

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Antropología, Historia y Humanidades

Convocatoria 2018 -2020

Tesis para obtener el título de Maestría de Investigación en Antropología

Enseñanza-aprendizaje del francés en la educación pública ecuatoriana y su incidencia en la adquisición del capital cultural en los estudiantes y egresados de la Carrera Multilingüe en la Universidad Central del Ecuador

Diana Pilar Miranda Burgos

Asesor: Alfredo Santillán

Lectores:

Michael Uzendoski y María Fernanda Troya

Quito, julio de 2023

Dedicatoria

Al Dios Creador y sabio Arquitecto de las cosas, a quien debo cada brillante instante de mi vida y quien me ha mostrado su guía en los momentos decisivos.

Dedico este trabajo a mi familia, quienes me sostuvieron cuando mis propias fuerzas flaqueaban, especialmente a mi madre Pilar, quien siempre ha hecho honor a su nombre; mi esposo Luis, quien nunca me permitió rendirme y mi hija Melina, motor que impulsa mis esfuerzos.

Tabla de contenidos

Resumen	5
Agradecimientos	8
Introducción	9
Capítulo 1. Marco Teórico	13
1.1. La educación en criterio de Bourdieu	13
1.2. El Estado como modelador de la cultura	17
1.3. Adquisición del Capital cultural	19
1.4. La educación, un espacio para construir la identidad deseable y deseada	24
1.5. Lecturas de Bourdieu	27
Capítulo 2. Contextualización	31
2.1. El francés en el contexto ecuatoriano	31
2.2. Formación de formadores: el paso de la concepción exógena a la endógena	35
2.3. Unidad de estudio	40
Capítulo 3. Capital cultural: reconocimiento académico, laboral y económico	44
3.1. Acercamiento a los estudiantes de la carrera Multilingüe	44
3.1.1. Contextualización inicial	44
3.1.2. En busca de la capitalización	46
3.1.3. Incidencia del marco sociocultural	47
3.1.7. Otros beneficios detectados	53
Capítulo 4. Capital cultural: acercamiento a los estudiantes de la carrera multilingüe	60
4.1. Memorias de los egresados	60
4.1.2. Beneficios enfrentados al modelo público de educación	61
4.1.3. El acceso a becas	63
4.1.4. Campo laboral	64

4.1.5. Experiencia educativa en el extranjero	67
4.1.6. Plazas laborales fuera de la docencia	68
4.1.7. Estudios adicionales	69
4.1.8. Situación económica y social	70
Capítulo 5. Incidencia del idioma francés en la educación pública ecuatoriana y la política pública	72
5.1. Dificultades detectadas	72
5.2. El papel del Estado en la promoción de los idiomas extranjeros	77
5.3. Retribución social	77
5.4. Las políticas públicas como recurso	79
Conclusiones	83
Referencias	85
Lista de entrevistados	87

Declaración de cesión de derechos de publicación de la tesis

Yo, Diana Pilar Miranda Burgos, autora de la tesis titulada Enseñanza-aprendizaje del francés en la educación pública ecuatoriana y su incidencia en la adquisición del capital cultural en los estudiantes y egresados de la Carrera Multilingüe en la Universidad Central del Ecuador declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Antropología concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador. Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, julio de 2023.



Diana Pilar Miranda Burgos

Resumen

Este trabajo se orienta a la enseñanza-aprendizaje del francés en la educación pública ecuatoriana, sus encuentros e interacciones entre el discurso estatal y la población, sobre la base de la inclusión del francés como una segunda lengua en la educación ecuatoriana en la óptica del pensamiento de distintos colectivos, debido a las ventajas que supone para quienes pueden acceder a tal aprendizaje, no solo como un segundo idioma, sino como un mecanismo para obtener titulaciones de tercer y cuarto nivel.

El objeto de estudio corresponde al proceso oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana. El objetivo general se centra en analizar el proceso oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana para comprender la incidencia de los cambios en el discurso estatal en la adquisición del capital cultural por parte de un sector de la población.

A partir de determinar la incidencia de la elección de una carrera como la enseñanza-aprendizaje del francés en la conformación cultural y social de actores que no pertenecen a grupos de élite económica, se busca describir la manera en que las modificaciones en las políticas estatales en materia educativa afectan a las realidades de estos actores vinculados con la enseñanza-aprendizaje del francés e identificar los discursos de los actores afectados por los acuerdos, los procesos y las decisiones tomadas respecto a la enseñanza-aprendizaje del francés.

De esta forma, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo incide el aprendizaje del idioma francés en un contexto de educación pública en la adquisición del capital cultural de los estudiantes y egresados de la carrera Multilingüe en la Universidad Central del Ecuador?

En esa línea, este trabajo está enunciado desde mi óptica como profesora de francés, graduada en una universidad pública ecuatoriana y que a su vez, tuvo la oportunidad de acceder por primera vez al aprendizaje del idioma francés en un colegio público ecuatoriano.

La metodología implementada en esta investigación corresponde a un estudio con enfoque cualitativo y de carácter etnográfico, puesto que para analizar el proceso de oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana es necesario describir los discursos y políticas manejados por el Estado en torno a la inclusión de este idioma en el contexto

educativo nacional, además de comprender aquellas experiencias de los actores no pertenecientes a élites económicas que se encuentran vinculados con este tema.

Agradecimientos

Deseo agradecer la participación de todas y cada una de las personas que brindaron su apoyo, su tiempo y sus consejos para que este trabajo llegara a feliz término: el director de la carrera, Sr. Michael Uzendoski, PhD quien también fungió como lector de la tesis y quien siempre me alentó a continuar mediante sus comentarios positivos que demostraron genuino interés por la investigación. A mi tutor, Sr. Alfredo Santillán, PhD por sus valiosas correcciones y guía. A la Sra. María Fernanda Troya, PhD lectora de la tesis por sus acertadas observaciones y todas las personas que participaron con su experiencia, enriqueciendo la idea original de esta tesis.

Al Dr. Rommel Martínez, director de la carrera de Licenciatura Multilingüe de la Universidad Central del Ecuador quien mostró su apertura en todo momento y permitió de esta forma obtener valiosa información que enriquecería esta investigación. Por su intermedio, también quisiera agradecer a la Universidad Central del Ecuador por autorizar esta investigación dentro de sus instalaciones.

A todos los participantes, estudiantes, egresados y profesionales de la carrera por sus valiosos aportes y testimonios.

Muchas gracias eternas a todos.

Introducción

La presencia de Francia en Ecuador puede evidenciarse en varios ámbitos incluido el contexto de la educación: algunas instituciones educativas, generalmente de carácter privado, se han interesado por incluir este idioma como parte de su malla curricular. Para ello se han generado toda clase de acuerdos entre ambos países con el objetivo de que la población ecuatoriana pueda beneficiarse del conocimiento y práctica de este idioma, obteniendo ventajas en su formación, así como en su cultura. No obstante estudios realizados por investigadores como Balseca (2012, 16) ponen de manifiesto una serie de dificultades y limitaciones para que las personas en el contexto ecuatoriano puedan acceder a una formación integral respecto a este idioma, que van desde dificultades de su entorno sociocultural hasta la problemática relacionada a recursos económicos y logísticos, más aún si se toma en consideración el rol desempeñado por el Estado en torno a la definición de políticas que contribuyan al aprendizaje del francés de una manera eficiente y tomando en consideración estándares internacionales que legitimen un proceso cognitivo integral al respecto.

En este sentido es fundamental señalar que las decisiones gubernamentales en materia educativa tienen un profundo impacto en las decisiones académicas y profesionales que toman los diversos actores que se mueven dentro de sus distintos círculos. (Andrés 2008, 18).

No obstante, en el contexto ecuatoriano, en determinados momentos, las decisiones estatales educativas pusieron al alcance de la clase media y obrera el aprendizaje de este idioma y cultura, permitiendo que algunas personas puedan incluirlo dentro de su capital cultural y escolar.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje del francés dentro de las instituciones educativas, no ha estado exenta de tratamientos políticos y sociales que han generado que en ciertas épocas, bajo ciertas reformas educativas, la presencia de esta lengua como idioma extranjero esté presente en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, mientras que en otros períodos de tiempo, su presencia disminuyó provocando que “muchas clases de francés como materia dentro del pensum tuviera una duración de dos horas por semana, limitando la aplicación de un aprendizaje significativo” (Romero et al. 2017, 44). Sin embargo, la inclusión del francés como una segunda lengua en la educación ecuatoriana se instaura en el pensamiento de distintos colectivos, debido a las ventajas que supone para quienes pueden

acceder a tal aprendizaje, no solo como un segundo idioma, sino como un mecanismo para obtener titulaciones de tercer y cuarto nivel.

Cabe señalar que en medio de los altibajos de las políticas estatales que dependen de las visiones gubernamentales y los convenios binacionales, se encuentran distintos actores que se ven afectados de manera positiva o negativa por la vigencia o anulación de los convenios establecidos entre Ecuador y Francia, especialmente si se toma en consideración el rol que desempeña el Estado en las delimitaciones culturales que moldean y marcan la vida de las personas, así como en sus oportunidades de fortalecer sus conocimientos, destrezas y habilidades que son necesarias al desarrollar su formación profesional.

En esta dirección, es importante tomar en cuenta la teoría propuesta por Bourdieu (1983, 54) respecto a la adquisición del capital cultural, ya que, si bien este autor señala que éste se adquiere de forma gradual y con el paso del tiempo, no debe olvidarse que en el contexto familiar es donde inicialmente se transmite al niño cierto capital cultural, a través de actitudes y conocimiento que son fundamentales en su desarrollo y que se fortalecen y amplían cuando entra en contacto con el sistema educativo.

Por ello, si los padres de un niño no han tenido la posibilidad de adquirir un mayor capital cultural debido a distintos factores que incluso guardan relación con aquellas decisiones tomadas por el Estado en materia social como puede ser el contexto de la educación, supondrá un reto para las nuevas generaciones consolidar un capital cultural amplio que les permita ser reconocidos a nivel social y mejorar sus condiciones de vida.

Bajo esa mirada, el objeto de estudio corresponde al proceso oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana en el que la decisión de optar por este idioma como carrera profesional no corresponde a un capital cultural transmitido por sus progenitores o la influencia directa de su espacio social circundante.

De esta manera, en esta investigación se plantea como objetivo general analizar el proceso oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana para comprender los encuentros e interacciones entre el discurso estatal y la población.

Para llegar a la consecución de este objetivo se formulan tres objetivos específicos:

- Determinar la incidencia de la elección de una carrera como la enseñanza-aprendizaje del francés en la conformación cultural y social de actores que no pertenecen a grupos de élite económica.

- Describir la manera en que las modificaciones en las políticas estatales en materia educativa afectan a las realidades de aquellos actores no pertenecientes a élites económicas vinculados con la enseñanza-aprendizaje del francés.
- Identificar los discursos de los actores afectados por los acuerdos, los procesos y las decisiones tomadas respecto a la enseñanza-aprendizaje del francés.

En esa línea la pregunta de investigación, corresponde a ¿cómo incide el aprendizaje del idioma francés en un contexto de educación pública en la adquisición del capital cultural de los estudiantes y egresados de la carrera Multilingüe en la Universidad Central del Ecuador?

Este trabajo se enuncia desde mi óptica como profesora de francés, graduada en Ciencias de la Educación en una universidad pública ecuatoriana. Mis primeros acercamientos al idioma se dieron en la etapa colegial. Estudiaba en un colegio público en la ciudad de Guayaquil en el que se impartía francés. Logré apreciar este idioma y todo el aprendizaje cultural que implicaba gracias a la excelente docente que impartía la materia. Al llegar a la universidad, decidí seguir los caminos de la docencia, especializándome en este idioma. De esta forma, me inscribí en la Universidad Estatal de Guayaquil y obtuve el título de Licenciatura en Educación con mención en Lengua y Literatura Francesas. En la actualidad, dicha carrera ya no existe en Guayaquil ni tampoco se imparte el idioma en el colegio público en el que estudié, esto, debido al cambio de políticas estatales en relación a la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

La metodología implementada en esta investigación corresponde a un estudio con enfoque cualitativo y de carácter etnográfico, puesto que para analizar el proceso de oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana es necesario describir los discursos y políticas manejadas por el Estado en torno a la inclusión de este idioma en el contexto educativo nacional, además de comprender aquellas experiencias de los actores no pertenecientes a élites económicas que se encuentran vinculados con este tema.

En lo que respecta al método utilizado en la investigación, éste corresponde al etnográfico, puesto que interesa darle cabida al punto de vista de los actores como variable estructurante de las interacciones sociales. Es decir, en este caso, los representantes del Estado en materia de educación, así como aquellos actores no pertenecientes a élites económicas que se encuentran vinculados con este tema como es el caso de los estudiantes y egresados de la carrera vinculada a la enseñanza-aprendizaje del francés para comprender sus puntos de vista

y diferimientos en relación al proceso de inserción del idioma francés en la educación pública ecuatoriana.

Por lo expuesto se estableció contacto con la Universidad Central del Ecuador, en Quito para llevar a cabo un trabajo etnográfico con los estudiantes inscritos en la carrera de Licenciatura Multilingüe, especialización francesa de esta institución. También tomé contacto con la Asociación de Profesores de Francés en Quito y así, poder comunicarme con ex alumnos de la carrera. El trabajo realizado permitió entender los beneficios esperados en la formación de los educandos y las posibles motivaciones detrás de su discurso, así como su diálogo con el discurso generado desde el Estado, evidenciado a través de la implementación de políticas públicas a nivel educativo y los acuerdos vigentes.

Una de las técnicas utilizadas corresponde a la entrevista estructurada para conocer las distintas realidades de los actores desde su óptica. Esta técnica se aplicó con el Dr. Rommel Martínez, director de la carrera de Licenciatura Multilingüe de la Universidad Central del Ecuador.

Otra de las técnicas implementadas corresponde a las conversaciones con grupos focales que permitieron entablar diálogos con profesionales egresados de las carreras, ya extintas, de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guayaquil y Licenciatura Plurilingüe de la Universidad Central del Ecuador, así como con aquellos estudiantes que en la actualidad forman parte de la misma carrera de la institución universitaria elegida.

De esta forma se trabajó con dos grupos focales conformados, el primero de ellos, por estudiantes cursando la carrera de Licenciatura Multilingüe en la Universidad Central del Ecuador para comprender sus proyecciones y motivaciones detrás de su elección. El segundo grupo, está conformado por profesionales dedicados a la docencia del francés para dirimir temas de problemática social, memoria, desafíos y realidad actual en base a los cambios en las políticas de difusión del francés a nivel estatal.

En cuanto a la temporalidad de la investigación, esta se determinó a partir del último convenio aún vigente a nivel educativo entre los gobiernos de Francia y Ecuador, es decir, el firmado en el año 2016 con el objetivo de constatar si las expectativas del convenio llegaron o no a cumplirse, desde la vivencia de los actores etnografiados y la incidencia de las políticas estatales sobre ellos.

Capítulo 1. Marco Teórico

En este capítulo se establece un abordaje teórico acerca de elementos como la cultura, capital cultural y espacio social que son necesarios para comprender la manera en que el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma francés se efectúa en la educación pública ecuatoriana, determinando diferencias entre aquellos actores que tienen la oportunidad de acceder al idioma a través de la herencia, es decir, por ser parte de un ambiente familiar francófono, así como entre quienes lo adquieren mediante un proceso de aprendizaje formal, ya sea a través de la instrucción privada o por medio de la instrucción en instituciones públicas como es el caso de la Universidad Central.

1.1. La educación en criterio de Bourdieu

La función de la educación en criterio de Bourdieu (2000, 19) tiene una función específica en cada clase, más aún si se considera su papel de reproducción de la estructura económica, social y cultural. En este sentido, los estudios efectuados sobre la sociedad francesa y que también se aplican al contexto latinoamericano, incluyendo el caso del Ecuador, determinan la existencia de tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación. En el caso de las nuevas clases medias, éstas invierten en la adquisición de capital cultural para mejorar su *status* social. La élite cultural se enfoca en conservar su posición de privilegio y no perder su *status*; a diferencia de la clase dominante en el poder económico que se interesa por reconvertir parte de su capital en capital cultural, es decir, se enfocan en la obtención de títulos académicos prestigiosos que contribuyan con la mantención de su posición y brinden *status*.

Cada clase social se caracteriza por un *ethos*, es decir, aquellos valores característicos, que condicionan sus actitudes respecto a la educación y la adquisición de capital cultural. En criterio de Alonso Hinojal (1991, 81), este *ethos* influye en el ingreso y permanencia de las personas en las instituciones educativas, puesto que condiciona la selección de los estudios incluso antes de que estos inicien. Por su parte, las investigaciones efectuadas por Bourdieu y Passeron (1970, 37) ponen de manifiesto que los programas educativos tradicionales se encuentran plasmados de contenidos humanísticos que benefician a aquellos alumnos que provienen de una clase con mayor nivel cultural, sobre todo a nivel lingüístico, puesto que “son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar. La

influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar” (Bourdieu y Passeron 1973, 37).

En su obra, “Los estudiantes y la cultura”, Bourdieu y Passeron (1973, 37) manifiestan que las actitudes culturales, de cierta manera se heredan, razón por la cual aquellos individuos que desde su nacimiento forman parte de un ambiente cultural que se caracteriza por su intelectualidad, tienen una cultura consonante con las instituciones educativas y la propia universidad, mientras que aquellas clases de bajo capital económico o subordinadas resultan opuestas a esta clase de instituciones.

Bourdieu y Passeron (1970, 38) presentan una visión menos optimista en su obra “La Reproducción”, pues consideran que las instituciones educativas son incapaces de generar algún cambio social en favor de las clases con menos capital social y cultural. Por ello, el sistema educativo en general se interesa por reproducir el orden social característico del campo de clases, convirtiéndose en un mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales mediante las titulaciones que se brindan a sus alumnos, acción que se genera con sutileza, lo que evidencia su efectividad, incluso contando con la vinculación de sectores desfavorecidos que son incapaces de darse cuenta de este fenómeno social.

Para llevar a cabo tal reproducción del orden social en beneficio de las clases dominantes, Bourdieu y Passeron (1970, 38) sostienen que tal acción se efectúa mediante dos mecanismos: la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica. En el caso del primer aspecto, este da cuenta de que los sistemas educativos cumplen la función de enseñar, transmitir y preservar la cultura de las clases dominantes, dando paso a la reproducción de la estructura social y las relaciones de clase. La educación y sus instituciones define y legitima un conjunto de prácticas sociales y hábitos que vienen dados por una determinada clase, definiendo normas y valores culturales que se presentan como universales, mientras que los agentes educativos contribuyen con su propagación, pese a contar con ideologías distintas y particulares.

Para lograr imponerse a la resistencia que se produce por otras formas culturales, el sistema educativo hace uso de una violencia simbólica que puede efectuarse de formas muy sutiles y difíciles de percibir, pero enfocándose en restar valor y calificarlas como pobres para así generar la sumisión de sus agentes. Bourdieu (1997, 45) a través del concepto de *habitus* sostiene que el trabajo desarrollado por los agentes del contexto educativo se enfoca en enseñar los principios y valores de la cultura dominante, consolidando en los estudiantes un conjunto de hábitos culturales, intelectuales, laborales y morales ajenos a su propia realidad.

Es decir, se trata de un proceso educativo centrado en la reproducción de la estructura social, que por tanto demuestra la violencia simbólica que se perpetúa en las aulas y fuera de éstas con el objetivo de legitimar las ventajas a las que se adscriben las clases dominantes y sus integrantes.

De esta manera, puede referirse que, a partir de los postulados teóricos formulados por Bourdieu, así como las contribuciones de Passeron, la educación y sus instituciones se constituyen en espacios donde se construye una identidad deseable y deseada que responde a los valores y principios de una cultura dominante a fin de contribuir con la reproducción de la estructura social vigente. Es por ello, que pese a que clases sociales con menos capital económico y simbólico, intenten adquirir mayor capital cultural mediante la educación, su posicionamiento y poder dentro del espacio social será inferior al de aquellas clases privilegiadas, dificultando su acceso a beneficios importantes que pueden incidir en su propio desarrollo.

Tal hecho incluso se aplica al contexto del aprendizaje de un idioma como el francés, puesto que aquellos individuos que no pertenecen a clases dominantes y que por tanto, no cuentan con el mismo capital cultural, económico, simbólico y social, difícilmente podrán obtener las ventajas y beneficios que los individuos de dichas clases disponen, afectando así su formación y su adquisición de capital cultural. Esto debido al hecho del papel asumido por las instituciones educativas, ya que como lo formula Bourdieu, mediante la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica, se transmite y consolida en los estudiantes un *habitus* cultural, intelectual, laboral y moral interesado en la reproducción de la estructura social y el dominio de aquellas clases sociales y su élite cultural.

Sin embargo, desde los aportes realizados por investigadores en el contexto latinoamericano se puede referir que la teoría de Bourdieu en materia de capital cultural enfrenta algunas limitaciones, sobre todo si se considera el rol que desempeñan poblaciones jóvenes, entre las que se encuentran los interesados en aprender un idioma dentro de la educación formal en las universidades, así como aquellas que acceden a este tipo de conocimiento desde sus propios medios y recursos, entre lo que se incluyen el uso de la propia tecnología.

Respecto a ello, investigadores como Gayo (2013, 15) sostienen que la edad es un aspecto que incide tanto como la clase sobre “los gustos y prácticas culturales, y ello convierte a los jóvenes en algo más que transmisores de lo que aprendieron en sus hogares, y a la juventud en algo más que un período en la sombra de la vida personal”. Lo referido por el autor intenta

explicar que las personas jóvenes son capaces de acceder a prácticas culturales (estado incorporado) totalmente distintas a las que heredan de su entorno familiar o que le son permitidas como resultado de su condición económica.

Los jóvenes a partir de sus acciones son capaces de romper con aquellas acciones que estructuralmente condicionan la adquisición del capital cultural, dando paso a la toma de decisiones individuales en torno a un contexto social particular que puede manifestarse en su pertenencia a colectivos de activismo cultural, a través de los cuales obtienen un *habitus* consolidado, que no necesariamente requiere de la aprobación o reconocimiento de instituciones políticas como las vinculadas a la educación, ya que es a través de la contestación y negación de las estructuras formales y de poder, que los jóvenes reivindican lo que son y el capital cultural que poseen de acuerdo a sus propios intereses (Gayo 2013, 15).

