



SABERES ANDANTES

Voces del contexto que
desafían la educación

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 3, Número 9, año 2022

“VOCES DEL CONTEXTO QUE DESAFÍAN LA EDUCACIÓN”

Revista anual de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

La revista comenzó siendo de formato impreso y periodicidad semestral, a partir del número 6 se ha publicado de forma impresa y electrónica con periodicidad anual.

EQUIPO EDITORIAL

Director

Carlos Vicente Vargas-Reyes. Director Nacional de Fe y Alegría. Ecuador.

Editora General

Beatriz del Carmen García-Dávila. Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría. Ecuador.

Entidad editora

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador

Editor sección ensayos e investigaciones

Luis Rodolfo López-Morocho. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Editora secciones complementarias

Emely Valeria Benavides-Vargas. Fe y Alegría. Ecuador.

COMITÉ CIENTÍFICO

Expertos académicos

- Carlos Corrales-Gaitero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Paulina de los Angeles Morales- Hidalgo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- María Noelle Acosta-Vásconez. Fe y Alegría. Ecuador
- Carlos Boris Tobar- Solano. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Christian Xavier Ubilla-Correa. Fe y Alegría. Ecuador.
- Anita Mata- Velastegui. Ministerio de Educación. Ecuador.
- Renato Revelo-Oña. Universidad Nacional del Rosario, Argentina.
- Jenny de Lourdes Sánchez-Perugachi. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Dennis Schutijser-De Groot. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Escuela de Filosofía. Ecuador
- Diana María Calderón-Salmeron. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
- Sofía Alexandra Yépez-Rosero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

Asesores internacionales

- Vicente Ramón Palop-Esteban. Universitat de Valencia, España.
- Marielsa Ortiz-Flores. Secretaría de Educación de Barranquilla. Colombia.
- Carlos Fritzen. Federación Internacional de Fe y Alegría. Colombia

Traductora

- María Dolores Briceño. Traductora en Idioma Inglés. IH-Accademia Britannica-University of Cambridge, Roma – Italia. Esp. En políticas públicas y justicia de género. Flaco-Brasil. Fe y Alegría. Ecuador

Edición y diseño gráfico: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: José Bastidas

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador



Revista Saberes Andantes by Fe y Alegría Ecuador is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.



Saberes Andantes

Voces del contexto
que desafían
la educación

Revista Anual de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 3, N° 9, Diciembre 2022

TABLA DE CONTENIDO

5	PRESENTACIÓN <i>El “Yo y la circunstancia” en el campo educativo</i> Carlos Vicente Vargas-Reyes Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador
7	EDITORIAL <i>Por una educación con rostro de territorio</i> Beatriz del Carmen García-Dávila Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría
11	ENSAYOS E INVESTIGACIONES
12	<i>Educación, ¿es excluyente? Una reflexión enmarcada en un tiempo de confinamiento, como frontera a superar desde Fe y Alegría.</i> Gemma María Sanz-Chaparro. Rectora de la Unidad Educativa “José María Vélaz”. Fe y Alegría. Ecuador
30	<i>Las guías de aprendizaje del Programa Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela: un análisis en el contexto de la pandemia Covid-19</i> Luz Bettina Fuenmayor, Ingrid Lux González-Ríos, Ramón José Labarca-Rincón, Verónica Cecilia Cubillán, Gabriela Mayela Perdomo-González y María Elena Méndez-Molina Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín. Venezuela
51	<i>La excesiva intervención parental en las clases on line durante la pandemia</i> Paulina Kathiuska Chinga-Mármol. Universidad Central del Ecuador
71	SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS
72	<i>¿Cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría - Ecuador?</i> Luis Tupac-Yupanqui Tamayo y Emely Valeria Benavides-Vargas. Centro de Formación e Investigación. Fe y Alegría Ecuador
90	<i>Acompañamiento en pequeños grupos de educadores(as) para la implementación de estrategias de innovación</i> Santy Ramón Villarroel-García. Fe y Alegría Ecuador
105	<i>Educación para eliminar la violencia contra las mujeres</i> Mayra Aguilar-Pérez. Grupo de Acción Feminista Anti Patriarcal (GAFA) del CEAAL.Nicaragua
117	ENTREVISTA
118	<i>Desafíos de la educación en contexto post pandemia</i> Milton Luna-Tamayo y Carlos Vargas-Reyes
131	RESEÑAS DE LIBROS
132	<i>Carlos Fritzen (2021) Educación popular e incidencia política en Fe y Alegría: transformar el mundo en el siglo XX</i> Miguel Gabriel Cruzado-Silverii. Federación Internacional de Fe y Alegría
138	<i>Marco Raúl-Mejía (2021). Educación (es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Fe y Alegría Ecuador.</i> Estrella Hortencia Santana-Cruzatti. Fe y Alegría Ecuador

PRESENTACIÓN

El “Yo y la circunstancia” en el campo educativo

Carlos Vicente Vargas-Reyes

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador

c.vargas@feyalegria.org.ec

Los relatos o reflexiones de una experiencia, o de una investigación participativa, se convierten en verdaderamente significativos cuando mueven el alma, cuando forjan pensamientos e ideas que movilizan a construir mayor dignidad entre los seres humanos, en todos los aspectos de su convivencia.

Forjar esta conciencia de dignidad es trabajo para estos tiempos de post-confinamiento por el Covid 19. De aquí la necesidad de encontrarse con palabras que forjen pensamientos, símbolos que insten a caminar por senderos más comunitarios, que ayuden a la construcción de sociedades y ciudadanos(as) comprometidos(as) con los derechos de una educación que puede transformar el mundo.

Para que la palabra se convierta en un significante transformador, parece más necesario saber el punto de partida desde donde se escribe; es decir, sus relaciones, sus circunstancias, más que definir su propio concepto. A medida que entendemos el contexto de la palabra, el contexto del relato, se traza un mejor camino, un mejor método para reconocer la realidad en la que tenemos que actuar.

Ortega y Gasset decía: “yo soy yo y mis circunstancias”, y desde la educación popular insistimos, que el protagonista del proceso educativo es la persona junto con su entorno. Por eso, la educación no puede quedarse, solamente, centrada en la persona, sino que hay que darle voz, también, a sus circunstancias, a sus entornos, a sus historias, porque somos nuestro yo y nuestras circunstancias, no nos podemos separar de ellas.

Desde esta premisa, entendemos que la educación, si quiere ser crítica, liberadora e integral, tendrá que importarle el contexto donde vive la comunidad educativa. Surge así el fundamento de que todo proceso educativo se debe implicar en transformar las realidades de injusticia, esto supone mirar lo fundamental del ser humano: su dignidad, su ser relacional, su participación con la naturaleza, su propia espiritualidad y su responsabilidad ética en todos los ámbitos de la vida.

Esta responsabilidad por dejar un mundo mejor, una educación que dé más vida a la humanidad, es la que podemos sentir en estos relatos y reflexiones. En cada uno de ellos están plasmadas las preocupaciones, esperanzas, los deseos de que la comunidad, el entorno, el mundo... se transforme a partir de un nuevo modo de entender la vida: donde no existan brechas entre los que tienen todo y los que apenas tienen posibilidad de subsistir, donde la gente del campo, los indígenas, los afrodescendientes, los migrantes o las mujeres no sean discriminados(as), excluidos(as) o marginados(as); un mundo que aprende de sus errores, y a partir de esas lecciones, sea capaz de hacerse más humano.

En Educación Popular seguimos teniendo el desafío de comprender lo que estas realidades nos están comunicando, lo que las personas concretas que viven la dureza de las circunstancias que les han impuesto nos están diciendo para, desde, con y por esas voces avanzar en los caminos de transformación posibles. La innovación transformadora está, como decía Freire, en "leer la realidad", aprender a hacerlo, para, a partir de allí darle sentido, cuerpo, contenido a la transformación que buscamos. Les invitamos a leer estas páginas que abren una puerta al encuentro con las realidades de exclusión, con fronteras que nos estamos colocando unos a otros, para animarnos a inventar pasos para el cambio que necesitamos

EDITORIAL

Por una educación con rostro de territorio

Beatriz García

Coordinadora del Centro de Formación e Investigación
Fe y Alegría Ecuador

Llegar al valle del Sade en la provincia de Esmeraldas en Ecuador es una verdadera aventura. Recuerdo que hace unos años nuestra travesía comenzó con el traslado desde Quito hasta Quinindé, este lugar es paso obligado para ir a otros poblados de la zona, allí abordamos una ranchera o “chiva”, el único medio de transporte posible para adentrarse en el valle.

En Quito se les ve a las “chivas” recorriendo las calles durante el mes de diciembre en la celebración de las fiestas quiteñas, ellas van repletas de gente que al son de la música, de un buen canelazo y de la alegría admiran la belleza de la historia de Quito manifiesta en sus calles, edificaciones y volcanes.

Pero la chiva o ranchera es, en realidad, un medio de transporte para lugares lejanos de la geografía ecuatoriana. En la “chiva” salimos a nuestro destino, acomodados en una de las varias hileras de bancas que se disponen en su plataforma, bien juntitas una de otra, abiertas al aire y polvo del camino, pero protegidas gentilmente del sol y lluvia. En una hora de recorrido cuyo camino se hacía cada vez más intrincado, nos internamos en el bosque tropical.

Entre abundante vegetación cargada de humedad se desplazaba el majestuoso río que atraviesa el Valle, ante él se levanta el desafío de ir a la otra orilla. Es allí donde sale al paso la esperada gabarra navegando apacible de una orilla a otra su caudal. Sin abandonar la ranchera, montamos la gabarra.

La lluvia torrencial que baña esta zona en muchas oportunidades

impide el paso de la gabarra, pues la crecida del río es tal que supone peligro de tránsito; entonces no queda más que esperar que las aguas vuelvan a su nivel para poder pasar sin más contratiempo. Pero ese día, la naturaleza fue benevolente y nos regaló una mañana espléndida con un río amigable que nos permitió andar sus aguas admirando su belleza y su misterio. Pasar el río era solo parte de estas horas de viaje aventurero, pues más adelante estaban esperándonos los puentecitos de madera y hierro tan delgados e inciertos que solo manos de ángeles ayudaban a que la ranchera no terminara en el abismo.

Llegamos al Sade, pero nuestro destino era el colegio de Fe y Alegría que estaba a unos kilómetros más adentro, nos despedimos de la noble ranchera, y justo nos esperaban tres motorizados, compañeros educadores del centro educativo, para trasladarnos en sus motos por el camino empedrado y sus puentes más endeblees aún que los dejados atrás. Agarrarse fuerte para alguien que por primera vez conoce el territorio, era una obligación.

Finalmente, estábamos en el colegio. Mi primer impacto fue ver el corazón de Fe y Alegría palpitando en su fachada en medio de montañas que rodeaban un enorme territorio sembrado de palma africana; allá estaba el corazón rojo irradiando fe en la lejanía donde el asfalto solo está en las páginas de algún libro perdido. La alegría del recibimiento, del encuentro entre compañeros y compañeras no se hizo esperar, la alegría de los niños y niñas del internado tampoco. Ya a los pocos minutos estábamos compartiendo la mesa y la buena conversa organizando nuestra estadía de día y medio.

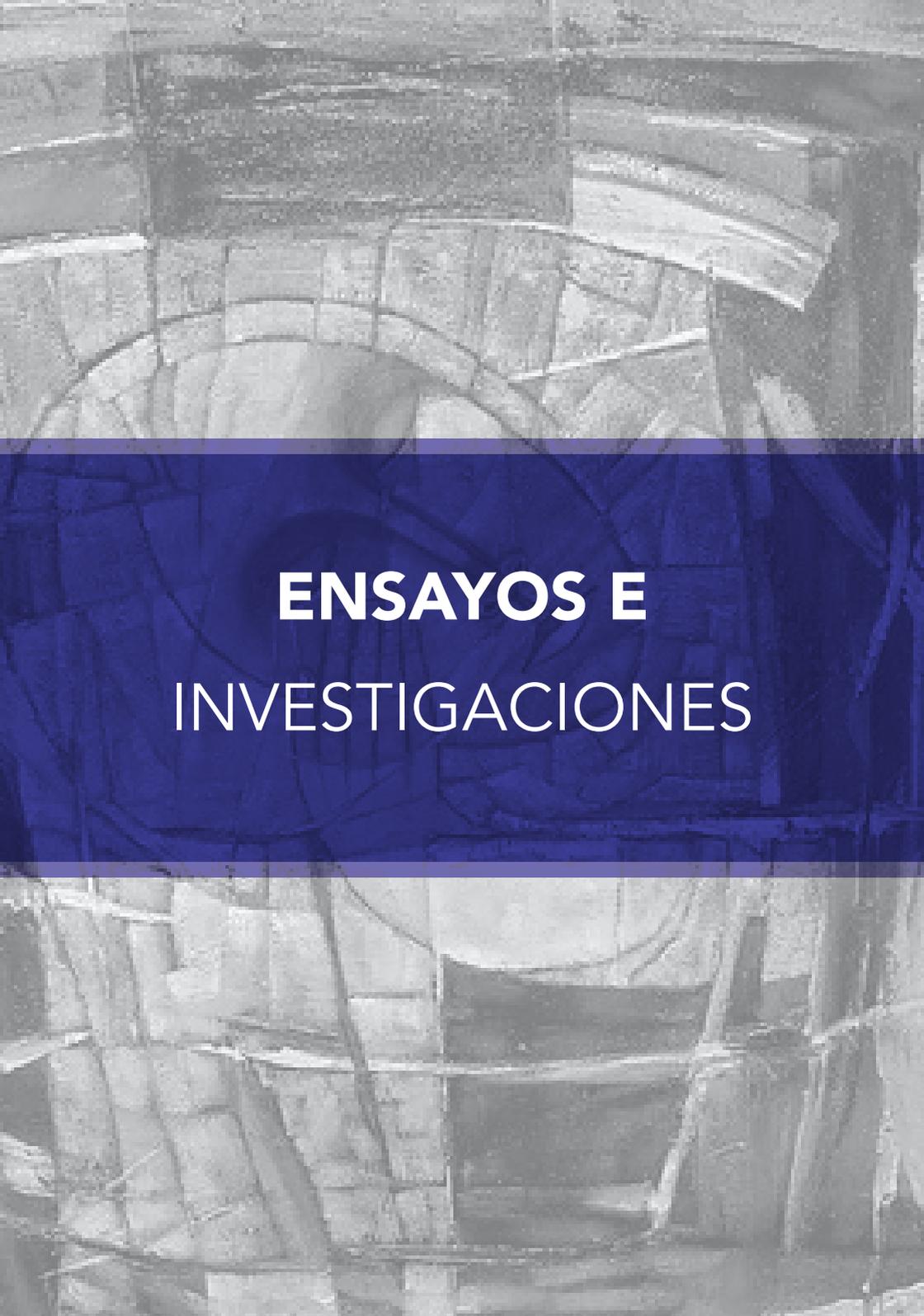
Solo llegar al Sade es una experiencia de impacto. Una invitación a reverenciar a educadores, estudiantes, familias que viven el silencio de la distancia, a los acompañantes que dedican esas horas de viaje, lluvia y cansancio para alcanzar el sueño de una educación humana, integral, liberadora para los hijos e hijas de ese valle. A los niños y niñas que no se cansan de regalar alegría desde sus ojos cargados de luz a pesar de la dureza de la vida que les marca.

Es allí, desde ese territorio, donde se construye de verdad la educación, es allí donde dejo que se ahoguen en el río los papeles

con los estándares de calidad pensados desde un escritorio, es allí cuando prefiero escuchar el canto del agua que va diciendo lo que verdaderamente necesitan los muchachitos y muchachitas, los maestros y maestras, las familias del valle del Sade para, desde ese lenguaje, construir educación.

Hoy vemos como el Sade es tan distinto y, al mismo tiempo, tan parecido a Usubug, Santa Mónica de Maguazo, Guamote, La Tola y tantos otros lugares donde tenemos centros educativos que están en la "frontera" de los beneficios sociales y económicos que el sistema mundo, el Estado Ecuatoriano y la indiferencia generalizada se han encargado de negar y de dejar sepultados en la noche oscura de sus caminos.

Mucha deuda existe para estos pueblos, para estos territorios, mucho más ahora que hemos vivido tiempos tan difíciles con esta pandemia y doblemente generadores de inequidad. En educación tenemos el desafío de construir de verdad una educación desde sus voces, sus historias, sus sueños y esperanzas para que la "calidad educativa e innovación" tome rostro ecuatoriano, pero también venezolano, peruano, boliviano... en sus propias diversidades y que responda a lo que necesitan para construir una vida mejor.



ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

Educar, ¿es excluyente?

Una reflexión enmarcada en un tiempo de confinamiento, como frontera a superar desde Fe y Alegría

Gemma María Sanz Chaparro¹

gemma.sanz@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2022

Resumen

Esta reflexión presenta un panorama mundial, nacional y local, vivido en tiempo de confinamiento, que muestra como el COVID-19 ha supuesto un estancamiento en la educación de los estudiantes de sectores más pobres. El objetivo de este texto es visualizar la posición de las instituciones de Fe y Alegría (Ecuador), durante esta situación emergente, como reducto desde donde los estudiantes han podido continuar con su proceso de enseñanza-aprendizaje superando la frontera de la exclusión educativa vista desde distintos ámbitos: políticas gubernamentales, herramientas tecnológicas, conectividad, motivación, vacío de familias; con el fin de ofrecer un horizonte de esperanza, desde el cual se medite sobre la necesidad de una educación de calidad que rompa las barreras de la "ignorancia" (los pobres de hoy) y apueste por una inclusión en todos los niveles.

Palabras clave: tiempo de confinamiento, exclusión educativa, pobreza, educación de calidad, inclusión, Fe y Alegría.

1 Misionera Hija de la Sagrada Familia de Nazaret de Barcelona España. Rectora de la Unidad Educativa José María Vélaz de Fe y Alegría, Ecuador. Máster en Liderazgo en Innovación Educativa por la Universidad Cardenal Spínola de Valencia, España. Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas por la Universidad Santo Tomás de Aquino de Bogotá, Colombia. Especialista Superior Universitario en Informática Educativa por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Madrid. España. Maestra por la Universidad Ramón LLull de Barcelona, España.

Is It education excluding?

A Reflection framed during lockdown, like a Border to Overcome from Fe y Alegría.

Abstract

This reflection presents a global, national and local scenario experienced during lockdown, which shows how COVID-19 has meant a stagnation in the education of students from the poorest sectors. The aim of this text is to visualize the position of Fe y Alegría (Ecuador), during this emergency situation, as a redoubt from where students have been able to continue with their teaching-learning process, overcoming the border of educational exclusion seen from different spheres: government policies, technological tools, connectivity, motivation, family's emptiness; in order to offer a horizon of hope, from which to meditate on the need for quality education that breaks the barriers of "ignorance" (the poor of today) and bets on inclusion at all levels.

Key Words: lockdown, educational exclusion, poverty, quality education, inclusion, Fe y Alegría.

Introducción

La pobreza es un concepto que ha ido variando con el tiempo dependiendo de las distintas etapas en las que la humanidad ha ido incursionando; en cada una de ellas la falta del "capital" (fuerza, tierras, dinero, ciencia, tecnología, información...) ha sido el criterio que calificaba como "pobre" (carente de...), por lo tanto, hablar de pobreza es relativo mientras no se puntualice a qué tipo de necesidad se hace referencia. Pero, hay una certeza, y es que frente al tema de necesidades la fisiológica es la prioritaria, sin ella cubierta no se pueden continuar superando las restantes; tal y como lo expresa el autor Abraham Maslow en su obra "A Theory of Human Motivation" (1943), que sigue siendo hoy un referente, las primeras necesidades a cubrir son las de supervivencia (respirar, comer, dormir...).

La pobreza ha ido evidenciando con el paso del tiempo, que nuestro mundo es desigual y que no hay una repartición justa de recursos; nos hemos olvidado (la mayoría lo ignora) las palabras que Dios, en el libro del Génesis, le dijo a Adán (humanidad): “Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza. Domine sobre los peces del mar, las aves del cielo, los ganados, las fieras campestres y los reptiles de la tierra..., llenad la tierra y sometedla...” (Biblia de Jerusalén, 1998, Gen 1,26ss). El mensaje es claro, la humanidad fue creada con el deseo expreso de Dios, que la tierra (nuestro mundo) fuera administrada, de manera que ningún ser humano pasara penuria y que sus necesidades básicas estuvieran cubiertas; en la actualidad, nada más lejos de la realidad, datos del Banco Mundial y del FMI (Fondo Monetario Internacional) arrojan una cruda e incomprensible situación: “...para finales de este año 2022, un total de 860 millones de personas podrían vivir en situación de pobreza extrema (con menos de 1,9 dólares al día).” (Ofman International, 2022, párr. 2)

La pregunta que surge es: ¿Qué nos ha pasado?, y la respuesta casi es obvia: nos hemos acostumbrado; como decía Jesús: “...a los pobres siempre los tendréis con vosotros” (Biblia de Jerusalén, 1998, Mt 26,11). Habitados a la gran cantidad de imágenes provenientes de geografías africanas, indias, chinas... nos impacta el papel de congregaciones religiosas, como las Misioneras de la Caridad, que se dedican diariamente en la India al servicio de “los intocables”; la voluntad de tantos misioneros que, en las distintas latitudes del mundo, quieren hacer de sus vidas una entrega al “otro” (más necesitado); las ONG que buscan aliviar el dolor de tantas pérdidas humanas. Y cuando tomamos, en un gesto de nobleza, conciencia profunda de la situación, el mundo consumista nos avasalla con sus productos y todo deseo de solución se diluye en un sueño irrealizable, en una quimera inalcanzable y surgen las justificaciones: “qué puedo hacer yo”, “es cosa del gobierno”, “¡qué los ricos apoyen!”, “bastantes problemas tengo con los míos”.

