sin embargo, hay testimonios que confirman percepciones generales sobre la degradación del nivel nutritivo de la dieta popular ecuatoriana y reproducen datos sobre la salud infantil y sobre salubridad general.

"Hay mucho parasitismo y la alimentación yo creo que es deficiente" (D. VIII). Estas deficiencias del sujeto de la educación entran con él a la escuela y constituyen un factor negativo del ámbito laboral, como lo es el hilo que se rompe frecuentemente y obliga al obrero a constantes remiendos.

6. LA BRECHA ENTRE PREPARACION Y REALIDAD

Fue preparado el maestro primario para desempeñarse en las condiciones laborales descritas y con niños de cultura rural o marginal urbana apiñados en dos, tres, seis grados?. En efecto, el 93% de los profesores entrevistados comenzaron su carrera docente en escuelas rurales, unidocentes y pluridocentes incompletas.

La norma y la práctica asignan profesores nuevos a escuelas menos equipadas y con alumnos cuyos referentes culturales están alejados de la cultura escolarizada del maestro. La directora profesora de la escuela VIII comenzó en una unitaria: "Tenía seis grados con 50 alumnos. De pronto me vi siendo directora y profesora y todo: quería construir, enseñar, (hacer) todo; pero no sabía como". Y otro "trabajaba solito con 116 alumnos en los seis grados.... Ayuda? Los alumnos de sexto y quinto grado tenían que ayudarme en primero y segundo.

El 48% de los entrevistados ingresaron al magisterio sin ninguna formación sistemática para las funciones docentes y menos para las directivas. Eran bachilleres. Fenómeno éste recurrente en el país, tanto que en 1980 el Ministerio del ramo organizó cursos de capacitación para "canje de título" como se llamó enfermísticamente a la obtención del certificado profesional. "EL trabajo era más agradable: nos dice el Profesor de la Escuela II, luego de que se convirtió "en Bachiller en Ciencias de la Educación". Así pues, la formación genera condiciones laborales más llevaderas como lo afirman los siguientes testimonios: "Yo me lancé seguro por la práctica en el Normal. No?, que nos enseñaron cómo trabajar con seis grados. Eso me ayudó ... por lo menos algo" (P2, III).

Otros testimonios pintan una realidad distinta. Escuchémoslos: ".... de lo que uno le dan en le Normal a lo que va a hacer en las escuelas rurales o en una de aquí (urbano marginal) es totalmente distinto" (p2, II).

"He aplicado lo que aprendí afuera, porque en el Normal sólo daban teoría que, pensándolo bien, no se podía aplicar nunca" (P1, IX). "... lógicamente en él (el normal) siempre nos inculcan el maestro ideal, el maestro super crac, superdotado y supermán.... Recordé que (en) el Normal nos decían: Ustedes tendrán que dar clases a los alumnos sentados en piedras, y en un palo el pizarrón y sin techo y sin nada. Y decían la verdad, no?. Pero nos estaban educando con un sistema (según el) que teníamos que utilizar cosas avanzadas" (P1, XI).

Esta inadecuación entre realidad y entrena-

miento escolar llevó a un profesor a la siguiente afirmación :

"La manera de enseñar, creo que es inventada por uno en base a los niños y al medio...
... (P2, VII).

Las prácticas, en los Normales y Universidades, están pensadas para que el futuro profesor se enfrente con la realidad y desarrolle competencias para resolver problemas concretos. Se logra este objetivo?. En forma de diálogo reescrito presento testimonio al respecto, diálogo hipotético entre en Narrador (N) y el Profesor Orientador (PO) referido a las prácticas urbanas.

- N. Cuando llegué a la escuela de práctica si me impresionó la organización, pero no se veía la cosa de fondo A mi me sonaba, después de un tiempo, que los niños estaban predispuestos a portarse bien. Me gustaba conversar con la gente, y me hacía amigo de los profesores y ellos me contaban :
- PO. Eso es el comienzo, uf!. Cuando estás en la práctica te sacas el aire, pero después te olvidas.
- N. Yo sentía y pensaba: por qué diablos estoy aprendiendo esto? Y le decía: entonces para qué me califica, pues?.
- PO. Es la burocracia!
- N. Pero me puedo quedar de año y esto le ha costado plata a mi padre.
- PO. No Tú haces no más esto. Tranquilo. Nosotros te ayudamos.

N. Y yo iba cuestionando. Y ahora, después de haber analizado más profundamente, pienso que es cuestión de todo el sistema educativo que reproduce.... Yo creo que todo el proceso para aprender nosotros es un proceso de mecanización, de domesticación, en el que nos hacen repetir las mismas payasadas que hacen nuestros compañeros, no?.

PO. Esto es una payasada, puro formalismo, Olvidate, hermano: tienes que conseguir otro trabajo.

N. Eso me decían. Y yo qué lio con todo lo que me habían dado en el Normal y esta realidad: dónde está la realidad verdadera?.

En cuanto a las prácticas rurales va este otro diálogo recompuesto de testimonios originales :

N. Las prácticas rurales hacen que los profesores orientadores sean más vagos porque ellos ya no tienen que dar clases. Y nos dicen:

PO. Vengan, traigan buen material y según eso les calificamos. Aquí tienen que sacrificarse para que vayan como buenos maestros a enfrentarse con la realidad. (Pero) cuando ya estén de profesores profesionales, ustedes vayan a dar clases como ustedes quieran: ya nadie les va a exigir.

N. Las prácticas son construidas para un momento. No tenían que ver con la realidad. Los niños sabían cosas, y las utilizaban, que ni yo mismo conocía.

Así preparados para repetir, y para enseñar a repetir, contenidos ajenos a la cultura de

las escuelas concretas, se enfrentan con demandas y con códigos culturales que muy poco sintonizan con los oficiales. Unos pocos inventan. La mayoría se embarca en la repetición de lo establecido y de lo mandado. Total, el aparato premia el respeto burocrático a la norma, y elimina todo incentivo a la creatividad, comenzando por el consistente en las remuneraciones. Veámoslo.

7. INCENTIVOS PARA LA PROLETARIZACION:

Me fijaré solamente en los de corte social: las remuneraciones como concretización de la valoración social de un trabajo; los ascensos; el prestigio ligado a los ingresos en las sociedades organizadas en torno al ingreso monetario, independiente de ellos en otros grupos humanos.

7.1 No es secreto para nadie que la sociedad ecuatoriana ha ido organizando su mundo de valores en torno al signo monetario que la domina y a los ingresos abultados y rápidos. En este cuadro valórico, todo ciudadano afirmará que sus ingresos son insuficientes porque, además, son relativos a aspiraciones y necesidades subjetivas. Por eso constataré los testimonios de los maestros con tablas de remuneración en un determinado contexto de necesidades sociales.

Un maestro soltero que vive donde trabaja reparte así su sueldo: "Por la comida doy s/.2.000,00 aunque a veces me avergüenzo porque es poco. Para donde reposo y duermo cuando salgo (cada 15 días o cada mes) traigo cualquier cosa. En mi casa doy s/.1.200,00 para que se repartan. Ahora un

consultorio pedagógico me va a descontar s/.2.500,00 mensuales. Prácticamente es como si ganara s/.4.000,00. De allí gasto para pasajes", ropa, salud, descanso y ... materiales didácticos.

Un maestro casado, siete hijos, octava categoría, cuyo sueldo es el único ingreso familiar, afirma: no me alcanza. Son sueldos de hambre. Créame" (D. VII).

Tres, de los cuatro que tienen otro trabajo como ebanistería, transporte de colegas, etc., ganan más por esta línea que por docencia: "Es la compra y venta de Me ocupa poco tiempo porque me ayudan mis hijos. En esto se gana mucho más, y él me solventa mi presupuesto familiar (D, V).

Para ocho maestras más la mayor parte del presupuesto familiar proviene del esposo que trabaja como chofer, policía, pequeño comerciante, etc.: "EL magisterio gana demasiado poco. Mi esposo es el que carga con el gasto" (P2, I). Y otra maestra cuenta que su "esposo corre con el gasto de toda la casa; yo todo lo que gano lo invierto para la educación de mis hijos y no me queda nada"(Colectiva, VI).

Para tres maestras su sueldo es el ingreso familiar mayor, porque el esposo es también maestro ubicado en categoría inferior. Finalmente un testimonio comparativo: una maestra en 1956 recibía s/ 540,00 netos luego de s/.60 por descuentos. "Para ese tiempo alcanzaba para vestirse, para todo, no?, pues era plata" (P2, VI). "Hoy trabajamos los dos y no es sueldo como para subsistir cómodamente" (P1).

Así, pues, en la tercera categoría el in-

cremento bruto, incluido el 30% de funcional, ha sido de s/.21.200,00 reducidos a dólares, ha pasado de 50 USA, al cambio de s/ 12, a 53 USA al cambio de s/ 400: un incremento de tres dólares en 31 años, y en una situación de economía dolarizada que encarece todos los bienes de la canasta familiar. Es lo que lleva a uno de los entrevistados a decir "con la inflación y el costo de vida es difícil que un sueldo alcance para vivir Uno no gana como para superarse, sino como para vivir así medianamente no?" (P1, I).