En este sentido, la adquisición de un idioma como el francés para los jóvenes puede significar una actividad que se lleva a cabo por fuera de los canales formales como las instituciones educativas, ya que, mediante el uso de recursos tecnológicos, las personas comprenden que cuentan con la capacidad de educarse a sí mismas, y consolidar su capital cultural, evitando ser parte de aquellas disposiciones impuestas por el Estado sobre los idiomas que son considerados principales y necesarios de aprenderse para consolidar el estado incorporado.

Por su parte, otros estudios como los formulados por Fowler y Zavaleta (2013, 127) sostiene que una de las principales limitaciones de la teoría del capital cultural propuesta por Bourdieu se centra en que las habilidades y conocimientos especializados que se confieren a través de los títulos que se obtienen por medio de un diploma otorgado por una institución del Estado y que establece una clasificación entre las personas más especializadas y aquellas que no lo son, es una categoría que no puede explicar la realidad de muchas naciones latinoamericanas. Esto se debe a que las personas, en especial, aquellas que tienen acceso al *habitus* objetivado enfocado en la tecnología, cuenta con la posibilidad de moldear su capital cultural, incluso a través del capital social con el que pueden contar, entendiéndose a este como las redes de contactos durables que permiten que las personas escalen posiciones más convenientes en el espacio social, como ocurre con el caso de aquellos grupos políticos o religiosos a los cuales se integran las personas por su propio interés.

1.2. El Estado como modelador de la cultura

La cultura es un elemento primordial en la construcción de identidad de una persona puesto que contribuye a la definición de valores y conductas que determinan su comportamiento y su forma de comprender la realidad que lo rodea. Autores como Geertz (1993, 34) manifiestan que la cultura es todo aquello que incide en la formación del individuo, según la construcción de los procesos que hayan tenido lugar en él. A su vez, la cultura se comprende como un entramado de significaciones generado por el mismo individuo y que, por tanto, no puede ser medida desde paradigmas científicos convencionales, pues todo significado en ella es absolutamente de orden simbólico y basado en estructuras complejas que necesitan ser entendidas en su contexto antes de aventurarse a una interpretación.

Al ser la cultura una concepción simbólica, los símbolos que la integran pueden provenir de distintas fuentes, influyendo en las acciones culturales de los individuos. Ante ello, el Estado suele intervenir como una institución interesada en desempeñar el rol de unificador de la cultura, puesto que comprende que mediante la cultura se pueden manifestar relaciones de poder frente a la población general. Respecto a ello, Bourdieu (1996, 15) manifiesta lo siguiente:

“La Cultura es unificadora: el Estado contribuye a la unificación del mercado cultural al unificar todos los códigos: jurídico, lingüístico y operando así la homogeneización de las formas de comunicación, principalmente la burocrática (...), el Estado modela estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes, formas de pensamiento que son al pensamiento cultivado lo que las formas primitivas de clasificación descritas por Durkheim y Mauss son al ‘pensamiento salvaje’, contribuyendo con esto a construir lo que comúnmente se llama identidad nacional (...)” (Bourdieu 1996, 15).

Lo referido por Bourdieu permite dar cuenta de la influencia que el Estado tiene respecto a la construcción de la cultura, pues se establece como el mecanismo de control que define toda clase de códigos que las personas utilizan en la consolidación de su pensamiento, actuaciones y la manera en que comprende su realidad. Incluso el Estado es quien se interesa en consolidar una identidad nacional que evoca diversos sentimientos, desde los más patrióticos y elevados a los más viscerales. De esta manera, la identidad nacional planteada por la figura estatal determina las lenguas a ser consideradas “nacionales”, “regionales”, “extranjeras”, “autóctonas”. También define aquellas que pueden permanecer en el panteón mayor y ser llamadas “lenguas” mientras otras deben conformarse con ser calificadas como “dialectos”.

En esa línea, en el caso del Ecuador, en el artículo 2 de la Constitución se establece que, el castellano es considerado el idioma oficial por excelencia, mientras que el Kichwa y el shuar son considerados “idiomas oficiales de relación intercultural” y los demás idiomas, son de uso oficial para los pueblos indígenas “en los términos que fija la ley” (Constitución de la República del Ecuador 2008, 16). Esta última frase plantea un marco de reflexión en cuanto al rol del Estado al definir cuáles serían estos “términos” aceptados por la ley. Si bien la mención que se da sobre el marco intercultural se circunscribe principalmente a la relación de los idiomas autóctonos que se desarrollan dentro del territorio nacional, es de entender que la interculturalidad también tiene un componente exógeno, cada vez más presente en un mundo con tendencia a la innegable globalización.

Actualmente, salvo en las instituciones de educación intercultural bilingüe, en todas las demás, el español es considerado el idioma oficial de enseñanza y se admiten uno o dos idiomas extranjeros, dependiendo de los programas curriculares que rijan en la institución. La elección de los idiomas extranjeros a ser enseñados dentro de las instituciones educativas también son una decisión estatal, puesto que se prioriza unos, y se anula otros. Todo, siguiendo el objetivo cultural trazado desde el Estado en cuanto a las aptitudes deseables en la formación de sus ciudadanos.

Sin embargo, el caso de Ecuador presenta sus propias características puesto que el alcance de este poder estatal es un campo en disputa, sobre todo si se toma en consideración las disputas internas que se producen respecto a las demandas de los pueblos indígenas por la integración de sus lenguas nativas en la educación, generando que la inclusión de lenguas extranjeras adopte un segundo plano.

Tomando en cuenta lo formulado hasta el momento, la cultura es un elemento fundamental en la vida de las personas puesto que se constituye como un conjunto de significaciones y símbolos que se asumen como propios y que intervienen de forma directa en la construcción de su identidad. Estos aspectos provienen de distintas fuentes entre las que se incluye la mediación del mismo Estado, pues a través de la definición de políticas y directrices puede influir en los elementos que forman parte de la cultura, incluyendo los idiomas que se los define como oficiales, de relación intercultural o como secundarios.

1.3. Adquisición del Capital cultural

Pierre Bourdieu es considerado uno de los sociólogos más influyentes en el abordaje de temas como la cultura y el espacio social. Dentro de sus obras, el autor se centra en analizar la manera en que las personas acumulan a lo largo de su vida un conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias y niveles de educación, permitiéndoles obtener un mejor estatus dentro de la sociedad de la cual forma parte.

Debido a que se trata de un autor con un amplio estudio de la cultura, incluyendo la adquisición del capital cultural, sus aportes teóricos han sido seleccionados para esta investigación, puesto que a partir de sus postulados se puede explicar la manera en que instituciones como el Estado intervienen como entidades modeladoras de la cultura de las personas, mediante su influencia en distintos ámbitos, incluyendo el de la educación.

Bourdieu es un autor cuyo trabajo se ha centrado en el capital cultural, término que lo define como el conjunto de conocimientos, saberes y habilidades que una persona logra obtener de manera progresiva con el paso del tiempo, y que contribuyen a que adquiera un estatus más alto respecto a otros individuos que forman parte de una sociedad. Esta acumulación cognitiva es propia de una clase, que puede producirse mediante la herencia o a través de la socialización, generando ventajas respecto al mercado simbólico cultural que cada persona puede manejar (Bourdieu 1997, 45).

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997, 46), inicialmente una persona adquiere cierto capital cultural mediante los conocimientos y actitudes que le brinda su familia, en especial sus padres, que le permiten insertarse en el sistema educativo y ampliarlos de acuerdo a sus propias experiencias e intereses. La adquisición del capital cultural es una acción que se encuentra ligada a contextos como la educación, puesto que las instituciones educativas son responsables de la entrega de conocimientos y desarrollo de destrezas que tienen como finalidad preparar de la mejor forma a las personas, para que estas puedan ser capaces de desempeñar sus funciones en el contexto profesional (Bourdieu 1997, 52). Sin embargo, esta clase de instituciones se encuentran regidas por organismos estatales que definen y establecen los conocimientos que han de brindarse a sus estudiantes, generando una delimitación cognitiva en torno a lo que se puede aprender en las aulas, incluyendo el acceso a un idioma.

El *habitus* según Bourdieu (2007, 52) se remite a un conjunto de principios que organizan y generan prácticas que no necesariamente persiguen una meta consciente, ni son regulados por

un ente, ya que no buscan ser obedientes a determinadas reglas; sin embargo, terminan siendo adoptados colectivamente. Aunque la adopción de un *habitus* parece ser una acción naturalizada, se trata de un proceso en el que existe inherencia de factores externos.

Bourdieu analiza distintos campos en los que se produce la adquisición del *habitus*: el literario, académico, científico, religioso, político, por citar algunos. Además, que dicho *habitus*, se adquiere de tres formas: el incorporado, el objetivado y el institucionalizado. En su **estado incorporado**, el ser humano cuenta con la posibilidad de cultivarse y adquirir conocimientos, interiorizando y haciendo que éstos sean parte de su propia vida y sus experiencias. Este proceso se produce de manera gradual y a lo largo del tiempo (Bourdieu, 2007, 52). Precisamente dentro de esta forma de *habitus*, las personas tienen la oportunidad de acceder a una profesión, que se incorpora a la percepción que tienen de sí mismos, proyectándola a otros y reclamando el reconocimiento de tal proyección.

De esta manera, una profesión no es solo un “saber hacer” sino que poco a poco se transforma en un motivo de reconocimiento del mismo ser. Marca un *status* que ubica a los individuos en distintas categorizaciones dentro de la sociedad (Iglesias 2010, 5). En este sentido, el acceso a la educación puede verse afectado por dos factores principalmente: el económico y las capacidades intelectuales. Es así que quien puede permitirse debido a su capital económico una educación de calidad, accede sin mayores dificultades a las profesionalizaciones escogidas. Mientras que en el caso de quienes no cuenten con un capital económico, buscarán usar otro tipo de recursos para acceder a ellos como sus propias capacidades intelectuales, que resultan fundamentales en el sistema educativo, puesto que muchas personas cuentan así con la oportunidad de acceder a una profesión gracias al acceso a instituciones educativas públicas que reciben fondos del Estado con la finalidad de brindar una oportunidad de formación profesional cercana a sus intereses, aunque esto no siempre ocurre de forma satisfactoria.

Respecto a ello, debe mencionarse que el Estado brinda ciertos mecanismos posibles para quienes cuenten con las capacidades intelectuales para profesionalizarse, permitiéndoles aprovechar las oportunidades que se les presenten. Por ende, existe una injerencia estatal en las decisiones finales que estas personas tomarán al momento de determinar su elección profesional y que pasará a formar parte de su *habitus* incorporado desde el campo académico, y donde la posibilidad o la oportunidad queda abierta, pues el individuo buscará adscribirse a ella, aunque no necesariamente haya sido esta elección su decisión inicial.

De esta manera, el *habitus* que genera este capital cultural incorporado no se produce en base a la adquisición de un título profesional, sino a toda la investidura que este guarda tras dicha acción, incluyendo el lenguaje utilizado, las elecciones personales, distribución del tiempo, compañías de pares, influencia de la familia, ya que la adquisición de una profesión es un aspecto que integra a todo el ser de un individuo.

En cuanto al capital cultural objetivado, Bourdieu (2007, 52) señala que éste se consolida a partir de los bienes materiales culturales que una persona puede adquirir, tales como obras de arte, libros, monumentos, escritos. Estos bienes serán parte del capital cultural en la medida que su contenido sea adoptado por el individuo en su forma incorporada.

En este sentido, el Estado se convierte en el proveedor de estos bienes a las clases que no poseen el capital económico. Estos bienes, que posteriormente serán incorporados por el individuo, llevan una línea discursiva desde el Estado, ya que, en el caso del contexto educativo, define el nivel de importancia que puede tener el aprendizaje de un idioma, descartando aquellos que considera de un interés secundario.

El Estado entonces a través de estos objetos, establecerá un discurso educativo y sociocultural a ser considerado en la formación académica de los individuos, los mismos que lo incorporarán en su capital cultural. Esto, por supuesto, generará una competencia entre los individuos por hacerse con este capital. Una inclinación lógica debido a su formación basada en concursos de méritos y becas impulsados desde el aparato estatal. El objetivo final de tener acceso a esta forma objetivada no es otro que llevarlo a su forma incorporada.

En cuanto al **capital cultural consolidado** mediante la forma institucionalizada, éste se produce a través del reconocimiento que una persona pueda obtener por parte de distintas instituciones políticas, ya sea mediante mecanismos como la obtención de títulos académicos, que son importantes en el mercado laboral o de bienes o productos capitales. Esta forma de capital puede obtenerse mediante la inversión de capital económico y tiempo (Bourdieu 2007, 55).

A esta clase de capital corresponden los títulos, los concursos y las becas que las personas pueden llegar a obtener. Estos títulos, aunque autónomos en cierta medida, están ligados a su portador y le confieren la posibilidad de demostrar su posesión de capital cultural que podrá convertirlo en capital económico en el ejercicio de su profesión. Esta clase de capital permite la validación de las competencias mediante la evidencia física de un capital cultural

determinado. Es el “saber hacer” reconocido por el colectivo social en el que se desenvuelve el individuo.

Estos títulos son ofertados por el Estado en las competencias consideradas relevantes para ser consideradas carreras profesionales. Es así que nuevamente aparece la intervención estatal en la elección de los educandos, pues solo podrán acceder al tipo de educación reconocida por el Estado si desean un reconocimiento legal de sus competencias. Otras habilidades no serán tomadas en cuenta, no porque no existan, sino porque no han sido validadas como necesaria desde el aparato estatal, tal como ocurre cuando el Estado define los idiomas que deben predominar en la educación pública, descartando a otros por considerarlos de menor importancia (Romero, y otros 2017, 41).

Como se puede observar, el *habitus* no se establece como una incorporación natural y colectiva de conceptos sociales, ya que existen factores que lo influyen y que suelen estar encausados por instituciones de distinto tipo, según sus intereses. En el caso del contexto educacional, la inclinación del Estado a ciertos modelos educativos es evidente respecto a la elección académica y profesional de los individuos que se mueven dentro de la estructura estatal.

Respecto al interés del Estado por intervenir en estas elecciones personales de orden intelectual o académico, Bourdieu hizo una larga investigación relacionada al rol que tienen los centros educativos en la legitimación de los procesos culturales impulsados desde el aparato estatal. Para ello, analiza al mundo bajo una perspectiva de un espacio social con muchas dimensiones que se construye a partir de:

Una serie de principios de diferenciación o distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado, es decir, capaces de conferir a su detentor la fuerza, el poder en ese universo. Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio (...) La posición de un agente determinado en el espacio social puede ser definida por la posición que él ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de poderes actuantes en cada uno de ellos, sea principalmente el capital económico – bajo sus diferentes especies-, el capital cultural y el capital social, así como el capital simbólico, comúnmente denominado prestigio, reputación, renombre, etc., que es la forma percibida y reconocida como legítima de estas diferentes especies de capital. Se puede construir así un modelo simplificado de un campo social en su

conjunto que permite pensar, para cada agente su posición en todos los espacios de juego posibles. (Bourdieu 1989, 29)

Lo planteado por Bourdieu en la cita anterior determina que el Estado tiene un amplio poder que se evidencia en su capacidad de manejar y controlar las distintas especies de capital; es decir, cuenta con los recursos económicos necesarios para intervenir sobre la educación pública, así como para definir el capital cultural (que previamente se ha delimitado y seleccionado) al cual las personas acceden en cada una de sus instituciones educativas, incidiendo así en la adquisición de su capital social (conjunto de recursos potenciales con los que se cuenta para pertenecer a un grupo) y simbólico, pues es el mismo Estado el que a través de su estructura define los cánones de una posición ideal, legítima y de prestigio al que las personas deberían aspirar al ser parte del sistema educativo.

Los planteamientos de Bourdieu (1989, 29) en torno al campo social determinan además que se trata de un espacio multidimensional de posiciones, donde:

“Toda posición actual puede ser definida en función de un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a los valores de las diferentes variables pertinentes: donde los agentes se distribuyen así, en la primera dimensión, según el volumen global de capital que ellos poseen y, en la segunda, según la composición de su capital; es decir, según los pesos relativos de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones”. (Bourdieu 1989, 29)

Lo formulado por Bourdieu permite comprender que el Estado ocupa una posición fundamental en el espacio social, ya que tiene a disposición un enorme volumen de capital económico, cultural, social y simbólico que determina las condiciones en las cuales actúan las instituciones educativas, definiendo de este modo, un trabajo de representación respecto a “una determinada visión del mundo o la visión de su propia posición en este mundo, de su identidad social” (Bourdieu 1989, 33).

Bourdieu en su obra “Los herederos” indica que, mientras el origen social de la persona era más alto, su elección profesional estaría mayormente influenciada por su familia mientras que, en el caso contrario, lo sería por su profesor (Bourdieu 2003, 30). En el caso de los estudiantes en un contexto latinoamericano, habría que cuestionarse qué tan cierta es esta aseveración tomando en cuenta otros componentes, como la muy marcada brecha social existente entre las distintas clases y el acceso a la educación de calidad.

De esta manera, y mediante las ideas planteadas en este acápite, la adquisición del capital cultural es un proceso que se encuentra vinculado a elementos externos al individuo, así como

por aquellas influencias que pueden provenir de instituciones como aquellas vinculadas al mismo Estado, incidiendo sobre las decisiones, políticas y convenios que asumen las instituciones educativas, incluyendo el caso del aprendizaje de idiomas, tal como se explicará en el punto que se desarrolla a continuación.

1.4. La educación, un espacio para construir la identidad deseable y deseada

En busca de incrementar el capital cultural, los individuos ingresan al sistema educativo, acción que comúnmente es incentivada por sus padres y en el caso del contexto ecuatoriano, por las leyes que determinan el cumplimiento del derecho a la educación, que incluye la obligatoriedad del proceso educativo convencional hasta el bachillerato (Constitución de la República del Ecuador 2008, 27).

Posteriormente, la elección de continuar con los estudios superiores no es de competencia estatal sino de quienes desean hacerlo pero que, como se ha formulado en el acápite anterior, tal decisión ya ha sido interiorizada como parte de un *habitus* que resalta en el pensamiento de las personas la importancia y necesidad de continuar sus estudios y así, seguir acrecentando su capital cultural.

Sin embargo, Bourdieu (2003, 19) sostiene que la idea de igualdad de condiciones entre todos los estudiantes frente a su formación educativa, es falsa, puesto que existen condiciones sociales y económicas que marcarán una brecha desde el mismo punto de partida de sus primeros estudios hasta la consecución de sus estudios superiores. Esta afirmación se sustenta en su origen social que puede marcar los conocimientos culturales que atraviesan al educando desde su infancia y que le permitirán sacar partido o no de tal enseñanza.

Bourdieu considera también que los individuos forman parte de un universo social donde existe una lucha permanente por apropiarse de conocimientos, bienes y servicios que en muchos casos resultan limitados. Sin embargo, esta lucha no se lleva a cabo en las mismas condiciones para todos, puesto que no todas las personas cuentan con propiedades valiosas para obtener el triunfo, es decir, no tienen la posibilidad de ostentar toda clase de capitales que pueden favorecer el acceso a distintas oportunidades (Bourdieu, 1983, 32).

Por ello en criterio de Bourdieu, el capital permite que:

Los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa [...] El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente

posible e imposible. La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas. (Bourdieu 1983, 32-33)

A partir de esta idea de posiciones formuladas por Bourdieu respecto al capital con el que cuenta cada individuo, se toma en cuenta el capital económico y el capital cultural, mientras el mercado es el espacio clave en la distribución del económico, el Estado es el equivalente en el juego del capital cultural. Bajo esa mirada, surge el concepto de una identidad deseable y deseada en la cual el Estado desempeña un papel clave, puesto que es el organismo que a través de sus distintos mecanismos define lo que los individuos deberían alcanzar para alcanzar el éxito sin tomar en cuenta que no todos cuentan con las mismas oportunidades al nacer y continuar con su formación educativa.

Esta afirmación se sostiene si se toma en consideración que una persona perteneciente a una familia con un capital económico considerable tiene la capacidad de proveer a sus hijos e hijas las formas objetivadas de la cultura a saber, viajes, libros, visitas a centros de arte, museos, iniciación musical, actividades deportivas como la equitación u otros deportes, además, posiblemente mantienen lazos y frecuentan a artistas e intelectuales reconocidos entre sus amistades. Es decir, lo que Bourdieu denomina “el eclecticismo burgués” (Bourdieu 2003, 32) brindará ventaja a un individuo respecto a los conocimientos académicos adquiridos, mientras que los demás aprenderán lo básico de estos saberes a través de la educación regular, ya que esta herencia cultural recibida le permitirá tener una visión más amplia del horizonte estudiado.

En este sentido, la intervención del Estado en materia de educación no tiene como finalidad desaparecer esta brecha; sin embargo, permite que aquellos estudiantes que desean aprovechar las oportunidades brindadas en ciertos campos, puedan adscribirse a ellas como una posible alternativa para incrementar su capital cultural y tal vez, llegado el momento, intercambiarlo por un capital económico que justifique todos sus esfuerzos, desde su visión.

Esta visión por crear tal identidad se encuentra consolidada desde el aparato estatal desde los primeros años escolares de formación, ya que, por medio de los organismos escolares, se remodelan las estructuras mentales y se imponen principios de visión relacionados al capital cultural de la clase dominante (Bourdieu 2000, 16). Por ello, las instituciones educativas están

relacionadas intrínsecamente con los intereses del Estado desde sus inicios que se han modificado de acuerdo a sus propias necesidades y objetivos. Tal situación, conlleva a que se direccionen ciertas elecciones en el ámbito educativo de las clases que no pertenecen a aquellas dominantes, ya que están condicionadas a tomar el camino que les sea posibilitado mediante las opciones brindadas por el Estado.

Por tanto, la libre elección educativa de optar por una profesión termina por ser coercitiva en muchos aspectos para quienes forman parte de la clase media y obrera. Puesto que no se trata de la consecución de sus propios deseos en materia educativa sino de aprovechar las oportunidades educativas ofertadas y buscar la realización personal y profesional a través de una de estas opciones, con el objetivo de aumentar su capital cultural y con el paso del tiempo ampliar su capital económico y simbólico (Inda y Duek 2005, 16).

En este proceso, el capital cultural adquirido se transforma en un capital simbólico que puede luego ser intercambiado bajo distintos parámetros para lograr procesos de mejora social desde la visión del individuo que las detenta.