Ramón y Cajal, médico y científico español, expresó en alguna oportunidad, refiriéndose a la precariedad de la cultura española que se vivía a finales del s. XIX, y que tenía entre varias causas la miseria rural: “La pobreza y la ignorancia van siempre de la mano” (Lewy, 1987, p. 35). Para este premio Nobel era evidente que sólo el conocimiento

podía apartar a la humanidad de un camino de dependencia, desde donde pudiera ejercer su propia valía, con libre voluntad y sin sentir inferioridad o sometimiento. La frase proverbial, *el saber no ocupa lugar*, no es del todo cierta (dependiendo del sentido que le demos al término "lugar"); el conocimiento ocupa un lugar preponderante en nuestra sociedad, el saber es esencial para moverse en los distintos ámbitos que nos envuelven y frente a los cuales se deben tomar decisiones o establecer juicios, además, genera el poder relacionarse con los otros, desde un mismo nivel, sin miedo a ser calificado de "ignaro", con las inevitables consecuencias: baja autoestima, servilismo, retraimiento, aislamiento, sumisión... La educación se convierte así en la principal opción para salir de la ignorancia; una instrucción que no solo sea vista desde una óptica formal (académica) sino desde una formación integral, que abarque todos los aspectos configurativos de la persona: espiritual, moral, físico, psicológico. Es, parafraseando un famoso proverbio chino, *enseñar a pescar, no dar el pescado*; se trata de acompañar al pobre en su deseo de modificar sus condiciones, fomentando acciones donde pueda sentir su valor como ser humano, con un trabajo digno, un techo donde cobijarse, un plato de comida; conocedor de lo importante que es para Dios y para sí mismo y del valor que tiene para los demás. Pero, qué pasa si el pobre no tiene elección, si no existe para él la posibilidad de "ser educado", cuando no puede decidir sobre su vida y permanece en el vaivén del propio devenir.

Todo ello nos plantea el interrogante: **Educación, ¿es excluyente?**

Una mirada "ad extra"

El Banco Mundial es, en la actualidad, una de las instituciones más relevantes en relación con la problemática de la pobreza; esta organización es la que confiere recursos financieros, asesora a países empobrecidos y promueve la generación y difusión de conocimientos; para este organismo sigue viva la responsabilidad de lograr terminar con la pobreza extrema. Por otro lado, tenemos el FMI de cooperación monetaria que tiene como finalidad evitar las crisis económicas a los países a través de un tipo de financiamiento provisional, alentando distintas alternativas para superar la pobreza. En las Naciones Unidas se matiza, cuando se señala que "la pobreza va más allá de la falta de

ingresos y recursos para garantizar unos medios de vida sostenibles. Es un problema de derechos humanos” (Naciones Unidas, s.f.-b, párr.2). La misma ONU (s.f., como se citó en Spicker, 2009) define la pobreza como: “la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información” (p. 294). Para este organismo el tema es prioritario; así se demuestra, cuando en el 2015 se plantearon los 17 objetivos para el desarrollo sostenible como materias más urgentes a tratar a nivel mundial para la mejora del planeta, y el primero enumerado fue: “Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo” (Naciones Unidas, s.f.-a, título), que habla claramente de la preocupación que existía por eliminar este yugo de tantos seres humanos que viven bajo condiciones deprimentes.

Por otro lado, es esperanzador el dato que revela que a nivel mundial disminuyeron las personas en situación de extrema pobreza de un 36 % en 1990 hasta un 10 % en 2015 (Naciones Unidas, s.f.), aunque la situación post pandemia ha agravado los diferentes contextos. El Banco Mundial en el informe de Ofman International: *Tras la crisis, la catástrofe*, publicado el 12 de abril del 2022 estima que “la COVID-19 y el empeoramiento de las desigualdades podrían llevar a la pobreza extrema a 198 millones de personas más a lo largo de 2022, revirtiendo así dos décadas de avances” (2022, párr. 3). Y la misma directora, Gabriela Bucher, enuncia un panorama tan desolador como inaudito: “Si no se toman medidas radicales e inmediatas, podríamos estar ante el mayor aumento de los niveles de la pobreza extrema y sufrimiento de la humanidad del que se tiene constancia” (Ofman International, 2022, párr. 4). Los datos reflejados en un estudio del Banco Mundial nos centran en la cuestión sobre: ¿qué hubiera sucedido en el mundo si no hubiese habido pandemia?, ya que, según la investigación de Yonzan et al. (2022):

En 2020 había 71 millones de personas más viviendo en la pobreza extrema respecto de 2019, lo que representa un aumento del 12 %. Por el contrario, en un escenario sin pandemia, se preveía que en 2020 cerca de 20 millones de personas saldrían de la pobreza. Como resultado, el impacto neto de la pandemia es que ese año otros 90 millones de personas cayeron en la pobreza extrema. (párr. 4)

Es un dato relevante saber que la erradicación de la pobreza estaba en curso antes del confinamiento. Hoy, todas las naciones deben hacer su mayor esfuerzo para buscar vías de solución a un problema que es de todos, como expresó el expresidente uruguayo Pepe Mujica en la entrevista que el periodista español Évole le hizo sobre: ¿cómo recomendaría superar él esta situación de confinamiento?, a lo cual el mandatario contestó: “Que vayas a hablar con el que llevas adentro. Siempre puedes salir territorio adentro. Siempre puedes galopar en tu subjetividad. Alguna vez puedes gastar tiempo en hablar con el que llevas dentro de ti” (2020, p.156). Para este expresidente la respuesta está en la conciencia de cada ser humano y en la forma como decida plantearse su vida y ser generoso con la existencia de los otros.

En el informe sobre: Corregir el rumbo, propuesto como fórmula para erradicar la pobreza después de este tiempo de confinamiento, el Banco Mundial expone:

Históricamente, estas decisiones sobre política fiscal suelen perjudicar a los pobres, y no solo a corto plazo: también limitan las oportunidades que podrían tener a más largo plazo. Los responsables de la formulación de políticas deben enfrentar los desafíos actuales de maneras que no empobrezcan aún más a los pobres hoy ni reduzcan las oportunidades que podrían tener mañana. (2022, p. 13)

En este mismo informe se reconoce que solo el esfuerzo político no será suficiente para revertir la situación y que habrá que “implementar otras reformas de alcance nacional para estimular el crecimiento, en particular para elevar los ingresos de los hogares más pobres. También se requerirán medidas de apoyo en el ámbito internacional” (Banco Mundial, 2022, p. 26). Es importante nombrar las ONG a nivel mundial, como: Amnistía Internacional, Save the Children, Cáritas..., que luchan por los más pobres, conocedoras que los gobiernos imbuidos por otros temas se olvidan de lo central: las personas.

En el ámbito educativo, desde el 2015 la ONU promovió como su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades

de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, s.f.-c, título). Durante los años prepandemia, todos los países pertenecientes a dicha organización se colocaron manos a la obra en fomentar una educación de calidad que erradicara el analfabetismo en todas sus dimensiones, invirtiendo en enseñanza y erigiendo escuelas donde todos tuvieran cabida. La UNESCO (2020) se propuso como una de sus metas la transformación de la sociedad por medio de la educación, como plataforma donde construir la paz y erradicar la pobreza. Esta institución está encargada de brindar liderazgo mundial y regional en educación, fortalecer los sistemas educativos, asumir los desafíos que los cambios van exigiendo y fomentar una educación de igualdad entre todas las personas, sea cual sea su género, raza, condición social... para que la mayoría de las personas puedan acceder a estudios superiores. Es alentador el dato: “El número de estudiantes en las universidades se ha más que duplicado a nivel mundial en las últimas dos décadas a 235 millones. Y se espera que se duplique nuevamente en la próxima década, junto con la movilidad estudiantil internacional” (UNESCO, 2022, párr. 3). Pero no todo es alentador ya que la misma UNICEF “advierte que las desigualdades inherentes en el acceso a las herramientas y a la tecnología podrían agravar la crisis mundial del aprendizaje” durante el confinamiento” (2020, Título), y continua: “El acceso a la tecnología y a los materiales necesarios para seguir estudiando mientras las escuelas permanecen cerradas es notablemente desigual (...) los niños que no disponen de ayuda suficiente para estudiar en casa apenas tienen medios que faciliten su educación” (UNICEF, 2020, párr. 2). Estos datos reflejan una crisis que no surge en tiempo de pandemia porque ya venía dándose, pero sí se acentúa después del confinamiento y puede generar más división.

La educación supone estar atento a lo que piden los diferentes contextos; la realidad más patente es que vivimos en un ambiente VUCA, término bélico acuñado por los soldados norteamericanos durante la guerra del Golfo (1990), que después se ha ido aplicando en otros espacios y que responde a cuatro palabras inglesas que definen la dinámica de nuestro mundo actual: Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity (CEDEC, 2020) términos que en español son traducidos como: Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad; esto supone que la formación (dentro de las instituciones escolares o fuera de ellas)

nunca será un producto acabado; exigirá a los agentes acompañantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje estar siempre a la vanguardia e ir explorando las distintas alternativas que generen en los estudiantes las herramientas que los ayude a solventar las distintas circunstancias que deben ir viviendo.

A pesar de los esfuerzos de la mayoría de las instituciones, durante este tiempo de confinamiento, para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes, los datos no son demasiado alentadores, según UNICEF:

En 71 países de todo el mundo, menos de la mitad de la población tiene acceso a internet. A pesar de esta disparidad, el 73% de los gobiernos de los 127 países objeto del informe están utilizando plataformas en línea para ofrecer servicios educativos mientras las escuelas siguen cerradas. (2022, párr. 3)

Una mirada “ad intra”

Los datos del año 2020 publicados por el Banco Central del Ecuador (BCE) arrojan un decrecimiento del 12% de la economía nacional en ese año; la mayor caída desde el año 2002. Un contexto que ha ido empeorando por la situación de confinamiento y que ha afectado más directamente a los que menos (o ningún) poder adquisitivo tienen; sin ahorros, viviendo al día, han tenido que ingeniárselas para poder tener algún alimento diario. Según la Cámara de Industrias y Producción (CIP) del gobierno de la República de Ecuador, en el Informe arrojado por dicha entidad sobre el mercado laboral a marzo del 2022, la Población Económicamente Activa (PEA) “se ubicó en 8.31 millones de personas con empleo o dispuestas a trabajar. De este total, el 32,7% tuvo un empleo adecuado, mientras que el empleo en condiciones no adecuadas se ubicó en el 62%” (2022, párr. 2). Estos porcentajes nos llevan a constatar que los pobres siguen luchando por salir adelante en condiciones muy precarias, sin la seguridad de saber cómo se puede presentar el día a día, viviendo “in extremis” y sujetos al devenir de los diferentes escenarios que se van presentando.

Con la llegada de la pandemia la decisión tomada por el

Estado Ecuatoriano fue muy clara: recluir a los ciudadanos en sus casas; una medida con carácter previsorio que, conociendo el estado de las instituciones de salud a nivel nacional, quiso salvaguardar a la ciudadanía de contagios masivos que hubieran elevado las estadísticas de mortandad por encima de niveles ya de por sí altos. Al “8 de julio del 2022, los datos arrojados por la OMS eran de 35.747 muertes confirmadas” (World Health Organization, 2022) desde que se inició la pandemia. En este marco es importante destacar el gran trabajo del gobierno, en materia de salud, que con una campaña pro-vacunación, junto a los distintos organismos pertenecientes a la ONU, consiguió vacunar en tiempo récord a la mayoría de la población. La directora del Banco Mundial para Ecuador, Marianne Fay, comentó a este respecto:

Ecuador fue uno de los primeros países en recibir recursos del Banco Mundial para responder a la emergencia sanitaria, y posteriormente para el proceso de vacunación. Adicionalmente, hemos sumado esfuerzos para apoyar a través de los programas de protección social a los grupos más vulnerables y promover de la recuperación económica (Banco Mundial, 2021a, párr. 4).

En tema de educación, los datos arrojados por el instituto de estadística de la UNESCO refieren que el gasto público en educación en Ecuador ha ido bajando desde inicios de siglo y que, en el año 2020 se estableció en un 4,1% del PIB (Banco Mundial, 2021b). Al igual que en muchos de los países de América Latina, la situación en materia escolar ha sido devastadora. La misma UNICEF afirmó en febrero del 2021, en plena crisis, que: “los niños no pueden seguir sin ir a la escuela” (título). En Ecuador ha sido de dos años el período en que han permanecido cerradas las instituciones escolares con efectos demolidores para niños, niñas y adolescentes con mayor vulnerabilidad que han sido los más castigados al no poder asistir a los establecimientos, sin posibilidades tecnológicas que avalaran su formación académica y con entornos familiares marcados por situaciones económicas y sociales ínfimas, que afectaron más a las familias con mayor número de hijos. Datos de UNICEF Ecuador (2022) reflejan un desempleo que “continúa afectando más a los hogares con niñas y niños: 52%, por encima del promedio nacional —43%—, y de los hogares sin niños —32%” (párr. 1). Como sigue relatando UNICEF Ecuador: “En los hogares con niños de 5 a 11

años del nivel socioeconómico bajo, apenas el 10% tiene acceso a un computador, mientras que, en el estrato alto, el 74% sí lo tiene” (2022, párr. 3). Toda esta situación y la falta de ayuda en el ambiente familiar (por estar sumergidos en otros asuntos de necesidades básicas) no facilitó la progresión continua y ascendente de los procesos de aprendizaje, al contrario, la estancaron e incluso, en demasiadas ocasiones, los llevaron a la deserción; las estadísticas hablan de 90.000 estudiantes que han desertado (UNICEF, 2021). Una encuesta, elaborada por UNICEF, en noviembre del 2021 y realizada a niños, niñas y adolescentes, sobre el proceso educativo arrojó el siguiente dato:

En Ecuador, 6 de cada 10 estudiantes afirman que están aprendiendo menos desde el inicio de la emergencia. Y pese a que ha aumentado la conectividad (74.8%) de los estudiantes del sistema público (tiene acceso), solo 1 de cada 8 estudiantes cuentan con equipos para su uso personal, lo que impacta en su aprendizaje en línea. (párr. 4)

Es indudable que la realidad ecuatoriana sigue marcando esa gran brecha, afianzada durante estos dos años de confinamiento, donde estudiantes de familias más posicionadas (social y económicamente) han podido continuar su proceso educativo de una forma menos dramática; mientras que el otro sector (mayoritario) más pobre, ha visto como se estancaba su ritmo académico por no tener los recursos necesarios para que este fuera continuo y de calidad. Con ello, se han afianzado las diferencias y reducido las oportunidades de poder acceder a una educación superior para aquellos estudiantes que les había llegado el momento; unos debido a que no pudieron adquirir las competencias ni los contenidos acordes al grado realizado, y otros, que no fueron promovidos, en buena parte, por la limitación de una economía doméstica precaria aunada a una familia no preparada ni interesada, preocupada en otros asuntos más prioritarios como la comida y el trabajo. En el ámbito rural, la situación se vuelve más profunda; Torres (2020, como se citó en UNICEF), expresa:

Una vez que se termine la emergencia por el COVID-19, sabemos que existe un riesgo de que los estudiantes no retornen a las aulas por motivos de una situación económica que se endurece en sus

hogares, a tal punto que muchos de nuestros estudiantes están pensando en salir a apoyar a sus padres en el trabajo. (s.f., párr. 9)

En el ámbito político, Ecuador, como muchos de los otros países, se vio en la necesidad de confinar (durante un período prolongado) a toda la población nacional, principalmente por una cuestión de preservación de la vida, ya que, en materia de salud, las instituciones no estaban preparadas ni había los suficientes equipos para dar atender a la enorme cantidad de afectados por la COVID-19.

Una mirada “particular” (Fe y Alegría)

“Tengo hambre, tengo sed, no me dejan educarme y desarrollarme, me tienen marginado en la ignorancia” (Bastos, 1981, p. 2). Esta reflexión del Padre José María Vélaz nos introduce en la dinámica paliativa de las instituciones de Fe y Alegría nacidas, como expresa el propio fundador: “...para ir suprimiendo con paciencia, eficacia y justa indignación esta injusticia radical que cultiva en unos la inteligencia como arma de nobleza, de aristocracia y de poder y deja a otros en la debilidad y en la inferioridad de la ignorancia y en la servidumbre” (Bastos, 1981, p. 5). Una vocación que hunde sus raíces en el mismo evangelio, en esas “Bienaventuranzas pregonadas por Jesús en el Sermón de la Montaña” (Biblia de Jerusalén, 1998, Mt 5, 3-12) donde se proclama la restauración de esa condición primigenia de los hijos de Dios (hechos a su imagen y semejanza) y se restituye la libertad de sentirse hermanos (sin diferencias). Este don de Dios está cimentado en la esencia misma de la identidad de Fe y Alegría y es la condición indiscutible por la que hoy, después de 58 años en Ecuador, la Institución sigue siendo el terreno propicio para forjar a los líderes que mañana sean promotores de la reconstrucción del tejido social, donde los más vulnerables puedan encontrar las vías para remediar sus situaciones y encontrar la felicidad.

El director nacional de Fe y Alegría, en Ecuador, MSc. Carlos Vargas, en la presentación que hace del texto, Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador, indica tres ideas fundamentales para captar el sentido profundo del proceso educativo para la asociación de Fe y Alegría (2016, p. 7): “...donde la persona se empodere y siga manteniendo la antorcha de una educación de calidad para todos y

todas". La primera idea, mira hacia el interior del ser humano, significa que este toma las riendas de su vida, que se siente sujeto de su propio camino, no se conforma con el control que puede ejercer el "otro" sobre él; desea generar una transformación, desde la propia interioridad; se convierte en un "revolucionario" de su propio ser, desencadenando en sí mismo un cambio que lo haga más solidario con el prójimo y que, rompiendo las ataduras de sus propias fragilidades, desencadene en los otros y en sí mismo la ruptura de ciertos órdenes establecidos que atentan directamente contra la dignidad de las personas. La segunda idea es el adjetivo que califica un tipo de educación que transforme los diferentes contextos. Hablar de calidad educativa, no se limita solo al ámbito académico; esta va más allá de la instrucción, es la cualidad que resulta de la integración de las distintas dimensiones que harán del sujeto un ser no solo que satisfaga los deseos de la sociedad, sino que se posicione respecto a aquellas situaciones que se deban erradicar en pro de un mundo más justo y equitativo. La tercera idea habla de inclusión; la educación al alcance de todos y todas, que no excluya por ninguna razón y mucho menos por ser pobre (económicamente); que garantice el derecho a una educación en igualdad de condiciones, prestando el servicio a aquellos que se encuentran en mayor vulnerabilidad; atentos a generar espacios para que la discapacidad no sea un elemento de segregación, sino de aceptación y acogida de la diversidad; que el otro sea distinto no significa que sea inferior; este sería un excelente lema para hacer frente a esa "cultura del descarte" en la que el Papa Francisco ha insistido en sus constantes alocuciones sobre el cuidado de las personas y de nuestro medio ambiente.

El Padre Arturo Sosa, Superior General de la Compañía de Jesús, se dirigió a los educadores en el XLVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría, realizado en el mes de octubre del 2021 en la ciudad de Bogotá, cuando refiriéndose a esta asociación y a su misión frente a "las nuevas fronteras" (Sosa, 2021, p. 112), tocó dos elementos, que él consideraba indisolubles y que imprimían sello a la identidad de la misma:

- Fe y Alegría es una experiencia personal y colectiva de inspiración humano-cristiana que pone en el centro a la persona de Jesús y su misión liberadora de todos los pueblos.

- Fe y Alegría es un movimiento de educación popular que encuentra su lugar precisamente en las fronteras humanas; en el lugar social, cultural, geográfico e histórico de los pobres desde sus necesidades y sus riquezas de saberes. (Sosa, 2021, p. 112)

Resaltar de esa primera componente, el sentido evangélico: la persona de Jesús como eje vertebrador de todo el movimiento. Fe y Alegría se nutre de la experiencia de personas que se dejan guiar por el Espíritu Santo, y que ofrecen lo más valioso de ellas mismas, para elevar la condición humana de todos aquellos que se educan en la institución. Es importante destacar el talante transformador de Fe y Alegría, que trasciende el campo educativo, para llegar a rozar acciones públicas, que generen cambios en los contextos sociopolíticos que beneficien a toda la sociedad en general y contribuyan a liberar de las ataduras de: la violencia, el hambre, la ignorancia... De la segunda componente, reiterar el aspecto evangélico, en este caso el de los pobres; lo dijo el mismo Jesús: "Él me ha ungido para traer la buena nueva a los pobres, para anunciar a los cautivos su libertad, y dar la vista a los ciegos, para despedir libres a los oprimidos y para proclamar el año de la gracia del Señor" (Biblia de Jerusalén, 1998, Lc 4,18-19). Las fronteras, no solo son geográficas, las más complicadas son las "mentales", aquellas que se van construyendo desde el miedo y el rechazo a lo diferente; cuando una cultura o pensamiento se considera superior dejamos de tener perspectiva amplia y nos perdemos la posibilidad de enriquecernos con lo distinto a lo nuestro, que podría abrir nuestro horizonte mental, y hacernos descubrir un sinfín de alternativas a un mundo que por naturaleza es diverso, no uniforme (como lo ha querido conformar, históricamente, nuestra humanidad). Tener la "Mirada de Dios" para descubrir en todo y todos, un mundo que se va recreando por la intervención sagrada en cada acontecimiento de nuestras vidas.