Estas son quejas infundadas o realidades? Tengamos en cuenta que un profesor primario tiene la obligación legal de estar en la escuela durante toda la jornada escolar, de ordinario en trabajo directo con los alumnos. Además en otros tiempos debe preparar programas, clases, materiales y corregir pruebas, llenar libretas etc. Los profesores titulados ingresan a la cuarta categoría con un sueldo de s/ 25.000 sobre el básico de s/ 14.000. Los que cumplieron 24 años de servicio pasan a la 10a. categoría, con un sueldo de s/ 44.000. A las remuneraciones anteriores se añade las siguientes bonificaciones variables: un subsidio familiar de s/ 200 (USA 0.39) por carga hasta seis cargas. Recordaremos que un litro de leche en funda está a s/ 80 en las tiendas de barrio. A los profesores rurales se les paga una bonificación mensual de s/ 2.400 (USA 4.7 al cambio de s/ 510) por transporte, y otra a juicio del MEC si las escuelas están en zonas inhóspitas. Sin embargo, los docentes ceden el 19.35% de sus remuneraciones para el IESS, y el impuesto a la renta. Es decir que un maestro de cuarta categoría gana un sueldo mensual de s/ 20.235. Un profesor de décima categoría recibe un sueldo de s/ 35,856,99. De estos

sueldos se retiene el impuesto a la renta. Recordemos que para llegar a la décima categoría se debe haber servido 24 años en el magisterio, en situaciones normales.

Los maestros encontrarán incentivos en estos sueldos para esfuerzos adicionales por la escuela a la comunidad? Se sentirán motivados a perfeccionarse o a dedicar tiempo extra a estudiar más?.

Les incentivará las posibilidades de hacer carrera? Un maestro de escuela rural aspira a ser promovido a la ciudad a pasar a director o supervisor: y allí terminan sus posibilidades de hacer carrera.

CONCLUSIONES :

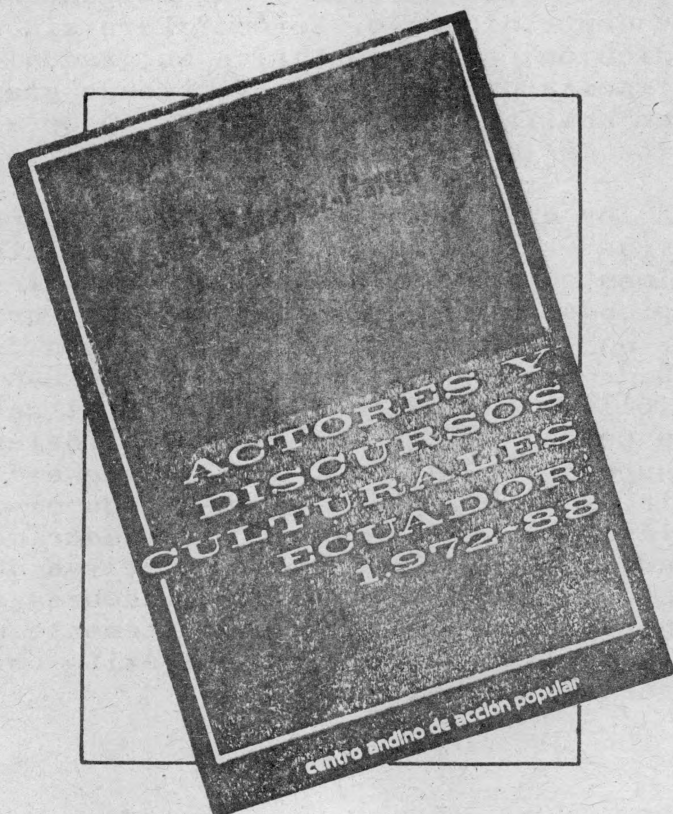
Al terminar este recorrido, parcial por cierto, por los testimonios de maestros rurales y urbano marginales cabe preguntarse por qué siguen como tales. Un buen número, sobre todo de los jóvenes, siguen hasta conseguir otro trabajo o hasta terminar de estudiar. Para ellos no es atractivo el quedarse.

Otros sobre todo los mayores, se resignan porque ya no saben hacer otra cosa. Unos volverían a elegir la docencia. Pero ni aun estos desean que sus hijos sean maestros. Sin embargo, todos en grado distinto revisten a su tarea de un halo de mesianismo, de entrega desinteresada, de sacrificio: "Somos el futuro de la patria..." "Damos todo a cambio de nada: El maestro nunca espera recompensa". "No hay otro trabajo como es de ser maestro; es el máximo trabajo que pueda existir; después vienen los otros". Pero por la otra vertiente

están los sueldos de hambre, el abandono de los poderes centrales, las clases bajo el árbol, los niños débiles y mal alimentados, etc. etc. Contradictorio, Verdad? Pero sin esa contradicción como soportarían su gradual proletarización que les va convirtiendo gradualmente en analfabetos funcionales, pese a que su misión es la de alfabetizar al analfabeto?.

A los centros de poder económico, político, militar, religioso y cultural les interesará, realmente, que las clases populares instruyan, y aprendan a pensar, a juzgar? Por qué entonces no se destina nada para gastos de operación de las escuelas? Por qué no se buscan posibilidades reales para que el maestro se auto perfeccione ? Por qué no se invierten los presupuestos de educación y defensa?. Mucho pedir, verdad?. Sigamos, pues, con el discurso mesiánico sobre el maestro forjador de juventudes, y con las reformas educativas desde las oficinas centrales, homogeneizadores ambos de la heterogeneidad, y consecuentemente deformadores de la realidad. !Así el éxito coronará a nuestra educación!.

Actores y Discursos Culturales Ecuador: 1972-88. José Sánchez-Parga. Precio 900 sucres. Distribuye Librería CIMA.



En esta obra se sugieren conceptualizaciones innovadoras para la comprensión y el análisis de problemas tan debatidos como : cultura, cultura popular, identidades colectivas y, la relación entre nación y cultura.

El autor, en su recorrido por las sucesivas políticas culturales de los tres últimos gobiernos relaciona las vicisitudes de ésta con su relación institucional planteando algunas líneas de lo que podrían ser ulteriores modelos analíticos de la gestión cultural.

LA EDUCACION A DISTANCIA, SU DESARROLLO EN EL ECUADOR

Mario Abril Freire

1. VISION GENERAL

1.1 Conceptualización y Orígenes

Para hablar de educación a distancia es preciso partir del conocimiento teórico de lo que actualmente entendemos por ello: "es una modalidad educativa que organiza procesos de aprendizaje utilizando diversos medios que ponen a su alcance información, conocimientos y otros estímulos sin la presencia inmediata de un profesor. Estos medios son de diversa naturaleza: la radio, la televisión, y los más importantes, los materiales impresos" (Rivera, 1987).

La educación a distancia se concibe como un proceso de transformación autocontrolado y teledirigido, centrado en la perspectiva del "aprender" más que en la del "enseñar". Por ello, reconoce la posibilidad de dirigir el aprendi-

zaje sin necesidad de la presencia constante del profesor frente al grupo de estudiantes.

En la educación a distancia (o teleducación) se inmediatiza la relación educación-comunicación. Una da a otra una nueva dimensión, se complementan e interactúan bajo una misma finalidad: formar e informar al hombre.

Esta somera conceptualización nos evidencia que la teleducación no es contemporánea, al contrario, las evidencias históricas señalan que la educación a distancia, como "puro" estudio por correspondencia, fue creada "para dar oportunidad a los que no pudieron ir a una escuela ordinaria o a la universidad por razones económicas, sociales, geográficas o de salud" (Holmber, 1985).

Fuentes documentales indican que alrededor del siglo XVIII, (1728 en Boston y 1833 en Suecia) en Europa, se da inicio la educación a distancia organizada, cuando se invita a la gente por medio de un periódico a estudiar por correo.

Otros autores dicen que la enseñanza por correspondencia se originó en Estados Unidos en 1840.

Sarramona remonta el origen a 1856 "cuando Charles Toussait y Gustave Langues Chied fueron patrocinadas por la Sociedad de Lenguas Modernas para la enseñanza del francés a jóvenes y adultos en Berlin".

Estados Unidos, Francia, Suecia, Australia, Alemania, Noruega y España vieron surgir entre 1873 y 1914 importantes instituciones de enseñanza por correspondencia.

A partir de las fechas y experiencias mencionadas, la educación a distancia, inicialmente por correspondencia, fue creciendo sobre todo en Australia, Europa Occidental y América, aunque también es significativo lo ocurrido en los países socialistas y últimamente en África.

En la actualidad, son cinco universidades -pioneras de la teleeducación- que están en pleno desarrollo: la Open University en Inglaterra, que abrió sus puertas en 1971 con 25.000 alumnos y hoy cuenta con más de 80.000 en seis facultades, convirtiéndose así en la experiencia más importante y completa. Luego tenemos la UNED, en Madrid, España, creada en 1972, cuenta en la actualidad con 35.000 alumnos, agrupados en cinco facultades que ofrecen 12 carreras, más de 6 especialidades, para un total de 255 asignaturas.

Estas dos universidades han incidido en el origen y desarrollo de la UNED de Costa Rica, creado en 1978, es quizás la más representativa experiencia latinoamericana; al igual que la Universidad Nacional Abierta, UNA, de Venezuela; la Universidad del Sur, UNISUR, de Colombia, y otras que han surgido en la última década.