Tomando en consideración los estudios de Bourdieu (1989, 35) debe señalarse que el mundo social al entenderse como un espacio social en el cual intervienen principios de diferenciación entre unos individuos y otros, determinando su rol, posición y estatus respecto a los demás. En este sentido, el espacio social se establece como un campo de fuerzas donde se producen relaciones de fuerzas objetivas que pueden imponerse de un individuo a otro, o de una clase a otra de acuerdo a las propiedades con las que cuentan al momento de interactuar en dicho espacio.

La teoría del espacio social de Bourdieu permite comprender las ventajas que los agentes o actores que intervienen en un determinado contexto, incluyendo el de la educación, pueden tener al momento de consolidar su capital cultural. En la teoría del autor también hay rivalidad entre los dos tipos de capital, se suman y transmutan hasta cierto punto, por eso la élite económica no coincide con la élite cultural. Tales afirmaciones se deben al hecho de que aquellas familias que pertenecen a clases sociales con mayor capital económico, social y simbólico cuentan con la posibilidad de que sus hijos e hijas cuenten con un capital cultural incorporado y una forma objetiva de capital cultural respecto al aprendizaje de un idioma como el francés, más aun si se trata de individuos que desde su nacimiento tienen acceso a un ambiente familiar francófono, permitiéndoles no solo comprender el idioma desde la escritura

y fonética, sino incluso vivir su cultura y todos aquellos aspectos vinculados con el aprendizaje del francés y el mundo de la francofonía.

Evidentemente, estas personas cuentan con ventajas en relación a aquellos individuos que deben aprender el idioma mediante un aprendizaje formal que puede efectuarse gracias a la instrucción privada y la instrucción pública. En el caso de quienes recurren a la instrucción privada, éstos cuentan con capital económico, que les permite acceder a instituciones educativas donde el francés forma parte de su currículo, además de que existe la posibilidad de reforzar sus conocimientos en entidades destinadas a la enseñanza del idioma de una forma personalizada, vinculando la teoría con la práctica y la misma cultura.

Por otra parte, se encuentran aquellos individuos que aprenden el idioma francés mediante la instrucción pública, y que, por lo tanto, en comparación con los dos otros grupos, no cuentan con las mismas ventajas debido a su limitación de capital económico y simbólico. Esta situación limita su acceso al capital cultural incorporado y la forma objetivada de dicho capital, afectando su posición y su situación actual o potencial respecto a la estructura de distribución de las diferentes clases de poder que existen, afectando negativamente a los provechos que entran en juego en el campo social, y que dependen del contexto donde se produzcan tales interacciones sociales (Bourdieu 1989, 38).

Bourdieu (1997, 64) refiere que los distintos tipos de capitales con los que cuenta un individuo establecen aquellas posibilidades de beneficio que se pueden generar en el seno de cada uno de los campos, y por ello, estudia la relación de la educación al respecto, pues no se debe olvidar que mediante el acceso a la vida académica, las personas pueden ampliar su capital cultural. El autor sostiene que el capital cultural y social que un estudiante obtiene de su familia conlleva el aprendizaje de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que las instituciones educativas actúan selectivamente (Bourdieu 2000, 15).

1.5. Lecturas de Bourdieu

El *habitus* ha estado expuesto a cambios en los distintos trabajos de Bourdieu o, en otras palabras, ha tenido distintas evaluaciones, pasando desde las formulaciones basadas en los análisis de la reproducción de los medios sociales, sobre todo en los estudios acerca de la sociología de la educación y la cultura en los años sesenta y setenta, a las posteriores construcciones que tienen en cuenta la relaciones entre ésta y la individual.

De acuerdo con Bourdieu, los lineamientos relacionados a una particular clase de parámetros de existencias crean un *habitus*: métodos de disposiciones transferibles y duraderas, formas de caminar, hablar, pensar, sentir, que se señalan con todos los medios de apariencia de la naturaleza, “estructuras señaladas a funcionar como estructuras estructurantes, esto quiere decir como medios a generar y a organizar prácticas y representaciones”

Para empezar a señalar el primer punto, se requiere hacer énfasis en el papel que desempeña el *habitus* en la estructura de concepto de Bourdieu, como medio primordial de representación de un mundo social y la introducción a la violencia simbólica. Se hace recuerdo que, si bien es muy esquemático en el pensamiento de Bourdieu, en las diferentes maneras de dominio tienen que ser legítimas, esto quiere decir que deben tener un aspecto positivo y transformarse como “naturales”. Tener desconocimiento de su arbitrario carácter, es uno de los básicos principios que funcionan en la incorporación de los medios y órdenes dominantes; en otro aspecto Loic Wacquant señala que el *habitus* suele representar los medios de los que provienen “como datos requeridos y naturales, más que como los productos históricamente eventuales en una establecida relación de fuerza entre grupos, como etnias, clases sociales, géneros.

Bajo esta dirección si se detiene en sus estudios acerca de la sociología de la cultura, se encontrará en “el amor al arte”, el establecer un “cultural arbitrario”, “la obra que no es capaz de suscitar por sí sola la virtud de naturales preferencias y su importante contribución, a través de su naturalización y gran relación con el medio académico a la clasista dominación.

El estudio de Bourdieu finaliza en que la satisfacción que emerge de la contemplación de un acontecimiento estético se encuentra lejos de ser una experiencia universal. El estético disfrute, propone la dominación de un código descifrado, de tal forma que, los entrevistados se presentan como el pertenecer a un medio de emociones, “amor al arte” es producto de un informal aprendizaje y que no es consciente de aquello. La educación formal constituye a dicho proceso de naturalización del gusto en una función de inculcación de cultural arbitraria, que aparte de no tener en consideración los lineamientos sociales que hacen factible el gusto, lo señala como un don o como un talento o la innata predisposición hacia una iluminación estética. De esta forma, los señalamientos de lo que se llama ideología carismática, según Bourdieu, habilitan a los privilegios culturales de las clases debido a que transmutan la herencia social en los talentos individuales o en los méritos propios.

La diferencia se retoma y ahonda en la descripción de la legítima cultura como parcializada y asociadas a los procedimientos de violencia simbólica. Dicha obra señalada por Bourdieu en motivos prácticos por su “intención de investigar de lo teórico y empírico” que acoge a un centro bien situado en el tiempo y el espacio, la sociedad francesa de los años setenta, mediante la pluralidad de los mecanismos de observación y de medios cualitativos, cuantitativos, etnográficos, estadísticos y de un discursivo montaje que posibilita asociar cuadros fotográficos, estadísticos, partes de entrevistas y la lengua genérica de la evaluación.

Dentro de *La Distinción* (Bourdieu 2000, 86) se señalan dos capacidades definitorias de lo que es el *habitus*: la capacidad de crear una práctica y obras incansables y el poder distinguir y observar dichas prácticas y tales productos; en otras palabras, el gusto. Es por ello que este último es un sinónimo de la cualidad del *habitus* de crear criterios de clasificación de los modelos de percepción, maneras de sentir, de actuar.

El gusto constituye entonces un modelo de signos distintivos que terminan por ser calificados socialmente. El gusto no se desprende del *habitus*, sino que constituye un lado de su definición, debido a que modifica prácticas de un tipo en prácticas más definidas de una misma clase y, debido a su cualidad es significativamente relacionada de las demás clases. De acuerdo a tal sentido, afirma Bourdieu que el gusto es la función que transforma las prácticas de expresión simbólica en las de posición de la clase.

El gusto separa y une. Al ser uno de lineamientos relacionados a una clase en particular en parámetros de existencia, agrupa a los que son productos de parecidas condiciones, pero que se distinguen de los demás, de personas, de cosas y de lo que es para otros, y de lo que la persona clasifica a lo que los demás clasifican.

El consumo y la producción de los bienes culturales legítimos es un aspecto particular del gusto. Por el acontecimiento de que la apropiación propone unas disposiciones y competencias que no tienen que estar comercializadas universalmente, las obras de una cultura legítima conforme al medio de una exclusiva simbólica y al operar como un capital cultural, respaldan un “beneficio de distinción” normal a la singularidad de los recursos requeridos para su apropiación y al beneficio a la excelencia y a la legitimidad que se basa en el acontecimiento de estar justificado en existir de acuerdo a como se existe de ser requerido.

La distinción se muestra entonces como una relación social de dominación y debido a la superioridad espiritual e intelectual o también “del ser” es así mismo una relación de la

legitimación del dominio: la naturalización de este procedimiento. Esto se traduce como un método de los beneficios innatos del ser y no como efecto de las condiciones de existencia no solo diferentes sino desproporcionadas, conforme a uno de los núcleos explicativos de los procedimientos de violencia simbólica.

El segundo punto por exponer se basa en la relación entre la reproducción social y además la singularidad individual. Los *habitus* son obtenidos en la probabilidad e improbabilidades, los requerimientos y las libertades, los obstáculos y las facilidades que se encuentran inscritos en los lineamientos objetivos. Son los métodos que efectúan la producción de los pensamientos, de las percepciones y de las acciones, siempre inscritos en los propios límites de los lineamientos objetivos que lo producen. El *habitus* es producto de una estructura que gobierna la práctica, no de acuerdo a un determinismo mecanicista sino mediante las coerciones y los límites que son inherentes en su aspecto creativo. Bajo este lineamiento, el *habitus* colectivo, de acuerdo a su grupo o a su clase, se constituye a lo que se enfrenta el “sujeto biológico” por estar en un colectivo, en un grupo o en una clase. Tener en consideración solo el método colectivo del *habitus* tiene riesgo de pensar las habilidades o las representaciones creadas en el núcleo de una clase o de un grupo “como intercambiables o impersonales”. De acuerdo a este aspecto, el *habitus* individual pretende orientarse por “la singularidad”, “la marca”, “el estilo personal”, “las diferencias del yo empírico” (Bourdieu 2000, 464)

El principio de las distinciones entre los *habitus* individuales se basa en la particularidad de las trayectorias sociales a las que se le atribuyen varias determinaciones jerárquicamente establecidas y una a las otras irreductibles, lo que deja de lado la probabilidad que todos los elementos de la misma clase hayan tenido iguales experiencias y en la misma cronología. De acuerdo con Corcuff (1998, 44), estarán hechos de vivencias colectivas pero que la agrupación de tales experiencias y de su ordenanza los hará totalmente únicos y singulares.

Remitiéndonos al caso ecuatoriano, la concepción de *habitus* planteado por Bourdieu no puede formularse como una explicación predeterminada en la adquisición de un idioma como el francés en nuestro contexto educativo, sino que debe servir como un modelo de apoyo conceptual, tal cual se lo utiliza en el desarrollo de esta investigación, pero tomando en cuenta el contexto del país y los roles de cada uno de los actores involucrados en el proceso de inserción del idioma francés en la educación pública ecuatoriana.

Capítulo 2. Contextualización

En este capítulo se presenta una visión general respecto al aprendizaje del idioma francés en el contexto ecuatoriano, recalcando hechos puntuales al respecto como los acuerdos firmados por Ecuador y Francia en materia de educación y promoción de esta lengua, todo con el objetivo de comprender la situación actual de su enseñanza y el rol desempeñado por las principales instituciones educativas involucradas en esta actividad. Además, se presenta el caso seleccionado para la investigación tomando en cuenta las principales razones vinculadas a los actores que forman parte del estudio etnográfico realizado al respecto.

2.1. El francés en el contexto ecuatoriano

Una de las principales razones que en el contexto ecuatoriano ha marcado el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera corresponde al interés de brindarle conocimientos al estudiante mediante bases firmes en el manejo del idioma, y con el paso del tiempo, brindarle un punto de partida para el futuro (Haboud 2007, 173). Sin embargo, con el paso del tiempo, esta visión se ha ido transformado gracias en parte a la consolidación de un marco intercultural que promueve la adquisición de lenguas nativas y extranjeras tal como se encuentra plasmado en el primer artículo¹ de la Constitución de la República del Ecuador (2008, 5).

En el caso del Ecuador, el principio de interculturalidad es una realidad dicotómica que se desarrolla, según su escenario, en el plano urbano o rural de distintas maneras.

El concepto que se busca trabajar en la Constitución está vinculado al incentivo de una interculturalidad de orden nacional, que tome en cuenta las nacionalidades y culturas originarias, indígenas o afrodescendientes (Haboud 2007, 173).

Pero como ya se indicó anteriormente, es necesario tomar en cuenta nuestra obligada relación intercultural en el plano internacional en un mundo cada vez más próximo a sus pares fuera del contexto nacional, ligado bien sea a propósito de la tecnología, los negocios, la ciencia o la cultura.

¹ Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada.

Siendo este el forzado contexto actual, el idioma inglés es de principal aprendizaje en las instituciones educativas privadas y públicas en las ciudades del Ecuador. Se reconoce a este idioma como la principal vinculación con el mundo económico internacional. Sin embargo, en el caso de la ciudad de Quito, el segundo idioma extranjero de enseñanza-aprendizaje escogido por instituciones privadas es el francés, aunque por mucho tiempo también lo fue en instituciones públicas. Tal decisión se debe en parte a que tanto la lengua como la cultura inglesa y francesa han sido vistos como referentes de desarrollo y modernidad, estableciéndose como un marcador social diferenciador entre las élites y las demás clases sociales (Bravo 2010, 78).

Respecto a la elección del francés como segundo idioma extranjero de enseñanza-aprendizaje en instituciones públicas debe señalarse algunos hechos que contribuyeron a ello:

En el año 1966, el Gobierno ecuatoriano firma un convenio con el Gobierno francés que tiene como objetivo poner en ejecución los medios necesarios para un mejor conocimiento recíproco de su lengua y su civilización. Este documento sirve como base para la entrada del francés en la educación pública ecuatoriana. El mismo fue ratificado en el año 1975, permitiendo a los futuros bachilleres ecuatorianos recibir una formación lingüística en francés (además de en inglés). Como lo indica Patricio Villalba Sevilla, ex director nacional del Currículo para el francés, el francés se extiende rápidamente en al menos 50 colegios públicos a partir de 1972. Cinco años más tarde, el 16 de mayo de 1978, el francés se vuelve lengua extranjera oficial en el sistema escolar ecuatoriano. Dicho sea de otra manera, el estudiante en un colegio público puede escoger entre el inglés o el francés y el Ministerio de Educación del Ecuador debe procurar poseer una estructura pedagógica para poder ofertar ambas lenguas. (Macías 2012, 119)

Esta situación no es ajena al resto de los países en América Latina, puesto que, en la región, al francés se le confiere otro tipo de valor simbólico: es reconocido como el idioma de la diplomacia, el acceso a la cultura, a los grandes pensamientos europeos.

La élite de la región solía enviar a sus hijos a estudiar a Francia. Así, el concepto de un idioma elitista y de acceso a la cultura exquisita se fue instaurando en el pensamiento de la población en general. Aprender francés era un *plus* en el capital cultural de su propietario, ya que simbolizaba *status*, distinción (Jiménez, Salvador y Moré 2019, 39).

La importancia del francés no se refleja tan solo en números, al ser la quinta lengua más hablada en el mundo según la *Organisation Internationale de la Francophonie* (2019), sino

que también posee un innegable atractivo cultural y científico; así como el activo que representa para la movilidad e inserción estudiantil a las zonas francófonas. La expansión mundial del francés como lengua extranjera permite el intercambio entre personas de diferentes países. Esto no solo trae consigo una gran mejora de las relaciones comerciales internacionales y de otras esferas, sino también avances remarcables en los campos económico, social, político y científico en la actualidad. (Jiménez, Salvador y Moré 2019, 39)

Esta percepción no parece haberse generado de forma aislada, sobre todo si se toma en consideración que en la región existen aproximadamente 250 Alianzas Francesas, 36 Liceos Franceses, 5 Institutos Franceses y 2 Casas de Francia. Tales cifras evidencian el circuito de la francofonía en la región latinoamericana, que busca incentivar la cultura y la difusión de la lengua francesa en el mundo. Además, dentro de este circuito se inscriben alrededor de 104.000 estudiantes (Wallace 2017, 1), lo que demuestra su importancia en la actualidad, esto sin tomar en cuenta la enseñanza-aprendizaje del francés en otros ámbitos educativos como lo comercial, político y económico.

Aunque la relación entre Francia y Ecuador es de larga data, es necesario centrarse en los acontecimientos más relevantes en el plano educativo que se producen a partir de la segunda mitad del siglo XX, los cuales demuestran la presencia constante de esta lengua y cultura extranjera dentro del marco educativo ecuatoriano.

En el Ecuador, “la primera Alianza Francesa llega en 1953” (Macías 2012, 117). Su objetivo primario era “mantener a todos los expatriados franceses conectados a su país por medio de esta agencia. Pronto, se convirtió en un medio que servía de difusión e impulso de la cultura y el idioma francés dentro del país de acogida” (Burrows 2015, 1). El acceso a la lengua y la cultura francesa por medio de la Alianza Francesa se efectuaba mediante financiamiento particular y personal de la persona interesada en tener un acercamiento a esta cultura. De esta forma, la enseñanza-aprendizaje de este idioma permanecía de acceso exclusivo a una élite que podía permitirse costear este tipo de educación.

En 1966, se firma el Registro Oficial N°145 entre los gobiernos de Francia y Ecuador, cuyo objetivo se centró en “el conocimiento y propagación recíprocas tanto de sus respectivas lenguas (francesa-castellana) así como de sus culturas (francesa-ecuatoriana)” (Macías 2012, 119). Como primer acto de esta colaboración se fundó el colegio franco-ecuatoriano “La Condamine” en la ciudad de Quito, ofreciendo una educación basada en una metodología

compartida entre la pedagogía ecuatoriana y la francesa (Embajada de Francia en Quito 2016).

Al mismo tiempo, otro de los antecedentes suscitados como parte de este convenio de cooperación recíproca, se funda en el año 1972, en Francia, el Centro de Estudios Ecuatorianos (CEE) en la Universidad de Nanterre, en París, que en una primera etapa buscó “acercar culturalmente a los estudiantes franceses a la cultura ecuatoriana” (Sinardet 2019, 13) por medio de la literatura, las artes y los pensadores ecuatorianos.

No obstante, estos avances en la cooperación mantenían un orden privado y elitista, ya que el acceso a estos establecimientos educativos estaba restringido por la capacidad económica de los interesados.

Si bien es de aclarar que la Universidad de Nanterre es de acceso público en Francia, el acceder a ese tipo de educación para un estudiante ecuatoriano estaba limitada por su capacidad económica para sostener su estadía en dicho país, así como la capacidad económica demostrable que le permitiese acceder a una visa de estudios por parte de la Embajada de Francia en Ecuador.

Es en este punto donde la cooperación en el plano educativo ofrece un giro interesante, ya que en 1975 se ratifican otros acuerdos de cooperación que plantean una apertura cultural a un público mayoritario. Se plantea “la enseñanza-aprendizaje del francés como idioma extranjero optativo en las instituciones educativas públicas en el nivel secundario y universitario en las principales ciudades del Ecuador” (Macías 2012, 19). De esta manera, estos acuerdos se constituyen como antecedentes fundamentales en la democratización de la lengua, a través de una apertura del conocimiento cultural y lingüístico, permitiendo su acceso al capital cultural necesario para las clases no pertenecientes a las élites económicas o sociales.

En la década de los 90, estos convenios estaban en plena vigencia, permitiendo a muchos estudiantes de colegios públicos optar por el aprendizaje del francés en lugar del inglés en los últimos tres niveles de educación secundaria. Así, se registran al menos 50 colegios públicos a nivel nacional que ofrecen el francés como idioma extranjero optativo en su oferta curricular (Macías 2012, 119).

2.2. Formación de formadores: el paso de la concepción exógena a la endógena

Mediante la intervención de Francia en el plano de la cooperación con Ecuador se planteó la necesidad de formar profesores ecuatorianos que pudieran encargarse de la enseñanza del francés y así “lograr una mayor autonomía educativa ecuatoriana al respecto” (Macías 2012, 121). Esta situación permitía dejar de depender de aquellos profesores franceses nativos (educación exógena) dando lugar a un profesorado no nativo capacitado para emprender la difusión del francés en el país de acogida (educación endógena).

Desde el punto de vista del gobierno francés, existían dos ventajas respecto a ello: en primer lugar, se generaba un ahorro en costos de traslado y manutención de profesores franceses nativos; mientras que en segunda instancia se contaba con la posibilidad de abrir e incentivar un nuevo campo laboral para los ecuatorianos. Tal propuesta se puede evidenciar en las declaraciones del director de MEDEF International², el Sr. Gérard Wolf respecto a las políticas de inversión francesas: “El principio general de las empresas francesas alrededor del mundo, (...) es de insistir siempre en la formación de personal local” (Dioudonnat 2015, 23' 40").

Siguiendo esta línea de la educación endógena en Ecuador posteriormente se crea la Escuela de Idiomas en tres universidades públicas: la Universidad Estatal de Guayaquil, la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Cuenca) y la Universidad Central del Ecuador (Quito), que empezaron a generar titulaciones en Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Francesas.

Estas carreras contaban con el apoyo financiero y logístico de la Embajada de Francia en Ecuador y la Alianza Francesa, entidad que ofrecía un plan de becas para los mejores puntuados para así entrar en un programa de “Formación para formadores”, que, en el lapso de tres años fomentó el aprendizaje del idioma, la cultura, la formación en el área docente de los candidatos para impartir cursos de FLE (Francés como Lengua Extranjera), así como pasantías de un año a dos egresados de Guayaquil, tres de Quito y dos de Cuenca en el programa de Asistente de Lengua Extranjera en una universidad francesa.

² MEDEF International es una organización del sector privado francés a nivel internacional que representa a la Confederación Empresarial Francesa (MEDEF) y sus 800.000 empresas en el mundo. Se trata de una red mundial al servicio de las empresas francesas que quieren desarrollarse en los mercados emergentes y en vías de desarrollo.

Además, financió el acceso a becas de estudio para estudiantes de pregrado al exterior, muchos de los cuales elegían Francia como su destino educativo. Al respecto de ello, Marie-Laure Charles, consejera de Comunicación Exterior de Francia para América Latina respecto a la educación de los jóvenes ecuatorianos en la actualidad manifiesta que estos cuentan con un buen nivel educativo, debido a que las becas que obtienen les permiten “realizar estudios en el exterior y regresar al Ecuador con mayores fortalezas. La juventud es cada vez más importante en Ecuador, representan cerca del 30% de la población y se hace un esfuerzo por educarlos muy bien” (Dioudonnat 2015, 16’40”).