Fe y Alegría, se propone terminar con la idea que ser pobre es equiparable a tener una pobre educación. La calidad educativa no se puede restringir solo a la "élite"; tal y como lo expresa la UNESCO:

Dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura: Colaborando con los Estados Miembros

que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social y económica alguna; Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre (2020, p. 8).

Queda evidente, en esta última idea, que no se trata solo del acceso a la escuela (infraestructura), el reto está en que esta, como lo define M. Monserrat del Pozo sea: "...una organización viva, que quiere crecer, que tiene el reto de formar alumnos que mejoren el mundo..." (Del Pozo et al., 2016, pp. 36-37).

Las escuelas de Fe y Alegría quieren romper con el paradigma educativo tradicional y abrirse a nuevas posibilidades que generen en sus estudiantes elevar su experiencia de aprendizaje; desarrollando en ellos elementos como: la responsabilidad, la autonomía -que favorece la superación personal-, la exigencia y el trabajo en equipo. Con ello se busca generar un tipo de egresado con criterio reflexivo y crítico que sea un ente propositivo en el ambiente donde se desenvuelva, con la finalidad de cambiar la sociedad hacia un horizonte más equitativo y humano.

Retomando la cuestión de este artículo, sobre si la ¿educación es excluyente?, ciertamente aquellas personas que no tengan acceso a la educación siempre estarán en desventaja y tendrán menos oportunidades laborales (formales) teniendo que buscar otro tipo de trabajo más informal y lidiando con la inestabilidad que esto supone, viviendo del día y sin posibilidades de ahorro o de una vida más estable. Y ya no solo podemos quedarnos en una exclusión por tema económico en el ámbito educativo, en la actualidad todo estudiante que no tenga acceso a internet y/o no posea un dispositivo se enfrenta a la dura realidad de ser un excluido (educativa y socialmente hablando). La brecha digital, es el gran reto a superar de parte de los gobiernos, para ello es imprescindible una inversión presupuestaria que tenga como prioridad la educación.

Conclusión

Como en círculos concéntricos, emulando a los escritos joánicos, hemos ido sobrevolando la implicación de la pobreza y la educación a nivel mundial (mirada ad extra), nacional (mirada ad intra) y local (mirada ad Fe y Alegría). Ahora, es tiempo de retomar el interrogante que nos ha conducido a toda esta disertación: “la educación, ¿es excluyente?”. En el sentido literal de la cuestión, hay que reconocer que sí lo es; aquel que no es “educado” probablemente tenga muchas menos oportunidades de abrirse camino en la sociedad. Para Fe y Alegría ha sido (en tiempo de confinamiento) y es hoy primordial garantizar una educación popular de calidad, esto:

(...) pasa por afrontar desafíos como posibles deserciones escolares por la situación de extrema vulnerabilidad agudizada por la crisis sanitaria acompañada de un desastre económico bañado de una corrupción sin precedente. Nos preguntamos ¿cómo garantizar este derecho en estas circunstancias? ¿Cómo enfrentar la brecha digital y la conectividad, especialmente en la ruralidad y barrios marginales? (Fe y Alegría, 2020, p. 6)

Fe y Alegría quiere romper con modelos “reproductores de desigualdades, pobreza, exclusión, violencia, corrupción y depredación del medio ambiente” (Fe y Alegría, 2020, p. 8) y a través de todos los que conforman la asociación generar alternativas de cambio que abran el horizonte a una pedagogía del amor, pero esto no será posible sin, como expresa Freire (1992):

(...) cambiar, reorientar la política pedagógica, poniéndola en la perspectiva democrática a la que aspiramos, sin contar con la adhesión de los diferentes sectores que de un modo u otro forman parte del Ministerio de Educación. Así como no es posible hacer nada sin la adhesión de los educandos, de sus familias, de las comunidades. (p. 203)

Entre los retos de Fe y Alegría, durante este tiempo de pandemia, uno de los principales fue: “Garantizar el derecho a la educación” (Fe y Alegría, 2020, p. 14,) desde varios ámbitos: pedagógico, financiero,

comunicativo, participativo, inclusivo. Todo ello con un mismo propósito: cualificar a los y las estudiantes en competencias que los preparen para las distintas realidades que les toque vivir; aportando herramientas que les posibilite tener criterios propios, que fomenten la creatividad para resolver situaciones problemáticas, que cultive en ellos el pensamiento reflexivo y crítico, que los oriente a actuar desde valores humanocristianos... y todo ello para generar posibilidades de transformación social y de acción pública. Todos caminamos juntos con la convicción que Dios nos acompaña y escribe con nuestras acciones la historia de la Salvación.

Referencias

- Banco Central del Ecuador (30 de septiembre 2020). *LA ECONOMÍA ECUATORIANA DECRECIÓ 12,4% EN EL SEGUNDO TRIMESTRE DE 2020*. <https://www.bce.fin.ec/index.php/boletines-de-prensa-archivo/item/1383-la-economia-ecuatoriana-decrecio-12-4-en-el-segundo-trimestre-de-2020>
- Banco Mundial (18 de octubre 2021a). *Ecuador, el país que venció la pesadilla de la pandemia en 100 días*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2021/10/18/ecuador-the-country-that-vanquished-the-nightmare-pandemic-in-100-days>
- Banco Mundial (2021b) *Gasto público en educación, total (% del PIB) - Ecuador*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=EC>
- Banco Mundial (2022). *Corregir el rumbo*. [Archivo PDF]. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/37739/9781464818936ov-ES.pdf?sequence=60&isAllowed=y>
- Bastos, A. (1981) *Fe y Alegría en el pensamiento del Padre José María Vélaz*. Fe y Alegría
- Biblia de Jerusalén (1998). *Biblia de Jerusalén*. Desclée de Brouwer
- CEDEC (28 de abril 2020). *¿Qué es el entorno VUCA y cómo afecta al sector empresarial?* <https://cedec-group.com/es/blog/qu-es-el-entorno-vuca-y-cmo-afecta-sector-empresarial>
- CIP (2022). *Informe mensual del mercado laboral a marzo de 2022*.

- Cámaras de Industrias y Producción. <https://www.cip.org.ec/2022/05/13/informe-mensual-del-mercado-laboral-a-marzo-de-2022/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20el%20reporte%2C%20a%20marzo,se%20ubic%C3%B3%20en%20el%2062%25>
- Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M. y Cortacans, C. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana*. Tekman.
- Évole, J. (2020). *CONFINADOS. Historia de una pandemia que paralizó el mundo*. Planeta
- Fe y Alegría (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral*. Fe y Alegría
- Fe y Alegría (2020). *Una nueva educación para un nuevo mundo*. Fe y Alegría
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno
- Lewy, E. (1987) *Santiago Ramón y Cajal: el hombre, el sabio, el pensador*. CSIC.
- Naciones Unidas (s.f.-a) *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>
- Naciones Unidas (s.f.-b) *Paz, dignidad e igualdad en un país sano*. <https://www.un.org/es/global-issues/ending-poverty>
- Naciones Unidas (s.f.-c) *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- OFMAN INTERNATIONAL (12 de abril 2022). *Panorama desolador: más de 260 millones de personas adicionales caerán este año en la pobreza extrema (nota de prensa)*. <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/panorama-desolador-mas-de-260-millones-de-personas-adicionales-caeran-este-ano-en-la>
- Sosa, A. (2021) XLVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría. *Educadores y educadoras de Fe y Alegría en las nuevas fronteras de la educación popular en el siglo XXI*. Palabras de apertura. Revista SABERES ANDANTES Vol. 3, nº 8
- Spicker P. (2009) *Pobreza un glosario internacional. Definiciones de*

pobreza: doce grupos de significados. [Archivo de PDF]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9376.dir/06spicker.pdf>

UNESCO (2020). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Textos fundamentales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372956_spa/PDF/372956spa.pdf.multi.page=7

UNESCO (2 de junio 2022). *Enérgico llamamiento durante la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO a ratificar la Convención Mundial*. <https://www.unesco.org/es/articulos/energico-llamamiento-durante-la-conferencia-mundial-de-educacion-superior-de-la-unesco-ratificar-la>

UNICEF (5 de junio 2020). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>

UNICEF (9 de febrero 2021). *Otro año sin escuela sería catastrófico para el bienestar y aprendizaje de los niños*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-ni%C3%B1os-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>

UNICEF Ecuador (29 de marzo 2022). *Los efectos de la pandemia en el bienestar de los hogares en Ecuador*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-de-los-hogares-en-ecuador#:~:text=En%20los%20hogares%20con%20ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os%20de%205%20a,tiene%20en%20el%20estrato%20alto>

World Health Organization (2 de agosto 2022). *Datos reportados a la OMS*. <https://www.who.int/countries/ecu/>

Yonzan, N., Gerson, N. y Lakner, C. (14 de octubre 2022). *En la década de 2020, empeora la tendencia de la pobreza mundial*. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/opendata/en-la-decada-de-2020-empeora-la-tendencia-de-la-pobreza-mundial>

Las guías de aprendizaje del programa educación universitaria de Fe y Alegría Venezuela: un análisis en el contexto de la pandemia covid-19

Luz Bettina Fuenmayor²

direccion@centrodeformacion.com.ve

Ingrid Lux González-Ríos³

coordinaciondeformacion@centrodeformacion.com.ve

Ramón José Labarca-Rincón⁴

cienciassociales@centrodeformacion.com.ve

Verónica Cecilia Cubillán⁵

publicaciones@centrodeformacion.com.ve

Gabriela Mayela Perdomo-González⁶

proyecto@centrodeformacion.com.ve

María Elena Méndez-Molina⁷

educaciontrabajo@centrodeformacion.com.ve

-
- 2 Mg. en Literatura Venezolana y Lic. en Letras con mención Letras Hispánicas por la Universidad del Zulia (LUZ). Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Directora del CFIPJ, Fe y Alegría Venezuela. Miembro del equipo Editorial de la Revista Movimiento Pedagógico. Treinta y siete años de experiencia docente en Fe y Alegría. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7479-8778>
 - 3 Docente, especialista en el área de Lengua y Literatura, Mg. en Psicología Educacional, investigadora, facilitadora y tutora de comunidades virtuales. Coordinadora de la dimensión Formación en el CFIPJ de Fe y Alegría Venezuela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0778-1941>
 - 4 Mg. en Geografía mención Docencia; Lic. en Educación mención Ciencias Sociales de la Universidad del Zulia (LUZ). Tesista del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y participante de la Especialidad en Métodos de Investigación en Educación de LUZ. Coordinador de la dimensión Investigación del CFIPJ de Fe y Alegría Venezuela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2058-8270>
 - 5 Lic. en Letras de la Universidad del Zulia (LUZ). Cursante de la Maestría en Educación Abierta y a Distancia en Universidad Nacional Abierta, cursante de la Maestría en Lingüística y Enseñanza de la Lengua de LUZ. Coordinadora de la dimensión Publicaciones en el CFIP de Fe y Alegría Venezuela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0641-7945>
 - 6 Socióloga egresada de la Universidad del Zulia (LUZ); Mg. en Psicología Educacional (Universidad Rafael Urdaneta). Diplomado en Sociopolítica (Centro Gumilla), Diplomado en Gerencia Docente (CEDIC-LUZ). Miembro del Equipo Pedagógico y de Investigación, y coordinadora del área de proyectos del CFIPJ de Fe y Alegría Venezuela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3908-1883>
 - 7 Lic. en Educación mención Biología y Química egresada de la Universidad del Zulia (LUZ); Mg en Gerencia Educativa; y doctoranda en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín (CFIPJ),
Fe y Alegría Venezuela.
contacto@centrodeformacion.com.ve

Artículo recibido en noviembre y aceptado en noviembre de 2022

RESUMEN

La llegada de la pandemia COVID-19 generó que en el campo educativo se produjeran materiales de atención pedagógica que, en el caso del programa Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela, fueron guías de aprendizaje con la finalidad de acortar las fronteras de exclusión. Por ello, este estudio se planteó como propósito analizar el diseño de guías de aprendizaje del programa de Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela de cara a los principios que sustentan la educación a distancia y los planteamientos de la educación popular. La metodología empleada fue de enfoque mixto con énfasis en lo cualitativo, utilizando para ello la técnica de análisis documental y una ficha de registro como instrumento a ser aplicado en 87 unidades de análisis mediante 14 categorías que responden a los criterios que dichos materiales deben cumplir para la educación a distancia y en correspondencia con la educación popular. Los resultados develan que los materiales revisados no poseen interacción con el educando; presentan un estilo llamativo y organizado; poca evidencia de actividades donde se desarrolle el pensamiento crítico; no se maneja la metacognición, ya que en su lugar se presenta un apartado de "autoevaluación". Se generó una propuesta con la estructura y los criterios que deben estar presentes en materiales educativos propios para la educación a distancia y los fundamentos pedagógicos de Fe y Alegría.

Palabras clave: guías de aprendizaje, educación a distancia, educación popular, educación multimodal.

The learning guides of Fe y Alegría Venezuela's university education program: an analysis in the context of the covid-19 pandemic.

ABSTRAC

The arrival of the COVID-19 pandemic generated the production of pedagogical materials in the educational field which, in the case of the University Education Program of Fe y Alegría Venezuela, were learning guides with the purpose of shortening the borders of exclusion. Therefore, the purpose of this study was to analyze the design of learning guides for the University Education program of Fe y Alegría Venezuela in the light of the principles that support distance education and the approaches of popular education. The methodology used was of mixed approach with emphasis on the qualitative, using the documentary analysis technique and a registration form as an instrument to be applied in 87 analysis units through 14 categories that respond to the criteria that such materials must meet for distance education and in correspondence with popular education. The results reveal that the materials reviewed do not interact with the student; they present a striking and organized style; there is little evidence of activities where critical thinking is developed; metacognition is not handled, since instead a "self-evaluation" section is presented instead. A proposal was generated with the structure and criteria that should be present in educational materials for distance education and the pedagogical foundations of Fe y Alegría.

Keywords: learning guides; distance education; popular education; multimodal education.

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia generada por el COVID-19 en el ámbito educativo mundial todos los niveles, los procesos y propuestas educativas existentes requirieron redimensionarse, asumir nuevos riesgos,

modalidades y reinventar las formas de atención de los estudiantes, quienes a partir de marzo 2020 debieron abandonar la presencialidad en sus centros educativos, pero no así sus rutinas de aprendizaje. Ante esta realidad, Fe y Alegría Venezuela se comprometió a atender estas nuevas fronteras para garantizar el derecho a la educación y la protección de la salud y la vida, por lo que asumió una propuesta multimodal y a distancia que brindara educación de calidad a todos los destinatarios (Cubillán y Labarca, 2021).

Los procesos educativos debieron atenderse desde la distancia, pero se vieron afectados por la falta de acceso a recursos tecnológicos y conectividad tanto de estudiantes como de docentes, así como las precarias condiciones para el ejercicio del acto educativo, todo esto complejizó los procesos y amplió las necesidades de atención, las brechas educativas y la exclusión, lo que implicó mayores desafíos para atender con lo poco que se contaba, una realidad difícil y diversa. Fue así como, en medio de la búsqueda de nuevas vías para retomar los procesos formativos, surgieron las guías de aprendizaje para dar una rápida respuesta a la situación ocasionada por la pandemia, por lo que se convirtieron en el instrumento más utilizado por los estudiantes universitarios de Fe y Alegría en aras de sustituir con ellas el trabajo del aula.

De hecho, en Venezuela la situación educativa, social, económica y política antes de la declaración de la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) era distinta a la de otros países, pues las condiciones ya eran muy desfavorables, producto de la emergencia humanitaria compleja que venía afectando todos los ámbitos de la vida de sus ciudadanos, sin embargo, "(...) las instituciones educativas venezolanas reaccionaron positivamente asegurando la continuidad escolar" (Muñoz, 2021, p. 722), ratificándose así el compromiso, tanto de directivos y docentes, por continuar educando en medio de las dificultades.

(Muñoz, 2021, p. 722)

Sin embargo, la mayoría de los docentes no estaban preparados para dar una respuesta efectiva que pudiera llegar a las mayorías; los padres tampoco lo estaban para asumir el rol de los educadores en sus casas; mientras que los jóvenes se encontraron de repente con una situación de aprendizaje que cambió radicalmente el uso de las redes sociales (Flores y Romero, 2021); pero lo que siempre estuvo claro

fue que la función docente no podía detenerse, jóvenes y adultos no podían dejar de formarse. Ante esta realidad, Fe y Alegría Venezuela se comprometió a atender estas nuevas fronteras para garantizar el derecho a la educación y la protección de la salud y la vida, por lo que asumió una propuesta multimodal y a distancia que brindara educación de calidad a todos los destinatarios.

A través de programas de radio, grupos de WhatsApp, de Telegram, redes sociales, plataformas para el diseño de aulas virtuales, videos, correos electrónicos, tutoriales, entre otras herramientas, se presentaron propuestas educativas para quienes podían acceder a ellas y para quienes tenían menos posibilidades, por lo que se diseñaron materiales impresos, carteleras y avisos, sin olvidar que muchos docentes se ocuparon de visitar a sus estudiantes, especialmente en zonas de difícil acceso, rurales e indígenas, en una búsqueda continua de atender todos los contextos y modalidades para brindar educación de calidad a los sectores más desfavorecidos, sin dejar de reconocer que el acceso a medios y recursos tecno-digitales implicaba "(...) no solo la disponibilidad de un equipo tecnológico como computadora, dispositivo móvil, y/o conexión a internet; sino que comprende una serie de destrezas y habilidades digitales para el manejo, aplicación y uso de estos recursos"(Flores y Romero, 2021, p. 89).

Se produjeron entonces diversidad de materiales educativos, que para algunos programas de Fe y Alegría fueron sinónimo de una respuesta inmediata y que para otros significó la oportunidad de adecuar sus materiales para dar respuesta al reto de continuar educando. En el caso de las guías de aprendizaje mencionadas, utilizadas en el programa de educación universitaria, más allá de un recurso para garantizar la educación a distancia, se asumieron porque favorecen el aprendizaje autónomo, contribuyen a flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, son accesibles para quienes tienen posibilidad de contar con internet y para quienes carecen de esas posibilidades.

Debido a la importancia y la utilización de las guías de aprendizaje en el marco de la educación multimodal, y con mayor énfasis en medio de la pandemia, la presente investigación tiene como propósito analizar el diseño de guías de aprendizaje del programa de Educación Universitaria

de Fe y Alegría Venezuela de cara a los principios fundamentales de la educación a distancia y de la educación popular (inclusión, equidad, desarrollo de competencias, aprendizaje autónomo, entre otros). Para el alcance de lo mencionado, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer los criterios fundamentales que deben orientar el diseño de guías de aprendizaje en el marco de la educación a distancia.
2. Contrastar las guías de aprendizaje del programa Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela con los criterios fundamentales de la educación a distancia y la educación popular.
3. Producir una propuesta con los lineamientos metodológicos contentivos de los criterios fundamentales que deben orientar el diseño de guías de aprendizaje para el desarrollo de competencias para Fe y Alegría Venezuela y demás centros educativos.

LÍNEA METODOLÓGICA

Diseño de la investigación

Bajo los lineamientos del paradigma interpretativo, se asumió el enfoque de investigación mixta con énfasis en lo cualitativo con la intención de generar un contraste de hallazgos que amplíen la mirada hacia las guías que se diseñaron en el programa Educación Universitaria para la atención de los estudiantes en tiempos de pandemia COVID-19. Las investigaciones con este enfoque, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), representan una forma de indagación científica sistemática y reflexiva en la que se recogen datos cuantitativos y cualitativos y sobre los cuales se hace triangulación de resultados.

Desde esta perspectiva epistemológica, el estudio se direccionó hacia una investigación de tipo descriptiva, que consiste en hacer una caracterización de las partes, clases, categorías y relaciones de un fenómeno de estudio (Niño, 2011), representado, por las guías del programa de Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela. En

consecuencia, se buscó describir los aspectos pedagógicos considerados para diseñar los referidos materiales educativos en contraste con los fundamentos teóricos que existen sobre guías de aprendizaje para estudios a distancia, modelo educativo utilizado durante el periodo de confinamiento por el COVID-19.

En función del enfoque epistemológico y el tipo de estudio, la investigación se enmarcó bajo los parámetros de un diseño transformativo secuencial (DITRAS), muy propio de la metodología mixta. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) definen este diseño como aquel en el cual se ejecutan dos etapas de recolección de datos guiadas por una perspectiva teórica, una cualitativa y otra cuantitativa según el peso dado a uno u otro enfoque, cuyos hallazgos serán unificados en la fase de interpretación de los datos.