Finalmente, es bueno expresar que casi el 90 por ciento de países latinoamericanos tienen experiencias de educación a distancia que va desde el bachillerato radiofónico (México, Brasil), educación superior (Colombia, Costa Rica, Venezuela), educación de adultos (Bolivia, Brasil, Perú) y capacitación docente (casi la mayoría de países) con resultados diferentes, de acuerdo a factores que inciden directamente o indirectamente sobre estos sistemas (Maya, 1987).

2. EXPERIENCIAS ECUATORIANAS DE EDUCACION A DISTANCIA

En 1988, la educación a distancia en nuestro país cumple 26 años de actividad. La iniciativa particular religiosa inició, en 1962, el camino para diversos desarrollos que a lo largo de estos años han merecido la atención creciente de organismos internacionales y del Estado.

Desde la utilización de la radio para alfabetizar, que inició este periodo importante de la educación nacional, la utilización del material impreso autoinstruccional para capacitación docente, hasta la obtención de títulos universitarios mediante un sistema abierto, tanto la concepción como la práctica de la teleeducación han logrado un importante nivel de desarrollo.

En la década de los 70, varios programas se fueron implementando como respuesta a diversas necesidades y problemas sociales:

- El analfabetismo, que a pesar de los múltiples esfuerzos que el Estado ha venido desarrollando todavía existen sectores geográficos y poblacionales con elevados índices.
- La marginalidad y deserción que por las imperfecciones del sistema, alrededor de dos millones de personas son desertores o están al margen del sistema educativo.
- La pluriculturalidad. Nuestro país, pequeño en superficie (270.670 km²) y con una población de alrededor de 9 millones, es multiétnico y pluricultural, albergando diversas nacionalidades indígenas, algunas de ellas

sin oportunidades de educación de acuerdo con sus características y necesidades.

- La migración, problema que afecta a la estructura socio-económica del país por el éxodo campo-ciudad de los campesinos que migran en busca de oportunidades educativas y de trabajos (Abril, 1987).

Hoy en día existen nueve instituciones, entre públicas y privadas, dedicadas a la educación a distancia. Este conjunto de experiencias han tenido un desarrollo desigual, así como las relaciones inorgánicas entre sí e incluso con el Ministerio de Educación, pese a que algunas de ellas han recibido apoyo estatal con partidas presupuestarias y asignación de maestros del sistema fiscal.

Resumen Cronológico de Experiencias

- En 1962, por iniciativa particular de la iglesia católica del Ecuador se creó en Riobamba, Provincia del Chimborazo, las ESCUELAS RADIOFONICAS POPULARES DEL ECUADOR (ERPE) con un programa propuesto aunque no ejecutado en su totalidad para campesinos adultos. Su objeto es alfabetizar y capacitar en las áreas de sus desempeños productivos (capacitación para el trabajo) a jóvenes y adultos que abandonaron o fueron marginados del sistema formal. El medio maestro fue la radio, auxiliado por la cartilla impresa, los que en algún momento de su expansión y desarrollo llegaron a casi la totalidad de provincias de la Sierra, sector rural.
- En 1972, la Federación de Centros Shuar y la Misión Salesiana (entidades particulares)

dieron origen al SISTEMA RADIOFONICO DE EDUCACION BICULTURAL SHUAR (SERBISH) con el fin de ejecutar programas de revalorización cultural, escolarización a la población marginal Shuar de 7 a 18 años, alfabetización y postalfabetización de adultos y programas de apoyo a la comunidad. El área de cobertura geográfica son las poblaciones Shuar de Morona Santiago, Pastaza y Zamora Chinchipe. Como medios tecnológicos utiliza la radio con el apoyo de un monitor, auxiliares didácticos, guías, textos y láminas de observación directa. En 1982 se institucionalizó, formando parte del Ministerio de Educación. La sede principal está en Sucúa, provincia de Morona Santiago.

- El INSTITUTO RADIOFONICO FE Y ALEGRIA (IRFEYAL) fue creado dos años más tarde, o sea en 1974. Es de origen privado religioso y atiende a la población marginal de las áreas suburbanas, especialmente en Quito y Guayaquil. Los programas que emite son escolarizados para primaria y ciclo básico; no-escolarizados con cursos de electricidad, corte y confección (capacitación para el trabajo), y educación abierta con escuela para padres. Los medios didácticos son la radio, el material impreso (cartilla) y las reuniones presenciales de fin de semana. Es un modelo metodológico similar al de Radio ECCA de las Canarias, España, que ha tenido un notable éxito. La sede de IRFEYAL es Quito.
- En septiembre de 1976, los Hermanos Maristas crearon la UNIVERSIDAD ABIERTA DE LOJA, con sede en la ciudad y provincia de Loja; tiene como propósito la profesionalización de los docentes en servicio. Es de cobertura nacional y utiliza como medio unidades didácticas

operacionales, la investigación y desarrollo de programaciones, y las reuniones presenciales.

- El Ministerio de Educación, en diciembre de 1978 creó la UNIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA dependiente del Instituto Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (INCA-PED) y en agosto de 1983 se elevó a SECCION DE EDUCACIÓN A DISTANCIA dependiente del Departamento de Tecnología Educativa de la DINAMED. El fin general es diseñar y programar cursos y materiales para la capacitación y el mejoramiento docente del país. El medio utilizado fueron los módulos impresos auto-instruccionales o unidades didácticas. La sede es Quito, capital de la República.
- En 1981, RADIO LATACUNGA inició sus actividades. Es una institución privada religiosa católica cuyo objetivo es la comunicación y educación con participación popular de los indígenas y campesinos de las provincias centrales: Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Napo y Pastaza. El medio que utiliza son las cabinas radiofónicas y la sede está en Latacunga, Provincia del Cotopaxi.
- La RADIO VOZ DEL UPANO, en agosto de 1983, firmó un Convenio con el Ministerio de Educación con el fin de producir y difundir, mediante un sistema integrado de emisoras regionales, programas radiofónicos culturales y educativos para la población hispanohablante de las 4 provincias de la Región Amazónica: Napo, Morona Santiago, Pastaza y Zamora Chinchipe. El principal centro de operaciones está en la ciudad de Macas, Morona Santiago; como medios tecnológicos utiliza la radio, el material impreso y las reuniones presenciales.

- En 1983, el CENTRO PANAMERICANO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES GEOGRAFICAS (CEPEIGE) inició un programa de educación a distancia utilizando material impreso de auto-instruccional, destinado a contribuir a la actualización de los docentes de nivel medio responsables de la asignatura de Geografía. La sede está en Quito.

- La ESCUELA POLITECNICA DEL EJERCITO (ESPE), en 1985, planifica acciones de capacitación del personal de las Fuerzas Armadas con estudio de bachillerato, en ramas especializadas de: administración industrial, idioma inglés y otras. Utiliza el material impreso con apoyo audiovisual. Es el nivel nacional y la sede principal está en Quito.

- En 1986, la Radio Voz del Upano se convierte en el "Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica" CRECERA, con sede en Macas, Morona Santiago, con el fin de planificar, implementar y ejecutar programas teleducativos escolarizados y no-escolarizados para las 4 provincias de la Región Amazónica, en los niveles pre-primario, primario, medio y superior en función de las prioridades de aquella región.

CONCLUSIONES

Luego de un estudio efectuado a la mayoría de instituciones de educación a distancia del Ecuador, se obtuvo las siguientes conclusiones:

- Al año 1986, en el Ecuador existen alrededor de 10 instituciones de educación a distancia: 5 privadas, 2 fisco-misionales y 3 estatales.

- En su conjunto, las instituciones tienen como objetivos: la alfabetización, post-alfabetización, escolarización a nivel primario y ciclo básico, capacitación y formación laboral, mejoramiento docente, comunicación y educación laboral.
- La mayoría de instituciones que siguen los planes y programas de estudios oficiales los han adaptado a los requerimientos y las necesidades de las poblaciones atendidas, sobre la base de estudios genéricos. Sin embargo, hay otras instituciones que han elaborado sus propios planes y programas, especialmente para capacitación laboral, que no se sustentan en investigaciones socio-educativas del área de su influencia, con excepción de ERPE en Riobamba.
- El medio maestro utilizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un 60 por ciento, se apoya en la radio con el auxilio del material impreso. El resto da preferencia al material impreso con el apoyo audiovisual.
- La evaluación del aprendizaje está en función de los medios maestros de cada institución. No se practica, en general, evaluaciones diagnósticas y formativas sino únicamente sumativas que apuntan más a lo cuantitativo.
- Con excepción de SERBISH, la evaluación institucional no constituye un proceso sistemático y continuo que permita una redirección de sus acciones educativas.
- Todas las instituciones producen recursos didácticos para apoyar sus diferentes programas. Sin embargo, algunos de ellos no son ni siquiera adaptaciones sino transcripcio-

nes de otros modelos ajenos al nuestro.