Este acceso público a la enseñanza-aprendizaje del francés permitió que personas no pertenecientes a las clases dominantes sea en el plano social o económico, cuenten con la oportunidad de acceder a este tipo de educación y añadirla a su capital cultural, todo esto, bajo el amparo de las decisiones gubernamentales binacionales asumidas entre Francia y Ecuador en materia educativa. A pesar de esto, se presentaron variantes en los acuerdos con el paso de los años que generaron cambios en las políticas estatales, y por supuesto, ello afectó a los actores ya inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como idioma extranjero en el Ecuador.

En primera instancia, se genera un cambio en los procesos de cooperación en cuanto a la difusión de la lengua y cultura francesas en el plano de la educación pública. A pesar de haber sido renovado un compromiso de cooperación en el año 2007 mediante la actualización de un Currículo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma francés con una clara influencia francesa, en cuanto a los términos de política educativa ahí planteados (Macías 2012, 121), las relaciones en este campo parecen haber retrocedido, ya que pocas instituciones de carácter público asumen la inclusión del francés como una lengua importante de aprendizaje dentro de sus currículos.

El 19 de noviembre del 2015 se firma un nuevo acuerdo entre la Embajada de Francia y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con la intención de darle un nuevo impulso al francés y así, “devolver a la lengua francesa el estatus de segundo idioma extranjero opcional en los establecimientos públicos de enseñanza secundaria” (Ministerio de Educación 2015, 2). Este convenio disponía en sus artículos que la asignatura optativa de francés se implementaría en la malla curricular con una carga horaria de tres horas a la semana. Además, las instituciones educativas participantes en este convenio debieron integrar en su planta docente, a profesionales “con calificación mínima de B2 de acuerdo con la escala del Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas, poniendo a disposición de los estudiantes los recursos pedagógicos necesarios para garantizar el adecuado aprendizaje de la lengua extranjera” (Ministerio de Educación 2015, 3).

El 19 de julio de 2016, tras la firma de un nuevo convenio se formaliza la decisión de implementar un nuevo plan piloto en tres colegios insignias en el territorio nacional que acogerán este programa de reinserción del francés en el pensum de la educación ecuatoriana pública. Las instituciones seleccionadas fueron: el colegio Aguirre Abad en Guayaquil, Manuela Cañizares en Quito y Pío Jaramillo Alvarado en Loja (Puente 2016, 1).

No obstante, si en años anteriores, la oferta educativa incluía el francés como segundo idioma extranjero de enseñanza optativo en por lo menos 50 colegios públicos en el país, durante 2016 la cifra disminuyó a tres (Gauthier 2016) situación que afectó inclusive la asignación de partidas de docentes para la enseñanza-aprendizaje del francés en las instituciones fiscales generando por consiguiente, la desaparición de esta opción educativa para el alumnado y el profesorado capacitado para asumir tales plazas.

De esta manera el titular de Gauthier (2016, 1) “¡El idioma francés gana terreno en Ecuador!” remite inequívocamente a la realidad ecuatoriana y el terreno en disputa en el que están inscritos los idiomas extranjeros, puesto que cada persona con su propia representación de pensamiento y su propia concepción dentro del mercado, busca reivindicar su lugar dentro del sistema educativo. Así, en esta disputa simbólica, el francés adopta, desde la perspectiva de Burrows, la siguiente posición:

El discurso ideológico que concierne a la difusión del francés se modifica, se trata desde entonces de combatir contra el inglés en su posición preponderante al nombre de la diversidad lingüística y cultural. Al mundo de la cultura hegemónica se opone el modelo de la pluralidad de las culturas y de los idiomas. La batalla para la difusión del francés se inscribe entonces bajo este marco. (Burrows 2015, 7)

Lo referido por este autor da cuenta de que, en el contexto ecuatoriano, y pese a que se promueve el principio de la diversidad cultural que incluye el aprendizaje y la práctica de cualquier clase de idioma, el inglés se establece como la lengua por excelencia que se enseña en la mayor parte de instituciones educativas, limitando la posibilidad de que los estudiantes puedan interesarse por otras opciones como el francés, accediendo no solo a su práctica lingüística, sino adentrándose en la cultura francófona a manera de capital.

De esta forma, la batalla por la pluralidad y multipolaridad social, política y económica es una constante que se hace evidente aun en la educación. El Estado en el contexto ecuatoriano aparece como una figura central en estos procesos, pero más que un ente activo y participativo en esta disputa, aparece como el receptor que implementará las políticas según convenga a los intereses de su participación, entre los que se incluyen la definición de los idiomas a los que la población puede acceder a través de la educación pública.

En Guayaquil, actualmente, la Universidad Estatal cerró su Escuela de Lenguas donde ofertaba la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Lengua y Lingüística Francesa, sin presentar hasta la fecha un proyecto que reemplace dicha oferta educativa. Desde la perspectiva de investigadores como Ñacato (2018, 3), en Ecuador muchos colegios públicos y privados de la urbe han suspendido la enseñanza del francés, priorizando las horas destinadas al aprendizaje del inglés, puesto que la mayoría de estudiantes han tenido la oportunidad de estar en contacto con este idioma en los niveles de educación básica, lo que facilita su enseñanza en el nivel de bachillerato, y posteriormente en el universitario.

En Quito, en el sistema universitario, la Universidad Central del Ecuador, aunque ya no oferta la carrera de Licenciatura en Educación Plurilingüe, encontró un equivalente en la carrera de Licenciatura Multilingüe, en la que cuentan con una única especialización en la enseñanza-aprendizaje de Inglés, Francés y Español como lenguas extranjeras con el fin de preparar un profesorado apto para ejercer la docencia en dichas áreas. Esto lo hicieron en base a los últimos acuerdos firmados entre la Embajada de Francia en Ecuador y el Ministerio de Educación y Cultura.

El mismo programa continuó vigente en la UNAE, en Cuenca (Embajada de Francia en Quito, 2016, 1) como una muestra de la voluntad del gobierno francés de incentivar estos convenios binacionales en materia educativa por un tiempo. En Cuenca, el programa ha sufrido ciertas modificaciones pero el acuerdo continúa vigente (Universidad Nacional de Educación, 2018, 1). Actualmente, la UNAE oferta el francés a través de su Instituto de Idiomas, más no como una carrera sino como una herramienta comunicativa adicional a la formación del estudiante, mediante cursos pagados en la Alianza Francesa, pero con descuento para los estudiantes que así lo deseen. La carrera de Idiomas Extranjeros ofertada solo aplica en la actualidad a la Licenciatura en Pedagogía del Idioma Inglés (Universidad Nacional de Educación, 2022, 1).

También se debe mencionar que en la actualidad prevalece otro programa enfocado en la cooperación lingüística y educativa entre Ecuador y Francia que apoya el intercambio de asistentes de lengua patrocinado por la Embajada de Francia y el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP).

Este programa trata de enviar estudiantes ecuatorianos a Francia y recibir profesionales franceses en Ecuador como asistentes de lengua. Los participantes son estudiantes de diferentes universidades dentro de las cuales se encuentra la Universidad Central del Ecuador dando prioridad a los estudiantes de la Carrera Plurilingüe. La función de los asistentes es enseñar español y compartir su cultura con los estudiantes francoparlantes a la vez que tienen la oportunidad de mejorar en el ámbito lingüístico durante su estancia en Francia. Este tipo de programa fortalece el aspecto profesional y personal porque permiten a los futuros docentes familiarizarse con el idioma y la cultura en los países donde se habla la lengua meta. (Ñacato 2018, 4)

Actualmente, muchos colegios privados mantienen el francés como segundo idioma extranjero de enseñanza para el currículo BI (Bachillerato Internacional), incluso contando con la posibilidad de generar intercambios estudiantiles con Francia, lo cual constituye una ventaja para quienes acceden a esta clase de educación, más aun si se toma en cuenta que muchos de estos alumnos podrían obtener su profesión como docentes de esta lengua o utilizarlo para realizar alguna especialización en el extranjero. Sin embargo, estas ventajas no se aplican para aquellas instituciones públicas de bachillerato donde esta opción no existe, sobre todo si se considera que la enseñanza del francés se ha reducido a tres colegios a nivel nacional.

Respecto a ello, investigadores como Andrés (2008, 59) consideran que la falta de políticas y programas por parte del gobierno ecuatoriano, ha conducido a que las instituciones educativas privadas en el territorio nacional, incluyendo el caso de la ciudad de Quito establezcan un modelo educativo de élite mediante el cual pueden brindar un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés de forma eficiente gracias a las altas pensiones que las familias pueden costear por la educación que reciben sus hijos e hijas.

No obstante, esta clase de educación es muy restringida para la mayoría del alumnado proveniente de la población ecuatoriana, puesto que no todos pertenecen a familias que puedan costear tales gastos, relegando esta clase de educación a aquellos individuos pertenecientes a una élite, sea esta económica, política, militar, académica, artística o social,

sobre todo, si también se considera los criterios de admisión planteados en esta clase de instituciones que, aparte de recibir dinero de las familias de los estudiantes, también cuentan, en contados casos, “con subvenciones generadas por la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero, organismo público francés, y subvenciones otorgadas por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador” (Andrés 2008, 59) como es el caso del Liceo La Condamine, en la ciudad de Quito o la red de Alianzas Francesas que operan en distintas ciudades del país.

Debe señalarse además que por parte del gobierno francés siempre ha tenido en sus presupuestos un interés de contribuir con una inversión político-cultural que contribuya al aprendizaje del idioma francés en territorio ecuatoriano. Esto se evidencia en el hecho de que hasta el momento ha generado acuerdos entre los que destacan: el intercambio de asistentes de lengua patrocinado por la Embajada de Francia y el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP), el Convenio de Cooperación Académica y Cultural firmado entre la Alianza Francesa de Quito y la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, la “Plataforma de intercambios franco-ecuatorianos”, así como una colaboración existente entre la École Nationale Supérieure des Métiers de l’Image et du Son (FEMIS) y la Escuela de Cine de la Universidad de las Artes de Guayaquil.

2.3. Unidad de estudio

Los cambios generados en materia de enseñanza-aprendizaje de un idioma como el francés dan cuenta de la existencia de otros actores que se verán afectados por tales transformaciones, entre los que se incluyen a los docentes que evidencian una reducción en sus plazas de trabajo, así como aquellos estudiantes de nivel de instrucción pública que ya no tendrán acceso a esta formación en su educación, situación que desde la perspectiva de Andrés (2008) podría deberse a la visión de que el francés ha vuelto a ser considerado un idioma y cultura de acceso exclusivo de las élites en Ecuador, perdiendo su funcionalidad desde la visión estatal de las competencias que debe desarrollar una persona mediante su formación académica.

Tomando en cuenta este panorama y debido a que existen múltiples actores que forman parte de estos procesos es necesario establecer un estudio etnográfico para comprender las repercusiones que tienen estos cambios en las políticas educativas en la población que tienen relación directa con la enseñanza-aprendizaje del francés en el contexto ecuatoriano.

Por ello, el objetivo de esta investigación se centra en analizar el beneficio y los desafíos que el proceso de oferta - demanda del idioma francés en la educación pública ecuatoriana genera en aquellos actores no pertenecientes a élites económicas o sociales que desean incluir a este idioma dentro de su capital cultural y su diálogo con las políticas estatales vigentes. Debido al interés de la investigación por comprender la realidad de aquellos actores no pertenecientes a las élites ya mencionadas, la institución seleccionada para el análisis corresponde a la Universidad Central del Ecuador, ubicada en Quito, que brinda una educación pública a través de sus 21 facultades entre las que se encuentra la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación donde se sitúa la carrera de Licenciatura Multilingüe, y en la que actualmente laboran un total de 6 docentes titulares y se instruyen un total de 250 estudiantes siguiendo la carrera.

La carrera de Licenciatura Multilingüe se responsabiliza de la “formación de profesionales con sólidos conocimientos en el área de los idiomas de su especialidad, capaces de desarrollar las competencias lingüísticas con excelencia académica sobre la base de las necesidades sociales y del sector de su desempeño profesional” (Universidad Central del Ecuador 2020).

En cuanto a los objetivos que se plantea esta carrera, estos corresponden a los siguientes:

- Formar profesionales de tercer nivel en la enseñanza de los idiomas con capacidad de determinar problemas didácticos y lingüísticos al igual que proponer soluciones pragmáticas como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje hacia una educación eficiente y de calidad lingüística-metodológica en las instituciones educativas del país.
- Reestructurar el plan de estudios del área de formación de acuerdo con los parámetros establecidos en el documento “Guía Metodológica de Diseño Curricular” de la Dirección General Académica de la Universidad Central.
- Fundamentar el Diseño y el Desarrollo del Currículo sobre la base de las diferentes concepciones, teorías y tecnologías educativas y las demandas sociales, con profesionales en la educación que contribuyan con el desarrollo económico del país.
- Establecer la aprobación de los idiomas (inglés, francés) por niveles, sobre la base de estándares internacionales, de conformidad como lo determina el Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje de idiomas.
- Mejorar cuanti-cualitativamente los procesos de formación del docente, a fin de acreditarlo como lo exige la SENESCYT y la LOES. (Universidad Central del Ecuador, 2020)

En entrevista con Liliana Gines, Secretaria General de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, pudo informar en cuanto a ciertos detalles del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés dentro de la Facultad: en cuanto a la malla curricular que se oferta en esta carrera, el francés se enseña durante seis semestres (metodología Ed. FLE), mientras que en séptimo semestre se enseña lectura crítica del francés y en octavo semestre se brindan las asignaturas de Francés de Propósitos Específicos y Escritura Académica del Francés (metodología ecléctica).

En cuanto a la metodología implementada en la carrera, esta se fundamenta en el Método Cosmopolite, haciendo enfoque en los procesos comunicacionales, además de regirse por los estándares internacionales de lenguas extranjeras vigentes en el Marco Común Europeo (Gines 2021, 38).

Respecto a los procesos de intercambio que se efectúan en la carrera, estos se llevan a cabo a través del Convenio firmado con la Embajada de Francia y el Ministerio de Educación francés (CIEP) que permite a aquellos alumnos que están cursando el quinto semestre de la Universidad Central la posibilidad de viajar a Francia y laborar como asistentes de español en instituciones de educación pública, impartiendo por el lapso de ocho meses clases de español. Estos estudiantes se encuentran bajo la tutoría de un profesor de español de Francia, que los ayuda en la entrega de conocimientos no solo en el idioma español, sino sobre la cultura ecuatoriana (Gines 2021, 39).

De esta manera, el trabajo etnográfico realizado se efectúa con egresados y estudiantes inscritos en la carrera de Licenciatura Multilingüe, especialización Francés, a fin de comprender las repercusiones de los cambios generados en las políticas estatales a nivel educativo y los acuerdos vigentes, respecto a la formación docente y estudiantil, tomando en cuenta sus experiencias y motivaciones detrás de su discurso, así como su diálogo y las repercusiones en la adquisición de capital cultural, en contraposición con el discurso generado desde el Estado.

Las experiencias de estos actores vinculados a las instituciones públicas permiten comprender los acuerdos generados por parte del Estado ecuatoriano con Francia, además de analizar sus respectivos discursos con las realidades enfrentadas por los actores que son etnografiados y que en este caso corresponde a los estudiantes y egresados de la carrera Multilingüe de la

Universidad Central del Ecuador, a fin de comparar analíticamente distintas significaciones respecto al valor, posibilidad, beneficios y desafíos de la francofonía en la educación pública ecuatoriana. Así también considerar si estos beneficios y desafíos son tomados en cuenta desde el Estado al momento de generar sus políticas públicas a nivel educativo.

Capítulo 3. Capital cultural: reconocimiento académico, laboral y económico

3.1. Acercamiento a los estudiantes de la carrera Multilingüe

3.1.1. Contextualización inicial

Como se indicó, se dividió este trabajo en dos grupos focales: un primer grupo, formado por los alumnos actuales de la carrera para conocer sus limitaciones, desafíos y proyecciones; y un segundo, conformado por profesionales egresados de la carrera quienes ya han logrado recorrer un camino que nos permite conocer y reconocer el resultado social que conlleva para ellos la elección de esta carrera y la adquisición dentro de su capital cultural de un idioma como el francés, siendo un punto en común necesario para ser parte de esta investigación el que no hayan tenido ningún nexo con el idioma desde la herencia según lo expuesto por Bourdieu.

Se ha centrado el primer grupo focal en los alumnos de 3ro y 4to semestre de la carrera de Licenciatura Multilingüe de la Universidad Central del Ecuador. Se escogió trabajar con estos cincuenta y cuatro alumnos pues al estar más cercanos a la culminación de su carrera, están más seguros de su elección profesional y entienden mejor el objetivo de su carrera, que corresponde a ser licenciados en educación de lenguas extranjeras (español, francés, inglés). Por decisión de la propia Universidad Central del Ecuador, para proteger la identidad de los estudiantes participantes, se han usado sobrenombres para referirnos a ellos en lugar de usar sus verdaderos nombres.

Además de esto, existió un problema a solucionar y fue el sortear las dificultades que representaba reunirse con los estudiantes en el contexto de la pandemia del COVID-19 que empezó su apogeo en el año 2020 y obligó a todos los sectores, incluido el educativo, a adaptarse a una nueva realidad en la que se priorizaron las medidas de bioseguridad, que incluyeron la suspensión de las clases presenciales, adoptando una nueva modalidad de impartir la formación académica: las clases virtuales, impartidas por medios digitales. La carrera prácticamente nació en el contexto de pandemia y los estudiantes recibieron la mayoría de sus clases en un contexto de virtualidad, con la ayuda de la internet y soportes tecnológicos relacionados. Por esta razón, la forma de conseguir estas entrevistas también fue por medios digitales como encuestas y entrevistas virtuales.

El promedio etario de los participantes se encuentra en el rango de 19 a 24 años salvo un caso específico de 32 años. En este grupo se sigue replicando el porcentaje mayoritario de mujeres

(alrededor del 80%) eligiendo carreras afines a la educación y pedagogía, fenómeno que se presenta en la mayoría de carreras dedicadas a la docencia según estudios realizados en América Latina. Respecto a ello, Bonder manifiesta lo siguiente:

Sin embargo -y este es un fenómeno que merecería una atención particular-, las carreras que históricamente han sido femeninas como las que integran la facultad de Filosofía y Letras, conservan ese carácter. Merece destacarse que Ciencias de la Educación es una opción prácticamente desestimada por los varones jóvenes. (Bonder 1994, 1)

Es interesante que, aunque esta es una realidad en las aulas y mayoritariamente, en las carreras relacionadas a la docencia, la proporción se invierte cuando hablamos del panorama general del mercado laboral en Ecuador, según información recabada por la CEPAL:

En enero de 2010, el 62,1% de la demanda total estaba cubierta por hombres (1'132.946 trabajadores) y 37,9% por mujeres (691.545 trabajadoras). Para diciembre de 2017, la proporción de hombres en la demanda total bajó a 60,2% (1'702.968 trabajadores) frente al restante 39,8% de mujeres (1'127.390 trabajadoras). Esto indica que, aunque la brecha se redujo, persiste la disparidad en la participación de hombres y mujeres en el mercado laboral. (Carrillo, 2019, 30)

Esta situación no es el punto central de la tesis y, por tanto, no ahondaré en ella, pero es un hecho interesante que, al ser replicado en distintas realidades sociales alrededor de América Latina y del mundo, nos interroga y nos plantea la necesidad de tomar en cuenta las preferencias de género al momento de generar políticas públicas efectivas relacionadas al acceso a la educación.

La mayoría de los estudiantes son procedentes de Quito o zonas aledañas, existiendo apenas un 30% de estudiantes provenientes de otras regiones del Ecuador, repartidas en ciudades tan diversas como Machachi, Pedro Vicente Maldonado, Sangolquí, Cayambe, Malchinguí (Pichincha); Santo Domingo (Santo Domingo de los Tsáchilas); Ibarra (Imbabura); Guayaquil (Guayas); Poaló, Ambato (Latacunga); San Gabriel (Carchi); Guaranda (Bolívar); El Carmen (Manabí); Shushufindi (Sucumbíos); Macará (Loja).

Esto llama la atención en dos puntos: el primero, en este grupo no había ni un solo estudiante procedente de Cuenca y solo había una estudiante procedente de la ciudad de Guayaquil, mientras que, en años anteriores, cuando las carreras de idiomas estaban en dichas ciudades, los estudiantes que optaban por esta carrera eran un número claramente superior, no solo provenientes de Guayaquil y Cuenca sino de zonas aledañas a estas ciudades principales y en

el caso de Guayaquil, incluía a estudiantes provenientes de Galápagos, detectando a primera vista, una dificultad actual en el marco de opciones y oportunidades educativas para las personas que viven fuera de la capital. Este fue uno de los puntos a dirimir en las entrevistas focales, de las cuales, recogemos la opinión de una de las egresadas de la carrera en la ciudad de Guayaquil:

Es bastante lamentable en mi opinión, ya que es un retroceso en las oportunidades académicas ofertadas a los estudiantes y con esto, la oportunidad para el país de desarrollar más profesionales competentes en el manejo de los idiomas extranjeros aplicados en la docencia y los negocios. (Mary Ochoa, 38 años)

En esa línea, se podría decir que ha existido un retroceso en cuanto a la carrera y su relación con las políticas públicas que apuntan hacia una descentralización y democratización de las ofertas educativas existentes.

3.1.2. En busca de la capitalización

Por tanto, al ser esta carrera la única en su género ofertada en el país actualmente, imaginé que aquellos alumnos que venían de otras provincias debían tener un objetivo muy concreto al decidir estudiar en Quito y pude percibirlo en sus historias compartidas:

Vengo de una familia que siempre enfrenta problemas económicos, no he sido favorecida con ninguna beca, pero tuve la suerte de poder tener la comprensión de mi familia al momento de decidir qué carrera seguir. En mi año sabático entendí que los idiomas me ayudarán a expandirme en cualquier otra rama, generalmente las otras carreras se cierran a un pequeño círculo de conocimientos, pero con los idiomas existe mayor flexibilidad. (Gisel, Machachi, 22 años)

Gisel desea mejorar su situación económica usando los idiomas como una catapulta para luego desarrollar otros conocimientos adicionales que le permitan capitalizar sus objetivos.