Partiendo del referido diseño, la investigación generó la recolección de datos cualitativos (aspectos pedagógicos) de las guías de aprendizaje diseñadas por el programa Educación Universitaria en el contexto pandemia, haciendo confrontación con los criterios teóricos que rigen el diseño de este recurso educativo, según diversos autores. Estos resultados fueron triangulados con los obtenidos desde la recolección de datos cuantitativos, que se ejecutó de forma conjunta con los cualitativos. La ruta de trabajo a seguir fue la siguiente: 1. Revisión teórica; 2. Construcción de los instrumentos (cuantitativo y cualitativo); y 3. Aplicación de los instrumentos.

Unidades de análisis

La unidad de análisis en este estudio estuvo conformada por el total de las guías de aprendizaje diseñadas para el primer año del contexto pandemia COVID-19 por el programa Educación Universitaria para la atención estudiantil, en vista de la gran cantidad de material educativo, se solicitó al programa un 25% de las mismas, contabilizando así un total de 87 guías de las distintas carreras que se atienden en los institutos universitarios (IUJO, IUSF) (cuadro 1). Cabe mencionar que, debido a la premura del cambio de la presencialidad a la virtualidad enmarcada en la enseñanza remota de emergencia (Pérez, Vázquez y Cambero, 2021), estos recursos didácticos para estudios a distancia fueron diseñados sin

la debida asesoría especializada en materia de estudios no presenciales, por ello no poseen todos los elementos respectivos.

Cuadro 1. Unidad de análisis de la investigación.

Programa: Educación Universitaria	
CARRERA	Nº DE GUÍAS ANALIZADAS
Administración de Empresas	12
Contaduría	12
Educación Especial	12
Educación Integral	6
Educación Preescolar	12
Electrónica y Electrotecnia	12
Informática	12
Mecánica	9
TOTAL	87

Elaborado por los autores.

Recolección de datos

Desde los lineamientos del tipo y diseño de investigación, este estudio asumió como técnica para la recolección de datos el análisis documental, ya que se buscó hacer una revisión teórica de las guías de aprendizaje en base a los criterios establecidos como elementos que deben ser parte de materiales para la distancia (cuadro 2). Esto en concordancia con Arias González (2020), quien señala que dicha técnica es un proceso de revisión de documentos que se realiza para obtener datos del contenido que tengan relación con las variables de estudio.

Para efectos de aplicar la técnica señalada, para la recolección de datos cualitativos se utilizó como instrumento una matriz de registro documental diseñada por los autores. Según Hurtado (2008), este instrumento de recolección de información permite registrar datos de los documentos sometidos a análisis en concordancia con las categorías del estudio en curso, que, en este caso, son los criterios establecidos (cuadro 2). La matriz de registro se estructuró de la siguiente manera: en

la parte superior, se indica el programa y el enfoque que asumieron para elaborar las guías de aprendizaje; y en el parte inferior, se anexaron los criterios para la evaluación debidamente descritos y la respectiva casilla de análisis para registrar los hallazgos.

Cuadro 2. Criterios a considerar para el diseño de guías de aprendizaje (categorías de análisis).

CRITERIO	DEFINICIÓN
Interactividad	Debe generar una conexión pedagógica con el estudiante, con el contenido, con las actividades propuestas y con los demás materiales que sirven de complemento. Se fundamenta en un lenguaje personal dirigido al estudiante (textos redactados en segunda persona). Acompaña los contenidos con recursos gráficos activos y los que son propios de una educación a distancia que favorecen el aprendizaje (cuadros sinópticos, mapas de conceptos, diagramas, esquemas, ejemplos ilustrativos, tips informativos, videos, audios, infografías...); y además propone preguntas que generan la reflexión del educando.
Motivación	Despierta el interés del educando, estimula sus ganas de aprender, alimentando la constancia, la dedicación y el gusto por desarrollar las competencias establecidas.
Presentación de una ruta de trabajo didáctico	Presenta una ruta clara que guía el proceso de aprendizaje desde la distancia.
Estilo ilustrativo, llamativo y organizado	Presenta el contenido mediante un estilo ilustrativo, llamativo y organizado en toda la diagramación.
Promoción del diálogo de saberes	Promueve la toma de conciencia de los saberes, su deconstrucción y reconstrucción, así como la producción colectiva de conocimientos.
Énfasis en un aprendizaje dialógico	Propone actividades que despiertan la curiosidad del estudiante sobre situaciones concretas que son abordadas a través de un diálogo que hace énfasis en tomar conciencia crítica de la realidad para transformarla.
Promoción de un aprendizaje significativo	Lo propuesto en la guía le permitirá al estudiante atender circunstancias o situaciones reales, relacionando nuevos conocimientos con los previos, para responder con capacidad al entorno.

Desarrollo de un aprendizaje autónomo	Apunta al desarrollo de un aprendizaje autónomo, donde cada estudiante se vea comprometido a aprender por sí mismo. Privilegia estrategias que garantizan desarrollar habilidades “instrumentales” como la lectura crítica, la expresión oral y escrita, que permiten acceder al conocimiento, estructurarlo y comunicarlo, pasos claves para avanzar en un aprendizaje autónomo.
Énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico	Hace énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, entendido este como un proceso intelectual disciplinado, donde el estudiante conceptualiza, analiza, sintetiza toda la información para tomar decisiones, y poco a poco va desarrollando la capacidad de seleccionar y destacar aquello que favorece su propio aprendizaje.
Desarrollo de competencias	Impulsa el desarrollo de competencias por encima del logro de objetivos, lo cual implica que se presentan a los estudiantes situaciones, problemas o realidades que los “obligan” a movilizar sus conocimientos. Se trasciende de contenidos a desempeños concretos.
Transferencia de aprendizajes	Se fomenta esta transferencia, es decir, que la metodología o ruta de trabajo didáctico debe incluir la utilización de formas de enseñanza y/o actividades que le permitan al estudiante, consolidar y transferir nuevos saberes en nuevos contextos.
Explicación de la competencia a alcanzar	Al inicio de cada sesión/encuentro formativo/bloque se explica la competencia que los estudiantes alcanzarán, así como el conjunto de indicadores que permiten el desarrollo de la competencia previamente establecida.
Promoción del aprendizaje cooperativo y/o el trabajo en equipo.	Se propone el intercambio de información, colaboración en actividades, un aprendizaje cooperativo y/o el trabajo en equipo, ya que son elementos favorables para el aprendizaje dentro de la modalidad de estudios no presenciales.
Promoción de la metacognición	Promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje para autorregularlo, lo que implica que contiene propuestas para que el estudiante esté consciente de todos los procesos que confluyen en el aprendizaje: qué aprender, cómo aprender, por qué y para qué aprender (metacognición), autorregulando así su aprendizaje y tomando conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos.

Elaborado por los autores.

Para la recolección de datos cuantitativos, se utilizó como instrumento una matriz de registro en Microsoft Excel®, contentiva de los criterios de evaluación en la parte superior, y el nombre de las guías de aprendizaje en el lateral izquierdo. La finalidad fue hacer una valoración de la presencia o ausencia en las guías objeto de estudio de cada criterio establecido mediante una escala de 0 al 1, donde “0” implicó ausencia; “1”, presente, y “2”, medianamente presente. Utilizando la estadística descriptiva, se logró obtener el comportamiento de cada uno de los criterios de análisis en las guías de aprendizaje que se sometieron a valoración en esta investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los resultados obtenidos de las guías de aprendizaje que el programa Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela diseñó para atender el contexto de educación en emergencia para el primer año de la pandemia COVID-19, lo cual ayudó a minimizar las fronteras de exclusión llegando a más del 90% de los estudiantes que se atienden. Se presenta el análisis partiendo de los criterios establecidos para obtener los hallazgos cualitativos y cuantitativos, a continuación se mencionan los más representativos.

El criterio de “interactividad” (cuadro 2), sólo en un 16% de las guías analizadas está presente, mientras que en un 44% no está presente y en un 40% está medianamente presente, lo que conlleva a una aplicación muy escasa de esta función si se considera su importancia en una modalidad a distancia. Esto se demuestra en algunas guías donde se pasa de primera a tercera persona del singular, lo cual llega a entorpecer el diálogo con el estudiante que el material debe tener. Un ejemplo de ello es el siguiente: “Use la definición de derivada para encontrar la derivada de la función dada” (Guía Matemática II, N° 1, carrera Mecánica, mayo 2020, p. 8),

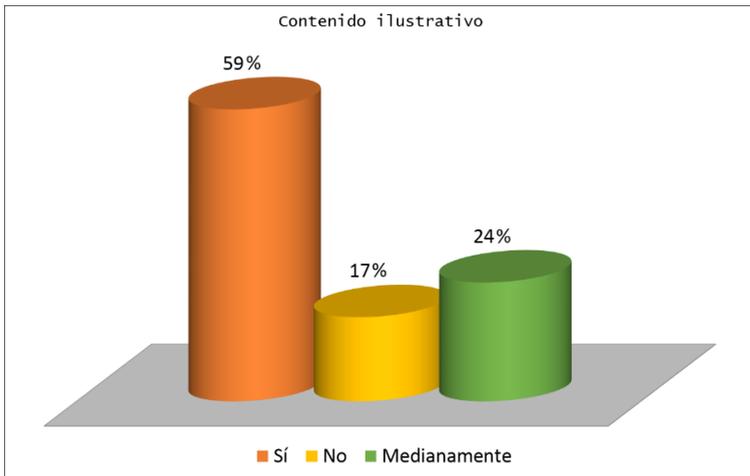
El criterio de “ruta de trabajo didáctico” (cuadro 2) está presente en menos de la mitad de los materiales revisados, en apenas un 33%, mientras que en un 41% se encuentra ausente y en un 25% medianamente se presenta este criterio. Aunque en todas las guías el contenido se presenta de manera organizada, señalándose con claridad

las competencias de cada asignatura, los contenidos (temas) y las estrategias de evaluación, en la mayoría de ellas no hay orientaciones desde el inicio acerca de cómo el estudiante va a desarrollar el trabajo didáctico, cuyo ejemplo se evidencia en el siguiente extracto: “Se sugiere que leas detalladamente, tomes nota en tu cuaderno de apunte de los aportes y puedas utilizar este contenido en las actividades que realizarás para la evaluación de este II corte” (Guía: Técnicas de Facilitación en el aula, carrera Preescolar, mayo 2020, p, 2).

Este resultado va en contraposición a lo que exponen SENA (2013) y Romero y Crisol (2012), quienes señalan que las guías no deben enfocarse en la presentación de contenidos sino en incentivar su aprehensión para desarrollar o fortalecer competencias que más tarde deben ser evidenciadas y transferidas en otras situaciones y/o como respuesta a nuevas situaciones problemáticas. Una ruta clara le permitirá al estudiante conocer desde el principio lo que se espera de él, cuál es su punto de partida, el camino que debe transitar y a dónde debe llegar.

Referente al criterio “estilo ilustrativo, llamativo y organizado” (cuadro 2), las guías analizadas tienen mucho que ofrecer. Porcentualmente dicho aspecto está presente en el 59% de los materiales, el 24% y el 17%, medianamente lo cumplen y no lo cumplen respectivamente (gráfico 1). Todas las guías están organizadas bajo un mismo estilo, conservando cuatro colores en su diseño y una organización estándar, asimismo, se presenta la misma portada para todas con la información de la materia, competencias de la asignatura, contenidos (temas) y estrategias de evaluación. Por otro lado, en todas las guías el contenido se presenta bajo un único estilo de diagramación, con diferentes ilustraciones que, en algunos casos, son muy coloridas para captar la atención del lector.

Gráfico 1. Resultados cuantitativos criterio de estilo ilustrativo, llamativo y organizado. Elaboración propia.



Lo positivo de este aspecto va en concordancia con lo que indican Roquet y Gil (2006) y Bernal (2019), para quienes un material didáctico para estudios a distancia debe responder a diversas técnicas tales como: adecuada redacción, un diseño gráfico que apoye el manejo del contenido, excelente tipografía, organización del contenido en forma lógica, motivación para el aprendizaje, diseño de experiencias de aprendizaje que se presentan de manera atractiva e interesante, material de estudio agradable y atractivo a la vista de los estudiantes.

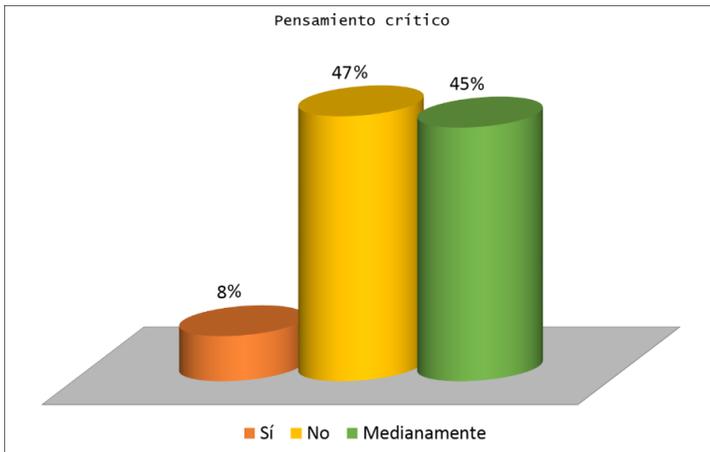
Otro aspecto relevante para la educación popular, corresponde al criterio de "aprendizaje dialógico" (cuadro 2). Este aspecto se encuentra presente tan sólo en el 8% de las guías analizadas, frente al 38% de ellas donde medianamente aparece y el 54% donde no aparece, es decir que en más de la mitad no se evidenció. En las guías de las carreras del área industrial se proponen actividades poco motivadoras, que bien pudieran despertar la curiosidad del estudiante a partir de la realidad cercana del joven, de su entorno para valorarla, desencadenar el contraste de opiniones y proponer acciones de transformación. Sin embargo, el énfasis en un aprendizaje dialógico está presente sobre todo en las materias de formación básica como Lenguaje y Comunicación y Ética Profesional y no de la especialidad.

Atendiendo a un aprendizaje dialógico que, desde la perspectiva de la educación popular, supone un “aprendizaje mutuo, respeto a la diversidad, la escucha atenta, la pregunta generadora, la atención a lo inesperado, el abordaje del conflicto para el empoderamiento de los sujetos” (Fe y Alegría, 2017, p.13), es un aspecto no observado en la mayoría de estos materiales producidos por Educación Universitaria, lo que va en detrimento de los lineamientos pedagógicos que se deben incorporar en los recursos didácticos que se generen en Fe y Alegría.

Concerniente al criterio del “desarrollo del pensamiento crítico” (cuadro 2) de las guías analizadas, apenas en un 8% está presente, un nivel muy bajo si se considera la importancia de este elemento pedagógico para el movimiento Fe y Alegría. En contraposición, un 45% medianamente presenta el criterio y el 47% no lo considera en su diseño educativo (gráfico 2). En su mayoría las actividades están enfocadas a resolver ejercicios prácticos sin un proceso de reflexión previo y sin la necesidad de concluir en la toma de decisiones o asumir una postura, criterios claves en el pensamiento crítico.

La ausencia de dicho criterio deja sin efecto tres elementos pedagógicos: la reflexión, la autorregulación y la comunicación. Tal como señalan Gómez y Herrera (2014) reflexionar críticamente permite indagar sobre situaciones de la vida cotidiana, analizar ventajas y desventajas y buscar alternativas de soluciones. Gouveia, Atencio y Morillo (2013) establecen como conveniente que los materiales educativos propicien en los educandos el pensamiento crítico, ya que a través de él adquieren agudeza perceptiva de su realidad, la cuestionan permanentemente, construyen y deconstruyen lo que saben de ella y buscan la forma de intervenirla.

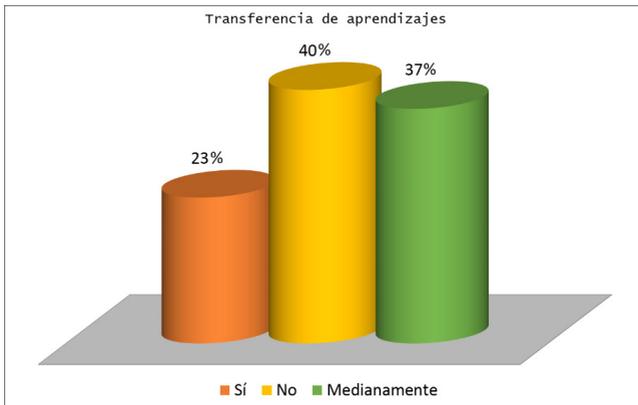
Gráfico 2. Resultados cuantitativos para el criterio de desarrollo del pensamiento crítico. Elaboración propia.



Respecto al criterio de “transferencia de aprendizajes” (cuadro 2), relevante para la educación popular de calidad, está presente en tan solo el 23% de los materiales valorados, mientras que el restante 37% y 40% de las guías medianamente lo integran y no lo presentan, respectivamente (gráfico 3). En la mayoría de las guías no fue posible corroborar la presentación de situaciones, conflictos, desafíos y/o problemas cercanos a la vida real para que el estudiante pueda resolver o atender, logrando así la transferencia de nuevos saberes en nuevos contextos.

Aunque el criterio en cuestión no está del todo presente en las guías, es importante recalcar que su implementación en materiales didácticos universitarios permite visibilizar, problematizar y contextualizar los contenidos curriculares, lo cual le dará sentido al contenido teórico que se comparte en las aulas. Tal como lo define SENDA (2013), la transferencia es la garantía de que los conocimientos y habilidades adquiridas se aplicarán en contexto reales; por ello Gómez (2012) insiste en que los materiales educativos deben contener la interacción del estudiante con el entorno, lo cual se traduce en la puesta en marcha de una transferencia de un saber adquirido hacia la realidad circundante. Esta transferencia debe darse en su totalidad de acuerdo con el propósito de mejorar la calidad del desempeño del egresado universitario.

Gráfico 3. Resultados cuantitativos para el criterio de transferencia de aprendizajes. Elaboración propia.



Por último, cabe resaltar otro criterio pedagógico de mucha relevancia para Fe y Alegría, como lo es la “metacognición” (cuadro 2). Preocupa que este criterio no está presente en el 92% de las guías sometidas a estudio, lo que implica que estos materiales no incentivan la autorregulación del aprendizaje. Cualitativamente se evidenció que en ninguna de las guías valoradas se proponen actividades que fomenten la reflexión metacognitiva, existen actividades evaluativas que deben ser entregadas vía correo al docente, pero en ninguna se incluye alguna estrategia, formato de autoevaluación o coevaluación.

Es necesario destacar que, en ausencia de este criterio, en las guías analizadas se privilegia la presentación de ejercicios de autocomprobación de aprendizajes (autoevaluación), más no de reflexión ante los aprendizajes adquiridos, lo cual no guarda relación con las propuestas de guías para estudios a distancia hechas por Alquiler (2004), García Aretio (2009) y Méndez (2020). Por ello, Fe y Alegría (2017) destaca que al incluir actividades metacognitivas se propicia la reflexión del propio aprendizaje, que abarcan procesos de autorregulación y autoevaluación, lo cual supone un nivel de autonomía del estudiante al asumir la responsabilidad de su aprendizaje, y así obtener las condiciones que le permitan tomar decisiones para transformarse como persona, como ciudadano y como futuro profesional.

En suma, tras la contrastación con las guías de aprendizaje de los criterios fundamentales que para la educación a distancia y la educación popular de Fe y Alegría son importantes a la hora de diseñar materiales educativos (cuadro 2), es evidente que estadísticamente los 14 elementos medianamente aparecen, lo que conlleva a corroborar que los materiales entregados fueron elaborados de manera rápida para dar respuesta al contexto de la educación de emergencia y sin contar con la debida formación ante el diseño de este tipo de recursos para una modalidad no presencial.

LA PROPUESTA

Fe y Alegría, desde cada uno de sus programas, reconoce la importancia de seguir apostando por una educación de calidad a través de diversidad de formatos y plataformas, por lo cual en medio de la pandemia del COVID-19 las guías de aprendizaje constituyeron una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje multimodal más idóneas para garantizar mayores niveles de atención e inclusión y así disminuir las fronteras de exclusión que impuso la enseñanza remota de emergencia.

La siguiente propuesta presenta los elementos que debe contener una guía de aprendizaje para estudios a distancia basada en los principios pedagógicos de la educación popular de Fe y Alegría, y es el resultado de un proceso de investigación centrado en valorar la experiencia de diseño e implementación de este tipo de materiales por parte del programa de Educación Universitaria, sin embargo, no escapa de ser una propuesta educativa para todos los centros educativos que contemplen el diseño de materiales didácticos para mediar aprendizajes.

Se asume como guía de aprendizaje a un instrumento pedagógico que en la educación a distancia pretende generar el desarrollo de competencias y la aprehensión de conocimientos a través de estrategias didácticas que fomenten una ruta a seguir desde un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, cimentado principalmente en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante en contraste con los contenidos y su realidad. La presente propuesta de Guía de Aprendizaje, que se deriva de este estudio, contempla los siguientes apartados (cuadro 3):

Cuadro 3. Propuesta de estructura para guías de aprendizaje a distancia.