- Luego de una investigación científica efectuada, entre una de sus conclusiones se observa que "el experimento realizado nos hace reflexionar acerca de la bondad de los estudios a distancia como una alternativa factible para nuestra realidad ecuatoriana. Tomando las providencias que el caso requiera, se podría pensar en su validez y confiabilidad como otro camino que ayude a la educación escolarizada en el logro de los grandes fines y objetivos educacionales" (Abril, 1982).
- Las poblaciones atendidas por las instituciones de teleducación son de preferencia del sector rural entre indígenas y campesinos, además suburbanos y marginales, en edades que van comprendidas entre los 6 y 40 años, estableciéndose un ligero predominio del sexo femenino.
- Con respecto al equipamiento -equipos de producción- que tiene las instituciones, dadas las limitaciones económicas (salvo el CRECERA), éstos no son adecuados para la cobertura y producción.
- Los sistemas de educación que operan en el Ecuador, en algunos casos, por mantener convenios directos con el Ministerio de Educación y Cultura y otras entidades públicas, reciben aportaciones anuales determinadas, pero que no cubren los costos de operación, mantenimiento y ejecución de los subprogramas que cada uno de ellas se han impuesto a través de sus planes operativos anuales. Este hecho determina un desfase crítico entre las metas propuestas y los logros alcanzados, pero es evidente que no existe una po-

lítica determinada para la aprobación de los planes operativos, y por consiguiente, para el reajuste de los recursos humanos y económicos, sino que se opera más bien en función de las obligaciones contractuales establecidas en los convenios referidos. Otras entidades, en cambio, reciben solamente el aporte de personal con nombramiento o bonificaciones que laboran al interior de las radioemisoras. En suma, el sostenimiento se efectúa a la canalización de la cooperación internacional de fondos no reembolsables, ya que casi ninguna institución genera recursos económicos como fuente de autofinanciamiento.

- En síntesis, hasta la actualidad no hay una política de educación a distancia que planifique, coordine, regule y evalúe las acciones de teleducación, por lo que cada institución desarrolla sus programas de acuerdo con sus propios objetivos y reglamentos.

3. LINEAMIENTOS DE UNA PROPUESTA: EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA

Antecedentes

Dada la problemática social y educativa ecuatoriana, caracterizada por un sistema educativo que ha experimentado un significativo avance cuantitativo versus un deterioro cualitativo, es consecuencia de la falta de una clara y definida política educativa encuadrada en el marco del desarrollo socio-económico y cultural del país.

Esta expansión cuantitativa unilateral, por limitaciones económicas, no ha podido seguir

paralela a la explosión demográfica pues, en la actualidad, queda al margen el sistema alrededor de la tercera parte de la población comprendida entre los 6-49 años de edad.

Tampoco se ha considerado el tipo de ecuatoriano que necesita la sociedad y su desarrollo; por otra parte, la falta de correspondencia entre el avance científico-tecnológico de la educación y comunicación, y la desactualización de los recursos humanos que se desempeñan la calidad docentes, está creando, a nivel de aula, un espacio de incomunicación y una baja de calidad del proceso de aprendizaje.

En consideración a estos aspectos, es necesario que se aproveche al máximo la potencialidad y bondad de los medios de comunicación al servicio de la educación. Dentro del contexto de la educación abierta y permanente, la educación a distancia -o teleeducación- es una modalidad didáctica alternativa que propicia un mejoramiento cualitativo, mayor cobertura con menores inversiones.

Finalidades y Características Generales

El Sistema Nacional de Educación a Distancia, que necesariamente el Ecuador deberá contar en breve tiempo, deberá contribuir al proceso de democratización de la escuela primaria y del nivel medio, tanto urbano como rural, así como ofrecer alternativas de educación abierta y permanente a la población adulta, tanto urbana como rural, programas que deben estar ligados íntimamente con los planes de desarrollo y producción nacional.

La educación a distancia tendrá preferencia

para aquella población -niños, jóvenes y adultos- que por varias circunstancias no tuvieron oportunidad de ingresar o abandonaron el sistema educativo presencial.

Este sistema debe ser DEMOCRATIZADOR, en tanto brinde oportunidades de acceso a la educación a todas las personas sin distinción ni limitaciones de edad, tiempo y espacio. ECONOMICO, tanto para el Estado (o Instituciones) como para los usuarios; los costos se abaratan en la medida que se expanda y consolide el sistema. AMPLIA COBERTURA GEOGRAFICA, porque supera las carencias de medios de transporte, infraestructura y además, porque gracias a los avances tecnológicos permite llegar con el mensaje educativo a los sitios más apartados del país. MONOLINGUE Y BILINGUE, toma en cuenta las lenguas vernáculas y los varios dialectos de las múltiples nacionalidades indígenas.

COMPATIBILIZA EDUCACION Y TRABAJO, en los programas de teleeducación se deberá reordenar el curriculum capaz que los contenidos programáticos tengan correlación directa con el trabajo, la producción y el desarrollo comunitario.

INTEGRADOR DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL, porque para la difusión de los diversos sub-programs se utilizará la capacidad de infraestructura instalada de radio, prensa y televisión a nivel nacional. Esto a la vez, posibilita la EDUCACION ABIERTA Y PERMANENTE para difundir programas con contenidos educativos y culturales a fin de ampliar y actualizar el acervo de conocimientos de todos los ecuatorianos.

Por último, es FORMADOR E INFORMADOR, porque de acuerdo a la planificación de programas

supletorios, compensatorios, abiertos y permanentes, se puede asumir las características de la comunicación en lo que se refiere a la formación e información de los usuarios.

QUE ESTRATEGIAS SE DEBERA ADOPTAR?

- a. Contar con una Política de Educación a Distancia, que norme y regule las acciones públicas y privadas de teleeducación.
- b. Crear al interior del Ministerio de Educación una institución encargada de institucionalizar y desarrollar la educación a distancia, considerándola como un subsistema paralelo al clásico o presencial.
- c. Regionalizar geográficamente el radio de acción de la educación a distancia, a fin de ofrecer programas y medios tecnológicos de acuerdo con las necesidades o idiosincrasia de los usuarios.
- d. Formar y capacitar cuadros de recursos humanos especializados para el desempeño de las diversas etapas del proceso de la teleeducación.
- e. Propiciar el fortalecimiento y dinamización de los programas de educación a distancia que mantienen las instituciones públicas y privadas del país. Y,
- f. Aprovechar los medios de comunicación: radio, prensa y televisión para la difusión sistemática y permanente de programas educativos y culturales.

4. RECOMENDACIONES GENERALES

A modo de lineamientos de Política Educativa a Distancia.

4.1. Finalidades

- Contribuirá a la universalización de la educación básica y a la extensión de la educación de adultos.
- Dará acceso a la educación permanente a la población suburbana y rural.
- Coadyuvará al fomento del autodesarrollo de las comunidades campesinas.

4.2. Funciones

- **Función Supletoria**, cuando se permita reemplazar o suplir algunos elementos del proceso de aprendizaje, tales como la presencia del profesor, el lugar o grupo que impidan a la población cursar los niveles de estudio que correspondan a su edad.
- **Función compensatoria**, cuando restituya la oportunidad de cursar niveles de instrucción a la población que, fuera de la edad correspondiente, requiera compensar la duración, cantidad y calidad de los estudios con una programación especial, para recuperar parte de ella hacia el sistema regular en cualquiera de sus niveles y cuando aquello no fuera ya posible, para dotarla de una capacitación laboral adecuada.
- **Función Complementaria**, cuando utilice algunos elementos tales como materiales escritos y/o audiovisuales para la difusión masiva con el objeto de reforzar el curriculum de la educación regular dentro o fuera del tiempo del aula.

4.3. Tipos de Programas Educativos a Distancia

Para normatizar el conjunto de programas educativos a distancia, se recomienda adoptar una nomenclatura que responda a la conformación del sistema educativo en los dos subsistemas determinados por la ley de Educación.

- a) En el subsistema escolarizado, tanto regular como Compensatorio, en el sentido comprendido por la Ley de Educación en vigencia y su Reglamento General.
La educación escolarizada a distancia será ofrecida mediante programas oficiales diseñados por el Ministerio de Educación o por organismos no-gubernamentales legalmente reconocidos en el Ecuador.
Estos programas escolarizados podrán ser supletorios, complementarios, según las funciones asignadas en el sistema educativo.
- b) En el Subsistema No-escolarizado la educación a distancia constituirá una modalidad destinada a la formación, capacitación y perfeccionamiento permanente de la población, especialmente de los trabajadores, obreros, y campesinos y en general para la educación abierta de todos los ecuatorianos.

Dentro de este subsistema, comprende :

- La educación para el trabajo con la modalidad a distancia, ofrecerá a la población económicamente activa programas cortos de capacitación en diversos sectores del desarrollo, susceptibles de ser abandonados mediante esta modalidad.
Los planes de estudio serán elaborados con la estructura modular que permita, mediante el vencimiento de varios de ellos, obtener niveles progresivos de calificación laboral

y de profesionalización.

Para el desarrollo de estos programas se requerirá una acción conjunta y coordinada con las empresas públicas y privadas.

El Ministerio de Educación y Cultura otorgará los certificados y títulos correspondientes a la estructura del plan de estudios y les dará el carácter público que habilite a sus poseedores para intervenir en el mercado de trabajo. La capacitación y perfeccionamiento de los maestros del país se beneficiará con esta modalidad.

- La educación abierta comprenderá la producción y emisión de programas audio-escritos-visuales de difusión masiva, que aborden problemas y soluciones a sus aspectos específicos de los proyectos de desarrollo y apoyen a la difusión de la cultura.