La mayoría de los alumnos de la carrera se identifican a sí mismos como mestizos, salvo un 1% que se identificó como indígena y un 0.5% como afrodescendiente. Este bajo porcentaje de afrodescendientes en la carrera viene acompañado de testimonios como el de Verónica, afrodescendiente que vive en la ciudad de Quito:

Podría describir la economía de mi familia como media-baja. Desde que tengo memoria he tenido que soportar la discriminación por mi color de piel. A pesar de esto, también recuerdo con cariño mi niñez llena de arrullos, pases del niño, salsa choke. Verónica, 21 años.

Esta situación plantea sobre el tapete la necesidad de trabajar como Estado en la verdadera democratización en la educación y de esta forma, trabajar en combatir las manifestaciones de violencia simbólica en el ámbito educativo que generen situaciones enclasantas.

3.1.3. Incidencia del marco sociocultural

En relación al contexto sociocultural, solo una persona se consideró de clase media-alta. El resto, se consideraron como familias de economías media o media-baja. Muchos dan cuenta de hogares donde sus progenitores han debido hacer esfuerzos superiores para poder ayudarlos con sus estudios universitarios. En conversaciones con los grupos focales, se podía observar que, en su mayoría, los progenitores carecían de una educación universitaria pero no la desestimaban. En el caso de otros pocos, que sí contaban con educación de tercer nivel, la visión de los estudios universitarios se planteaba como un *sine qua non* en la realización de los proyectos de vida de sus hijos. Podemos recoger en los siguientes testimonios, una muestra de aquello:

Económicamente soy de clase media, dependo netamente de los ingresos financieros de mi madre, no cuento con el apoyo de mi padre, mi mamá trabaja 12 horas con un sueldo básico que nos sustenta a mí y a mi hermano menor. Llegar a la carrera ha sido muy difícil, estudié en un colegio público, por lo que mis bases en el inglés son escasas, eso ha dificultado mi aprendizaje en el idioma. Y en francés, igual: entré con cero conocimientos de este idioma. No cuento ni nunca he contado con beca o ninguna ayuda de parte del Estado. (Gabriela. 21 años)

Mi contexto sociocultural era algunas veces precario, tenía que ayudar en el trabajo de mis padres, a veces muy limitados con los recursos, pero siempre estuvo presente la educación en la crianza de mis padres. Ha sido difícil. Todo lo que he conseguido ha sido por mis medios, incluso ahora tengo que trabajar y estudiar para poder afrontar los gastos de la carrera y eso se vuelve cansado pero la meta es clara. (Alicia, 32 años)

Los estudios se presentan entonces como una forma de acceder a una mejora económica y social por la cual los padres están dispuestos a realizar diversos esfuerzos que, en el caso de algunos estudiantes pertenecientes a otras partes del Ecuador, ha incluido el ayudar en la gestión de la migración a la ciudad para abaratar costos y en otros casos, ayudar a solventar sus traslados diarios a la ciudad. Esas son las realidades compartidas por Paula y Andrea:

Mi condición económica es mala. Vengo de una familia de agricultores, y como saben, este sector es el más olvidado en este país por ende, no cuento con recursos económicos que me favorezcan, por otro lado, movilizarme al lugar de estudio es complicado: tengo que hacer 2

horas de viaje todos los días con un valor muy alto en pasajes. Así mismo, no cuento con ningún tipo de beca. Paula, 23 años

Soy de otra ciudad, no ha sido fácil del todo, mis últimos años de colegio fueron virtuales y hubo poco aprendizaje, mi familia no es de recursos altos, pero me apoyan al 100% y tratan de darme lo mejor: cambiarse de ciudad, de ambiente y dejar cosas no es fácil. Andrea, 20 años

El significado que traslucen los testimonios dados muestra la importancia de la adquisición de un capital cultural institucionalizado que pueda ser “canjeado” de manera efectiva por mejoras sociales y económicas que considerarían fuera de su alcance si no se realizaran estos esfuerzos por parte de la familia. Por esta razón, la adquisición de este bien cultural institucionalizado no solo es un imperativo a realizarse, desde su óptica, sino que pueden movilizar la dinámica familiar para su realización, recordando que la familia es ese cuerpo social primigenio en el que se plantean las distintas estrategias sociales de reproducción y de lucha dentro del espacio social (Bourdieu, 1998). El testimonio de Paula se repite en la mayoría de alumnos al indicar que no cuenta y nunca ha contado con ningún tipo de beca o ayuda para sus estudios.

3.1.4. Memorias de condiciones sociales

Esta situación no ha impedido que muchos de ellos persigan su meta de inscribirse en esta carrera, aunque hayan tenido que postular a ella varias veces hasta obtener el cupo para la misma, según la asignación de cupos dada por el Estado a través de la SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). Podemos observar esto en el testimonio de Aura, quien nos indicó que para ella fue difícil ingresar a la carrera ya que le negaron el cupo por tres veces consecutivas.

Historias como la de Aura se repiten en algunos alumnos, demostrando que no es obra de la casualidad su presencia en estas aulas sino su persistencia. Como ya se indicó, la importancia de acrecentar el capital cultural mediante la consecución de los estudios puede generar ciertas mecánicas para alcanzar las competencias técnicas consideradas deseadas y deseables de incorporarlas en su *habitus* al grado de sortear las dificultades que se presenten en el camino para así lograrlo.

Algunos, han tenido que hacer frente no solo a situaciones económicas o escolares adversas sino que su realidad se ve traspasada por otras, como la violencia intrafamiliar, el abandono o,

como en el caso de María, quien se autoidentificó como indígena, la ocurrencia de una enfermedad que ha marcado el ritmo de vida de su familia:

En mi niñez debido al apareamiento de mi enfermedad (a los 8 meses) llamada Síndrome Rothmund-Thomson y la de mi hermano mayor (lo tenía años atrás) mis padres agotaron sus ahorros para encontrar una cura o un tratamiento para nuestra enfermedad con médicos, curanderos etc., ya que esta enfermedad es muy rara y nadie la conocía; en consecuencia siempre tuvimos limitaciones a la hora de poder adquirir medicinas que mi hermano y yo necesitábamos y actualmente eso aún persiste (...) en el caso de mi hermano, falleció de cáncer a los huesos. (...) Mis padres siguen trabajando para que pueda estudiar. Inicialmente recibía ayuda del bono de desarrollo humano, pero actualmente no tengo ningún tipo de ayuda económica, caso que sí necesito para solventar mis gastos y cuidados por mi enfermedad y estudios ya que mis padres no tienen la posibilidad de hacerlo. (Mariana, 21 años).

La pandemia mundial causada por la enfermedad denominada COVID-19 en la que actualmente nos desenvolvemos también ha tocado sus historias personales. Cabe señalar que esta carrera empezó como carrera Multilingüe en los años 2019-2020 lo cual la sitúa completamente en el contexto de la pandemia actual (Martínez, Rommel, en entrevista con Diana Miranda el 18 de junio del 2022). Han tenido que alternar clases virtuales y presenciales según la situación sanitaria se desarrollaba. A continuación, observamos los testimonios de tres alumnas, quienes nos comparten sus desafíos en el contexto de la pandemia:

Vengo de un hogar con recursos medio-bajos. Debido a la pandemia mis padres perdieron su trabajo y el único que tenía un trabajo estable fue mi hermano, quien tiene una discapacidad auditiva. (Verónica, 21 años)

(...) Ahora que mis hermanas y yo estamos en la Universidad los gastos son aún más fuertes, (...) aun así tratamos de ayudar en los gastos de la casa, yo suelo ayudar a mi papá en los trabajos de construcción ya que él es albañil, también suelo vender dulces en las clases para sustentar mis almuerzos, pero ya no he podido venderlos, las clases virtuales se complican mucho ya que no contamos con un internet bueno ni con dispositivos adecuados para recibir las clases. (Daniela, 20 años)

(...) No tengo dinero suficiente para comprar libros, pero gracias a la presencialidad he podido vender dulces, pasteles, etc para obtener dinero y guardarlo para los libros del próximo semestre(...). (Valeria, 21 años).

Queda claro que las diferencias en el *habitus* heredado generarán una disparidad en las condiciones sociales en medio de las que los y las estudiantes tendrán que desarrollar su camino académico, lo cual se volverá una constante no solo en su vida escolar y académica sino en su recorrido profesional y social, como lo explica Bourdieu en su obra *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*:

Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, en detrimento, por ejemplo, de las demandas más patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases, disimulando la selección social bajo las apariencias de selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares. (Bourdieu, 1970, 207)

Aun así, se transparenta en sus testimonios el agradecimiento y reconocimiento por los esfuerzos que realizan sus progenitores por darles una oportunidad de educación que ellos no tuvieron. Remitiéndonos a Bourdieu, podríamos decir que estos padres desean darles un capital cultural alejado de sus limitantes “de cuna”: ausentes de un capital heredado representativo desde un punto de vista cultural, social y económico aceptado por la sociedad en la que se desenvuelven, buscan proveer herramientas que les permitan a sus herederos modificar el destino que les proveería su herencia incorporando un capital institucionalizado, escolar y académico distinto al que probablemente ellos hayan logrado alcanzar, como lo podemos interpretar de las siguientes declaraciones:

Mis padres vienen de provincia y su educación es hasta bachillerato. Los ingresos del hogar eran de una tienda de víveres y un trabajo en una empresa por 19 años. Estuve en una escuela particular, donde por algunos años mi familia tenía descuento en la matrícula porque estudiábamos tres hijos. Las listas de útiles en la escuela eran pagadas con becas de parte de la empresa que reconocían las buenas calificaciones de los hijos de los trabajadores, además de otros beneficios. Estuve un año en un colegio fiscal, luego fui a un colegio católico fiscomisional, ahí mis padres pagaban mi matrícula y libros básicos, no pagaba pensiones porque tuve todos los años una beca por calamidad doméstica. Para entrar a la universidad di la prueba y tuve libertad en escoger la carrera. (...) empecé a trabajar desde los 13 años por temporada o días festivos. Aun dependo económicamente de mi papá que ahora no tiene un trabajo al ser despedido en la pandemia y es un poco complejo costear mi educación y las de mis hermanos. Gozo de servicios básicos, internet y dispositivos tecnológicos. (Johanna, 20 años)

La economía siempre ha sido un gran obstáculo para mí y mi familia. Cuando estábamos en escuelas no éramos conscientes del sacrificio que hacían mis papás por nosotras, a medida que crecimos entendimos esto y siempre tratamos de ayudar en la casa, mis hermanas y yo empezamos a tener trabajos desde los 15 años en una iglesia cuidando niños (...) (Daniela, 20 años)

En el caso de algunos estudiantes de la carrera, han tenido que combinar sus estudios con trabajos informales o de medio tiempo para poder solventar los gastos en sus hogares y su propia manutención.

Es interesante que estos legítimos actos de búsqueda de superación estén entre los esperados como parte del *habitus* de la clase obrera, parte de su capital cultural incorporado, según lo expuesto por el investigador Álvaro García Linera en su trabajo *Espacio Social y Estructuras Simbólicas* como parte de la obra colaborativa *Bourdieu leído desde el Sur* que realiza un interesante análisis de las lecturas de Bourdieu desde un contexto latinoamericano.

Refiriéndose a esta nueva clase obrera, alejada de lo rural y más bien, habitantes permanentes del espacio urbano, indica que, al haber pasado por todo lo que implican las estructuras disciplinarias de educación brindadas en la urbe, además de la vida citadina, traspasada por una fragmentación que implica un acercamiento al desarrollo individual en detrimento del desarrollo comunitario, están más dispuestos a jugar en el campo según las reglas establecidas para su posición social, lo cual implicaría, naturalmente, este sentido de competitividad (Suárez et al., 2000, 39).

3.1.5. Contexto de su situación escolar frente a los idiomas extranjeros

Como ya quedó establecido, la enseñanza del francés en los colegios de educación pública actualmente es inexistente y la enseñanza del inglés es irregular en unos casos y muy limitada en otros.

Esta es una realidad educativa que pudimos palpar al hablar con los estudiantes de la carrera. La mayoría de ellos provienen de colegios fiscales, fiscomisionales o municipales. En uno de los casos planteados dentro del grupo focal, hubo una estudiante que accedió a un colegio particular gracias a una beca. Los alumnos procedentes de la educación particular son un número considerablemente menor en este grupo, a saber, seis. En su mayoría, su título de bachiller fue el BGU y otros pocos, en carreras técnicas que incluía Informática y Contabilidad. Uno de ellos informa de la obtención del diploma BI.

En todo caso, los estudiantes de esta carrera consideran que hubiesen preferido entrar a la carrera con mejores bases idiomáticas ya que, salvo en dos casos de educación particular, los demás estudiantes indicaron no haber recibido bases de francés, como se muestra a continuación:

Al no tener ninguna base, llegué prácticamente al aprendizaje de un idioma desde cero, sin saber decir una sola palabra en francés, ni lo primordial para formar una oración, a diferencia del inglés que es parte del currículo del ministerio y ya se tienen bases para defenderse en el idioma en un nivel básico. (Sebastián, 21 años)

(...) Además, otra dificultad fue no tener conocimientos previos del lenguaje francés. (Verónica, 21 años)

(...) Independientemente de la carrera que haya escogido, tendría aun más oportunidades laborales y también hubiese tenido la opción de estudiar una carrera en un país francófono. (Amina, 22 años)

Entonces, los estudiantes se encuentran con otra desventaja: en el medio en el que se desarrollaron durante sus años escolares, el francés no era considerado ni ofrecido como parte del patrimonio cultural a conquistar. En otras palabras, aunque quisieran, no tenían manera de adquirir este valor cultural para sumarlo a su capital cultural y mucho menos, a su *habitus*.

3.1.6. Motivaciones de los estudiantes y beneficios

Entonces, si el idioma francés no forma parte de su *habitus incorporado*, ¿qué anima a estos estudiantes de la carrera a esforzarse continuamente por agregarlo a su capital cultural?

En el caso que nos ocupa, vemos aparecer al francés como un bien que llegará a formar parte del capital simbólico de estos alumnos, alejados de las clases dominantes. La importancia que tiene la incorporación de este idioma que no es dado ni por cuna ni por acercamientos culturales previos, sino que va ligado a los beneficios que esto les puede reportar.

Según los testimonios recogidos, para los estudiantes de la carrera, el francés aparece como una propiedad intelectual que será utilizada en situaciones laborales y académicas que podrán intercambiar por bienes económicos. El pragmatismo de su posición nos muestra que sus razones para adquirir un bien serán guiados por una visión funcionalista del mismo.

Esto coloca un mismo bien (la adquisición del francés) siendo usado de formas distintas según la clase en la que los agentes se desenvuelven.

Claro está, muchos testimoniaron sentir una conexión emocional con el francés, más allá de los beneficios económicos o laborales que este le pueda reportar. Pude atestiguarlo en sus expresiones llenas de emoción cuando hablaban sobre su decisión de aprender este idioma, en la mayoría de casos, desde cero. Usaban expresiones como “es un idioma tan bello”, “promueve mi pasión”, “mejora mis capacidades y mi memoria”, “me gusta mucho y amaría enseñarlo” “el idioma me encanta y toda la carga cultural que lleva en sí mismo” “es hermoso acceder a mayor información del mundo de la que una no tenía ni idea” (Grupo focal, en conversaciones con Diana Miranda, junio 2022)

3.1.7. Otros beneficios detectados

A esto, podríamos sumar los beneficios emocionales que brinda el aprendizaje de un nuevo idioma y por su intermedio, el descubrimiento de otras culturas y realidades que nos coloca en un campo que va más allá del pragmatismo económico.

Además de esto, la posibilidad de acceder a nuevas tecnologías y al desarrollo científico, hace que el aprendizaje de idiomas extranjeros desde un punto de vista latinoamericano sea redituable desde distintos aspectos para los hispanohablantes.

Aun así, es necesario no dejar de lado la apreciación de la propia cultura frente a la cultura meta, pues, corremos el riesgo de ver el pasto más verde en el patio del vecino, en lugar de usarlo como una herramienta de interacción. Al respecto, hay estudiosos que llaman la atención sobre este punto:

“Es necesaria la elaboración de una concepción didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras con un sentido identitario, de manera que permita al estudiante latinoamericano insertarse en el mundo, desde su mundo” (Acosta 2016, 642).

Como ya se indicó, la mayoría de sus comentarios también se centraban en los beneficios económicos y laborales que la incorporación de esta lengua romance les traería tanto a ellos como a sus familias. Los siguientes testimonios resumen la posición general del grupo:

Este idioma me puede abrir más puertas en el ámbito laboral más que el inglés y también puedo sentirme bien conmigo misma (Paola, 20 años).

Es una meta personal, pero también creo que me da un plus en mi título, hoy en día todos hablan inglés, pero a nadie le interesa estudiar otro idioma, creo que el saber más idiomas nos abren más ofertas laborales (Daniela, 20 años).

Para mi es un reto de superación el aprender un segundo idioma, aparte del inglés, el saber francés me brinda muchas más oportunidades en cuanto a lo laboral (Amina, 22 años).

Las personas con conocimiento del inglés están relegadas, ahora es crucial saber más de dos idiomas para conseguir oportunidades laborales (Hernán, 19 años).

En Ecuador no hay mucha oferta de enseñanza del idioma francés, por lo tanto es muy útil para mí aumentar esta oferta en el país (Elena, 20 años).

Es el tercer idioma en el mundo de los negocios y abre grandes puertas laborales (Gabriela, 21 años).

Sin dejar de percibir la importancia del inglés como idioma principal de estudio en cuanto a las lenguas extranjeras se refiere, estos estudiantes consideran que su aprendizaje no es suficiente para ser competitivos en el mercado laboral actual ecuatoriano.

La pandemia elevó las cifras de desempleo, en esa línea se puede entender que las personas próximas a ingresar al mercado laboral deseen tener conocimientos adicionales que les permita cotizarse apropiadamente en el mercado laboral.

Retomando sus palabras, el conocer más idiomas les abrirá las puertas de plazas laborales en las que sus conocimientos multilingües sean requeridos. Sea en el plano de la docencia o en otros campos.

3.1.8. Proyección escolar y laboral

En sus pupilas juveniles brilla la luz de la esperanza y un cosquilleo parece recorrerles la piel cuando les pregunto cómo planean usar el conocimiento que han adquirido en este idioma. Todos tienen su plan personal, pero a breves rasgos, puedo notar un fuerte deseo por promover el aprendizaje de este idioma tanto a adultos, niños y adolescentes.

Hay quien habla de crear un instituto de idiomas en su tierra natal, donde no deja de recalcar el olvido gubernamental del que es objeto; otros, menos ambiciosos, desean poner sus conocimientos al servicio de instituciones ya existentes.

Bueno, al salir como pedagoga, debo dominar este idioma para poder enseñarlo y también me gustaría obtener más títulos académicos estudiando en un país francófono. Al ser la tercera lengua extranjera oficial del Ecuador, también falta mucho por promover el aprendizaje de este idioma, así que me gustaría enseñar este idioma. (Amina, 21 años)

Quiero abrir una academia de lengua francesa en el futuro y enseñar en ella. (Verónica, 21 años)

Deseo que más chicos conozcan el idioma y su cultura, que sea el inicio para aprender idiomas. (Johanna, 20 años)

Otros tantos, ven en el aprendizaje del francés una oportunidad para estudiar en el extranjero mediante becas o convenios y de esta forma, incrementar su capital cultural.

Dentro de lo académico está la beca a Francia que vendría conectada al campo laboral. También si es posible, aplicar para traductor e intérprete. (Diego, 19 años)

Me gustaría poder enseñar francés en nuestro país, pero también me gustaría poder usarlo para ir a otros países. (Daniela, 20 años)

La oportunidad de estudiar en el extranjero es una posibilidad a la que difícilmente podrían acceder por sus propios medios económicos. Anteriormente había indicado que para las personas pertenecientes a una clase dominante o en el peor de los casos, pertenecientes a una clase con ciertas posibilidades económicas, una educación así no solo era factible sino, en muchos casos, implícita. Vemos nuevamente cómo el campo en disputa simbólica vuelve a estar en el terreno de las clases dominantes, como afirma Bourdieu (La Distinción 2000, 95) lugar al que se remitirán los agentes para poder conseguir bienes considerados legítimos por la sociedad de la forman parte. Una educación en el exterior validada por un diploma puede marcar la diferencia en su *status* escolar y académico y por tanto, considerado un incremento en su capital institucionalizado que validará su capital cultural adquirido. En ese aspecto, el acceso al francés podría ser también un "atajo" al cosmopolitismo pero no solamente en comparación frente a las clases dominantes sino también y sobre todo frente a lo común de las clases populares.

Otros tantos, se ven fungiendo como traductores o intérpretes en empresas locales o transnacionales. Algunos, realizando trabajo de oficina como en secretariado o en áreas comerciales o turísticas; en todo caso, el idioma es visto como una herramienta comunicativa de la que se valdrán mientras desarrollan otras competencias, como es el caso de Hernán, de 19 años, quien no se percibe a sí mismo como un futuro docente, sino que desea emplear sus conocimientos como traductor.

En relación a sus proyecciones tanto en el plano laboral como académico, una vez terminada la carrera, buscan la inserción en el campo laboral como docentes en unos casos, como traductores en otros o como trabajadores en empresas privadas. También algunos muestran el deseo de usar sus conocimientos para conseguir becas o continuar sus estudios en el

extranjero y realizar maestrías e incluso, doctorados. La posición de Alison resume los proyectos de algunos de sus compañeros:

"Ejerceré mi profesión dentro del país, pero lo más seguro es que viaje al extranjero como pasante en algún puesto para obtener experiencia laboral y después obtendré un masterado" (Alison, 20 años).

En todos los casos, su adquisición del idioma es considerado un punto de inflexión a partir del cual esperan generar cambios en su situación económica mediante mejores oportunidades laborales y académicas. Buscando este objetivo, la adquisición del idioma no tendría mayor significado si no hubiera un título que los legitime como agentes con una eficiencia técnica en el idioma. La búsqueda de esta titulación legítima (legitimada por el Estado) permitirá una "asignación de estatus, positivo (ennoblecimiento), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas" (Bourdieu 2006, 20). Así mismo, en palabras de Bourdieu, al ser poseedores de un título nobiliario de orden cultural, quedan fuera de las pruebas a las que aquellos que no poseen el título, más sí el conocimiento, tendrán que enfrentarse continuamente, ya que este título es un aval y un reconocimiento por parte del Estado de sus capacidades adquiridas y por tanto, la presentación del diploma será credencial suficiente para ser tomado en cuenta para una posición dentro del seno laboral y cultural (Bourdieu 2006, 20).