ESTRUCTURA	DESCRIPCIÓN
I. Datos de identificación general	Contempla información del programa, carrera, curso/año o grado/semestre (con nombre y logo del programa), del/la docente responsable, y del estudiante o participante, respectivamente.
II. Descripción de la guía	Debe contener un lenguaje en segunda persona dirigido al estudiante, además de ser breve, motivante e informativo. En este apartado se debe colocar: presentación e intencionalidad de la guía, identificación de las principales estrategias propuestas, e identificación de las estrategias de evaluación.
III. Competencias e indicadores	Para el programa de Educación Universitaria, en este apartado se deben especificar la/s competencias e indicadores que el estudiante ha de alcanzar una vez cumplidas las actividades propuestas en la guía.
IV. Ruta de actividades formativas	En este apartado se debe proponer al estudiante una ruta de trabajo didáctico apegada a la metodología propuesta para la educación popular y en la que se inserten los criterios y elementos descritos en el cuadro 2. Estas actividades deben ser: de problematización, de contextualización, de contraste, de transferencia de aprendizajes y de metacognición.
V. Recursos	Se incluyen los recursos que el estudiante necesita para potenciar su aprendizaje con el desarrollo de la guía. Es indispensable que estos recursos sean para el trabajo en físico como en digital.
VI. Bibliografía	Se incluye una lista ordenada de la bibliografía y la webgrafía consultada para elaborar la guía y necesaria para ampliar la información recibida durante las actividades propuestas.

Elaborado por los autores.

CONCLUSIONES

Para atender la situación generada por la pandemia del COVID-19, el programa de Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela diseñó guías de aprendizaje para dar respuesta a la enseñanza remota de emergencia que se vivió a nivel mundial y poder, a grandes rasgos, superar las fronteras de exclusión marcada por la brecha digital dada la modalidad que fue asumida para los estudios a distancia. Tras la valoración hecha en este estudio, se comprueba que fueron materiales didácticos diseñados con premura para dar respuesta al contexto de la emergencia educativa, por lo que existen ausencias pedagógicas de cara a los principios de la educación a distancia y la educación popular de Fe y Alegría.

Utilizando diversos instrumentos de recolección de datos, se logró hacer una revisión de los materiales entregados por el programa y se encontró que en el criterio de “interactividad” la mayoría de las guías no establecen una conexión con el estudiante mediante un lenguaje personal; menos del 50% presenta una “ruta de trabajo didáctico” clara que permita el aprendizaje autónomo de los educandos, aspecto fundamental en la educación a distancia; un poco más de la mitad de las guías presentan un “estilo ilustrativo, llamativo y organizado”; desfavorablemente una mínima parte de estos materiales incitan al “desarrollo del pensamiento crítico”; e igualmente la “metacognición” está presente en un porcentaje muy bajo en los materiales revisados.

Debido a la ausencia encontrada en gran parte de los criterios analizados en las guías de aprendizaje del programa Educación Universitaria, este estudio propone unos lineamientos y estructura específicos para el diseño de guías de aprendizaje desde lo concerniente a los elementos que caracterizan la educación a distancia y la pedagogía de la educación popular. Dicha propuesta está compuesta de los siguientes apartados: datos de identificación, descripción de la guía, aprendizajes esperados o competencias (según el nivel educativo), ruta de actividades formativas (de problematización, de contextualización, de contraste y construcción de saberes, de transferencia y de metacognición), recursos y bibliografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. (2004). *La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL*. RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 7(1/2), 179-192. Recuperado de: <https://tinyurl.com/bdcmuxyc>
- Arias González, L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas y humanas*. Arequipa, Perú: Enfoques Consulting EIRL.
- Bernal, J. (2019). *Recursos didácticos para la enseñanza de los contenidos litológicos en el área de formación Ciencias de la Tierra*. [Tesis de Maestría, Universidad del Zulia]. Maracaibo, Venezuela.
- Fe y Alegría (2013). *La Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora*. Venezuela: Fe y Alegría.
- Fe y Alegría (2017). *La Educación Popular en el Aula. Guía didáctica para el aprendizaje y la enseñanza de las competencias fundamentales*. Ediciones Fe y Alegría Venezuela.
- Flores, E. y Romero, G. (2021). *Implicaciones de la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia Covid-19*. Encuentro Educacional, 28(1), 87-104. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4cjyzmt>
- García Aretio, L. (2009). *Las Guías Didácticas*. Madrid, España: Editorial del BENED. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yc7jtjj9>
- Gómez, A. (2012). *Diseño de una guía didáctica para ambientes virtuales de aprendizaje*. Trabajo de Grado para optar al título de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, D.C. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3yk3b9fu>
- Gómez, Y. y Herrera, X. (2014). *Sentidos de Pensamiento Crítico que se constituyen desde la participación de jóvenes en una experiencia de Educación Popular* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Manizales, Colombia.
- Gouveia, E.; Atencio, M. y Morillo, A. (2013). *Estrategias de enseñanza para el logro del pensamiento crítico en el aprendizaje de la*

- Geografía*. Encuentro Educacional, 20(3), 415-433. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yknrxuwd>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. edición. D.F., México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, Ch. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hurtado, J. (2008). *El Proyecto de Investigación*. 6ta. Edición. Tomo I. Bogotá, Colombia: Editorial Quirón.
- Méndez, M. (2020). *Metodología para elaborar guías de aprendizaje: Programa CECAL*. Ediciones de Fe y Alegría, Venezuela.
- Muñoz, D. (2021). *Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual*. Educere, 25(82), 721-730. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3zznw6ex>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación: diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones la U.
- Pérez, E.; Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). *Educación a distancia en tiempos de Covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios*. RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 331-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Romero, M. y Crisol, E. (2012). *Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica en apoyo a la docencia*. Escuela Abierta, 15, 9-31. Recuperado de: <https://tinyurl.com/mw7zwez6>
- Roquet, G. y Gil, M. (2006). *Materiales didácticos impresos para la educación abierta y a distancia*. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 2013). *Orientaciones para la elaboración de guías de aprendizaje de los proyectos formativos*. Ediciones de la Dirección General. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://tinyurl.com/munmtjpp>

La excesiva intervención parental en las clases on line durante la pandemia

Paulina Kathiuska Chinga Mármol⁸

kthiusk@yahoo.com

Artículo recibido en mayo y aceptado en noviembre de 2022

Resumen

El presente trabajo invita a reflexionar sobre las consecuencias de la excesiva intervención parental durante las clases on line en el contexto de la pandemia de Covid 19 y las implicaciones que conlleva la falta de autonomía en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes de educación básica elemental, en este caso, específicamente en la asignatura de Artes Plásticas en una institución educativa particular de la ciudad de Quito. Aunque en las instituciones educativas privadas no fue un gran problema la dificultad de conexión y/o la carencia de dispositivos electrónicos como herramientas de aprendizaje, sí se pudo observar que los padres/madres de familia o acompañantes priorizaron la estética y “perfección” en los trabajos de sus representados, dejando de lado el aspecto lúdico y emocional que el desafío creativo favorece y que representa una destreza indispensable en la vida cotidiana.

Palabras clave: intervención, autonomía, educación on line, habilidades, emocional, creativo.

8 Lic. en Artes Plásticas, mención Pintura y Grabado (Universidad Central del Ecuador). Diplomada en Gerencia Educativa (Universidad Andina Simón Bolívar). Magíster en Innovación en Educación (Universidad Andina Simón Bolívar). Desde 2006 a 2022 fue docente de Educación Cultural y Artística en instituciones educativas de nivel primario y secundario. Actualmente es docente universitaria. Orcid: 0000-0003-3478-925X

Excessive parental intervention in online classes during the pandemic

Abstract

This paper invites to reflect on the consequences of excessive parental intervention during online classes in the context of the Covid 19 pandemic and the implications of the lack of autonomy in the development of skills and abilities in elementary basic education students, in this case, specifically in the subject of Plastic Arts in a private educational institution in the city of Quito. Although in private educational institutions the difficulty of connection and / or the lack of electronic devices as learning tools was not a big problem, it could be observed that parents or companions prioritized aesthetics and “perfection” in the works of those they represented, leaving aside the playful and emotional aspect that the creative challenge favors and that represents an indispensable skill in everyday life.

Keywords: intervention, autonomy, online education, skills, emotional, creative.

1. Introducción

Cuando empezó la crisis sanitaria por la pandemia de Covid, los procesos educativos en el Ecuador y el mundo experimentaron un cambio drástico en todas sus dimensiones. Las instituciones educativas privadas también afrontaron distintas dificultades que no se relacionaron directamente con problemas de conexión o falta de dispositivos electrónicos para que los estudiantes pudieran recibir su educación on line, sino que estaban presionadas por las familias para que continúen respondiendo a los parámetros institucionales de calidad educativa o programas innovadores que se ofertaban y por los cuales han sido preferidas sobre la educación fiscal.

Los(as) docentes que en ellas laboran, en su mayoría cuentan con títulos de tercer y cuarto nivel, constantemente reciben capacitaciones

profesionales acordes a su campo de trabajo y se les solicita también que se mantengan al día con las más recientes tendencias en educación, principalmente, en el uso e implementación de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en las asignaturas a su cargo.

El currículo actual del Ministerio de Educación de Ecuador (2020), prioriza “el abordaje de los aprendizajes imprescindibles que pueden ser desarrollados a través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Problemas y Preguntas que promueven la capacidad creativa, la imaginación, la resolución de problemas”, con esto se pretende promover, entre otros: “el desarrollo de habilidades para la vida, la comunicación empática, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la participación de las familias” (Ministerio de Educación, 2020).

Aproximadamente a partir de abril de 2020, docentes y estudiantes tuvieron que adoptar la educación online como la única forma de continuar el proceso de aprendizaje en la pandemia y la familia también tuvo que acoger un modelo educativo a distancia, pero presencial, en el sentido en que las interacciones ocurren en tiempo real.

Tomando en cuenta que los docentes adaptaron sus contenidos a la educación on line, los padres/madres también tuvieron que adaptar su rutina diaria para poder acompañar a los estudiantes en su proceso educativo. (Román, 2020)

Al ser ésta una respuesta inmediata a la emergencia, en poco tiempo se pudo evidenciar que es muy difícil sustituir al maestro(a) en el aula, y los padres/madres de familia tuvieron que asumir gran parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje de sus hijos(as).

La enseñanza on line requiere educadores(as) que se encuentren capacitados en nuevas metodologías y estrategias pedagógicas que respondan a los parámetros de calidad educativa descritos en el currículo actual del Ministerio de Educación del Ecuador (Ministerio de Educación, 2020), es por esto que desde abril de 2020 las instituciones pertenecientes al campo de la educación en su mayoría, han priorizado la capacitación de los maestros y maestras para poder continuar con las clases desde casa; es necesario entonces, también crear el espacio para

que los acompañantes en el hogar “aprendan a enseñar a sus hijos”, que conozcan y pongan en práctica diversas estrategias pedagógicas que permitan a los niños/niñas tanto el desarrollo de destrezas, como el generar pensamiento crítico y la resolución de conflictos; y así también este espacio se convierta en un tiempo de diálogo, de aprendizaje y de acercamiento entre la escuela y la familia.

Para solventar esta urgente necesidad, era factible organizar talleres y capacitaciones que permitan a los padres/madres de familia y acompañantes conocer más profundamente el ámbito educativo, principalmente en el aspecto metodológico de al menos la mayoría de las asignaturas. Es entendible sin embargo, que este proceso fue pasado por alto por los colegios al sentir la presión de la comunidad educativa de no “perder” horas de clase o la negativa de tomar tiempo extra de las familias y profesores para realizar esta actividad.

Es importante recalcar que parte fundamental del “éxito” en este tipo de enseñanza es la participación activa y propositiva de los padres y madres de familia y/u otros acompañantes, pues, la institución educativa ha trasladado sus procesos de enseñanza hasta la intimidad del hogar y esto ha generado un aprendizaje colaborativo, el cual hubiese sido más difícil en otras circunstancias es común que se delegue todo el proceso educativo al equipo docente.

Una vez que se consolidaron las rutinas de aprendizaje con acompañamiento en casa, se observó que en muchos casos, la familia intervenía excesivamente y de manera impositiva durante las clases on line, provocando que el desarrollo de destrezas en gran parte de estudiantes de la sección básica elemental, principalmente en la asignatura de Artes Plásticas/ Pintura, se vea afectado, y por ende, exista también una falencia grave en las otras asignaturas que precisan de un buen manejo de motricidad fina, lateralidad y creatividad.

Es necesario entonces aclarar que el rol de los padres/madres de familia durante el confinamiento, era apoyar a los profesores y estudiantes en el desarrollo del aprendizaje on line; en el caso específico de asignaturas prácticas como Artes Plásticas, era importante la ayuda de los acompañantes con la organización de los materiales y el espacio,

necesario también verificar la postura del estudiante y la manera de sostener el lápiz o el pincel, etc.; sin embargo, la intervención parental mayormente se centró en corregir directamente las actividades y tareas de sus hijos e hijas, con el propósito de cumplir “adecuadamente” con una actividad planificada, impidiendo la adquisición de destrezas, de la criticidad y de la capacidad de resolver problemas.

En el contexto específico del presente trabajo, en la asignatura de Educación Cultural y Artística, los profesores de Pintura pudieron detectar en cada una de las horas clase la deficiente motricidad fina y expresión de la creatividad en comparación con los estudiantes del mismo nivel de años pasados, pues la constante corrección y/o el hacer el trabajo por el estudiante (de parte de los padres o acompañantes) constituyó una crítica a sus capacidades y generó desmotivación y apatía desde el inicio mismo de la clase, lo cual propició, evidentemente, un ambiente inadecuado para el aprendizaje.

El acompañamiento invasivo del adulto impide la expresión artística espontánea de los estudiantes, pues éste impone su visión muchas veces estereotipada del producto pictórico y crea la necesidad en el niño de siempre tener alguien que dirija o se haga cargo de sus aportes y responsabilidades en el ambiente aúlico, aunque sea este en un entorno virtual.

La falta de autonomía en los estudiantes durante las clases on line de Pintura es una desventaja considerable en comparación con quienes realizan las actividades de manera autónoma, ya que al no elaborar por sí solos los trabajos planificados, no desarrollan las destrezas físicas y emocionales necesarias para el nivel correspondiente.

La relación jerarquizada entre los adultos y la infancia como concepción predominante a lo largo de la historia, ha generado que se conciba a los niños(as) únicamente como receptores o beneficiarios del conocimiento y como individuos incapaces de toma de decisiones y de libre expresión; por eso el adulto tiende a “apoyar o ayudar” a la realización de tareas o actividades que considera que sobrepasan la capacidad del niño o simplemente pretende obtener un producto favorable según sus parámetros propios.

La baja autoestima e inseguridad en los niños que se pudo apreciar en estos niveles iniciales fue una consecuencia de la búsqueda de este “resultado óptimo” y/o buenas calificaciones por parte del adulto acompañante, que en múltiples ocasiones fue el ente protagonista del aprendizaje en las actividades de clase durante la educación on line.

El respeto por sí mismo y la confianza de los estudiantes se ven afectados cuando el adulto acompañante no valora el trabajo realizado por ellos e impone su criterio frente a la percepción estética del niño e incluso hace el trabajo por él/ella, pues supone que la evaluación de la actividad depende de la perfección con la que se haya ejecutado.

El padre/madre de familia muchas veces confunde su rol de guía o acompañante con el de ejecutor de las actividades en clase, deja de ser un apoyo y se convierte en el protagonista, afectando directamente al aprendizaje de sus hijos o hijas; esta confusión se dio principalmente debido a la falta de claridad en cuanto a la solicitud de apoyo emitida desde los centros educativos cuyos portavoces son sus autoridades y docentes, quienes debieron aclarar oportunamente a los representantes de las familias, las necesidades específicas de ayuda a los profesores y estudiantes en la educación en casa y la manera de solventarlas para, sin necesidad de socavar la autonomía de los niños y niñas, favorecer sus procesos de aprendizaje significativo.

Es una carencia evidente en este contexto la comunicación asertiva entre las dos partes; las familias en su afán de ayudar a los estudiantes y al no contar con una formación básica necesaria para cumplir su rol de acompañante (cuya responsabilidad recaía directamente en las instituciones), hicieron lo que estuvo a su alcance para estar junto a sus hijos y mantenerlos conectados a la clase; en ese sentido, cabía esperar que asumieran (no a propósito) la responsabilidad de presentar trabajos “bien hechos” para obtener calificaciones altas, lo cual tienen claro los educadores, no es sinónimo de conocimiento.

En las clases de Educación Artística, cuyo principal objetivo es promover la autonomía de las y los educandos mediante actividades creativas individuales que permiten el desarrollo de destrezas y habilidades tanto motoras como expresivas, principalmente en la

asignatura de Pintura, la intervención parental excesiva dificultó el refuerzo de la autoestima y la seguridad de los estudiantes, pues, mientras la materia valora sus creaciones, priorizando la expresión artística sobre la maestría en la ejecución de las técnicas, los acompañantes se esforzaban en elaborar y presentar obras bien ejecutadas sean o no hechas por los estudiantes, minimizando o invisibilizando de esta manera su potencial.

El presente trabajo invita a reflexionar y concientizar a las familias y a los educadores, sobre su rol como guías en las clases on line (que ahora son una nueva opción en educación), haciendo que el acompañamiento constituya un apoyo para que el estudiante se convierta en co autor de su propio proceso educativo.

2. Desarrollo

La familia, al ser el espacio inicial más importante en el crecimiento integral de los niños(as), constituye el espacio en donde se manifiestan las primeras relaciones sociales y vínculos de afecto con otras personas, debería convertirse entonces, en el entorno ideal que brinda seguridad y confianza para expresar libremente las habilidades y capacidades que van adquiriendo (De León Sánchez, 2011); cuando los(as) acompañantes en casa intervienen masivamente en las acciones de los escolares, están anulando su identidad, su responsabilidad y su derecho a la participación (Bruñol, 1997).

Históricamente familia y escuela tenían funciones predeterminadas y se encargaban de realizar una labor específica de acuerdo a su campo de acción: la institución educativa debía instruir a los estudiantes de acuerdo a criterios bien establecidos que abarcaban contenidos y conocimientos; el núcleo familiar por su parte, se encargaba de la educación en valores, comportamiento y socialización (De León Sánchez, 2011).

En las últimas décadas, estudios especializados han demostrado que las instituciones educativas y la familia precisan de un trabajo conjunto en la formación de los niños y niñas, el quehacer de cada uno no debe desvincularse de la función del otro pues es necesario solventar las necesidades educativas que se presentan en los diferentes contextos

de este complejo sistema. (De León Sánchez, 2011)

En este sentido, cabe recalcar que para que una educación sea considerada de calidad, un factor decisivo es la participación familiar en constante colaboración con los educadores(as), por esto es imperativo analizar conjuntamente las funciones concernientes a cada una de las partes y la gestión de recursos humanos y materiales necesarios para que se retomen los roles que cada uno cumple, adecuándolos a la coyuntura del contexto pandemia.

De acuerdo a Bruñol (1997), la CDN (Convención sobre los Derechos del Niño), concibe a la infancia como una etapa de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica, no la conceptualiza como una época "definida desde las ideas de dependencia o subordinación a los adultos" ni tampoco un paso hacia la vida adulta (Bruñol, 1997); por tanto, el niño(a) al ser sujeto de derechos, también está en capacidad para ejercerlos por sí mismo.

Sin embargo, el ordenamiento jurídico no le otorga la autonomía plena pues están presentes aspectos importantes como la propia madurez y la construcción jurídica tradicional que concibe a la infancia como dependiente de sujetos adultos, esencialmente de los progenitores (Bruñol, 1997).

El artículo quinto de la CDN menciona que los niños ejercen sus derechos de manera progresiva, de acuerdo a la "evolución de sus facultades" y se aclara que los adultos responsables deberán orientar y direccionar al menor en el cumplimiento de los mismos (Bruñol, 1997).

El núcleo familiar y el centro educativo demandan diferentes aspectos en la formación de los(as) estudiantes, sin embargo, estas demandas se complementan y se equilibran logrando un desarrollo armónico de los distintos aprendizajes; por eso es necesario que ambas instituciones ejerzan cada una tanto su función específica como su función en conjunto para favorecer la adquisición de las competencias que los educandos necesitan para lograr su autonomía progresiva y la conciencia de la responsabilidad inherente al ser humano a lo largo de su proceso evolutivo (De León Sánchez, 2011).

Investigaciones especializadas confirman que es necesario fomentar la autonomía en las y los estudiantes desde el inicio de la escolaridad para evitar que se conviertan en simples sujetos funcionales sino que se formen como seres "autónomos, libres, con confianza propia, poseedores de competencias para pensar y elaborar estrategias a su nivel para la resolución de obstáculos, problemas y conflictos, seres abiertos y sensibles, comunicados y solidarios..." (Chokler, 2010, p.9) es por esto que la Educación Artística es fundamental para el desarrollo cognitivo y debería ser una actividad dinámica, cuyo objetivo no sea demostrar la capacidad creadora del adulto sino que debe constituir la expresión de elementos significativos e importantes para el estudiante.

Estudios previos referentes al tema manifiestan la importancia del desarrollo motriz, el reconocimiento de formas, tamaños y colores, y el fomento de la creatividad en la educación inicial (Martínez, 2014), es por esto que los profesores(as) planifican distintas actividades para los estudiantes y éstos deben realizarlas individualmente, contando claro, con la guía del profesor y del acompañante en casa; sin embargo, se evidencia que en muchas ocasiones el trabajo es realizado por los padres/madres de familia.