Sin coartar la actividad la producción privada y pública, la dependencia responsable de la educación a distancia en el Ecuador, actuará a la vez como un centro de producción y distribución de programas radiofónicos, de televisión y como estimulador de una más amplia e intensiva utilización de los medios de comunicación social al servicio del desarrollo, la educación y la cultura.

4.4. Estrategias para la Educación a Distancia

La institucionalización de la educación a distancia en el Ecuador debe ajustarse a las condiciones y características del desarrollo nacional y constituir una respuesta a las necesidades educativas reales de la población. Para esto, se propone algunas estrategias generales:

a. Vinculación a programas de desarrollo
Junto a programas educativos de nivel primario, secundario y superior, la teleeducación se destinará a ofrecer programas de calificación para el trabajo productivo de la población joven y adulta. Las "actividades prácticas" y opciones de capacitación que se ofrezcan consultarán las necesidades y los programas de desarrollo regional.

b. La regionalización.

Consistirá fundamentalmente en desarrollar programas de educación a distancia dirigidos particularmente a las tres grandes regiones naturales del país: Costa, Sierra y Oriente. Las unidades técnico-administrativas regionales serán los Centros de Comunicación Educativa Regionales, de las cuales el primero que existe es el de la región Amazónica. La experiencia que arroje este primer centro señalará criterios para establecer los otros.

La creación de los subsiguientes centros para la Sierra y la Costa se hará bajo los siguientes criterios generales:

- existencia de capacidad instalada inicial, tal como una institución de teleeducación con experiencia a una radioemisora cultural con potencia de emisión suficiente para la región.
- Recursos humanos preparados para esta modalidad.
- Programas educativos y culturales definidos conjuntamente con el organismo del Ministerio de Educación.
- Amplio movimiento de los sectores sociales y apoyo de autoridades educativas, interesados en promover y apoyar la teleeducación.

La producción de programas y materiales audio-escritos-visuales serán también regiona-

les, conservando el sentido de la unidad nacional dado por nivel central.

Estos centros de comunicación educativa regional gozarán de la suficiente autonomía dentro del marco legal, para planificar, organizar, desarrollar y evaluar los programas de educación a distancia, tanto públicos como privados.

c. La interculturalidad

Fundamentalmente, los usuarios de la educación a distancia serán las poblaciones más alejadas y dispersas en el territorio ecuatoriano, con escasas oportunidades de beneficiarse del servicio educativo presencial. Justamente, su alejamiento de los centros poblados conservan más fuertes y acentuados los rasgos de las culturas indígenas.

Por esto, la teleducación debe tomar muy en cuenta la interculturalidad como un enfoque válido -no sólo para indígenas- sino para todos los ecuatorianos.

De acuerdo con la Constitución del Estado (Art. 27) los programas de educación a distancia utilizarán la lengua materna de los beneficiarios junto al castellano, como una expresión de respeto, valoración y vigorización de nuestras culturas autóctonas.

Se dará prioridad a los idiomas de las poblaciones más numerosas en cada región: Shuar en el Oriente y Quichua en la Sierra.

d. La progresividad

La institucionalización de la teleducación requiere de un proceso largo y complejo que no culmina sólo con la emisión de disposiciones legales y reglamentos sino que debe ser implementada de forma progresiva.

Si bien la política de Educación a Distan-

cia abre el camino para su desarrollo, la implementación no debe participarse sin el aval de los resultados de investigaciones experimentales. La progresividad implica, entonces, mesura en las inversiones y gastos a efectuarse, pues sus costos deben justificarse de manera que -sin mermar su calidad- sean menores que los de la educación presencial.

4.5. Acciones prioritarias

Para institucionalizar la educación a distancia, es necesario que las autoridades educativas del más alto nivel emprendan en acciones urgentes, como las siguientes:

- a. Formulación y aprobación de la "Política de Educación a Distancia", con las respectivas modificaciones de la Ley y Reglamento General de Educación, a fin de que esta norma y regule la planificación y desarrollo de todas las acciones, tanto públicas como privadas, de esta modalidad educativa.
- b. Creación del "organismo central responsable de la educación a distancia".

Al interior del Ministerio de Educación y Cultura se deberá crear una dependencia encargada de la ejecución de la política de educación a distancia que planifique, programe y coordine las acciones de los sectores gubernamental y no-gubernamental; y, se encargue de todas las etapas que este proceso requiere hasta su definitiva consolidación y desarrollo.

Esta dependencia deberá tener ciertas ca-

racterísticas generales:

- Gozar de cierta autonomía: económica, técnica y administrativa para generar los programas y productos, los que estarán enmarcados dentro de la política y planes educativos y de desarrollo nacional.
- Su fisonomía será la de un Instituto Nacional de Educación a Distancia (INED), con una estructura ágil y funcional, con un ritmo de crecimiento progresivo, de acuerdo con las necesidades de la programación.
- La sede central estará en Quito, con sus órganos correspondientes en el nivel regional y con unidades operativas en el nivel local.
- Y, ser el máximo órgano técnico-administrativo de la educación a distancia en el país.

c. La formación y capacitación

El desarrollo de este sistema requiere contar con una red de recursos humanos formados y capacitados en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, tanto a macro, meso y micro nivel. Esta estrategia se desarrollará usando la modalidad semi-presencial para dar a los participantes la oportunidad de que participan en el proceso de formación, una experiencia personal y directa de la educación a distancia.

d. Afianzar programas existentes

En el Ecuador hay varias instituciones privadas que ejecutan programas de educación a distancia. Sería conveniente, luego de una seria evaluación de sus programas y metodologías, identificar las potencialidades y

limitaciones a fin que en el futuro se conviertan en los Centros Regionales de Formación, tanto para la Sierra como para la Costa, dotándolas de las atribuciones necesarias para su paulatino desarrollo y expansión, bajo la coordinación y supervisión del organismo central.

Los programas que no hayan adquirido un desarrollo significativo y que hayan sido financiados con aportes oficiales, pasarán a la responsabilidad del Centro Regional que corresponda.

e. Impulso a la capacitación docente y para el trabajo.

La capacitación y el perfeccionamiento tanto para los docentes así como para el trabajo, es uno de los ámbitos prioritarios de la acción educativa que hasta el presente no ha sido suficientemente atendido. Por ello sería conveniente coordinar esfuerzos públicos y privados en busca de una solución común.

f. Creación de recursos financieros

La educación a distancia en nuestro país se ha desarrollado principalmente con la iniciativa privada y con fondos externos solicitados a agencias financieras internacionales que apoyan a los países del tercer mundo.

El estado ha contribuido con asignaciones de fondos entregados mediante convenios, por medio de partidas presupuestarias, o con la designación de maestros pagados por el presupuesto nacional.

En la Política de Educación a Distancia deben constar medidas en sentido económico y financiero, tales como: aumento en la creación de partidas presupuestarias en consideración a sus planes operativos de trabajo; creación de un fondo nacional de capacitación a distancia, deducibles con su aporte inicial del Estado más impuestos y aportes efectuados por personas naturales y jurídicas; y, liberación de impuestos a los organismos que requieran de la importación de equipos técnicos e insumos destinados exclusivamente al desarrollo y fomento de la educación a distancia en el Ecuador.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIL Freire, Mario** "Diferencia de rendimiento entre alumnos que estudian la asignatura de Pedagogía a presencia y a distancia". Universidad Central, Quito 1982 (Tesis Doctoral).
- CRUZ Rincon, Jaime** "La construcción de un sistema de educación a distancia ". Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Universidad Nacional Abierta UNA , Venezuela.
- CIRIGLIANO, Gustavo** "La educación Abierta y América Latina". OBI/II-8 (A/4-1) Madrid, Septiembre, 1982.
- COMISION TECNICA DE EDUCACION A DISTANCIA** " Perfil del Programa Nacional de Educación a Distancia". Ministerio de Educación y Cultura. Quito-Ecuador. Febrero, 1987.
- COMISION TECNICA DE EDUCACION A DISTANCIA** "Políticas y Estrategias de la Educación a Distancia en el Ecuador". Ministerio de Educación y Cultura. Quito-Ecuador, Febrero, 1987.
- MAYA Betancourt, Arnabio** " Manual de Orientaciones básicas sobre educación a distancia y a la función tutorial ". Proyecto UNESCO/ORRASC y OFICINA REGIONAL PARA CENTRO AMERICA Y ESPANA. Reproducción de DINACAPED. Quito, 1987.
- RIVERA Pizarro, Jorge y COMISION TECNICA DE EDUCACION A DISTANCIA** "Informe final de la Consultoría Técnica sobre la Política Nacional de Educación a Distancia en el Ecuador". Ministerio de Educación y Cultura/UNESCO Quito, enero 1987.

**LOS RETOS DE LA INVESTIGACION
EDUCATIVA**

Magdalena Herdoiza

I. ANTECEDENTES

Nadie discute el hecho de que la educación constituye una área de primera importancia para toda sociedad que apunta a un desarrollo auto-centrado, entendido como el despliegue de las propias condiciones y potencialidades en los planos económico, social, cultural y científico en función del Hombre.