Algunos desean retribuir socialmente la educación recibida, como es en los casos de Adriana y Elena.

Me gustaría construir un centro de aprendizaje básico en inglés y francés, enfocado a niños de 5 a 8 años al igual que brindar nivelaciones académicas en inglés y francés. (Adriana, 20 años)

Me gustaría trabajar en alguna institución en lugares rurales con necesidad de profesores de idiomas como el lugar en el que crecí y empezar a hacer mi maestría. (Elena, 20 años)

Estos pensamientos muestran el deseo de reducir la brecha social y llevar la equidad al campo de la educación. Nos encontramos frente a un campo en disputa donde se busca la democratización de la educación y poner a disposición de todos los accesos a una buena educación, entendiéndose que la misma deberá conllevar el aprendizaje de idiomas extranjeros por los beneficios que ingresar en el capital cultural este bien traerá a las comunidades.

Cuando les pregunté cómo se veían a sí mismos en diez años con el objetivo de observar sus expectativas a largo plazo, sus variadas respuestas dejaban entrever que la carrera apenas era un peldaño de todos los que aun querrían escalar.

Muchos hablaron de viajar al exterior y aplicar sus conocimientos, especializarse, regresar al país con estos conocimientos y procurar realizar un cambio dentro de nuestra sociedad en cuanto a cómo se percibe la utilidad del aprendizaje de idiomas. Desean realizarse en el plano personal pero también aspiran a ser referentes de un cambio que consideran urgente para sus comunidades. Johanna y Daniela manifiestan dos metas distintas, pero con un interés común:

Espero especializarme en la educación para las nuevas generaciones de mi país, cambiando los modos ordinarios de enseñanza de un idioma y como es visto. Además de ser guía con los diferentes problemas que deben enfrentar a futuro. No quiero dejar de aprender y aprovechar la riqueza que hay tanto en el país como fuera. (Johanna, 20 años)

Tengo varios sueños y me veo cumpliendo cada uno de ellos, me gustaría abrir una escuela para los niños de mi comunidad en Quito y en Cayambe, mi familia es originaria de un pueblo ahí y es muy difícil acceder a la educación en lugares rurales, también quisiera seguir mi sueño y lograr una carrera en la actuación. (Daniela, 20 años)

Estas memorias compartidas por los estudiantes de la carrera no son meras anécdotas flotantes, sino que nos muestran una poderosa realidad social que mueve todos sus esfuerzos de superación. Además, vemos palpitar en ellas la razón de su vocación hacia la educación.

Podemos observar que su vocación está traspasada por deseos de generar una incidencia social, como podemos rescatarlo del siguiente testimonio:

Mi contexto sociocultural estuvo conformado por personas de origen humilde, poca formación académica, y en el cual lo más importante eran los valores. Ir a la universidad es muy poco común en donde crecí, la educación tiene bastantes deficiencias y existe necesidad de servicios básicos. Las personas generan productos orgánicos y servicios turísticos, que es en lo que se basa la economía, por lo que hay una gran necesidad de conocimientos del inglés y de otros idiomas extranjeros. Lamentablemente, es muy poco probable que haya un profesor de idiomas en las escuelas y colegios. Eso debe cambiar y si yo puedo aportar en algo para que eso ocurra, me gustaría hacerlo. (Esperanza, 20 años)

Esperanza desea llevar el progreso a su pueblo. Ha detectado una realidad: la necesidad de enseñar idiomas a los niños de su sector, altamente turístico y de comercio agrícola. Desde su

posición, desea brindar su aporte para generar un cambio en la situación social y académica de los habitantes de su sector.

Las realidades sociales que los traspasan los hace sensibles a las necesidades de sus pares, como es el caso manifestado en las siguientes declaraciones:

(...) mientras cuidaba niños en la iglesia, podía estar en contacto con la realidad de otras familias. Creo que el estar en contacto con niños que pasaban por situaciones más difíciles o similares me ayudó a desarrollar la vocación de enseñar. (Daniela, 20 años)

Mi origen socioeconómico es bastante humilde, vivía en el noroccidente de Pichincha con mis abuelos en un pueblo llamado Pacto, estudié en un colegio fiscal en el cual no había un profesor de inglés regular, de ahí una de las razones por las cuales estudio esta carrera. Estaba segura que quería estudiar algo relacionado a los idiomas, busqué información y me encontré con la oferta de una carrera nueva que ofrecía Inglés y Francés. Me gradué y enseguida rendí el examen Ser Bachiller que me permitió acceder a un cupo en la Universidad Central del Ecuador en la carrera Multilingüe. (Elena, 20 años)

Estas docentes en formación desean fuertemente cambiar las realidades sociales y económicas de sus lugares de origen mediante compartir conocimientos culturales y lingüísticos a las nuevas generaciones, así como enseñando la utilidad de saber más idiomas que los acerque al comercio y turismo internacional, relacionados de forma directa o indirecta con sus comunidades.

Aun en ciernes, sus estrategias presentan una alta carga de subjetividad: el deseo, la voluntad, la conciencia de una necesidad. Habrá que esperar a observar si los elementos objetivos necesarios para llevar a cabo dicha empresa logran ser canalizados adecuadamente. De no ser así, estaríamos frente a *una estrategia social de reproducción simple*, en la que los agentes se mueven dentro de lo ya delimitado como factible dentro del campo, sin realizar un cambio sustancial en el mismo que permita un cambio en su funcionamiento (Bourdieu, 2000, 34).

Se puede traducir de los testimonios vertidos por estos estudiantes y sus realidades sociales que existe una verdadera necesidad de incorporar una visión antropológica en el proceso de una crítica necesaria a la educación ecuatoriana ya que dicha educación termina por reproducir procesos de violencia simbólica enclausurante al restringir los procesos educativos a los que pueden acceder las personas según su lugar de origen, vivienda y nivel social.

A pesar de esto, nos encontramos con estudiantes egresados de la carrera que lograron sus objetivos académicos y mediante ellos, buscaremos acercarnos a las realidades sociales que los rodean para conocer si esta violencia simbólica enclasante también los ha tocado de cerca y los resultados de sus decisiones en el plano académico y profesional en sus vidas. Ese será el tema del capítulo que se presenta a continuación.

Capítulo 4. Capital cultural: acercamiento a los estudiantes de la carrera multilingüe

4.1. Memorias de los egresados

4.1.1. Contextualización

En referencia a los estudiantes actuales de la carrera, tendríamos que esperar que transcurran los diez años propuestos en el ejercicio imaginativo para conocer si sus expectativas se concretaron o no.

No es el objetivo de este trabajo el hacerlo sino el conocer el discurso de los participantes en relación a los beneficios que consideran que la elección de esta carrera les brindará. Pero por hacer un ejercicio de comparación con personas que estuvieron en similares circunstancias a las suyas, por medio del apoyo de la Asociación de Profesores de Francés de Quito se nos facilitó el ponernos en contacto con ex alumnos de la carrera Plurilingüe quienes ya son profesionales con cinco, diez o más años de haberse recibido de la carrera anterior. Esto nos permitirá conocer qué tan factibles son las metas que plantean los actuales alumnos de la carrera en sus discursos.

En el caso de estos profesionales en el ejercicio de sus funciones, también se les brindó la oportunidad de permanecer en el anonimato al participar en este estudio, por tanto, a menos que se indique el apellido del participante, los demás nombres serán alias que permitirán conservar la confidencialidad de la identidad de los mismos.

Caso aparte merece el caso de quien denominaremos “Alma”, quien no fue contactada por medio de la Asociación de Profesores de Francés sino por medio de un amigo que estaba realizando un trabajo en el poblado conocido como Picoazá y se encontró con una situación *sui generis* que, al compartirla conmigo, me sentí movida a pedirle logré contactarme con esta persona. Situación *sui generis* que explicaré más adelante, cuando detallemos la experiencia de esta docente.

En cuanto a la conformación de este grupo focal, se buscó recrear la misma situación social de los estudiantes de la carrera en los profesionales seleccionados, así que, al momento de elegir a los participantes, se tomó en cuenta su origen socio-económico así como el haber estudiado en instituciones públicas hasta la obtención del bachillerato.

Los profesionales seleccionados se recibieron como Licenciados en Educación Plurilingüe con una pequeña diferencia: unos lo hicieron en la Universidad Central del Ecuador mientras

otros, se recibieron en la Universidad Estatal de Guayaquil en la carrera ya extinta de Licenciatura en Educación de Lenguas Extranjeras.

Su rango etario va desde los 25 a los 45 años. Nuevamente, se repite la mayoría del profesorado femenino (91.7% contra el 8.3% masculino). Todos se identificaron como parte de la población mestiza y solo dos personas participantes indicaron nacer en poblaciones (Mira, Carchi / Picoazá, Manabí) alejadas de las dos ciudades principales en donde se encontraban las dos carreras de Licenciatura Plurilingüe / Lenguas Extranjeras (Quito y Guayaquil).

A diferencia de los alumnos actuales de la carrera quienes no recibieron ningún tipo de instrucción del idioma galo, un 17% de este grupo indicó que, en efecto, recibió francés dentro de la institución pública en la que realizaron sus estudios de educación media, por tanto, contaban con bases del idioma antes de ingresar a la carrera lo cual les brindó, en el caso de algunos, ciertas ventajas. Debemos recordar que, en ese tiempo, existía un convenio educativo que en la actualidad parece haberse detenido. Johanna estudió en un colegio de señoritas regentado por el estado, conocido como el Colegio Guayaquil. De su experiencia, ella nos cuenta:

"Gracias a las bases que tuve en el colegio pude obtener una beca por medio de la universidad y la Alianza Francesa y así dedicarme a la enseñanza del francés" (Johanna, 42 años).

4.1.2. Beneficios enfrentados al modelo público de educación

La situación relatada no fue el caso de la mayoría de este grupo, como tampoco lo es para los estudiantes actuales de la carrera y a esta situación, presentan una crítica compartida que se resume en la opinión de Elena:

Hubiera preferido tener un contacto temprano con el francés porque es sabido que el contacto temprano es mejor para desarrollar las habilidades plurilingües. Lastimosamente en el país se necesita comprender que la formación plurilingüe es un perfil del mundo nuevo, globalizado. En el cual la enseñanza de las segundas lenguas solo se ha concentrado en el aprendizaje del inglés y se ha aislado al francés, portugués, italiano y otras lenguas. Un perfil competente y competitivo al salir del bachillerato necesita enfatizar el aprendizaje de varias lenguas. Según mi experiencia cuando estuve en Europa, fue grato entender que los estudiantes en varios países europeos, antes de los 14 años, ya eran bilingües y el currículo oficial público les ofrecía la opción de dos o hasta tres lenguas más antes de terminar el bachillerato. (Elena, 38 años)

Esto remite a la opinión que compartió el mismo director de la carrera Multilingüe, Dr. Rommel Martínez:

Los niños en países europeos tienen normalizado el aprendizaje de más de dos idiomas extranjeros, pero en nuestro medio aquello es visto como una rareza y se considera que el aprendizaje del inglés es suficiente y en realidad tampoco es que se haga un aprendizaje sistemático y profundo que contribuya a un manejo experto del idioma en lo que a la educación pública se refiere y Ecuador demuestra con esto que está atrasado 30 años en educación. (Martínez, Rommel, en entrevista con Diana Miranda junio 2022)

Esta aseveración podría parecer exagerada, pero si nos remitimos a los objetivos europeos en educación, notamos que, en el año de 1995, la Comisión de las Comunidades Europeas generó el llamado libro blanco "Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento" (CE, 1995) en el que se planteaba el objetivo de aprendizaje de por lo menos, dos lenguas a más de la vernácula antes de la culminación de la educación obligatoria y la obtención del bachillerato. Esto, ha dado como resultado las siguientes cifras:

En la Educación Secundaria, el porcentaje de alumnos que estudian inglés aumenta hasta llegar al 87.3%, sobrepasando en muchos países el 95% (Alemania, Austria, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Rumanía, Suecia, etc.). El francés le sigue en segundo lugar con un 24.5% mientras que el alemán ocupa el tercer puesto con un 15.7%. Así mismo, el español es la segunda lengua más estudiada en Francia y Suecia y la tercera en Alemania, Irlanda, Portugal y Reino Unido. (Morales, 2009, 18)

Esto, con el objetivo de incrementar y facilitar los intercambios culturales, de información y económicos. En efecto, como fue indicado por el Dr. Martínez, de esto ya han pasado 27 años y aquellos que tienen algún acercamiento al proyecto educativo europeo, pueden dar testimonio de sus beneficios.

Beneficios que no se piensan necesarios en las aulas de la educación pública ecuatoriana, donde el aprendizaje de otros idiomas y culturas tanto endógenas como exógenas no solo carece de incentivo sino que aquellos esfuerzos por llevar esta educación de apertura al mundo han sido prácticamente anulados en la actualidad por las políticas estatales. Parece considerarse que esta competencia intercultural no fuese necesaria o redituable en la conformación del ciudadano ecuatoriano.

Particularmente, considero que mantener esta posición es una equivocación por parte del Estado, ya que está visto que el incremento en la capacidad comunicativa de los ciudadanos,

incrementa así mismo su capacidad para generar mayores intercambios comerciales y culturales con un público más amplio y en este mundo actual, donde los intercambios comerciales están al alcance de un clic, muchas veces el desconocimiento de idiomas es lo que se transforma en una limitante importante al momento de acceder a oportunidades laborales, académicas o comerciales.

Pero quisiera ahondar justamente en los beneficios que, a los ojos de los estudiantes de esta carrera, tendrán en el momento de contar con el título que los acredite con un uso técnico de los idiomas inglés, francés y español.

Atendimos ya a las proyecciones de los estudiantes de la carrera. Ahora es tiempo de dirigir la mirada hacia aquellos profesionales que lograron la titulación en la carrera para conocer la factibilidad de sus proyectos.

En el caso de Elena y otros de sus colegas entrevistados, tuvieron la oportunidad de volver realidad algunas de sus metas que resultan paralelas a las aspiradas por los cursantes actuales de la carrera Multilingüe.

A continuación, paso a enumerar algunas de ellas, tomando en cuenta la declaración de aspiraciones de los actuales estudiantes de la carrera Multilingüe.

4.1.3. El acceso a becas

La mayoría de los entrevistados gozaron en algún momento de su educación de alguna beca de estudios que les permitió perfeccionar sus conocimientos del francés. Muchos, como en el caso de Johanna ya citada anteriormente, se beneficiaron de una beca que otorgaba la Alianza Francesa y la Embajada de Francia a los mejores estudiantes de la carrera tanto en Quito como en Guayaquil para seguir tres años de estudios en la Alianza Francesa denominada “Formación de profesores” que los preparaba no solo en el idioma sino en aspectos culturales de la francofonía (lo cual implica que no solo se enseña la cultura de Francia sino de los diversos países francófonos repartidos en los distintos continentes) y en la pedagogía.

Gracias a mis estudios universitarios y a los realizados en la Alianza Francesa de Guayaquil, los mismos que fueron enfocados e impartidos para la formación de maestros y no sólo para la adquisición del idioma, me permitieron ejercer lo aprendido en mi formación académica no sólo en Ecuador sino también fuera del país, en Francia, en dos colegios del sistema Nacional

de la Educación Francesa, lo que catapultó mi carrera y mis conocimientos del idioma y de pedagogía. (Viviana, 31 años)

Otros, lograron hacerse con becas que les permitieron perfeccionar sus conocimientos y realizar prácticas pedagógicas en el extranjero como observamos en el siguiente relato:

El programa de intercambio que existía o existe en la Universidad Central, con la carrera Plurilingüe, hizo posible que viajara a Francia, de otra forma no lo habría podido hacer, las becas son importantes para los estudiantes de las universidades públicas. (Betty, 38 años)

Esto pone de relieve la importancia para los agentes de emplear otros recursos para adquirir y acrecentar el capital cultural deseado y deseable. En este caso, es interesante cómo Betty recalca la importancia de las becas para los estudiantes del sistema de enseñanza público. Sin la ocurrencia de estas alternativas, no sería posible una oportunidad para aquellos que no cuentan con un capital económico suficiente y que no cuentan, en palabras de Bourdieu, con “una buena mano” inicial entre sus “cartas de triunfo”, asemejando el campo en disputa a una partida de póker (Bourdieu, 2005, 65). La disputa simbólica por alcanzar los privilegios educativos ajenos a su clase se dirimirá usando el valor de sus cartas intelectuales y de esta forma, incrementar poco a poco su capital cultural y apropiarse por medio de este esfuerzo, de bienes que no figuraban en su *habitus* incorporado como parte de su herencia cultural.

Como había señalado anteriormente, este tipo de becas llegarán a pertenecer al *habitus* incorporado por los agentes en este campo en disputa que les permitirá utilizar este estado institucionalizado del capital cultural para ser reconocido tanto ellos como su uso técnico de los idiomas de forma legítima por el Estado y por todos los demás agentes en sus diferentes posiciones.

4.1.4. Campo laboral

En cuanto a los puestos de trabajo, todos los entrevistados alcanzaron su meta de desarrollarse en la docencia en los distintos niveles de educación en el Ecuador. Este es un punto bastante obvio, dado que el contacto con ellos fue justamente por intermedio de la Asociación de Profesores de Francés de Quito.

Algunos desarrollaron su carrera profesional trabajando en el nivel primario y secundario de las instituciones educativas privadas; otros, lo desarrollan en tercer y cuarto nivel de educación superior o en academias de idiomas. En el siguiente caso, podemos observar el

parcours profesional de la siguiente docente, que nos muestra un ejemplo de cómo poco a poco su titulación y conocimientos adquiridos le permitieron alcanzar distintas metas a nivel profesional:

Gané una beca para aprender francés en la Alianza Francesa de Guayaquil durante mis estudios en la Universidad de Guayaquil. Luego de graduarme como profesora empecé como reemplazo en el colegio teniente Hugo Ortiz, también en Guayaquil. Más tarde una amiga me informó de una plaza de trabajo como profesora de francés en el colegio Espíritu Santo. Nueve años después decidí que debía cambiar de trabajo y ahora me encuentro en Machala donde enseño más horas de francés y tengo una buena remuneración como jefa de área. Agradezco las facilidades que me brindaron al inicio en mi actual lugar de trabajo, pues pude tener un aula bien equipada para un mejor aprendizaje de mis alumnos. Además, me permitieron trabajar en Bachillerato Internacional y presentar un primer grupo a los exámenes internacionales, lo cual fue una experiencia enriquecedora. Actualmente el colegio está preparando un viaje pedagógico a Francia para los alumnos y seré su guía cultural y pedagógica durante su estancia en Francia. (Rosa, 39 años)

La mayoría de ellos, se desempeñan en la esfera de la educación privada y lamentan que en el espacio público no exista forma de hacer carrera como docentes de francés pues consideran que no solo es una pérdida de plazas de trabajo para personas que tienen esas competencias, sino una pérdida para el país y su acercamiento a lo que sería el ideal de un “perfil competente y competitivo” como indicó Elena, dentro del bachiller ecuatoriano frente a los requerimientos de un mundo cada vez más conectado de forma global tanto en sus tratos comerciales como académicos.

El parecer de Silvia ejemplifica la situación actual y la opinión de los docentes entrevistados al respecto:

Por medio de un concurso estatal de méritos y oposición, obtuve un nombramiento como maestra de francés en un colegio público durante 6 años, pero luego ya no consideraron importante tener el idioma francés desde la escuela ni tampoco en todos los años del bachillerato por lo tanto tuve que ir a otra institución pública con nombramiento para enseñar inglés y actualmente es en el idioma que me desempeño mayormente y de vez en cuando hago clases particulares para enseñar el idioma francés. Considero que la carrera Multilingüe debería ser enseñada en todas las universidades públicas para tener el acceso a mayores oportunidades de trabajo en otros idiomas que no sean el inglés e influir en la sociedad el

aprendizaje de más idiomas que por su puesto les abre las puertas para acceder a mejores oportunidades académicas y laborales alrededor del mundo. (Silvia, 38 años)

Como pueden ellos desde su experiencia docente atestiguar, el mercado de la enseñanza-aprendizaje del francés se ha vuelto a circunscribir a un medio privado, volviéndolo en nuestro medio nuevamente un idioma elitista, como lo era en los años sesenta y anteriores del siglo pasado.

Surge una pregunta de reflexión que hace eco de nuestra Constitución y de todos los compromisos políticos ofrecidos a través de acuerdos, estatutos, planes y reglamentos: ¿dónde quedó el “Estado que fomenta los espacios de encuentro común y de fortalecimiento de la relación entre diversos en equidad, capaces de entrar en diálogo con la diversidad más allá de nuestras fronteras, ¿asumiendo nuestro carácter de ciudadanos universales” que tanto se publicita en los textos y marcos legales? (Vivir, 2017).

Al parecer, la falta de políticas efectivas realistas en este campo hace que el poder simbólico recaiga en las manos tradicionalmente indicadas para ello: la de agentes que cuenten con un capital económico adecuado, por lo cual podemos hacer eco de otros análisis realizados en América Latina, donde se resalta el mismo patrón y la incongruencia entre las declaraciones formales y la realidad:

Aquí se observa la intención de la política de mejorar las condiciones educativas de la población menos favorecida, pero claramente se percibe una intención meramente formal en este sentido. Es decir, la política se propone disminuir los índices estadísticos del problema, pero no hay una preocupación por definir las causas de la problemática y hacer una distinción clara entre los diferentes grupos sociales para generar una educación de acuerdo con sus características, con su habitus, con la diferencia de capitales, o al menos para integrarlos culturalmente al sistema, antes de imponérselo arbitrariamente con ánimo de mejorar las estadísticas, que finalmente es lo que se muestra a la sociedad y a las organizaciones internacionales” (Rincón, 2010, 40).

La democratización en la enseñanza no puede ser tal si no existe la variedad en la elección y las propuestas, así como el derecho de acceso a una educación de calidad en el sistema público tanto en su área urbana como en la rural. Los docentes y estudiantes se encuentran entonces cursando una violencia simbólica desde el Estado que suprime las opciones de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, dejando una sola vía posible para la misma y

en algunos casos, como en el ámbito rural, ni siquiera eso, según los testimonios brindados por las participantes en este estudio.

4.1.5. Experiencia educativa en el extranjero

Recordemos que uno de los puntos atrayentes de esta carrera para los actuales estudiantes es el poder realizar estudios o tener alguna experiencia académica en el extranjero.