Siguiendo esta línea, también Concepción Campos afirma que un niño afectivo y emocionalmente libre tiene seguridad y se siente independiente para explorar y experimentar, no se preocupa por conseguir una gratificación y esto contribuye también a su desarrollo físico y mental (Campos, 2017) es por esto que la influencia de los adultos perjudica su libertad y demora el desarrollo intelectual que está estrechamente ligado al desarrollo de habilidades artísticas aproximadamente hasta los 10 años, esta intervención entonces, genera una desventaja frente a los estudiantes que realizan las actividades de forma autónoma.

La sobreprotección y la limitación en sus formas de expresión, hacen que los niños(as) desarrollen un apego innecesario hacia los adultos, minimizando su propia autonomía y convirtiéndose luego en adolescentes y adultos incapaces de tomar sus propias decisiones y asumir consecuencias y responsabilidades (Mujica y Rodríguez, 2016).

De acuerdo a Mujica y Rodríguez (2016) los primeros años de escolaridad son clave para incentivar la interacción social entre pares, el diálogo, las formas de expresión y la criticidad; sin embargo, muchos adultos consideran que es su deber evitar que los estudiantes cometan errores, mermando así el despliegue de su inteligencia y razonamiento, correspondientes a su nivel de desarrollo e impidiendo su aprendizaje mediante la experiencia del error.

La autonomía en la infancia no se refiere únicamente a las capacidades motoras necesarias en cada etapa escolar, sino que también incluye habilidades cognitivas como pensar, planificar, decidir, elegir (Mujica y Rodríguez, 2016); el acompañante adulto debe guiar al infante y apoyar el proceso de reflexión e introspección, facilitando así la toma de decisiones, sin intervenir directamente en la actividad de clase y peor aún realizando el trabajo por él o ella.

Propiciar la autonomía no implica dejar al niño(a) sólo frente a los nuevos retos, se trata de prepararlo paulatinamente para la independencia y cimentar su seguridad y confianza a través de acciones sencillas que se pueden ejecutar diariamente en la vida familiar y escolar; por ejemplo: el cuidado de la salud a través de buenos hábitos alimenticios y de ejercicio, las interacciones sociales con niños y adultos basadas en el respeto a las diferentes opiniones y puntos de vista, la dotación de herramientas de aprendizaje como libros, dispositivos tecnológicos, visitas guiadas, entre otros, que despierten su curiosidad e interés por cosas nuevas; fomentar espacios de juego libre en donde se decidan reglas, propósitos y/o caracterización de personajes que impliquen tener un rol de responsabilidad (Mujica y Rodríguez, 2016).

Las experiencias artísticas también permiten el uso de los sentidos y posteriormente intervienen en la toma de conciencia, en donde las experiencias sensoriales fortalecen otras habilidades relacionadas a su contexto (Campos, 2017), por eso el dibujo y la pintura brindan al docente los indicios necesarios para conocer al niño(a) e incluso en ocasiones, le ayuda a detectar problemas que puedan surgir en su campo de acción, en este sentido, la intervención de los adultos en la ejecución de trabajos o tareas transmite lecturas equivocadas de los procesos de cada estudiante.

En las clases on line, especialmente en los niveles de educación elemental, los estudiantes suelen estar acompañados de un adulto de su familia que debería facilitar los materiales y ocasionalmente, generar respuestas inmediatas ante interrogantes que el docente no puede contestar por encontrarse realizando alguna otra actividad con otro estudiante de la clase; no obstante, los profesores refieren que muchos adultos suelen apropiarse del trabajo o la actividad planificada para el estudiante y la desarrollan según su criterio, anulando completa o parcialmente la inmersión de los niños en su propio aprendizaje; siendo que la familia debería constituir la principal fuente impulsora del crecimiento integral de cada uno de sus integrantes, es necesario que se limiten las acciones del adulto al apoyo antes mencionado en cuanto a materiales y respuestas inmediatas, centrándose en la motivación y búsqueda de información interesante que refuerce uno u otro tema.

El aprendizaje en general se define como el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que se logra mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, y se especifica que, "el aprendizaje humano contempla un cambio de la conducta de una persona, siendo éste el resultado de la experiencia. Este cambio es conseguido tras el establecimiento de una asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta", ConceptoDefinición, 2014, párr. 2) por tanto se espera que tanto la imitación (la repetición de un proceso observado, que implica tiempo, espacio, habilidades y otros recursos) como el experimentar con diversos materiales y técnicas, permitan a los padres/madres de familia lograr un aprendizaje básico para el acompañamiento en las clases on line tanto de Educación Artística, como de otras asignaturas.

Existe una gran diferencia entre el arte infantil y el arte adulto, en el primer caso se prioriza la actividad artística, los diferentes materiales y su uso (y el agrado del niño); en el segundo caso lo más importante es el producto y la técnica, muchas veces el valor comercial sobrepasa el valor creativo de la obra (Mujica y Rodríguez, 2016).

Las actividades artísticas como la pintura, permiten que los estudiantes desarrollen la psicomotricidad fina y gruesa; en la educación inicial, permite afianzar las destrezas necesarias para la lecto- escritura,

lo cual constituye también la base para el aprendizaje de las otras asignaturas.

El arte como parte del aprendizaje integral del niño influye también en su desarrollo socioemocional pues permite realizar procesos cognitivos de creación, aceptación de sí mismo, creatividad en la resolución de problemas, experimentación con distintos materiales y texturas, entre otros; incluye también ser una herramienta en procesos terapéuticos.

Según Mujica y Rodríguez (2016), la autonomía supone aprender constante y conscientemente en todas las etapas de la vida; debe ser fortalecida por los padres al adjudicar responsabilidades y hábitos que les permitan a los niños(as) responsabilizarse por sus acciones y decisiones, otorgándoles la madurez necesaria para responder ante las oportunidades o dificultades que se vayan presentando (Mujica y Rodríguez, 2016).

Mujica y Rodríguez mencionan también que al ser la familia el primer lugar donde los niños socializan y comparten, constituye el universo donde se encuentran “los modelos a seguir, las habilidades sociales y emocionales que promueven la seguridad para el fortalecimiento de sus aptitudes y actitudes interpersonales” (Mujica y Rodríguez, 2016, p. 26), sin olvidar que otros agentes socializadores del niño son el sistema educativo y su entorno.

Es necesario fomentar la autonomía en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad, entendiéndose “ser autónomo” en esta etapa como ser capaz de realizar actividades guiadas por su cuenta, bajo su responsabilidad, criterio y valiéndose de los recursos a su alcance. En ocasiones, los familiares consideran a la autonomía como una demostración de las habilidades adquiridas por los niños día a día (vestirse solos, cepillarse los dientes, entre otros) y olvidan que practicarla desde la niñez y bajo la perspectiva de un crecimiento emocional y físico tanto en las aulas como en el hogar, permite a los seres humanos prepararse para la vida adulta.

La educación artística es fundamental para el proceso cognitivo,

debería ser una actividad dinámica, cuyo objetivo no sea el “desarrollo de la creatividad del adulto” (Campos, 2017).

La educación on line fue concebida en primera instancia para facilitar el acceso a la universidad, como parte también de un proceso de transformación e implementación de nuevas tecnologías, de la modernización de las instituciones y de ideas innovadoras en las aulas; en el contexto de la pandemia de Covid 19, tuvo que acelerar su proceso de implementación y convertirse en la alternativa global para satisfacer las necesidades inmediatas de aprendizaje en todos los niveles educativos.

La prioridad en este tipo de educación (y en aquellas que utilizan las pedagogías activas) es que el estudiante sea el generador de su experiencia educativa individual, y se “sustituya la enseñanza y la adquisición de conocimiento por el aprendizaje y el desarrollo de competencias”, enfatiza entonces la capacidad de aprender tomando en cuenta sus propios tiempos y esfuerzo, en donde la institución facilita este aprendizaje mediante el fomento de la autonomía y responsabilidad (Yance, Ruiz, y Salazar, 2021).

Este criterio inicialmente concebido para las aulas universitarias, debió modificarse y ser adaptado a los distintos niveles educativos, siendo una solución urgente para que niños y jóvenes ejerzan su derecho al acceso al conocimiento; se evidenció entonces que muchos docentes y familiares no poseían conocimientos básicos en el campo tecnológico, pues su formación académica y profesional no los contemplaba y tuvieron que aprender sobre la marcha el manejo y la dinámica de este nuevo entorno educativo.

Obviamente los retos que presentaba esta nueva modalidad para los adultos, igualmente repercutió en los estudiantes, tanto en los que tienen acceso a dispositivos tecnológicos y acceso a internet y más aún en quienes su economía no les permite disponer de estas herramientas que facilitaron de alguna manera continuar con el proceso educativo.

Aunque la virtualidad generó complicaciones no planificadas, también abrió las puertas a nuevas prácticas pedagógicas y para

desarrollar la autonomía estudiantil en el proceso educativo (Yance, Ruiz, y Salazar, 2021).

El diseño de nuevas propuestas didácticas centradas en la colaboración grupal fue un gran reto para el docente, pero evidentemente constituyó un desafío más grande para el estudiantado y sus familias, que en algunas ocasiones asumieron el papel de agentes controladores más no de guías y apoyo para sus niños. La familia y todos sus integrantes cumplen un rol específico, de manera individual y como núcleo social; se espera entonces que quienes la conforman asuman su responsabilidad en cuanto a su ejecución, de tal modo que exista una constante motivación que permita abordar los retos individuales y colectivos en cuanto a temas educativos, profesionales, emocionales y en general, de crecimiento integral del colectivo familiar.

La pandemia y todas sus repercusiones permitieron evidenciar la “enorme importancia de la interacción social y también de la organización, la cual es necesaria para articular soluciones...”, esto incluye revisar y ajustar las propuestas de formación de profesores y estudiantes, y también por supuesto, de acompañantes en casa. Se debe otorgar la importancia adecuada a la dimensión socioemocional, pues ésta “sustenta la estructuración de los aprendizajes y la adquisición de competencias curriculares y extracurriculares” (Yance, Ruiz, y Salazar, 2021).

Según Yance, Ruiz y Salazar, los entornos virtuales son “una herramienta práctica y funcional en el soporte de la enseñanza on-line pero su efectividad dependerá del manejo de contenidos y la generación de las estrategias pedagógicas pertinentes que eviten el desacelere del ritmo que mueve a la comunidad educativa en general” (Yance, Ruiz, y Salazar, 2021).

A la par que se iba consolidando la educación on line, así también se popularizaba la oferta de nuevos recursos didácticos, tutoriales y formación rápida en aspectos básicos en cuanto al uso de las TIC en el aula de clase; los centros educativos se preocupaban de capacitar a su comunidad en el uso de plataformas virtuales, sin embargo, se ha dejado de lado un aspecto fundamental en este tipo de educación que

es brindar estrategias de acompañamiento en las clases on line que no constituyan una imposición de criterios de los adultos y que favorezcan el aprendizaje individual y autónomo de los estudiantes.

Específicamente en la clase de Pintura de los niveles iniciales, fue necesario en algunas ocasiones, solicitar a los acompañantes que apoyen únicamente facilitando los materiales necesarios para la clase y verificando su uso adecuado mientras se realizaba la actividad, ya que existía la tendencia a dejar de lado la participación del estudiante, tomando el control de la actividad bajo un criterio predominantemente estético, cuyo resultado fue un trabajo realizado casi en su totalidad por el adulto.

Durante la clase, el docente aún podía mantener cierto control mientras se realizaba la actividad pues podía monitorear al estudiante mediante la cámara de su dispositivo, no obstante, no ocurría lo mismo cuando el trabajo debía ser concluido fuera de la jornada, en este caso se tornaba evidente la corrección e intervención parental en el producto final.

3. Conclusiones

El presente trabajo pretende fomentar la reflexión bajo un enfoque constructivista como teoría general, ya que éste promueve un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente, los del estudiante y de los acompañantes; de esta manera, se sintetizan productivamente los contenidos y se logra un verdadero aprendizaje significativo. Este enfoque abarca la práctica pedagógica, que relaciona la metodología y la concepción sobre el aprendizaje, así como los objetivos, los contenidos, la metodología misma, la evaluación, las técnicas y recursos (Ortiz, 2015); por tanto, es pertinente en medida que vincula los contenidos con las necesidades, experiencias e intereses propios del estudiante, en este caso, dosificar la intervención directa de los adultos en las actividades de sus hijos en clase, para convertirse en el nuevo maestro/guía en casa y como tal, sea quien los oriente en el proceso de construir su propio aprendizaje promoviendo la gestión autónoma.

Es preciso apoyar a las familias para favorecer los procesos de autonomía de los(as) estudiantes en todas las actividades que realizan. La autonomía está definida como la capacidad del individuo para establecer sus propias normas y regirse por ellas a la hora de tomar decisiones, en este caso, este concepto está estrechamente ligado a la autogestión personal pues contiene elementos como autoestima, actitud ante la vida, normas sociales y autosuficiencia (ConceptoDefinicion, 2014), estos aspectos son fundamentales y deben ser reflexionados por los padres/madres de familia al momento de realizar el acompañamiento asertivo en las clases on line.

La autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica; es diferente a la autonomía de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona ejerce en la vida cotidiana. Determina que el estudiante es capaz de ser responsable y de tomar sus propias decisiones sobre su aprendizaje; tiene la intención de participar con el docente en la identificación de sus necesidades de aprendizaje y sus propios objetivos, en la planificación de las clases, en la selección de contenidos y materiales didácticos, en el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias variadas; y en la autoevaluación (Centro Virtual Cervantes, 2020).

El presente trabajo se apoya también en el Aprendizaje por Descubrimiento, teoría de Bruner, la cual manifiesta que el individuo necesita adquirir las herramientas necesarias para su propio aprendizaje y la resolución de problemas; esto se logra cuando el docente maneja las estrategias de enseñanza adecuadas, bajo un enfoque de motivación y planificándolas previamente de acuerdo al contexto del sujeto y de los conocimientos ya adquiridos por él, por eso, también es necesario que la familia apoye al docente en esta labor, reforzando las indicaciones del docente o aclarando dudas que puedan presentarse, sin necesidad de intervenir directamente en la práctica.

Un objetivo de esta teoría es “que los estudiantes descubran cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo” (Saborio, 2019, párr. 9) entonces los beneficiarios de las clases van a adquirir conocimientos que en verdad le serán útiles, ya que no es una simple repetición de conceptos sino que realmente necesita de procesos

mentales complejos que relacionan las experiencias previas con las nuevas; se produce la abstracción de conceptos y se llega al aprendizaje significativo que posteriormente se verá reflejado en su rendimiento académico y la adquisición de habilidades.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial, al ser una teoría de acción, también es pertinente para sustentar el presente trabajo, ya que manifiesta que es un proceso de aprendizaje que requiere:

- Definir una acción basada en una teoría causa – efecto.
- Evaluar el resultado de una acción.
- Reflexionar sobre la efectividad de las acciones y reformular la teoría causa – efecto.
- Sugerir/ implementar acciones con base en la reformulación.
(Instituto Tecnológico de Monterrey, 2010)

Kolb considera que en el ciclo de aprendizaje, la experiencia juega un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, al ser un proceso cognitivo, se debe la interpretar y procesar la información, dando así sentido al entorno.

El aprendizaje basado en la experiencia es el producto de la transformación que provocan las vivencias previas, las decisiones y acciones tomadas y la reflexión frente a las mismas, así también las conclusiones generadas. La experiencia concreta deviene en conceptualización abstracta, para luego ser probada “activamente gracias a nuevas experiencias” (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2010), por eso se espera que al finalizar esta lectura se haya producido un proceso reflexivo, que permita reconsiderar o rectificar el accionar de los acompañantes en clases on line (acompañamiento basado en la imposición de ideas y/o elaboración de trabajos o tareas) haciendo que el proceso de enseñanza/ aprendizaje/ acompañamiento sea el más adecuado gracias al uso de estrategias pedagógicas propias de la labor docente que, sin embargo, pueden ser usadas por las familias en favor del aprendizaje de los estudiantes.

El término estrategia es común en el contexto educativo, pues se usa para describir los procedimientos que utiliza el docente, adaptados a

las necesidades individuales de sus estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje que se haya propuesto (ConceptoDefinicion, 2014) pero además, constituye un conjunto de actividades que se planifican según los requerimientos de cada estudiante, para que el conocimiento pueda ser difundido de diversas maneras y con distintas herramientas.

La autonomía se basa en cuatro pilares fundamentales:

- **El vínculo afectivo:** la familia y la escuela generan un ambiente de amor y confianza al responder a las necesidades del niño(a) y transmitir seguridad a través del lenguaje y de acciones que apoyen su individualidad y libre expresión.
- **La comunicación:** basada en el respeto y validación de las características y potencialidades propias de cada niño(a), reforzará la confianza y propiciará la autoestima.
- **La autoridad:** ejercida bajo el precepto de guía y apoyo frente a las decisiones tomadas individualmente en las asignaciones escolares y convivencia familiar. No implica únicamente la aprobación de las conductas satisfactorias y la reprobación de las que no son, según los límites establecidos previamente y conocidos por los estudiantes, sino implica una reflexión conjunta que refuerce las conductas autónomas y su propia responsabilidad.
- **La participación:** es fundamental como un derecho del niño(a), e implica fortalecer la toma de decisiones. "El tener en cuenta su opinión no puede verse como pérdida de autoridad, pues no implica hacer solo la voluntad del niño, o escucharlo por formalismo, cuando ya se ha decidido previamente la acción a tomar" Cambiar por: (Mujica y Rodríguez, 2016, pág. 20).

Precisamente, este principio de participación ejercido como un derecho, es el eje fundamental del fomento de la autonomía en el aprendizaje ya que prevalece la visión y expresión individual del niño sobre la imposición del criterio del adulto; en este trabajo, específicamente, se relata la anulación de la participación del infante en la ejecución de los trabajos en la clase, evidenciando una visión estereotipada de los distintos temas y con la expresión propia del adulto que trata de

minimizar o sobrepasar la comprensión infantil con un criterio estético incompatible con los objetivos de aprendizaje planteados según la edad de los estudiantes por el profesor.

El/la docente invierte horas de planificación pensando en actividades que respondan a los objetivos curriculares y de aula, así también en la evaluación de dichas actividades para ajustar la práctica educativa, tanto en recursos como en metodologías, a las necesidades de sus estudiantes; la excesiva intervención parental en las clases on line no permite una observación objetiva de las habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes, por tanto, la evaluación no es real y no permitirá realizar los ajustes y cambios necesarios en favor del aprendizaje significativo.

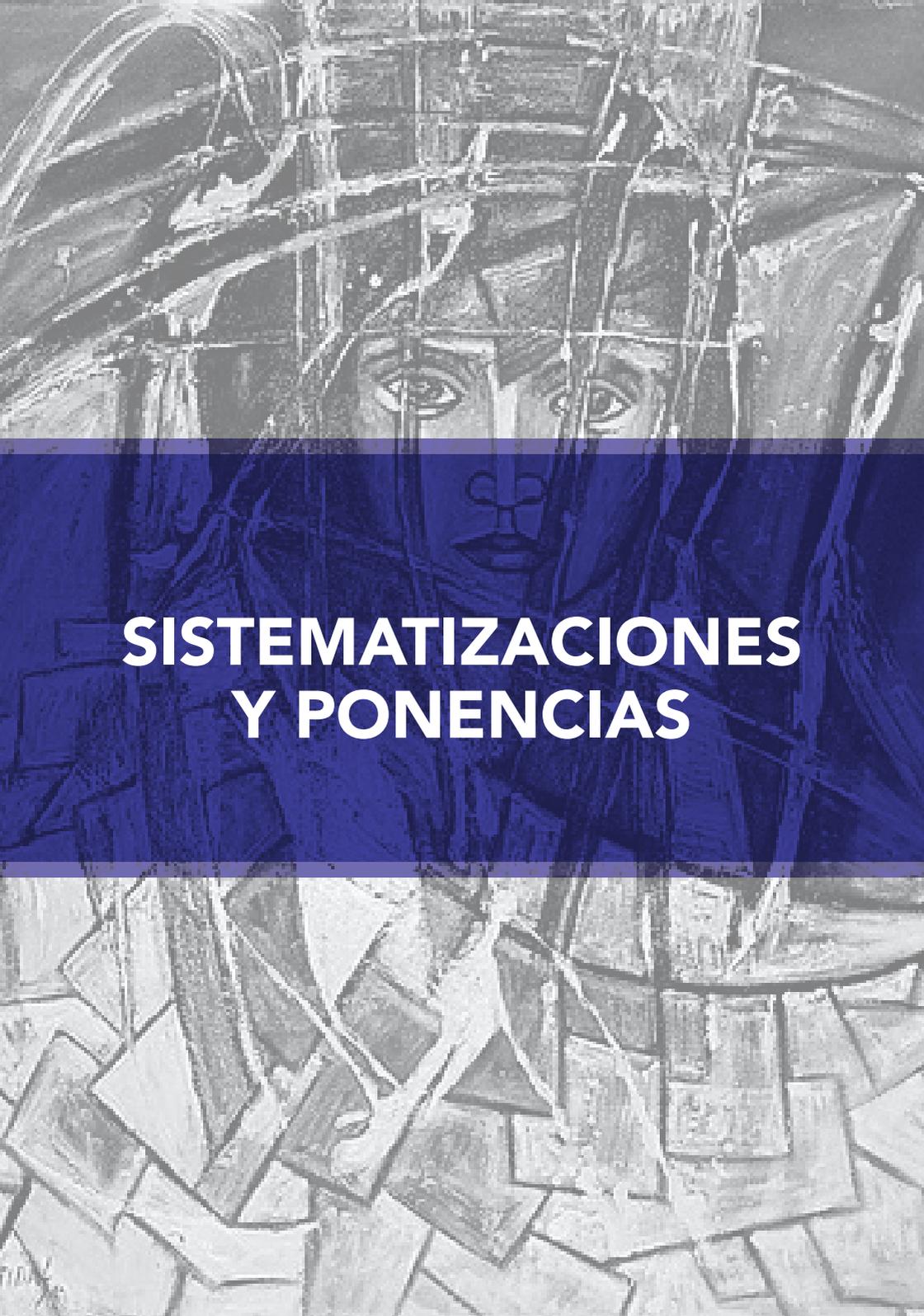
Generalmente se habla de mejorar la práctica docente en todos los procesos educativos, es necesario también entonces mejorar las prácticas de apoyo en casa, en cuanto al respeto a la individualidad y autonomía, permitiéndoles ejercer su derecho de participación en su proceso de aprendizaje; para esto es necesario crear espacios de colaboración que faciliten el encuentro entre instituciones y el grupo familiar, para, mediante la capacitación continua, motivación y trabajo conjunto, favorecer la transformación de familia controladora a familia educadora.