Para apuntalar un proyecto de desarrollo de esta naturaleza, la educación requiere de algunas condiciones que podrían ser resumidas como sigue :

a) el diseño de política coherente, con perspectivas a mediano y largo plazo, fundamentada en un enfoque cualitativo e instrumentada mediante la investigación científica; y

b) la aplicación, también coherente, de la política diseñada, capaz de viabilizar los programas estratégicos que de ella se deriven en los diversos ámbitos del quehacer educativo.

Esto significa que, para montar un proyecto educativo nacional, son indispensables dos elementos: el fundamento científico-técnico y una sólida decisión política estatal.

Sin embargo, de manera contradictoria, la educación ecuatoriana ha sido sometida a una continua manipulación empirista e inmedatista, encubierta por supuestas "experimentaciones y expresada en reformas educativas relativamente frecuentes que, hasta el momento, se han demostrado incapaces de responder a las exigencias esenciales de un modelo de desarrollo auto-centrado.

Esfuerzos como la campaña de alfabetización impulsada a inicios de la presente década, o la educación bilingüe, por ejemplo, ven relativizados sus frutos por no estar inscritos en la coherencia de un proyecto estratégico integral.

A otros proyectos específicos, como aquel relativo al desarrollo de la educación técnica, subyacen lógicas posiblemente contradictorias con los reales objetivos de desarrollo nacional sin que, no obstante, esto haya sido debidamente analizado y sin que, por lo tanto, hayan sido elaboradas alternativas.

En síntesis, se puede concluir que la planificación educativa tiene un carácter eminentemente empirista, cuantitativo y unilateral; en consecuencia, omite variables fundamentales de tipo social, cultural y científico cuya trascendencia e implicaciones no pasarían

inadvertidas de respetarse el rigor investigativo, actualmente inexistente en el ámbito del planeamiento.

II. CARACTERISTICAS Y ROL DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Con frecuencia se hacen señalamientos críticos respecto a la tendencia nacional a sobredimensionar los "diagnósticos" educativos omitiendo criterios de practicidad y eficacia. Posiblemente la crítica se justifica en cierto sentido, pero no en esencia y conviene analizar el por qué de esta afirmación.

Actualmente, la investigación tiende a ser sumida como sinónimo de diagnóstico y el diagnóstico, como simple y llana descripción. Este es el equivoco de base del que se derivan las falencias, no sólo investigativas, sino de la concepción y práctica educativas.

Planificar, en los ámbitos macro o micro, sin fundamentarse en un conocimiento cabal de la realidad en la que la acción educativa va a inscribirse, es un absurdo; omitir el estudio de los componentes específicos de cada acción educativa (léase estrategia, programa, u otro) es igualmente inadecuado.

Pero, proponerse CONOCER una realidad, implica una tarea compleja, en la cual el enfoque multilateral, la búsqueda de su explicación, de su causalidad y de su lógica como proceso, es aquello que va a determinar el acercamiento a la indispensable objetividad científica.

Entonces, no se trata de describir uno o

más elementos, de importancia variable, relacionados con una determinada realidad. El reto es llegar a la esencia misma de la realidad. Esta abstracción es concreta, paradójicamente, en procesos muy claros y concretos, acompañados de una amplísima gama de referentes empíricos y, por tanto, tangibles. Pero, a la base, determinando la lógica intrínseca de la investigación, está la concepción que el investigador tenga sobre la sociedad y la educación.

Los procesos aludidos son, fundamentalmente, procesos lógicos; éstos permiten llegar al ordenamiento de las variables que participan en un determinado problema, relacionarlas entre sí, desglozarlas y analizarlas rigurosamente en sus particularidades e implicaciones, entre otros pasos formalmente estructurados.

No obstante, los procesos lógicos, por sí solos, no pueden garantizar al menos dos operaciones básicas: la determinación de todas las variables participantes en un problema y su JERARQUIZACION (o relación jerárquica). Estas dos operaciones, sin dejar de ser lógicas, están supeditadas a una lógica superior como es la filosofía del ser social que se propone investigar y la consecuente adopción de una corriente y práctica epistemológica.

Si la corriente científica en educación, procura ubicar como "telón de fondo", las relaciones estructurales existentes entre ésta y el proceso histórico y social y, en consecuencia, encontrar las determinaciones que la dinámica social ejerce sobre el hecho educativo; si para esta corriente se trata de restituir cada problema educativo (no importa cual sea su diversidad y su grado de especificidad), al contexto global (socio-educativo) al que per-

tenece; si su esfuerzo se centra en la comprensión del problema para incidir sobre éste; la corriente idealista permanece en el ámbito de la superficie, de la manifestación de un problema, sin abordar sus causas.

La corriente idealista en educación es plenamente formalista y ha desplegado totalmente a la fenomenología, limitándose a tratar tal o cual problema educativo de modo unilateral, desarticulado, superficial, sin aportar soluciones verdaderas.

Ahora bien, las características de la producción investigativa en educación y, particularmente, los diagnósticos tan difundidos en el país, expresan la contradicción entre la corriente científica y la fenomenología, dando una amplia ventaja cuantitativa a esta última. El formalismo subyace aún a varios programas de "avanzada" que están siendo desarrollados. Este es el caso de la educación bilingüe inter-cultural o de las acciones de respuesta a la "marginalidad" escolar rural.

Cuando al tratarse la educación bilingüe, se apunta exclusivamente al componente lingüístico, sin dar el peso correspondiente a las condiciones históricas, sociales organizativas y culturales de la población concernida; cuando se adopta, sin discusión la lógica de una estructura curricular esencialmente contradictoria con los intereses de esta población; se está adoptando un enfoque a-científico, fenomenológico, incapaz de beneficiar a los sujetos sociales por los cuales se está, teóricamente, trabajando.

Del mismo modo -y ciertamente con la mejor intención- se impulsan acciones que pretenden

beneficiar a la niñez campesina, aumentar la retención escolar, involucrar a la comunidad en el quehacer educativo para mejorar la calidad de la enseñanza, adecuándola a sus exigencias. Lamentablemente, se omite el análisis socio-económico que arroja variables determinantes de problemas como la deserción escolar, originada por la temprana vinculación de los niños, por la marcada desnutrición que afecta su adecuado desarrollo físico e intelectual, por la migración forzosa de amplios grupos sociales, etc. Se soslaya, igualmente, el necesario replanteo curricular; pues no se trata tan sólo de vincular a la comunidad para extraer de ella orientaciones para programas escolares y sociales, sino de cuestionar, con criterio científico, técnico y social, el autoritarismo, lo anacrónico, anti-pedagógico del curriculum vigente, en sus varios componentes.

La situación es notablemente más grave en el común de los diagnósticos nacionales, caracterizados por su enfoque cuantitativo. Toda la riqueza de la problemática educativa se reduce a indicadores cuantitativos, que no corresponden a ninguna variable, ni mucho menos a hipótesis alguna. Se podría añadir, que el enfoque dominante asigna un rol superlativo al material estadístico como si las cifras pudiesen por sí mismas explicar una realidad y escamotea el hecho de que, más allá de su aparente "objetividad matemática", la forma de extraer y presentar una determinada cifra, si no está inscrita en una teoría explícita y conscientemente elaborada o adoptada, es producto de otra que permanece implícita al modelo operativo. Al respecto, es necesario subrayar el hecho de que en el caso del país, existe una notable dependencia teórica y operativa en

cuanto se refiere a los diseños investigativos, lo que denotaría que las deficiencias en la materia, trascienden los límites de nuestras fronteras.

Si la corriente fenomenológica domina el ámbito de la investigación educativa, esto se debe a la poca tradición de la corriente científica y a su ninguna incidencia práctica en proyectos y programas educativos nacionales. Este vacío debe ser llenado de modo urgente en el país, pues, aparentemente, se trata de vencer un desconocimiento, antes que una oposición razonada de los investigadores educativos.

Contradiendo los criterios y prácticas vigentes, el enfoque científico requiere de un rigor metodológico que supera ampliamente la sola guía del sentido común. Este rigor, sin ser inalcanzable, implica una capacitación, o mejor aún, una formación investigativa. Frente a ello, actualmente son pocos los investigadores educativos formados con que el país cuenta; mientras tanto, sus necesidades en materia de investigación educativa son infinitas.

Se trata, entonces, de potenciar teórica y prácticamente la investigación científica aplicada a la educación, como herramienta de la planeación y programación educativas en todos los niveles.

III. LINEAS PRINCIPALES PARA UN PROGRAMA DE INVESTIGACION SOBRE LA EDUCACION NACIONAL

Todo proyecto de política educativa debe fundamentarse en un diagnóstico de los principales elementos constitutivos de su problema-

tica. Del rigor con que éste nivel sea tratado dependerá en buena medida el éxito de la planificación futura.

A nuestro entender, existen cuatro grandes áreas problemáticas prioritarias, que sin excluir otras de importancia, apuntalan las restantes. Estas son:

1. Contenidos programáticos.
2. Metodologías.
3. Formación y capacitación docente.
4. Acceso poblacional a la educación.

Cada una de ellas debe ser abordada a la luz de variables cuantitativas, algunas de las cuales incluimos a continuación:

1. Contenidos programáticos

Ninguna reforma funcional a los objetivos nacionales antes mencionados es factible sin una reformulación de los actuales contenidos de los planes y programas de estudio. Tal reformulación debe enmendar graves errores y omisiones (implícitos en estos planteamientos) garantizando:

1.1. Que la dosificación y tipo de conocimientos guarden relación con las características (alcances y límites reales) de los niños, adolescentes y jóvenes ecuatorianos en sus diversas etapas de desarrollo psíquico y biológico. En otras palabras se trata de fundamentar científicamente la organización de planes y programas, en función de los SUJETOS.