De las doce personas entrevistadas entre los profesionales egresados, cuatro cumplieron la meta anhelada por los actuales estudiantes de la carrera Multilingüe de salir del país para realizar estudios adicionales relacionados con la carrera, como podemos corroborarlo con las experiencias relatadas por dos de estas cuatro personas:

Gracias a la beca Asistente de Español en Francia tuve la oportunidad de conocer el sistema educativo Francés donde aprendí muchísimo de la planificación de clase, las novedades en innovación tecnológica para enseñar, así como mejorar el nivel del idioma francés. En la beca *Go Teachers* aprendí diferentes estrategias metodológicas para enseñar el idioma inglés, así como también mejorar el nivel de este idioma. (Silvia, 38 años)

Aprendí mucho durante mi estancia en Francia: obtuve conocimientos acerca de su cultura, que no se hallan en los libros, además de aprender y empaparme de su metodología de enseñanza que puedo ver, con alegría, que se está queriendo implementar en nuestro país en ciertos colegios privados. (Viviana, 31 años)

Las docentes hacen énfasis en cómo estas oportunidades de experimentar en el campo académico internacional les brindó una nueva mirada de su rol tanto en la planificación y diseño de sus clases, como el uso de tecnologías y técnicas, además de herramientas culturales aprendidas en la práctica, más allá de los textos.

Estas competencias deseables son las mismas a las que los actuales estudiantes de la carrera aspiran alcanzar.

Viviana nos indica con mucha alegría, que observa cómo estas técnicas aprendidas se están implementando actualmente en los colegios privados del país. No es de sorprendernos aquello, pues Viviana no es la única docente en el país que ha vivido esta experiencia enriquecedora y, como ya hemos subrayado anteriormente, todos estos talentos a su regreso, no encuentran una plaza existente en el sistema público para compartir sus conocimientos e, irremediablemente, terminan trabajando en el sistema privado de educación.

En el plano personal y profesional, estas experiencias resultan enriquecedoras para los individuos, pero en el plano comunitario, nuevamente vemos que los beneficios no serán aprovechados por un grupo social similar al que procede el docente, sino que el mismo estará al servicio de élites medias o altas con cierto poder adquisitivo que permita una educación privada, circunscribiendo el derecho al acceso a una educación de calidad a una cuestión de clases.

4.1.6. Plazas laborales fuera de la docencia

En este apartado, analizaremos la experiencia de los graduados al ingresar a campos laborales ajenos al ámbito educativo, como es la proyección de algunos de los actuales estudiantes de la carrera. Tenemos el testimonio de Elena que, a más de la docencia, se ha desempeñado en otros ámbitos gracias a sus conocimientos lingüísticos:

Trabajé en Francia, para el Ministerio Francés de la Educación. Trabajé en varias universidades como profesora de FLE. Fui coordinadora académica de una academia de lenguas. He dado clases en la Embajada de Francia. He sido contratada como traductora en una agencia de viajes que tiene muchos grupos francófonos. He viajado a Francia en varias ocasiones para animar talleres de derechos de mujeres. He trabajado con grupos pequeños de niños y niñas como maestra de FLE. Actualmente soy maestra en un colegio binacional. Elena, 38 años.

En el caso de Elena, ha utilizado su conocimiento en el idioma tanto en la docencia como en otros campos, a saber, como traductora, guía turística o animadora de talleres en el exterior. Dentro de este grupo encontré a algunos docentes que combinaban su trabajo de docencia con el de la traducción. Por la configuración del grupo focal, no pude encontrar otro tipo de profesión desarrollada al margen de la docencia, lo cual no quiere decir que no exista.

En el caso de Silvia, citada anteriormente entre los actuales estudiantes de la carrera, ella ya posee un título en economía y decidió seguir esta carrera adicional a la edad de 32 años porque considera que, según su experiencia, el conocimiento de los idiomas es un valor agregado a su currículum. Estudios que no serían necesarios de haber recibido una educación en idiomas en su etapa colegial o si en las distintas carreras universitarias se ofreciera el acceso a la adquisición de idiomas como un imperioso dado por la configuración del mundo actual.

A continuación, justamente veremos ejemplos de cómo estos profesionales decidieron seguir trabajando en su capital cultural institucionalizado e incorporado mediante la adición de otros estudios, camino que declararon querer seguir los estudiantes actuales de la carrera.

4.1.7. Estudios adicionales

Muchos de los estudiantes de la carrera han demostrado su interés en continuar sus estudios una vez graduados, mediante maestrías y posgrados. Por esta razón, quise conocer si alguno de los profesionales participantes habían optado también por realizar estudios adicionales y pudieron indicarme los siguientes:

- Licenciada en lengua y Lingüística inglesa (Universidad de Guayaquil); Magíster en Educación mención en Aprendizajes mediados por TIC. (Jéssica, 37 años)
- Máster en Educación. Máster en Tecnología y Competencias Sociales. Máster en Didáctica de la Lengua. (Elena, 38 años)
- Máster en Didáctica de los idiomas, Université Clermont - Auvergne. Betty, 38 años
- Maestría en Evaluación Educativa (Universidad Técnica de Ambato). (Silvia, 38 años)
- Máster en Enseñanza de Inglés como Idioma Extranjero- Católica. (Mary, 37 años)

En todo caso, la lengua francesa, como parte de un capital cultural objetivado, incorporado e institucionalizado por estos agentes, será apreciado y legitimado siempre que pueda ser utilizado en relación a la economía y la productividad. Por esta razón resulta interesante que personas como Silvia y los docentes aquí nombrados, decidan combinar sus conocimientos lingüísticos con otros que sumen más valor a su capital, o viceversa.

Debido a la constitución económica actual del país, un título no garantiza el acceso inequívoco a cierta jerarquía laboral o siquiera, la garantía del acceso al empleo. Pero la colección de estos títulos académicos puede jugar la carta ganadora, al ofrecerles, si no la garantía, por lo menos, mayores probabilidades de ser tomados en cuenta para una posición en el mercado laboral.

Sin lugar a dudas, la búsqueda de la especialización técnica busca entrar en el juego de las representaciones y las autorepresentaciones más que como agentes cualificados, como agentes acreditados con el derecho de participar no solo en la disputa económica sino en la simbólica, que, aunque no garantiza ganancia, otorga el derecho a la participación y la toma de riesgo en medio de la incertidumbre en este campo en disputa simbólica.

Como indicaría Bourdieu, será esta incertidumbre la que generará diferentes puntos de vista que buscarán justamente la legitimación de cada uno de ellos en esta lucha simbólica por imponerse en el campo (Bourdieu 1990, 211).

En todo caso, notamos que la proyección de los estudiantes actuales de la carrera en cuanto a realizar estudios posteriores especializados no solo es factible sino una condición idónea y deseable en su búsqueda de conquistas académicas, económicas, culturales y sociales.

4.1.8. Situación económica y social

Ahora tocaremos el tema económico que apareció como el punto central en cuanto a las preocupaciones y decisiones que movilizaban a los estudiantes actuales de la carrera.

En conversaciones con los docentes del grupo focal de profesionales graduados de la carrera se percibía el sentido de nostalgia al evocar las anécdotas de sus días estudiantiles.

Recuerdan los esfuerzos económicos y logísticos que sus padres realizaban para apoyarlos durante sus estudios universitarios. Al igual que el grupo actual de estudiantes de la carrera, ellos también consideran venir de estratos sociales en los que tuvieron que luchar para conseguir sus metas; lo que representaba para algunos, el trabajar y estudiar al mismo tiempo para poder costear los gastos de la carrera, que aunque pública, no dejaba de tenerlos. Así nos indica en su testimonio, Jéssica, quien actualmente es profesora en un centro de estudios en Guayaquil:

Para poder estudiar tuve que trabajar al mismo tiempo. Mis padres siempre me han apoyado pero simplemente, la economía no alcanzaba. Tuve una beca brindada por la Universidad Estatal de Guayaquil y la Alianza Francesa a un grupo de estudiantes después de una entrevista presencial en el segundo año de mis estudios y esta duró 3 años. (Jéssica, 37 años)

Esta situación es similar a la expresada por los estudiantes actuales de la carrera. Pero en labios de la propia Jéssica así como de Rosa, pudieron notar un cambio en la economía familiar que atribuyen a sus logros dentro del plano profesional. Como constatamos a continuación:

Si bien no poseo riquezas, mantengo una situación económica estable debido a que me encuentro trabajando, a pesar de los desafíos en el campo laboral que la pandemia ha supuesto para todos en el país. (Jéssica, 37 años)

Percibo un excelente sueldo gracias a mi pasión de aprender otro idioma, lo cual me ha permitido ser lo que soy: una profesional capaz de ayudar a toda mi familia. (Rosa, 39 años)

Notamos que no hay un movimiento muy significativo en la movilidad social y económica entre los campos. No consideran haber cambiado su *status* social pero sí haber contribuido a

mejoras sociales y económicas en su familia que, si bien no representan un gran cambio casa afuera, son vistas como un alivio y una estabilidad que brinda cierta tranquilidad.

El comentario de Rosa es significativo: su pasión de aprender otro idioma le ha permitido ser lo que es actualmente. Este *savoir-faire* se convirtió en un *savoir-être*, es decir, se volvió parte de su *habitus* en su estado incorporado.

Ya no es simplemente una profesión: es parte de lo que la define como persona. La técnica aprendida e incorporada ha devenido en parte de su autoreconocimiento y la ubica en una categoría definida dentro de la sociedad: como docente, es quien dirige, inspira, genera el conocimiento, lo diseña y lo comparte. Y como ser social, incluso se ha transformado en aquella que protege y ayuda.

La adquisición del diploma ha mutado de un estado institucionalizado y de reconocimiento externo y legítimo a uno incorporado que permite el autorreconocimiento y el derecho a la apropiación de un lugar en el espacio social: el lenguaje utilizado, las investiduras sociales y físicas, la elección de amistades tanto en su círculo social inmediato como en el profesional, incluso sus pasatiempos se verán traspasados por esta investidura profesional, mutada en social, de la que se ha apropiado y a la que se debe, a fuerza de su permanente contacto y la obligación del enriquecimiento constante de este capital cultural para permanecer acorde con las exigencias de los tiempos actuales.

Entonces, para responder a las expectativas de los actuales cursantes de la carrera, se puede observar en la proyección que hemos elaborado con los actuales profesionales de la carrera que, si bien la mejora económica es adecuada y les brinda estabilidad, no es una profesión que les brindará en términos generales, un cambio significativo en la movilidad social entre las clases, pero sí les brindará gratificaciones emocionales, sociales, económicas, así como un sentido de logro y apropiación.

Capítulo 5. Incidencia del idioma francés en la educación pública ecuatoriana y la política pública

El incorporarse en un ámbito de saber, sea cual sea, está regido por un puntual modo de *habitus*, a leyes puntuales de dicho campo; el método de juego en éste propone una inmersión de manera imperceptible y exponencial partiendo del *habitus* original. El adquirido *habitus* no se impone de forma directa, ni se encuentra implícito en el juego. La inclusión inicial es un medio de acción deliberada, ni presume un contrato voluntario, la original versión no tiene un origen que esté señalado automáticamente. Tal concepto expone además una agrupación de facultades resumidas desde la lectura de uno de sus principales textos.

- a) Mediante el *habitus* la estructura que lo general manda la práctica, por constricciones y límites propiamente creado en sus invenciones
- b) El *habitus* tiene infinita capacidad y por ello es limitada estrictamente si se expone fuera de las convencionales disyuntivas como: libertad-determinismo; inconciencia-consciencia; sociedad-individuo.
- c) Se lo considera al *habitus* como la infinita capacidad de generar una libertad controlada, pensamientos-productos, expresiones, percepciones, acciones, las cuales tiene como límites los lineamientos de producción histórica y socialmente ubicadas.
- d) La libertad limitada y bajo parámetros asegura al *habitus* estar lejos ya sea de la creación de la imprevisible novedad como la de una reproducción simple mecánica de los iniciales condicionamientos.
- e) El *habitus* se enfrenta al acontecimiento, lo aparta de la contingencia y lo señala como un inconveniente. De tal forma que el *habitus* como el “arte de inventar” posibilita el crear una infinita cantidad de prácticas, relativamente imprevisibles, pero en su diversidad, limitadas. Suele crear, como producto de una establecida clase de regularidades, comportamientos de “sentido común”, dentro de los parámetros de regularidad.

5.1. Dificultades detectadas

Bajo esa mirada, en medio de nuestras conversaciones, salieron a relucir preocupaciones concernientes a la problemática social a la que deben enfrentarse los docentes, profesionales que se mueven dentro de este campo.

En el caso de Silvia, quien posee un Máster en Evaluación Educativa y dos veces fue beneficiada con becas de estudio al extranjero (la una, otorgada para una pasantía en Francia y la otra, un curso de mejoramiento en Estados Unidos), es la única que trabaja en la educación pública. Recordemos que, de ser docente de francés durante seis años, se vio obligada a cambiarse al área de inglés cuando las plazas de francés fueron canceladas en los colegios públicos. Ella indica el siguiente problema:

Mi situación socioeconómica es estable porque tengo un nombramiento definitivo en el Ministerio de Educación sin embargo no existe aún un alza salarial que compense la inversión educativa que estoy realizando hasta estos momentos. Silvia, 38 años.

En efecto, entendemos por lo expuesto en su currículo profesional que la inversión que ella ha realizado con el objetivo de incrementar su capital cultural ha sido representativa en términos económicos e intelectuales para ella, pero indica que no existe una correlación entre la oferta económica en el campo laboral estatal y la inversión educativa efectuada detrás de su recorrido profesional.

En este punto, debería hacerse una reflexión acerca de la acción pedagógica en la que incurren las clases políticas que diseñan los currículos educativos y promueven las leyes y decretos a seguirse en el campo de la educación pública ecuatoriana.

Por acción pedagógica se entiende el concepto bourdiano en el que una clase política que detenta el poder es quien delimita de forma arbitraria los parámetros y los objetivos a seguir en un proceso educativo, buscando que sus intereses personales y de clase prevalezcan por encima del bien, el orden o el sentido común. De esta forma, se diseña mediante el marco educativo sujetos utilitarios con una conformación específica que podríamos definir como su *habitus* diseñado a medida, que tenderá a favorecer a las clases privilegiadas, muy a su pesar; tomamos como ejemplo de lo dicho la nula oferta de plazas de trabajo en el ámbito público que obliga a los profesionales a buscar trabajos en instituciones privadas, poniendo sus conocimientos al servicio de una clase social diferente a la que ellos proceden en origen.

Pero esta acción pedagógica, es, en palabras de Bourdieu, inequívocamente, pura y dura violencia simbólica: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu 1970, 46).

Hay que recordar que anteriormente, la carrera como tal era ofertada por tres universidades en el país pero actualmente, solo permanece la Universidad Central del Ecuador como la única en capacidad de expedir una titulación relacionada al multilingüismo. Al ser un producto de un acuerdo interestatal, su declive sería parte del desinterés de ambos Estados en mantenerlo, en el análisis se lo piensa como un compromiso estatal de una sola vía.

Cuando hablamos de la situación actual de la carrera, que solo es ofertada en el país por la Universidad Central del Ecuador, afirmación realizada por el director de la carrera y constatada mediante investigación de campo por mí (Martínez, Rommel, en entrevista con Diana Miranda, junio 2022), los actuales profesionales en la docencia del francés mostraron su preocupación e incredulidad frente a las nuevas políticas estatales que orillaron a la carrera a su situación actual. Hay que recordar que entre los participantes de este estudio había profesionales que habitaban o ejercían su profesión en otras ciudades del territorio nacional a más de la ciudad de Quito.

Los profesionales participantes comentaron su parecer respecto a esta nueva situación, que circunscribe el legítimo proceso de enseñanza-aprendizaje del francés en el ámbito público a la ciudad de Quito y sus alrededores:

Considero que sí limita a quienes quisieran ser docentes de francés, ya que no todos tienen a disposición los recursos para cambiar de ciudad y costear su vida académica, a más de haber otros limitantes familiares que podrían impedir llegar a hacerlo. (Viviana, 31 años)

Es bastante lamentable en mi opinión ya que es un retroceso en las oportunidades académicas ofertadas a los estudiantes. (Mary, 37 años)

Debería darse la oportunidad a todo el país por igual para así tener mejores oportunidades de ser mejores profesionales. Yo enseñé en Machala en una institución privada y noto el interés que existe por el idioma. Lamentablemente, la situación económica limita el acceso de los interesados. (Rosa Reyes, 39 años)

Se debería acceder al aprendizaje de este idioma en cualquier universidad calificada; tal vez de ese modo se podría ir incrementando la enseñanza en las escuelas y colegios. (Belén, 25 años)

Si prestamos atención al discurso compartido por estos profesionales, notamos que ninguno busca que se cambien las reglas del juego del campo en disputa. Desean realizar esta disputa simbólica en el mismo campo diseñado por los dominantes, cuya representación viene dada por el Estado. No se observa el interés de los dominantes en mantener la enseñanza del

francés solo para ellos. Lo que se alcanza a ver es el desinterés del Estado, su accionar por omisión, claramente no es su prioridad ni preocupación; lo que debería trasladarse a una política pública.

Esto tiene una razón de ser: la legitimación de la conquista. Bajo las mismas reglas del juego buscan legitimar su lucha mediante el reconocimiento dentro del mismo campo de una necesidad de cambio en las políticas educativas que permita recuperar espacios en disputa, actualmente perdidos por los dominados. Esto va acorde a lo enunciado por Bourdieu cuando indica que “el trabajo de producción y de imposición del sentido se realiza dentro de y mediante las luchas del campo de la producción cultural (y ante todo en el interior del sub-campo político)” (Bourdieu 1990, 213).

Se reconoce la autoridad del Estado para legitimar los procesos educativos y con esto, se reconoce a su vez su posición simbólica de dominio mediante una demostración de poder tanto económico como simbólico, así como se reconoce su acción pedagógica, terreno en el cual se desea realizar un cambio de visión estatutaria que permita los cambios considerados necesarios por los dominados para lograr ganar un mayor terreno dentro del campo en disputa. Es decir, se apela a un cambio de visión dentro del mismo campo en disputa porque el objetivo no es eliminarlo o suprimirlo sino transformarlo, porque caso contrario, la lucha perdería todo su sentido. Remitiéndonos nuevamente a Bourdieu, nos percatamos de la importancia de la lucha política de los agentes dentro de este campo:

El conocimiento del mundo social y, más precisamente, de las categorías que lo posibilitan es lo que está verdaderamente en juego en la lucha política, una lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o de transformar el mundo social conservando o transformando las categorías de percepción de ese mundo (Bourdieu 1990, 212).

En entrevista con el director de la carrera, pude percatarme que esta disputa por el espacio social en la educación proviene de varias vías: la mayoría, verticales pero hay algunas horizontales.

El Dr. Martínez hace un reconocimiento a los esfuerzos de la Embajada de Francia en Ecuador por apoyar los esfuerzos de la cooperación lingüística en el ámbito de la educación pública:

Verónica Auzías, de la embajada de Francia, es la encargada de la cooperación lingüística y siempre ha mostrado muchísimo apoyo a la carrera en cuanto a los acuerdos se refiere. A pesar

de esto, en la parte estatal del gobierno ecuatoriano se nota poco apoyo tanto en el aprendizaje de francés en la educación media y superior (Martínez, Rommel, en entrevista con Diana Miranda, junio 2022).

Se observa que el campo en disputa de los idiomas se plantea aun en el marco de las instituciones ligadas a estos procesos pues, mientras se nota un apoyo de orden internacional para la promoción del francés dentro de la educación pública ecuatoriana, el Estado nacional como tal no aparece como un organismo que se interese en este tema.

Los beneficios en el aprendizaje de idiomas que conecten a nuestros ciudadanos al mundo han sido largamente explicados en este trabajo. Visto que los beneficios son reconocidos por otros estados en el mundo y por tanto, el aprendizaje de los idiomas es alentado tanto en lo teórico como en la práctica en estos, ¿por qué el estado ecuatoriano lo retira?

Cuando le formulé esta pregunta al Dr. Martínez, su apreciación fue la siguiente:

Según lo veo, puede ser por el punto de vista de los padres. Considero que les falta una visión más pragmática a la hora de escoger lo que a sus hijos les puede convenir. Ellos consideran que el inglés es la única opción como idioma extranjero a aprender pero cuando ya se enfrentan a otro tipo de intercambios culturales, económicos y académicos (como el ingreso a una maestría o una beca de estudios en el extranjero) se dan cuenta que hubiese sido mejor aprender otros idiomas, abrirse más al mundo, a su literatura, a las diversas opciones, etc. Porque muchas veces cuando ya quieren hacer estas elecciones, no les es posible al no tener el conocimiento del idioma y entonces, las opciones se reducen (Martínez, Rommel en entrevista con Diana Miranda, junio 2022).

El Dr. Martínez considera que la visión del Estado en cuanto a la construcción de las competencias deseables y deseadas en el ciudadano ecuatoriano al salir de la educación formal está influenciada por la *doxa* parental que no percibe el aprendizaje de los idiomas como relevantes.

Pero esta *doxa* está traspasada por la acción pedagógica del mismo Estado que ha promovido esta visión en los distintos campos en los que tiene algún tipo de influencia o accionar, permitiendo que los dominados estén de acuerdo y acepten sin mayores dilaciones las instrucciones o el modelo de educación impulsado desde las políticas estatales que, como se puede analizar desde el razonamiento bourdiano, no es más que un medio para legitimar y reforzar la posición de los dominantes y mantener el *status quo* sin mayores modificaciones.

En otras palabras, si son las prácticas las que determinan las políticas públicas, estas prácticas reciben una influencia directa del generador de estas políticas públicas, a saber, el Estado, dejándonos a todos en medio de un círculo vicioso enclausante.

5.2. El papel del Estado en la promoción de los idiomas extranjeros

Se considera que el Estado está llamado a administrar los recursos movido por la rentabilidad social. Así como la construcción de una carretera permitiría una mejora en la calidad de vida y los intercambios comerciales entre sus usuarios, la rentabilidad social busca más que la generación de ganancias económicas: busca el bienestar y el desarrollo de los ciudadanos.

Siendo así, la rentabilidad social del aprendizaje de idiomas en los distintos niveles educativos tanto en lo rural como en lo urbano se presenta como un buen negocio desde el punto de vista social: generación de empleos, incremento en las oportunidades de intercambios culturales y comerciales, incremento y diversificación de opciones laborales y académicas, la construcción de un ciudadano más acorde a las demandas de un mundo globalizado, cercano y en constante flujo de información.