Referencias

- Bruñol, M. (1997). *cloudfront.net*. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44339551/Brunol_Dchos_del_nino_1989-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661715878&Signature=DfvJLvg5ND6-h6r4butG-1ofY3GpNkd-sm0U7VAMDCFrX2exnpJcJvg72f5z8plqbaUsderSv~dZaeWuDUB8AaMPGnsyXwqtXLNXkP9np2WDTQlOxOR~1EyXAI5GOXqv
- Campos, C. (18 de noviembre de 2017). Obtenido de <https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/:https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/2017/11/18/las-artes-y-el-desarrollo-cognitivo-2/>
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *cvc.cervantes.es*. Obtenido de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano : coherencia entre la teoría y la práctica. *Redined*, 9-13.
- ConceptoDefinicion. (19 de noviembre de 2014). *conceptodefinicion.de*. Obtenido de <https://conceptodefinicion.de/autonomia/>
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia- escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas. *XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación.*, 3-4.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. (2010). *sitios.itesm.mx*. Obtenido de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/apreperiencial.htm
- Martínez, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Universidad de Almería.
- Ministerio de Educación. (2020). *educacion.gob.ec*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-Costa-Galapagos-para-la-Emergencia-2020-2021.pdf>
- Mujica, V., & Rodríguez, P. (2016). *repository.libertadores.edu.co*. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/509/MujicaDuarteVivianaLizeth.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ortiz, D. (2015). redalyc.org. (U. P. Salesiana, Ed.) *Sophia, Colección de filosofía en educación*, 19, 93-110. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Román, L. (02 de julio de 2020). *educaciontrespuntocero.com*. Obtenido de <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/educacion-online-en-la-pandemia/>
- Saborio, A. (29 de agosto de 2019). Obtenido de psicologia-online.com: https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html#anchor_2
- Yance, R., Ruiz, M., & Salazar, V. (4 de Noviembre de 2021). *reciamuc.com*. Obtenido de <https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/726/1106>



SISTEMATIZACIONES Y PONENCIAS

¿Cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría Ecuador?

Luis Túpac-Yupanqui⁹

Fe y Alegría Ecuador

luis.tupac@feyalegria.org.ec

Emely Valeria Benavides-Vargas¹⁰

Fe y Alegría Ecuador

emely.benavides@feyalegria.org.ec

Resumen

Ante el diseño e implementación de la educación rural de espaldas a sus contextos educativos y sus precarias condiciones por el cierre de escuelas rurales, agravadas por la pandemia, el Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador (CFI) busca presentar una propuesta para recrearla. En esta línea, se ha preguntado cómo “repotenciar” la educación rural en Fe y Alegría Ecuador, desde el reconocimiento de los aportes y esfuerzos locales que han ido en esta dirección. Para responder a esta interrogante, en el marco de la educación popular y del enfoque de desarrollo territorial, se analiza brevemente la situación de la educación rural del país y de las escuelas rurales de Fe y Alegría y se plantea una propuesta metodológica que parte de las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos rurales, el reconocimiento de saberes y experiencias de los actores (internos y externos) vinculados a los centros educativos y la búsqueda corresponsable y participativa de las mejores alternativas de repotenciación. Desde el camino emprendido, se comparten algunas reflexiones sobre la implementación de la metodología propuesta.

Palabras clave: educación rural, territorio, metodología, educación popular

9 Responsable de Educación Rural en el CFI de Fe y Alegría. Licenciado en Educación con especialidad en Filosofía por la PUCE – Quito. Maestría en Teología de la Liberación por la Universidad Centro Americana – UCA de El Salvador. Maestría en Relaciones Internacionales por el Instituto de Altos Estudios Nacionales de Quito. Educador Popular, con experiencia en fortalecimiento de organizaciones populares.

10 Coordinadora de Investigación del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Especialista en Gestión de la Calidad de la Educación. Lic. en Sociología con mención en Desarrollo.

How to strengthen rural education in Fe y Alegría Ecuador?

Abstrac

Faced the design and implementation of rural education with its back to its educational contexts and its precarious conditions due to the closure of rural schools, aggravated by the pandemic, the Training and Research Center of Fe y Alegría Ecuador (CFI) seeks to present a proposal to recreate it. In this line, it has asked itself how to "revitalize" rural education in Fe y Alegría Ecuador, based on the recognition of the contributions and local efforts that have been made in this regard. To answer this question, within the framework of popular education and the territorial development approach, the situation of rural education in the country and Fe y Alegría's rural schools is briefly analyzed and a methodological proposal is presented based on the problems and potential of rural educational contexts, the recognition of knowledge and experiences of the actors (internal and external) linked to the educational centers and the co-responsible and participatory search for the best alternatives for re-powering. From the path undertaken, some reflections on the implementation of the proposed methodology are shared.

Keywords: rural education, territory, methodology, popular education

Introducción

Como parte de las opciones de la Compañía de Jesús en Ecuador en el ámbito de la educación popular, Fe y Alegría está presente desde hace varios años en poblaciones rurales ecuatorianas con aproximadamente veinticinco servicios educativos. La búsqueda de repotenciar la educación rural de Fe y Alegría, iniciada en octubre del 2021, se hace en el marco del Plan Estratégico 2021-2025 y en particular debido a que la pandemia ha puesto en evidencia los límites del modelo de desarrollo mostrando las precarias condiciones de la educación rural en nuestro país, vividas antes de la emergencia sanitaria, pero que no se habían develado con tanta crudeza.

La pandemia no sólo ha mostrado que las capacidades e instalaciones educativas a nivel rural son frágiles, sino que además se

han venido reduciendo en los últimos años, por ejemplo, el cierre de centros educativos rurales a propósito de la fallida política de escuelas del milenio, debido a la disminución del presupuesto del Estado¹¹. En esas condiciones, el requerimiento de la educación online durante la pandemia vino a sumar dificultades a los procesos educativos rurales, de manera particular a docentes, estudiantes y familias, ya que la cobertura de internet en la mayor parte de estos territorios es deficiente o inexistente en el país.

Por ello, el Plan Estratégico 2021-2025 de Fe y Alegría, en su objetivo específico 1.3. propone: “Potenciar iniciativas de educación rural e intercultural bilingüe, mediante el fortalecimiento del componente curricular, para el empoderamiento de las comunidades”. Para lograr este objetivo, los directivos de Fe y Alegría han determinado que el Centro de Formación e Investigación (CFI) haga esta búsqueda, a fin de **(1)** repotenciar la praxis educativa de Fe y Alegría en territorios rurales y **(2)** abrir nuevos servicios educativos en zonas rurales.

En el camino de elaboración de esta propuesta metodológica encomendada al CFI, se plantea este texto como un avance del proceso recorrido y la perspectiva de lo que se espera progresar. En esta línea, el primer apartado explica el enfoque desde el que se aborda la educación rural. El segundo pretende caracterizar brevemente la situación de la educación rural, con sus problemáticas y potencialidades, sus causas y consecuencias, y cómo se percibe al interior de Fe y Alegría. La tercera parte propone los trazos de una metodología para el abordaje y repotenciación de la educación rural desde Fe y Alegría. Finalmente, se hacen unas valoraciones generales de lo avanzado.

1. Enfoques

Con el fin de responder a la pregunta ¿Cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría - Ecuador? se asume el enfoque de la

11 Francisco Cevallos, viceministro de Gestión Educativa del Ministerio de Educación en el 2019, sostuvo que en el marco de escuelas del Milenio en el país se cerraron 6.225 escuelas en el régimen anterior, en su mayoría, en la Sierra central. Estas pasaron de 18.558 a 12.333. Alrededor de un tercio (34%) de las escuelas rurales se cerraron (<https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/02/24/nota/7204010/escuelas-comunitarias-ecuador-irian-60000-estudiantes/>)

educación popular, pues a partir de sus opciones epistemológicas procura su espacio de acción desde y entre poblaciones marginales, mediante procesos educativos críticos, incluyentes, participativos y dialógicos, que son reflexionados y organizados a partir de los cuestionamientos que brotan de los propios contextos educativos (qué hacer, por qué hacerlo, para qué fines, con qué metodologías, en alianza con qué actores, etc.), en orden a aportar a la transformación de sus condiciones marginales (Freire, 1982). Por tanto, el enfoque de la educación popular invita a responder esas preguntas acercándose a los contextos rurales, no desde la lejanía física o psicológica de las oficinas; revelando y denunciando las causas que generan esas condiciones marginales y de injusta desventaja; construyendo en diálogo con todos los involucrados metas y objetivos aún no soñados que respondan a las necesidades de la población rural; inventando caminos atrevidos e inéditos, en los que todos participemos corresponsablemente en minga (docentes, directivos, acompañantes zonales, estudiantes, madres y padres de familia, exalumnos, líderes comunitarios, organismos no gubernamentales, gobiernos autónomos descentralizados y sectores productivos); identificando y desmontando obstáculos no previstos; diseñando y ejecutando las estrategias y acciones más conducentes a los fines establecidos; volviendo reflexivamente sobre lo ejecutado para corregir errores y recuperar aprendizajes que enriquezcan la propuesta.

Así, la construcción e implementación de esta propuesta de repotenciación de la educación rural se genera desde el diálogo entre los actores involucrados al interior de Fe y Alegría (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, acompañantes, equipos zonales y regionales, responsables de áreas y procesos) y al exterior (en el marco del relacionamiento escuela comunidad, con líderes/lideresas comunitarios/as, organizaciones sociales, gobiernos autónomos descentralizados, sector productivo, iglesias, distritos del MINEDUC, etc.), partiendo de las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos rurales, con el fin de lograr, en lo posible, una comprensión compartida y empoderada de las mismas, que permita identificar y priorizar alternativas de abordaje orientadas, por un lado, a la repotenciación de dinámicas educativas rurales de Fe y Alegría y, por otro, a la creación o incorporación de nuevos centros educativos rurales.

Para una mejor comprensión de las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos rurales que permita recabar los argumentos para priorizar las maneras más pertinentes de repotenciación de la educación rural, es también conveniente tener en cuenta los aportes del enfoque territorial (Fernández J, Fernández M y Soloaga I, 2019). Este enfoque considera a los territorios rurales no sólo como el espacio en el que se desarrollan dinámicas agrícolas sujetas o subalternas a las dinámicas o requerimientos urbanos; sino también como un espacio que **(a)** tiene sus propias dinámicas y requerimientos, **(b)** que está actualmente atravesado por múltiples transformaciones a nivel social, económico, político, ambiental y cultural, **(c)** caracterizado por una diversificación de actividades económicas, cada vez menos agrícola, ligadas a los recursos naturales, como turismo, agroecología, artesanías, entre otros, **(d)** con fuertes vínculos e interacciones con lo urbano a nivel económico, social, político y cultural, y **(e)** con una población culturalmente más cercana a costumbres urbanas, sobre todo entre los jóvenes, debido a la apertura de vías de transporte, precarias aún, y a las nuevas tecnologías de comunicación. El reconocimiento de estas realidades en lo rural, evidenciadas desde el enfoque territorial, está llevando a una nueva comprensión multidimensional de lo rural, que complejiza la posibilidad de generar respuestas educativas adecuadamente contextualizadas.

En esta nueva comprensión multidimensional de lo rural, desde el enfoque territorial (Morales y Jiménez, 2013), los actores del territorio y las relaciones entre ellos y con la naturaleza configuran y constituyen el contexto educativo rural, con sus problemáticas, potencialidades, retos, alternativas y metas. De modo que el contexto del centro educativo rural no es algo que viene dado en sí como estático e inmutable, sino que es el resultado de una construcción social. Por tanto, para una mayor comprensión de los contextos educativos rurales se hace necesario reconocer cuáles son los intereses que guían esas relaciones entre los actores locales y con la naturaleza que han derivado en la configuración del contexto. Estos intereses se pueden ubicar, desde las reflexiones éticas de la educación popular (Trombetta y Trombetta, 2015), en el abanico que se abre entre, de un lado, los intereses mercantiles depredadores de las relaciones humanas y con la naturaleza y, de otro lado, los intereses solidarios con ellas. Así, la presencia predominante

de intereses depredadores en las relaciones humanas y con la naturaleza configuran el contexto educativo de una manera subsidiaria a esas relaciones y la concurrencia influyente de intereses solidarios lo constituirán de una manera diferente.

Seguramente, los contextos educativos rurales se encuentran condicionados por diversos tipos de intereses que en la práctica serán una mezcla de aquellos. Para el caso de esta propuesta de repotenciación de la educación rural, la identificación de esos intereses, en primer lugar, permitirá comprender en el territorio el sentido de las relaciones entre las personas y con la naturaleza, lo que pondrá en evidencia el modelo de desarrollo, sus formas de producción, la cohesión y participación comunitaria, sus lazos de identidad, su historia, sus construcciones culturales y de manera indirecta su propio planteamiento educativo. En segundo lugar, posibilitará entender su contexto educativo, con sus dificultades, potencialidades y retos. Y, en tercer lugar, dará paso a la exploración y formulación de las mejores alternativas de repotenciación de cara a contribuir desde los procesos educativos a la transformación de la comunidad y la sociedad.

En el marco de posibles intereses depredadores que pudieran estar presentes en los territorios rurales, es necesario alertar acerca del modelo productivo impulsado por la Revolución Verde¹² que ha influido en general en los procesos agroproductivos en nuestro país desde aproximadamente 60 años, pues se enfoca en fomentar monocultivos y el uso de organismos genéticamente modificados (OGM), pesticidas y fertilizantes químicos, con el fin de obtener máximos rendimientos agrícolas y económicos, sin considerar los daños al medio ambiente ni las afectaciones en la salud de agricultores y consumidores. De modo que los intereses de este modelo productivo instrumentalizan a la naturaleza y a las personas, generando acumulación de riqueza en pocas manos y perpetuando condiciones de pobreza y destrucción ambiental para las mayorías. Estas son realidades que la pregunta sobre cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría no debe evitar.

12 Verde por lo clorofílica y no por lo ecológica y sostenible. Introduce la mecanización agrícola y ganadera, con irrigación artificial, variedades de cultivos modificados más rendidores, agroquímicos para controlar plagas y enfermedades (pesticidas) y fertilizantes (Picado, 2011).

La educación rural en el Ecuador

Se caracteriza la educación rural en Ecuador a partir de algunos estudios que abordan la juventud rural del país y su situación educativa. Para la situación de la educación rural en Fe y Alegría se considera el estudio de Maldonado y Pinto (2021), quienes en el primer semestre del 2021 levantaron un diagnóstico preliminar sobre la educación rural en Fe y Alegría - Ecuador, a partir de grupos focales (presenciales o vía ZOOM) con algunos actores de seis centros educativos rurales y de seis centros educativos en la periferia semi rural de Quito.

Según el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural - RIMISP (Díaz y Fernández, 2017; Estévez, 2017), la educación rural en Ecuador es más deficiente que la urbana, tanto en el desempeño de los estudiantes en lenguaje, matemáticas y ciencias (INEVAL, 2018), como en los años de escolaridad (12,9 años a nivel urbano y 9,8 años en lo rural, dato que se agrava entre montubios e indígenas). Además, según la misma fuente, el 55,2%% de los jóvenes urbanos termina el bachillerato, mientras que a nivel rural sólo termina el 24,2%.

Los investigadores del RIMISP atribuyen esta situación de la educación rural a componentes estructurales que condicionan el contexto de la educación rural y sus precarios resultados. Ya que la pobreza, la inequidad y la exclusión se concentran en la ruralidad, sobre todo entre montubios, afro descendientes e indígenas. Los territorios rurales se encuentran más desprovistos de servicios básicos, de empleos dignos y de mecanismos que garanticen el goce de elementales derechos, en comparación con los territorios urbanos. Los niveles de pobreza y pobreza extrema de los(as) jóvenes rurales es el doble y en ocasiones el triple de los que viven los(as) jóvenes urbanos. Si bien la juventud rural ha superado los niveles de escolaridad de sus padres, sin embargo, aún quedan desafíos en cuanto a la calidad y pertinencia de la educación en relación con sus contextos socioculturales.

Estas realidades de la educación rural condicionadas por factores estructurales se ven agravadas, dice Peña (2017), debido a que se ha posicionado en la cultura ecuatoriana una grave desvalorización de lo rural, particularmente incorporada entre la misma población campesina.

Por lo cual, la tendencia en lo rural es emigrar a las urbes, en donde se cree todo es más fácil.

Esta desvalorización se reproduce desde la escuela rural, tal como está constituida en la actualidad, ya que no contribuye a una comprensión positiva de lo rural, sino que siguiendo las posicionadas consignas culturales favorece el imaginario que considera lo urbano como lo mejor (Garofalo y Villacrés, 2018).

Lastimosamente la escuela rural en la mayoría de los casos lleva adelante procesos educativos teóricos desvinculados de las concretas actividades productivas de su territorio, pese a que (1) el contexto rural tiene un enorme potencial didáctico experiencial para el desarrollo de actividades educativas y que (2) la Reforma Curricular (2016) vigente en Ecuador establece que la implementación curricular debe ser flexible y contextualizada. Estas dos oportunidades abren a la escuela rural la posibilidad de recrear críticamente, desde las aulas, el valor de lo rural a partir de los propios sentires, experiencias y potencialidades de los territorios rurales, más allá de la desvalorización de lo rural que se impone desde la cultura predominante.

Sin embargo, señala Peña (2017), se constata que las escuelas rurales separan a sus estudiantes de la actividad productiva de su contexto, “encajonándolos” en aulas de clase con procesos educativos abstractos que impiden el arraigo en las dinámicas productivas concretas de sus comunidades. Debido al currículo urbano céntrico que se implementa, no se reconoce la diversidad de lo rural y se pretende homogeneizar los procesos educativos desde las urbes. Así, por ejemplo, Peña (2018) en su estudio desarrollado en una escuela rural de Cañar indica que a pesar de los esfuerzos que las y los docentes rurales hacen “por fuera de la malla curricular”, animando actividades agrícolas y pecuarias, los(as) estudiantes se dan cuenta “que su proceso formativo [curricular] está totalmente desvinculado de su entorno cultural, social y productivo” (p. 9), pues esas actividades productivas extracurriculares no están sistémicamente articuladas a procesos educativos formales, los cuales están dirigidos a reproducir estilos homogéneos de vida urbana.

Como un esfuerzo para superar esta desvinculación con los

procesos productivos, el currículo establece en los niveles superiores dos horas semanales de “emprendimiento”, pero lastimosamente en la práctica su desarrollo es teórico, de espaldas a lo que pasa en la comunidad (Peña, 2017). En el mismo sentido señalan Maldonado y Pinto (2021), los esfuerzos para superar la estandarización que se impone desde el urbano centrismo curricular, incorporando elementos de los territorios rurales interculturales, se reducen a la traducción de los contenidos curriculares al kichwa, sin una real contextualización de los mismos.

De hecho, según explican algunos docentes, en el estudio de Peña (2017), la inercia del sistema funciona con clases teóricas en aulas y para que se aprueben extraordinarias actividades de salidas para experiencias en campo hay que cumplir con una serie de engorrosos requisitos y condiciones, por lo cual resulta menos complicado seguir haciendo lo mismo.

En este escenario de desvalorización de lo rural y de su reproducción en las escuelas de estos territorios, entre las y los estudiantes rurales, pone en evidencia Peña (2017), casi nadie quiere estudiar carreras que tengan que ver con el agro.

En relación a la situación de la educación en los centros rurales andinos de Fe y Alegría, Maldonado y Pinto (2021) concluyen que la falta de recursos económicos es tan fuerte en los entornos comunitarios, “que no es posible una propuesta de educación para la ruralidad sin que a la par se proponga mecanismos de sustento para las familias involucradas” (p. 20). De hecho, los habitantes de las comunidades rurales andinas, entrevistados por Maldonado y Pinto, expresan su deseo de formarse para adquirir herramientas y capacidades para afrontar los desafíos de sus contextos interculturales, en relación sobre todo al ámbito productivo.