Este objetivo presupone una investigación específica que permita conocer cuáles son esas

características del desarrollo de tales sujetos, considerando sus diferencias en cuanto a inserción social, pertenencia socio-lingüística y cultural, ubicación regional (costa, sierra, oriente, archipiélago) y de zona (urbana, rural, suburbana, etc.), entre otras. Se trata de una investigación inédita en nuestro país, cuyo diseño ha sido ya elaborado por el Instituto Superior de Investigaciones de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

1.2. Que la selección de contenidos respete e incluya los elementos socio-culturales múltiples que se cobijan bajo una aparentemente homogénea nacionalidad ecuatoriana.

Ello implica conocer (investigar) y difundir (incorporar a los contenidos) los valores sociales, lingüísticos y culturales existentes en los diferentes conglomerados nacionales, substituyendo aquellos ajenos a nuestra realidad e intereses.

1.3. Que los contenidos guarden relación con los requerimientos sociales, económicos, tecnológicos y científicos del país.

Para cumplir con este objetivo es preciso identificar (investigar) no sólo los mencionados requerimientos, sino los mecanismos pedagógicos para alcanzarlos.

2. Metodologías

Esta área problemática debe considerar por lo menos tres aspectos :

2.1. La relación pedagógica, entendida como

relación de poder dentro del aula, de la institución educativa, en el hogar y en la sociedad global.

Al respecto, existen tan solo ensayos que denuncian el problema del autoritarismo explícito o encubierto y sus nefastas consecuencias en el desarrollo de la personalidad y capacidad de los sujetos, sin que el problema, los fundamentos ideológicos y los mecanismos que la generan hayan sido rigurosamente investigados para nutrir la reflexión y corregir la práctica de los educadores y la sociedad frente a los educandos.

Un tratamiento específico debe darse, en este campo, a la EVALUACION. Los resultados de estas investigaciones deben necesariamente incorporarse a la formación y capacitación docentes.

2.2. La metodología del proceso de elaboración del conocimiento.

Aquello que en investigación científica suele denominarse la "construcción teórica del objeto", es decir el proceso lógico mediante el cual se pasa del conocimiento sensorial al conocimiento teórico científico, debe merecer un capital esfuerzo investigativo que permita aplicar la teoría general del conocimiento a las particularidades de las diferentes áreas y etapas evolutivas de los educandos.

En términos generales, deberán rescatarse principios básicos que incidirán directa e irremediablemente en las metodologías del aprendizaje:

- el mundo material es externo al ser y actúa

- sobre su conciencia;
- no existe posibilidad de generar conocimiento sin la acción del mundo real sobre la conciencia del ser;
 - la generación de conocimientos requiere de procesos lógicos.

El énfasis a la observación, experimentación y al raciocinio se desprenden a simple vista de tales principios.

2.3. La tecnología educativa como instrumento de apoyo al proceso del conocimiento.

La tecnología educativa debe estar al servicio del proceso de elaboración del conocimiento pero, además, debe ser acorde con el nivel tecnológico de la sociedad en la cual se desenvuelven los sujetos.

Ello significa que se requiere de investigaciones que permitan racionalizar el uso de los recursos didácticos en respecto a los objetivos científicos y que los instrumentos se actualicen con proyección al futuro, evitando el actual desfase entre el nivel tecnológico en la escuela y fuera de ella.

3. Formación y capacitación docente

Cualquier esfuerzo a realizarse en los campos antes referidos corre el riesgo de ser total o parcialmente obstaculizado si no se cuenta con un personal docente adecuado desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo. Por lo tanto deberá atenderse a los siguientes aspectos:

3.1. Requerimientos cuantitativos de docentes para todos los niveles educativos, partiendo

del pre-escolar (2-3 años); lo que presupone un estudio de diagnóstico y prospectivo.

3.2. Requerimientos cualitativos, es decir diseño de los perfiles profesionales de los maestros según sus objetivos del proyecto educativo, como base para la reformulación de planes y programas de formación y capacitación docente. (1)

3.3. Incidencia de las determinaciones vocacionales y económicas en la elección de la carrera docente. Ello implica una comprensión (investigación) del fenómeno socio-económico del magisterio, a la luz de lo cual debe formularse una política de orientación y experimentación vocacional pre-universitaria y durante los dos primeros años de formación, en modo a alcanzar una mayor afinidad vocacional del futuro maestro con su profesión. Implica, igualmente, un estudio serio sobre el tratamiento económico correspondiente al magisterio.

4. Acceso poblacional a la educación

También en este caso es preciso contar con enfoques cuantitativos y cualitativos:

(1) En este cuadro se inscribe la decisión de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Central, de organizar las licenciaturas en educación pre-escolar y primaria, como expresión del interés privilegiado que un país que se proyecte al futuro debe dar a su población más joven. La concreción de este proyecto, u otros similares, deberá considerar la exigencia de un replanteo total de la organización académica escolar. Entre otros factores, se anotará que existen suficientes bases para proponer una especialización por ciclos (concebidos de manera diferente a la actual) y por áreas del conocimiento; y que ésta debe responder a las diferentes tipologías de escuelas (unitarias, pluridocentes, completas).

4.1. Cobertura

Este es el aspecto que, posiblemente, cuenta con mayores estudios; desafortunadamente éstos se basan en informaciones que según se ha podido comprobar, distan mucho de la realidad (estadísticas falsas, subjetivismo en proyecciones, entre otros problemas), viciando así cualquier análisis y propuesta operativa. Por lo tanto, debe procederse a un diagnóstico de requerimientos cuantitativos de servicios educativos a nivel nacional.

Al respecto, es importante rescatar planteamientos interesantes como "nuclearización", corrigiendo errores conceptuales de la propuesta original y revalorizando su potencialidad como mecanismo de administración racional del servicio educativo.

De manera complementaria, la decisión política del Estado debe expresarse en la atención presupuestaria que los requerimientos exijan, sin lo cual los estudios serían vanos.

4.2. Variables o parámetros cualitativos.

Un diagnóstico de condiciones (y requerimientos) cualitativos conlleva un conjunto de programas correctivos que incluyan tales variables. Anotaremos las principales:

- a) diferencias socio-culturales-lingüísticas de los sujetos;
- b) diferencias de los docentes asignados a cada conglomerado socio-cultural;
- c) diferencias de contenidos, metodologías y recursos didácticos en función de los contextos y;

d) diferencias de capacidades individuales de los sujetos.

Del conjunto y de cada uno de los elementos del nivel DIAGNOSTICO se desprenden diferentes programas constitutivos de la política educativa nacional.

Se desprenden, en primer término, el principio del "currículum flexible", del que se desprenden espacios pedagógicos capaces de dar cuenta de las condiciones y exigencias particulares de los grupos sociales y de los individuos.

Otra consecuencia de este enfoque, es la necesidad de la formación docente, en función del proyecto educativo, que no puede ser asumido separadamente del proyecto social. El bilingüismo de los docentes, puede ser una de las tantas exigencias que surjan de una seria investigación en materia de perfiles.

Por el momento, se señalará al menos otra derivación de este planteamiento: la investigación sobre procesos de aprendizaje para niños intelectual y/o físicamente deficientes, "fronterizos" y superiores.

IV. PROPUESTA SOBRE PROYECTOS CONCRETOS DE INVESTIGACION Y PROGRAMACION EDUCATIVAS

De manera totalmente preliminar, nos limitamos a enunciar los diferentes proyectos y programas que se deriven de los principales elementos constitutivos de la problemática educativa:

1. Programas relativos a los contenidos programáticos :

1.1. Investigación sobre:

- características del desarrollo psicobiológico de los niños, adolescentes y jóvenes ecuatorianos;
- contenidos socio culturales de la educación; y
- requerimientos sociales, económicos, técnico-científicos del país.

1.2. Producción de nuevos planes y programas para todos los niveles educativos.

2. Programas relativos a las metodologías

2.1. Investigación sobre :

- procesos de elaboración del conocimiento;
- evaluación; e
- innovaciones tecnológicas.

2.2. Programas de reorientación conceptual docente en materia de evaluación y gestión del aprendizaje.

2.3. Rediseño de metodologías del aprendizaje.

2.4. Innovaciones tecnológicas: reelaboración de instrumentos de tecnologías modernas.

3. Programas de formación y capacitación docente :

3.1. Investigación sobre :

- requerimientos cuantitativos de docentes;
- diseño de perfiles profesionales de maestros pre-escolares y primarios; y

- condiciones socio-económicas y vocacionales de los docentes.
- 3.2. Organización del nivel superior de formación docente pre-escolar y primario.
 - 3.3. Diseño de pensum para las instituciones superiores de formación docente pre-escolar y primario.
 - 3.4. Revisión de pensum de las instituciones de formación docente a nivel medio.
 - 3.5. Diseño de un programa de orientación vocacional oportuna y vivencial para los candidatos a maestros.
4. Programas relativos al acceso poblacional a la educación :
 - 4.1. Investigación sobre :
 - Curriculum flexible.
 - Racionalización administrativa.
 - 4.2. Programa de planificación presupuestaria; y
 - 4.3. Red cuanti-cualitativa que contemple :
 - subprogramas de respuesta a contextos socio-económicos y culturales (incluye, sin limitarse a ello, educación en lenguas maternas);
 - desarrollo de escuelas para niños deficientes; y
 - organización de una entidad piloto para niños superiores.