Como ya indicamos anteriormente, muchas veces esta rentabilidad social debe hacer frente a intereses privados que circulan y se filtran entre los intersticios de las decisiones estatales y llevan a crear un ciudadano ideal que dista mucho de la imagen idealizada por los mismos ciudadanos y más cercana a la imagen concebida por los grupos dominantes, quienes buscan la permanencia en la detención del poder mientras crean trabajadores acordes a sus intereses, donde el individuo es infantilizado al grado de no tener libertad de decisión sobre su propia educación y termina convirtiéndose en un trabajador utilitario con ciertas competencias básicas consideradas suficientes para usarse como fuerza laboral.

5.3. Retribución social

Volviendo a los alumnos y ex alumnos de la carrera, recordemos los deseos de retribución social a las comunidades de algunos alumnos actuales de la carrera. Habíamos indicado que habría que dejar pasar un tiempo para verificar si esos deseos pudieron cristalizarse o se desvanecieron en el mar de las ideas.

Encontré en el grupo etnografiado de docentes un solo caso que podríamos definir cercano a la retribución social planteada por los alumnos actuales de la carrera. Es el caso de Alma, de 40 años de quien indiqué que hablaríamos posteriormente.

Alma mantiene un trabajo bien remunerado en Manabí. Muy aparte de su trabajo, por las tardes, dirige su automóvil al pueblo de Picoazá para impartir clases de francés dos veces por semana en un centro comunitario en dicho poblado , también en Manabí.

En este centro comunitario no solo enseñan francés sino también danza y mantienen una orquesta sinfónica en ciernes. No es trabajo de esta tesis el ahondar en el tema de por qué y cómo funcionan estas mecánicas en un lugar tan remoto y alejado, que daría tema para una nueva tesis en sí mismo.

El interés se centra en el servicio comunitario de Alma, que nos recuerda los deseos de algunas estudiantes como el caso de Adriana y Elena, de llevar estas oportunidades de educación a las comunidades de las que son originarias. A continuación, su declaración:

He tenido la oportunidad de salir y conocer el mundo gracias a mi profesión. Actualmente, gozo de un puesto de trabajo estable y bien remunerado gracias a mi conocimiento sobre negocios e idiomas. Enseño en el centro comunitario porque considero que otros también deberían tener una oportunidad de conocer más del mundo que nos rodea y me gusta contribuir para que eso se logre y se rompan esquemas sociales y limitantes que las personas de pueblos como este se acostumbran a considerar como un muro infranqueable. Puede que este sector esté entre los “tradicionalmente olvidados” pero no significa que será olvidado por nosotros, los que colaboramos en el centro comunitario y que tenemos un punto en común: alguna vez estuvimos en sus zapatos y entendemos todo lo que eso implica. (Alma, 40 años)

Cuando le pregunté sobre el interés que demostraban las personas por el aprendizaje del francés, me supo indicar que a más del evidente interés en aprenderlo, las personas se divierten mucho con las situaciones comunicativas que les hace simular como parte del aprendizaje, situaciones en las que busca acercarlos a su propia realidad cultural que tiene relación con actividades de comercio y turismo.

En el caso de Alma, se presenta los esfuerzos de ella y el grupo de voluntarios que comparten sus talentos en el centro comunal como ensayos en solitario y alejados del aparato estatal que indica qué acciones son posibles en el campo de la educación en dicho territorio.

Sin saberlo, estos agentes están generando una disputa simbólica con el Estado en su deseo de democratizar la educación. Al no pertenecer a las clases dominantes, carecen de los recursos que aseguren la manutención de este proyecto a largo plazo y tampoco cuentan con el aval estatal para lograrlo.

A pesar de esto, han logrado transformar sus pensamientos subjetivos en estrategias objetivas con el afán de proveer a esta comunidad de un capital cultural que de otra forma, no podría ser incluida en su *habitus* según las políticas estatales actuales en lo concerniente a la educación.

Rememorando los conceptos de Bourdieu, tal vez nos encontremos en este caso frente a un cambio sustancial del funcionamiento del campo en disputa.

Alma indica que las situaciones comunicativas que emplea para la enseñanza-aprendizaje del francés tienen relación con la propia cultura de la comunidad, así como con el comercio y el turismo como elementos comunicacionales tomados de la cotidianidad. Con esto, les ayuda a percibir o a intuir los beneficios de incorporar este capital cultural.

5.4. Las políticas públicas como recurso

La cultura, constituyendo un procedimiento psicosocial, de transformación y de ampliación de los grupos, tiene que ser guiada por los dominios políticos. Las políticas públicas componen el recurso social más apto para responder a la comunidad en base a sus reales intereses, valores y opciones.

El medio de las políticas públicas en el aspecto cultural es reciente. En la duración entre 1970 y 1990, partiendo de los procedimientos de la transición a la democracia de los estatutos de dominio de una gran parte de Latinoamérica, los gestores culturales realizaron un papel fundamental en la defensa de derechos culturales y humanos y en la aplicación de los reconocimientos a la cultura como un derecho primordial de todos los sujetos y de las comunidades, empezando poco a poco a dimensionar el esfuerzo presupuestario en este ámbito.

La relación de la gestión cultural con el capital social representa una acción y una reflexión requerida para comprender la probabilidad de poder desarrollar los efectos del primer componente. Así como otras maneras de capital, el capital social es productivo y permite el otorgar propósitos que no podrían darse sin tener su presencia. Debe recalcar, que el capital social contribuye a la cooperación y que la interactividad se compone como una herramienta debido a que la estructura de tal interacción exige a tener una reciprocidad y encamina al intercambio.

En este aspecto, el modo cultural, al situarse en los espacios en donde se establecen las necesidades, la realidad, la creatividad y lo virtual, necesita puntualmente de lo que es el

capital social como medio de los sujetos para laborar de forma conjunta para obtener los objetivos; en donde el conocimiento, las destrezas, los principios, la confianza y las normativas puedan desarrollar una concordancia en crear un bien común. Es ahí en donde los agentes culturales constituyen la referencia, debido a que, el desarrollar iconografías conceptuales que establecen el núcleo del inconveniente, el requerimiento o el interés, adicionalmente de aportar con las propuestas y soluciones aptas para cada acontecimiento.

Su papel en el refuerzo del medio cultural proviene de la cooperación para efectuar acciones que fortalezcan o guíen hacia el afianzamiento de una tarea social, pudiendo representar en un establecido contexto, un relevante potencial democrático.

En esa línea, la interacción de varios aspectos políticos, culturales, sociales, económicos e históricos que conforman el manejo y la enseñanza oficial de las lenguas dentro de una nación o de un territorio es más conocida como las políticas públicas y la planificación del lenguaje. La verificación que en una nación se instruya una materia de un idioma extranjero no es demostración que haya una planificación en dicha nación. Esto quiere decir que, si bien en todas las instituciones académicas de un país se imparte un idioma ajeno al natal, no es equivalente a tener una política pública en la cual el aprender dicho idioma este concentrado en tener resultados a un largo plazo en la instrucción o al incremento de la calidad de vida y la producción de operaciones de las personas.

Aunque el procedimiento de enseñanza-aprendizaje es un recurso requerido, no es el más apto para darle a los ciudadanos un país con competencia de otra lengua. Una planificación del lenguaje es una visualización estratégica por un periodo extenso. Cada nación o sus mandatarios, en algún momento de los años se han visto en el requerimiento de establecer cuáles son los idiomas que se van a usar en su espacio geográfico y cuáles son los cursos de acción en necesitar para aquello, así como para evaluar sobre cuales hacer en caso de que una parte relevante de la ciudadanía no pueda manejar la lengua o se resista a aquello. Tal moción ha sido de gran relevancia para los procedimientos de instrucción de los estados, es por ello que, hasta tiempos muy actuales, como en los sistemas de descolonización africanas o de la caída de la unión soviética, aquellas definiciones tendrían un rol relevante dentro de los debates internacionales.

Las consideraciones acerca de las políticas de la lengua que se han visto en constante reinvención, con más retos para los países. En el siglo presente, quizás los más relevantes han sido la globalización y los sucesos de derechos multiculturales. Por una parte, la globalización

a grandes escalas ha señalado dos resultados, para empezar la integración creciente de los nichos nacionales y junto a ello, la aplicación de un idioma franco como el inglés, y por otra parte, la migración, que, de acuerdo al país ha evidenciado varios niveles masivos, en donde consta que naciones como Estados Unidos, Alemania o Canadá, sobrepasan el millón de individuos de neta migración, evento que ha señalado varias presiones y retos para la integración social y financiera de dichas personas.

Por otro lado, los mecanismos políticos han sido más propensos a las sensibilidades culturales locales, teniendo por reconocer a las comunidades indígenas, en cuyas dinámicas sociolingüísticas varias veces han estado en una contradicción directa con los estatutos estatales, lo que, entre varias de sus consecuencias, han visto nacer el fenómeno de los idiomas en peligro de extinción.

Por ello, el aplicar una política de lenguas extranjeras enfrenta una necesaria tensión. Al mismo tiempo que influye en las personas a aprender de manera formal un idioma extranjero de manera masiva que incide en que las personas de lenguas originarias indudablemente obliguen a que su idioma tenga también dicho estatus oficial. Por ello, se debe tener en consideración dichas sensibilidades de los idiomas de los pueblos originarios dentro de los marcos estratégicos. No efectuarlo puede crear problemas que dificulten el propósito a largo plazo que se pretende con la aplicación de enseñanza de lenguas.

Teniendo dichos antecedentes es válido el concitar a la reflexión acerca de cuál lengua extranjera es la que se va a impartir. Dicha pregunta no tiene una respuesta concreta en el ámbito educativo nacional. El idioma extranjero que se instruye puede surgir orgánicamente o bien ser el producto de una aplicación estratégica por un largo periodo en la cual los gobiernos anteceden aspectos de inversión en el capital humano y particularmente en la inversión en lenguas que puedan componer un requerimiento de la estrategia nacional. Tal conlleva a ponerse otro cuestionamiento relacionado: ¿Cómo se puede impartir un idioma de manera masiva y que se modifique en un beneficio nacional? Sea cual sea, la respuesta a escala de una nación se va a orientar en un sistema formal de educación.

Si bien esta formalidad es criticada por antropólogos como Tim Ingold (2022), es el acuerdo al que como sociedad hemos llegado al momento de medir las capacidades de los ciudadanos y los derechos de acceso a privilegios o reconocimientos. Remitiéndonos a Ingold, él indica que “El arte que es antropológico permite a las cosas ser ellas mismas” (Ingold 2022, 68). Si la educación es un arte en sí misma, hemos perdido como sociedad la capacidad de permitir a

los educandos ser ellos mismos mientras desarrollan sus talentos y capacidades mientras adquieren herramientas que enriquezcan su capital cultural de forma libre y democrática. Al ejercer esta acción pedagógica desde el punto de vista bourdiano sobre lo que ello significa, estamos generando una sociedad cada vez más injusta en materia de educación, que condena a aquellos ciudadanos alejados de las urbes principales o pertenecientes a estratos sociales que solo cuentan con el acceso a la educación pública en ciudadanos que recibirán una educación enclasante que no les permitirá tomar decisiones sobre su propia educación o la conciencia de sus capacidades para enriquecer su *habitus*, transformándose en futuros trabajadores con apenas las competencias necesarias para ser obreros utilitarios al servicio de clases privilegiadas.

Conclusiones

Al término de este gratificante trabajo de campo, pude atestiguar de primera mano la lucha simbólica en los campos a la que hacía referencia Bourdieu y cómo esta traspasa cada accionar de los agentes en su búsqueda de hacerse con beneficios que arroje el mismo campo: esta era evidente en los esfuerzos continuos de los participantes en esta investigación por acrecentar su capital cultural mediante la utilización de medios distintos al económico para acceder a posibilidades ajenas a su nivel socioeconómico.

En cuanto a los beneficios, pude notar que, mediante la educación recibida, los jóvenes acceden a prácticas culturales distantes y distintas a las adquiridas en su entorno familiar, enriqueciendo su *habitus heredado*, rompiendo el esquema que estructuralmente condiciona su capital cultural. Estos conocimientos poco a poco se volverán parte de su *habitus* incorporado y personal que les permitirá canjear sus bienes culturales por otros de índole económica o académica.

También esta transformación de su *habitus* viene acompañada de un desarrollo de su propio mundo de las ideas, que los inspira a generar críticas ante la situación de la educación ecuatoriana actual y su necesidad de un cambio de paradigmas en la búsqueda del progreso como nación.

Otro de los beneficios detectados es percibir cómo los agentes que intervienen en un campo son capaces de usar sus recursos para intentar capitalizarlos y de esta forma, utilizarlos en otros campos, sea que pertenezcan a las clases dominantes o no. Esto no significa que necesariamente realizarán cambios importantes dentro del campo en cuestión, pero sí pueden ayudar en su proceso de autopercepción y una mejora a su situación original. Este autorreconocimiento es una muestra de cómo la adquisición de una titulación permite que el capital cultural migre de su estado institucionalizado a uno incorporado que permite una apropiación legítima del espacio social. La titulación para ellos significa la legitimación de sus conocimientos frente a la sociedad, ya que cuenta con el aval del Estado, lo cual es significativo en el enriquecimiento y reconocimiento de su capital cultural, asegurando ser tomados en cuenta dentro del mercado laboral y cultural.

A diferencia de otros niveles sociales, en los que el francés es considerado parte del capital heredado que demuestra su buen gusto y distinción, para estos alumnos tiene un fin

funcionalista: desde su visión, les permitirá alcanzar mejoras económicas, académicas y sociales.

Pero es necesario recordar que la educación del Estado debería estar encaminada a desarrollar los intereses nacionales, a saber, el desarrollo de ciudadanos competentes para ser competitivos y coadyuvar al desarrollo económico y social del mismo.

Además, la democratización en la educación debe hacer frente a las disparidades sociales de todos los agentes que se mueven en su sistema; si se continúa obviando este hecho, estamos reproduciendo la violencia simbólica en los distintos ámbitos educativos tanto a nivel urbano como rural.

Finalmente, y dado el interés observado de realizar estudios complementarios o usar el idioma como un saber complementario, debería considerarse el ofrecer el francés u otros idiomas como un valor agregado en las carreras públicas relacionadas con el desarrollo económico y tecnológico del país. Eso ampliaría las capacidades de los profesionales en formación para acceder a becas y ofertas educativas en el extranjero, así como facilitar el intercambio comercial y tecnológico con sus pares internacionales o con un público que necesite de sus servicios en el extranjero lo cual no solo incrementaría su capital cultural sino que además, permitiría realizar una verdadera ruptura de la reproducción de los parámetros sociales actuales y permitiría que el desarrollo-país se beneficie de una aceleración acorde a los tiempos actuales.

Referencias

- Acosta Padrón, Rodolfo; García Escobio, Marialina Ana; Carcedo García, Reiniel Ignacio. La enseñanza de lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano. *Mendive. Revista de Educación*, 2018, vol. 16, no 4, p. 640-650.
- Alonso, I. *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid: Siglo XXI & Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991.
- Andrés, L. *Imaginario en formación. Aprendiendo a pensar al Otro en un colegio élite de Quito*. Quito: Abya Yala, 2008.
- Andrés, L. «Un colegio de élite.» *Imaginario en Formación* 50, nº 6 (2008): 57-76.
- Asamblea Nacional. *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Lexis, 2008.
- Balseca, C. *Factores que limitan el proceso de enseñanza aprendizaje del francés en los estudiantes del cuarto año de la carrera plurilingüe de la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Tesis de licenciatura*. Quito: Universidad Central del Ecuador, 2012.
- Bonder, Gloria. *Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación*. 1994.
- Bourdieu, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1997.
- . «El espacio social y la génesis de las "clases".» *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 3, nº 7 (1989): 27-55.
- . *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.
- . *Espíritu de Estado: génesis y estructura del campo burocrático*. Buenos Aires: Artículos en Sociedad, 1996.
- . «Espíritu de familia». En: Neufeld, M.R.; Grinberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, EUDEBA, 1998.
- . *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 2000.
- . *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial. 2005
- . *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.
- . *Poder, Derecho y Clases Sociales*. París: Desclée, 1983.
- . *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor, 1973.
- . *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000
- . *Sociología y cultura*. México: Grijalbo 1990
- Bourdieu, P., y J. Passeron. *La reproducción*. París: Minuit, 1970.
- Bravo, E. «La construcción lingüística de la identidad americana.» *Boletín de Filología* 45, nº 1 (2010): 75-101.
- Burrows, A. «De la ideología de la influencia a la interculturalidad: la creatividad en las modalidades de difusión de la Alianza Francesa.» *Acta Académica*. 2015. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/153.pdf> (último acceso: 28 de abril de 2021).
- Carrillo Maldonado, Paul. *Caracterización de la demanda laboral en el Ecuador con información administrativa*. 2019.
- CE Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de la Comunidad Europea, 1995
- Corcuff, Philippe. *Las nuevas sociologías*, Alianza Editorial (Materiales/Ciencias Sociales), Madrid. 1998
- Cruz Rodríguez, Michael. Comprender a Bourdieu: las estrategias sociales de capitalización. *Rev. Colombiana de Sociología.*, Bogotá, v. 41, n. 2, p. 219-237, Dec. 2018. Available from

- <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2018000200219&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2022.
<https://doi.org/10.15446/racs.v41n2.67294>.
- Dioudonnat, T. *Vivre a Quito, s'expatrier a Quito, s'implanter a Quito, investir a Quito - Equateur*. 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=kItIIWqBD5c> (último acceso: 19 de mayo de 2020).
- Ejecutiva, Función. Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Segundo Suplemento del Registro Oficial*. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.pdf>, 2011.
- Embajada de Francia en Quito. *Firma de convenio entre la Alianza Francesa de Cuenca y la UNAE - 12 de marzo de 2016*. 2016.
<https://ec.ambafrance.org/Firma-de-convenio-entre-la-Alianza-Francesa-de-Cuenca-y-la-UNAE-12-de-marzo-de> (último acceso: 28 de abril de 2021).
- Gauthier, F. *¡El idioma francés gana terreno en Ecuador!* 2016.
<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/punto/1/el-idioma-frances-gana-terreno-en-ecuador> (último acceso: 4 de diciembre de 2020).
- Geertz, C. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura en Antropología*. Madrid: McGraw-Hill, 1993.
- Haboud, M. «Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías étnicas ecuatorianas.» *Signo y Seña*, n° 18 (2007): 171-192.
- Iglesias, A. «Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente.» *Universidad Nacional de La Plata*. 2010.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5406/ev.5406.pdf (último acceso: 30 de abril de 2021).
- Inda, G., y C. Duek. «El concepto de clases en Bourdieu: ¿nuevas palabras para viejas ideas?» *Aposta*, n° 23 (2005): 1-20.
- Ingold, T. (2022). *Llevando la vida: antropología y educación*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Jiménez, I., B. Salvador, y G. Moré. «Aprender francés en la comunidad, una experiencia con el escolar primario.» *Chakiñan*, n° 9 (2019): 37-47.
- Macías, D. «La cooperación lingüística francesa y la enseñanza del francés en la educación secundaria ecuatoriana.» *Hal. Archives-Ouvertes*. 2012.
<https://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/hal-01395532/document> (último acceso: 28 de abril de 2021).
- Martínez, D. (coord) *Relaciones y tensiones entre lo urbano y lo rural*. Quito: CONGOPE & Abya Yala, 2017.
- Ministerio de Educación. «ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2015-00166-A.» *Ministerio de Educación*. 2015.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00166-A-Normativa-Para-Instituir-El-Idioma-Frances-Como-Segunda-Lengua-Extranjera-Dentro-De-La-Malla-Curricular-Del-Bachillerato-General-Unificado-Como-Materia-Opci> (último acceso: 2 de diciembre de 2020).
- Gálvez, Carmen Morales. La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, no 20, p. 17-30. 2009,
- Ñacato, T. *La cultura y civilización francófona dentro del método Alter Ego + 2 de francés para el desarrollo de la producción oral del idioma*. Tesis de pregrado. Quito: Universidad Central del Ecuador, 2018.

- Puente, D. *En tres colegios fiscales se dictarán clases de francés*. 2016.
<https://www.elcomercio.com/actualidad/colegios-fiscales-clases-frances-idioma.html#:~:text=Los%20colegios%20Manuela%20Ca%C3%B1izares%20de,se%20extienda%20a%20otras%20instituciones>. (último acceso: 4 de diciembre de 2020).
- Rincón Villamil, Oscar Andrés. Análisis de la política de educación actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. 2010.
- Romero, V., L. Jinez, J. Rosero, y A. Romero. «Reflexiones de la enseñanza del idioma francés en el Instituto Tecnológico Internacional de Quito.» *Órbita Pedagógica* 4, n° 2 (2017): 41-48.
- Sinardet, E. «Los estudios ecuatorianistas en Francia.» *Ciclo de conferencias "Europa en la Cultura"*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2019. 1-39.
- Suárez, Hugo José et Al. *Bourdieu: Leído Desde El Sur*. Bolivia, 2000.
- Universidad Central del Ecuador. *Información de la Carrera de Plurilingüe*.
<https://www.uce.edu.ec/web/fil> (último acceso: 4 de mayo de 2021). Quito 2020
- Universidad Nacional de Educación, UNAE. *Noticias*. 2018.
<http://ecuadoruniversitario.com/noticias-universitarias/unae-firma-convenio-la-alianza-francesa/> (último acceso: 25 junio 2022), Cuenca.
- Universidad Nacional de Educación, UNAE. *Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros*. 2022.
<https://unae.edu.ec/oferta/pedagogia-de-los-idiomas-nacionales-y-extranjeros/> (último acceso: 29 julio 2022), Cuenca.
- Vivir, P. N. Plan nacional del buen Vivir. *Recuperado el*, 2013, vol. 1, no 12, p. 2017.
- Wallace, A. *Cómo y cuándo llegó Francia a ser tanto o más importante que Estados Unidos para América Latina (y qué queda de esa relación "especial")*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39636125> (último acceso: 4 de mayo de 2021). 2017

Lista de entrevistados

- Gines, Liliana, secretaria general de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en entrevista con Diana Miranda Burgos. *Enseñanza-aprendizaje del francés en la educación pública ecuatoriana* (5 de mayo de 2021).
- Martínez, Rommel, director de la carrera Multilingüe en entrevista etnográfica con Diana Miranda, Universidad Central del Ecuador. Quito: junio 2022.