De los programas relativos a los contenidos programáticos se desprende una profunda y seria Reforma Curricular. De aquellos relativos a las metodologías, innovaciones metodológicas,

didácticas y tecnológicas. Los programas de formación y capacitación docente conllevan una reorientación y actualización de las varias instituciones de formación de maestros. Finalmente, los programas referentes al acceso poblacional a la educación significan un avance en la democratización real de la sociedad, contribuyendo al producto global de todos y cada uno de los programas, o a lo que podemos denominar la verdadera ESTRATEGIA de una nueva política educativa : EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CIENTIFICA, TECNOLOGICA DE EXPRESION CULTURAL DEL PUEBLO ECUATORIANO.

EDICIONES C.A.A.P.

SERIE: CUADERNOS DE DISCUSION POPULAR

1. ACCION Y METODO, folleto, 40 pg. agotado.
2. LEY DE FOMENTO AGROPECUARIO: FOMENTAR LA RIQUEZA, folleto, 90 pg. agotado.
3. OJO AL PLAN, folleto, 32 Pg. agotado.
4. COMUNIDAD ANDINA: ALTERNATIVAS POLITICAS DE DESARROLLO, A. Guerrero, G. Ramón, M. López, L. Field, F. Rhon, J. Borja; 176 pg. precio 150 sucres
5. POLITICAS DE SALUD Y COMUNIDAD ANDINA, J. Sánchez-Parga, C. Barahona, G. Ramón, R. Harari, O. Flores, A. Castelnuovo; 320 pg. agotado.
6. PRODUCCION CAMPESINA CACAOTERA: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS, Manuel Chiriboga, Renato Piccino; 120 pg. agotado.
7. CAMPESINADO INDIGENA Y EL DESAFIO DE LA MODERNIDAD, Roberto Santana; 212 pg. agotado.
8. ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA EN LA COMUNIDAD ANDINA, M. Chiriboga, G. Ramón, J. Sánchez-Parga A. Guerrero, J. Durston / A. Crivelli; 292 pg. precio 280 sucres.
9. AGRICULTURA ANDINA: PROPUESTA DE INVESTIGACION, Leonard Field, Manuel Chiriboga; 162 pg. precio 160 sucres.
10. ETNIA EN EL ECUADOR: SITUACIONES Y ANALISIS, J. Mora D., F. Rivera V., J. Almeida, J. Sánchez-Parga; 184 pg. agotado.
11. CAMPESINADO Y ORGANIZACION EN ESMERALDAS, F. Rivera V., J.C. Ribadeneria, L. Mora D., Altafuya 216 pg. precio 300.
12. LA TRAMA DEL PODER EN LA COMUNIDAD ANDINA, Jose Sánchez-Parga, 456 pg. precio 650 sucres.
13. VIVIR EN LA CIUDAD, J.C. Ribadeneira, J.P. Pérez Sáinz.
14. LA RESISTENCIA ANDINA, Galo Ramón, 288 pg. precio 650 sucres.
15. FAMILIA Y TRABAJO EN LA CIUDAD ANDINA, J.P. Pérez R. Casanovas, J. Alvarado, J.C. Ribadeneira, M. Chiriboga; 182 pg. precio 650 sucres.

16. *RESPUESTA ANDINA AL SISMO*, E. Dudley, J. Mora D., G. Ramón, F. Rhon D., J. Sánchez-Parga; 192 pg. precio 700 sucres.
17. *APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO Y COMUNICACION EN LA COMUNIDAD ANDINA*, José Sánchez-Parga, 436 pg. precio 1.00 sucres.
18. *ACTORES Y DISCURSOS CULTURALES ECUADOR 1972-88* en preparación.

NOTA: Estas publicaciones distribuye Librería CIMA.

REVISTA ECUADOR DEBATE

1. *CAMPESINADO Y DESARROLLO RURAL*, agotado.
2. *ESTADO Y ALFABETIZACION*, agotado.
3. *NACION, REGION Y PARTICIPACION POLITICA*, agotado.
4. *PROPUESTA POPULAR Y PROGRAMA ELECTORAL*, agotado.
5. *RELIGIOSIDAD POPULAR E IGLESIA DEL PUEBLO*, agotado.
6. *CAMPESINADO Y TECNOLOGIA*, precio 150 sucres.

7. *BARRIOS POPULARES: REALIDADES Y PROBLEMAS*, precio 200 sucres.
8. *MIGRACIONES Y MIGRANTES*, precio 200 sucres.
9. *LA CUESTION ALIMENTARIA*, precio 200 sucres.
10. *VIVIENDA POPULAR*, precio 200 sucres.
11. *EMPLEO Y REPRODUCCION SOCIAL*, precio 200 sucres.
12. *ETNIA Y ESTADO*, precio 300 sucres.
13. *MOVIMIENTOS SOCIALES Y DEMOCRACIA* precio 300 sucres.
14. *RIEGO EN LOS ANDES ECUATORIANOS* precio 300 sucres.
15. *UTOPIA Y SOCIEDAD*, precio 500 sucres.
16. *EDUCACION Y ESCUELA*, precio 500 sucres.

NOTA: Estas publicaciones distribuye Librería CIMA.

SERIE CUADERNOS DE EDUCACION POPULAR

1. ESTAS TIERRAS SON NUESTRAS, folleto, agotado.
2. NUESTRA HISTORIA: TRABAJO, EXPLOTACION Y LUCHA, folleto, agotado.
3. NUESTRA HISTORIA: ORGANIZACION Y LUCHA folleto, agotado.
4. GUIA DEL ALFABETIZADOR, folleto, agotado.
5. SEGUIR LUCHANDO ES NUESTRA HISTORIA, folleto, agotado.
6. DEMOCRACIA?, folleto, agotado.
7. CARTILLA DE ALFABETIZACION: 1er. nivel agotado.
8. ALFABETIZACION GUIA DIDACTICA, folleto agotado.
9. PROGRAMA DE ALFABETIZACION: GUIA DE CONCIENTIZACION, folleto, agotado.
10. CARTILLA DE ARITMETICA: 1er. nivel, folleto, agotado.
11. LAS MUJERES DE MI BARRIO, folleto, precio 20 sucres.
12. NOSOTROS LOS TSACHILLAS-COLORADOS, folleto, precio 60 sucres.
13. LOS CAMPESINOS PENSAMOS Y OPINAMOS, folleto, agotado.
14. COMUNA RIO SANTIAGO: 100 ANOS DE NUESTRA HISTORIA, folleto, precio 50 sucres.
15. ASI SOMOS LOS YANAHURCO, folleto, precio 60 sucres.
16. NOSOTROS LOS COTACACHIS, folleto, tres fasciculos, en preparaci6n.

NOTA: Estas publicaciones se encuentran en bodegas C.A.A.P.

SERIE CUADERNOS DE CAPACITACION POPULAR

1. METODOS Y TECNICAS PARA LA EDUCACION POPULAR, folleto, agotado.
2. COMO HACER UN PERIODICO POPULAR, folleto, agotado.
3. CULTIVANDO PAPAS: ORGANIZARNOS MAS Y MEJOR, folleto, agotado.
4. ARBOLES Y LENOSAS: PARA REFORESTAR TIERRAS ALTAS... folleto, agotado.
5. EL CULTIVO DEL TOMATE, folleto, agotado.
6. CONTABILIDAD BASICA PARA ORGANIZACIONES CAMPESINA, folleto, 4 fasciculos, precio 100 sucres.
7. NUESTRA MEDICINA: LA MANZANILLA, folleto agotado.
8. CONSTRUIR LA CASA CAMPESINA, folleto, agotado.
9. CUIDEMOS NUESTRA SALUD, folleto, agotado.

NOTA: Estas publicaciones distribuye Libreria CIMA.

ecuador DEBATE

CONTENIDO DEL No. 15

EDITORIAL

COYUNTURA:

ELECCIONES: RENOVACION EN LA
CRISIS O CONSTRUCCION DE LA
DEMOCRACIA REAL.

ESTUDIOS -

ANALISIS:

PARA PENSAR LA UTOPIA - UTOPIA Y
ALTERNATIVA POPULAR ANTE LA
DEUDA EXTERNA - MATRICES DE LA
UTOPIA ANDINA: ACUERDOS Y DISEN-
CIONES - LA AUSENCIA DE UTOPIA
COMO COMPONENTE DE LA CRISIS
URBANA - LA UTOPIA RELIGIOSA EN
LA SOCIEDAD ACTUAL - LA UTOPIA
DE LA ECOLOGIA - CAMPESINOS,
UTOPIA Y PLANIFICACION.

FLACSO
EQUADOR

BIBLIOTECA

XIMO NUMERO :

**PROCESOS
POLITICOS Y
DEMOCRACIA**