Entre los centros educativos rurales andinos de Fe y Alegría, estos autores también constatan que, aunque hay claridad del valor de la educación intercultural, sin embargo, en la práctica los procesos educativos están guiados por la estandarización o asimilación. Además, señalan que las y los docentes, directivos, estudiantes, madres y padres de familia que participaron en el diagnóstico manifestaron que sus sueños y expectativas

no están incluidos en los procesos educativos. Los autores indican que muchas de estas falencias pueden estar vinculadas con la deficiente formación que han recibido los(as) docentes, la cual se expresa en “la distancia que existe entre las construcciones discursivas de los docentes y sus desempeños profesionales” (p. 21). De este modo, proponen un proceso de formación orientado a la profesionalización y actualización de las y los docentes rurales de Fe y Alegría, no solo en función de los estándares que el sistema nacional de educación ofrece para evaluar los desempeños docentes, sino también en función de las necesidades de los contextos de la educación intercultural e intercultural bilingüe.

2. Propuesta metodología para repotenciar la educación rural en Fe y Alegría

En general, los pasos de una metodología por motivos didácticos se separan y se explican de manera sucesiva para que puedan ser adecuadamente comprendidos. Sin embargo, la metodología planteada, siguiendo las opciones de la educación popular y del desarrollo territorial, más que momentos que en ocasiones se pueden confundir, ya que en la práctica suelen estar entremezclados, se trata de una postura, de una manera de abordar las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos, de una actitud de la educación popular (Cappellacci et al, 2013) que está abierta al reconocimiento y diálogo participativo con las realidades de los contextos y con las cosmovisiones de sus actores, en orden a la búsqueda empática y fraterna de propuestas solidarias e innovadoras orientadas en minga a la transformación social. En este sentido, esta actitud/metodología se despliega en un proceso solidario de investigación acción participativa que busca indagar entre todos los actores involucrados propuestas de transformación social a partir de la toma de conciencia de las propias condiciones en las que se desenvuelven las dinámicas educativas (Jara, 2018).

Asumiendo esta postura, la metodología con la que se pretende responder a la pregunta de cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría, se inscribe en el marco del proceso de interacción escuela-comunidad del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFYA), puesto que este proceso parte de las problemáticas y potencialidades del contexto educativo, con el fin no sólo de mejorar

lo que ya se hace, sino con el propósito de hacer cosas nuevas (Riveros, 2011) en diálogo con los demás actores sociales. En esta misma línea, el Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría Ecuador (2016) en su propuesta metodológica CORDIS explica que sin una adecuada toma de conciencia de las particularidades del contexto, la relación enseñanza aprendizaje y los demás procesos educativos (gestión directiva, construcción y ejercicio de ciudadanía e interacción escuela-comunidad) terminan siendo ficticios.

Con estos antecedentes, PRIMERO es necesario, en el marco de la "dimensión específica del contexto" (Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría Ecuador, 2016), un proceso de toma de conciencia del entorno educativo rural que implica la reflexión en el sitio, desde y sobre las problemáticas y potencialidades de la escuela (sus causas y consecuencias) junto con los actores que son parte de ella, ya que no es sólo "conocimiento de" sino también "relación con". Además, hay que tener en cuenta las informaciones que sobre los centros educativos se hayan levantado en el marco del SMCFYA (evaluaciones de los centros educativos y análisis de sus contextos).

En esa búsqueda de cómo repotenciar la educación rural a partir de esta toma conciencia del entorno educativo rural junto con los actores de la escuela, también hay que dialogar y reflexionar con los demás actores de la comunidad social en la que se inscribe el centro educativo rural, puesto que el mismo contexto educativo rural, con sus problemáticas, potencialidades, retos, alternativas y metas, es producto de las relaciones entre los actores que habitan el territorio y con la naturaleza (Morales y Jiménez, 2013). De modo que en el proceso de caracterización integral del contexto educativo rural participan tanto los actores del centro educativo (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, acompañantes, equipos zonales y regionales, responsables de áreas y procesos) como los actores sociales del entorno educativo (con líderes/lideresas comunitarios/as, organizaciones sociales, gobiernos autónomos descentralizados, sector productivo, iglesias, distritos del MINEDUC, etc.).

En cuanto a la repotenciación de la educación rural de Fe y Alegría, mediante la apertura o recepción de nuevos centros educativos rurales,

será conveniente contar con o construir un diagnóstico del contexto educativo con la participación de la misma población organizada y de otros actores sociales (gubernamentales y no gubernamentales) involucrados. De modo que la propuesta educativa que se elabore y presente sea una respuesta a los problemas y potencialidades evidenciados en ese diagnóstico. Es también recomendable que la población en la que se abrirá un nuevo servicio educativo de Fe y Alegría esté organizada a nivel comunitario para que, más que un sujeto beneficiario, la población organizada sea un aliado estratégico a nivel local para la gestión del nuevo centro educativo.

En SEGUNDO lugar, hay que reconocer y delimitar, según sus saberes y experiencias, cuáles son los actores y sus intereses al interior de los centros educativos rurales y del entorno comunitario con los que se va a dialogar en específico para caracterizar el contexto del centro educativo rural. Además de actores del territorio, se pueden considerar estudios, investigaciones o diagnósticos actualizados sobre cada contexto educativo que aporten con información para la diagnosticación del mismo, con sus problemáticas, potencialidades, causas, consecuencias, retos, alternativas y metas.

Una vez identificados estos actores (internos y externos a los centros educativos) y sus intereses, es necesario acordar con ellos los tiempos y espacios para, en TERCER lugar, dialogar, identificar y consensuar problemáticas, potencialidades, retos y alternativas que caracterizan al contexto del centro educativo rural.

Esta actitud de diálogo con los demás actores del entorno educativo evidencia, por un lado, que el problema de la educación rural no es sólo de Fe y Alegría ni es sólo del Estado, a pesar de ser el principal responsable de garantizar la educación como un derecho universal y bien público para todas/os. Sino que se trata de una problemática en la que está involucrada toda la sociedad, en la que todos podemos colaborar o ser un obstáculo. Y, por otro lado, se reconoce también que Fe y Alegría a pesar de su experiencia y compromiso no tiene ni todos los saberes ni todas las soluciones, sino que está comprometida en levantar el proceso de minga solidaria junto con otros actores del territorio para diagnosticar y repotenciar la educación rural al interior del movimiento

y para abrir nuevos centros educativos rurales en donde se consideren necesarios. De modo que el logro no sea sólo el producto al final de este proceso, sino que el proceso de minga sea un logro en sí mismo, en el cual dialogando y consensuando entre todos los actores involucrados se va construyendo cooperativamente la escuela rural que queremos.

Por tanto, si todos/as son corresponsables, en CUARTO lugar, para salir adelante, en base a esa caracterización del contexto del centro educativo, entre todas(os) se debe llegar a acuerdos e innovaciones transformadoras de la educación rural, las cuales han de pasar por un proceso de validación, que se ha de implementar también en minga entre todos los actores. Es decir, estas propuestas transformadoras se han de llevar adelante con el compromiso, participación e involucramiento de todos, cada uno según sus posibilidades, de manera que nos alejemos de prácticas paternalistas o asistencialistas en las que se le pide todo a Fe y Alegría con bajísima participación de los sujetos beneficiarios.

Según se implementen esos acuerdos y se tenga evidencias de logros o dificultades, en QUINTO lugar, es necesario hacer valoraciones y sistematizaciones del proceso de repotenciación de educación rural que permitan recoger los aprendizajes y elementos a ser ajustados o modificados, de modo que la praxis retroalimente la propuesta de repotenciación acordada y pueda enriquecer el caminar de otros procesos educativos que busquen los mismos fines.

Reflexión sobre los procesos de repotenciación avanzados

¿Qué aprendizajes encontramos en el camino emprendido?, ¿Es posible distinguir aportes de la metodología descrita en los procesos de educación rural? ¿Cuáles son sus limitantes? ¿Qué desafíos derivados de la práctica surgen a nivel metodológico? Pese a ser una experiencia en ejecución, podemos recuperar algunas reflexiones alrededor de estas preguntas considerando los espacios de intercambio desarrollados en los territorios. Un primer elemento de aprendizaje lo encontramos en la caracterización de los contextos construida desde la mirada de diversos actores. Garantizar la *palabra* de estudiantes, ex-alumnos(as), educadoras, educadores, madres y padres de familia, así como actores de la localidad, ha contribuido a una comprensión compartida de las

problemáticas partiendo de los sentires, preocupaciones, intereses y experiencias de vida de los sujetos. En esta línea, las reflexiones se han enriquecido de la diversidad de discursos y miradas frente a las problemáticas y potencialidades de los territorios, de las percepciones semejantes y sobre todo de aquellos acercamientos particulares a la realidad. Sobre estos últimos, los diálogos mantenidos con estudiantes (niñas, niños y adolescentes) han descubierto problemáticas que no han sido nombradas por la población adulta de representantes y docentes. Problemas relacionados al consumo de alcohol, violencia de género e intrafamiliar, así como el cuidado de la naturaleza, son parte de las preocupaciones presentes en la población de estudiantes.

Asimismo, desde la participación de actores comunitarios (líderes/líderesas, personal médico, representantes de la policía local, iglesia, entre otros) se han distinguido problemáticas sociales vinculadas a embarazos adolescentes, expendio y consumo de drogas e inseguridad. En el ámbito político, se ha subrayado la necesidad de re-crear la organización de las comunidades para responder a las dinámicas de intercambio injustas que afrontan los pequeños productores, así como a las demandas de arreglo de vías, atención de salud y alternativas para activar la economía de las localidades. Sobre el ámbito cultural, se ha destacado la necesidad de abrir espacios de formación a la comunidad orientados a potenciar las dinámicas productivas, el emprendimiento, así como las habilidades artísticas y deportivas. Estas solicitudes se han visto como alternativas para generar horizontes de expectativas renovados en la población rural, procurando capacidades para emprender en algunos casos, y en otros, alternativas para la utilización del tiempo libre. En consecuencia, un primer aprendizaje derivado de la metodología subraya la necesidad de habilitar espacios de diálogo con distintos actores (internos y externos) para mirar la complejidad de los territorios rurales, alimentando las reflexiones de los distintos actores desde las comprensiones compartidas por unos y otros.

Un segundo elemento de aprendizaje refiere al reconocimiento de las potencialidades de las comunidades. Frente a la desvalorización sistemática de los territorios rurales, mirar las fortalezas y dinámicas positivas de las localidades es una oportunidad para motivar la capacidad de agencia de los sujetos. Reconocer las relaciones solidarias presentes

en las comunidades, los conocimientos y saberes de sus actores, así como la generosidad del entorno natural que los rodea es indispensable para afrontar las problemáticas identificadas.

Por su parte, los espacios de diálogo y estrategias empleadas en su desarrollo han sido también una oportunidad de aprendizaje. Desde la metodología reseñada, los diálogos han implicado un encuentro con las personas y sus formas de sentir y experimentar la realidad, de este modo, los intercambios han tenido un componente formativo para quienes han participado; todos(as) han aportado y aprendido en el proceso de reflexión que se ha tejido. Desde este posicionamiento, los diálogos han tenido el desafío de convertirse en ejes articuladores de las acciones a emprender; más que espacios para recabar información (de manera exclusiva), han sido puntos de partida para profundizar colectivamente en las complejidades que acompañan a las dinámicas rurales y en la toma de conciencia de los desafíos que necesitamos afrontar.

Sobre las limitaciones encontradas a nivel metodológico, pueden surgir cuestionamientos en cuanto a la exhaustividad del proceso investigativo, ello sobre todo si su valoración parte de parámetros positivistas. Pese a que la intencionalidad de la propuesta no se centra en la recolección de datos de corte cuantitativo en los territorios, ello no ha sido un obstáculo para integrar en los diálogos la reflexión en torno a estadísticas de la ruralidad propiciadas por otras instancias. Si bien se puede fortalecer la propuesta metodológica adhiriendo algunos elementos cuantitativos, es necesario subrayar que la fortaleza de este acercamiento a la ruralidad radica justamente en dar cabida a la *palabra* de los sujetos, a sus interpretaciones, al modo en que experimentan y sueñan el universo de lo rural. Como subraya Freire (1997), el acto de conocer no es ajeno a la esfera afectiva, por tanto:

[...] es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos... es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis sentimientos, mis pensamientos [...] Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. (Freire, 1997, p. 128-129)

Conclusiones

A lo largo de estas páginas se han esbozado algunas reflexiones para responder la pregunta ¿cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría Ecuador? Desde la experiencia emprendida y los aprendizajes derivados de la práctica, podemos divisar los siguientes elementos de reflexión. El primero de ellos refiere a la *diversidad* presente en los territorios rurales, pese a que comparten ciertas problemáticas y potencialidades, los intereses, motivaciones, expectativas, así como las cualidades organizativas son diversas. De este modo, más que una propuesta, la metodología abre la posibilidad de generar múltiples propuestas de repotenciación de acuerdo a las demandas de los contextos. Es la mirada particular de cada territorio lo que marca el proceso que debe emprenderse. En esta línea, la reflexión posiciona como elementos indisociables del territorio la cultura, cosmovisión e historia que acompaña a las localidades. En efecto, un proceso de repotenciación de la educación rural no puede ser ajeno a la interculturalidad.

Un segundo elemento de reflexión se asocia a la propuesta educativa y al currículo (oficial y oculto) de las escuelas. Derivada de las necesidades de los territorios, se proyecta el desafío de recuperar el potencial de la escuela rural para articular a la comunidad y generar procesos de desarrollo local. Al respecto, son varias las iniciativas que pueden emprenderse; desde la experiencia, algunos territorios han vislumbrado el camino de la agroecología como una posibilidad, en otros espacios se van posicionando aspectos formativos en determinados oficios como la costura y belleza. Aunque las acciones en los territorios están apenas iniciando, es claro que la alianza con otros actores de la sociedad civil y el Estado son clave para sostener estos procesos, así como la corresponsabilidad de los actores locales.

Finalmente, algunas temáticas ligadas a: las violencias (entre ellas la violencia de género), así como a la demanda de espacios alternativos para la comunidad donde se exploren nuevas habilidades ligadas al arte y el deporte, requieren ser reflexionadas y atendidas en estos procesos. Al respecto, es necesario revalorizar los aportes que podrían dar los actores de las mismas comunidades en procesos formativos que involucren sus saberes y experiencias.

Referencias

- Cappellacci, Guelman, Loyola, Palumbo, Said y Tarrío (2013). Disciplinar indómitos y acallar inútiles: La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En Guelman, Cabaluz y Salazar, Coordinadores (2018), Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe. Grupo de Trabajo de la CLACSO. En http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Díaz, V. y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Serie documento de trabajo (228).
- Estévez, A. (2017), Jóvenes Rurales en Ecuador. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Serie documento de trabajo, (224).
- Fe y Alegría – Ecuador (2016), Horizonte Pedagógico Pastoral - HPP
- Fe y Alegría – Ecuador (2021), Plan Estratégico 2021-2025
- Fernández, J.; Fernández, M. y Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe, Documentos de Proyectos (LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019 (https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf)
- Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Freire, P. (1997). La educación en la ciudad. Siglo XXI
- Garofalo, R. y Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. Revista Conrado. 14(62), 152-157.
- INEVAL, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), Educación en Ecuador, Resultados de PISA para el Desarrollo.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. En <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%C3%8C%20n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Maldonado, N. y Pinto, S. (2021), Informe de resultados del diagnóstico sobre educación rural para Fe y Alegría, en archivo de versión pdf, a la que se ha tenido acceso.
- Morales, F. y Jiménez, F. (2013). Fundamentos del enfoque territorial: actores, dimensiones, escalas espaciales y sus niveles. Colección Alternativas. México: Centro de Investigación Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ONU, 1995, A/CONF.166/9 Report of the World Summit for Social Development, en https://digitallibrary.un.org/record/198966/files/A_CONF.166_9-ES.pdf
- Peña, Mauricio (2017) Estudio Bases para una Propuesta de Reforma de la Educación Rural, Grupo de Diálogo Rural de Ecuador (GDR-Ecuador), citado en <https://www.rimisp.org/noticia/concepcion-de-la-educacion-rural-en-ecuador-evidencia-serias-falencias/> y <https://www.rimisp.org/noticia/entrevista-a-mauricio-pena-autor-del-estudio-bases-para-una-propuesta-de-reforma-de-la-educacion-rural-presentado-en-el-gdr-ecuador/> Información recuperada el 4 de febrero del 2022
- Peña, Mauricio (2018) Identificación de los aspectos clave de la demanda que permitan un adecuado ajuste de la oferta de educación técnica por parte del estado, Ecuador. Producto 3. Memoria descriptiva, resultados y conclusiones del trabajo de investigación de campo. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural – RIMISP.
- Picado, W. (2011). Breve historia semántica de la Revolución Verde. Agriculturas y innovación tecnológica em la península ibérica (1946-1975). Madrid: Governo de España-Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 25-50.
- Riveros, E. (2011). El Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría, Fe y Alegría Ecuador
- Trombetta, S. y Trombetta, L. (2015), ÉTICA, en Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.), 2015, Diccionario. Paulo Freire, CEAAL, Lima

Acompañamiento en pequeños grupos de educadores(as) para la implementación de estrategias de innovación

Santy Ramón Villarroel García¹³

santy.villarroel@feyalegría.org.ec

Artículo recibido en mayo y aceptado en noviembre 2022

Resumen

Actualmente, Fe y Alegría Ecuador desarrolla un proyecto de sostenibilidad y ampliación de innovación educativa cuyo propósito es transformar la praxis pedagógica de las y los docentes para lograr la calidad educativa en todos los centros que pertenecen a este movimiento de Educación Popular; para ello se cuenta con una ruta de formación y acompañamiento a la implementación de estrategias, técnicas y metodologías innovadoras. En los centros educativos localizados en la ciudad de Guayaquil, Zaruma y San Pablo se llevaron a cabo espacios formativos que fueron posteriormente evaluados. Entre los resultados de la valoración, se descubrió un grado de insatisfacción del 28, 9% por parte de los(as) docentes quienes afirmaron tener dificultades para asimilar, planificar y poner en práctica lo aprendido en estas capacitaciones. A partir de estos hallazgos se inició un proceso de investigación sobre las causas de esta problemática, desde las reflexiones generadas se propusieron seis acciones que fueron implementadas durante el año 2021. Éstas dieron como resultado un acompañamiento más cercano, mayor efectividad en los(as) docentes para la comprensión e implementación de estrategias y metodologías innovadoras, asimismo, aumentó el empoderamiento de los miembros de la dimensión pedagógica para acompañar a los(as) docentes.

Palabras clave: acompañamiento, seguimiento, grupos pequeños, innovación, formación, implementación, retroalimentación

13 Lic. en Educación Integral por la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Mg. en Ciencias de la Educación. Docente con 21 años de experiencia en diferentes niveles educativos y experiencia en la sistematización de experiencias educativas. Estudiante de Maestría de la Universidad Casa Grande. Acompañante pedagógico en Fe y Alegría Ecuador.

Accompaniment in small groups of educators for the implementation of innovation strategies.

Abstract

Currently, Fe y Alegría Ecuador is developing a project of sustainability and expansion of educational innovation to transform the pedagogical praxis of teachers to achieve educational quality in all the centers that belong to this movement of Popular Education; for this purpose, there is a training and accompaniment route for the implementation of innovative strategies, techniques, and methodologies. In the educational centers located in the cities of Guayaquil, Zaruma and San Pablo, training sessions were carried out and subsequently evaluated. The results of the evaluation revealed a degree of dissatisfaction of 28.9% on the part of the teachers who stated that they had difficulties in assimilating, planning, and putting into practice what they had learned in these trainings. Based on these findings, a research process was initiated on the causes of this problem. From the reflections generated, six actions were proposed and implemented during the year 2021. As a result, a closer accompaniment, greater effectiveness of teachers in understanding and implementing innovative strategies and methodologies, and increased the empowerment of the members of the pedagogical dimension to accompany teachers.

Key words: accompaniment, follow-up, small groups, innovation, training, implementation, feedback.

Descripción de la experiencia

En Fe y Alegría Ecuador se implementa desde mayo del 2020 la propuesta de Sostenibilidad y Ampliación de Innovación Educativa, donde se concibe a la innovación como “aquella que promueve cambios para que los procesos educativos sean humanistas, se coloque a la persona en el centro, toque la profundidad y el sentido para que se generen transformaciones personales y sociales” (Fe y Alegría Ecuador, 2019, p.17). Ahora bien, para lograr las transformaciones necesarias que

contribuyan a consolidar una educación de calidad es preciso crear las condiciones para que los actores del hecho educativo reflexionen desde sus prácticas incorporando como insumo la realidad para contextualizar los aprendizajes y generar acciones de mejora. Es por ello, que desde esta propuesta de Sostenibilidad y Ampliación de la Innovación Educativa, se desarrollan en los centros educativos planes formativos dirigidos a docentes que son llevados a cabo por un grupo base de formadores (as) que, en el país, atienden a los centros de Fe y Alegría de las provincias del Oro, Santa Elena, Guayas, Manabí, Esmeralda, Pichincha, Chimborazo, Azuay, Carchi, Imbabura, Santo Domingo y Tungurahua.

En este sentido, uno de los objetivos de estas acciones es formar y retroalimentar a los docentes en relación a metodologías activas como: APS, Desing Thinking, Investigación Acción, Destrezas y Rutinas de Pensamiento, Proyectos de Comprensión, ABP, todas articuladas con una metodología propia inspirada en los principios de la Educación Popular, esta se denomina CORDIS¹⁴ (Fe y Alegría Ecuador, 2019). Esta metodología incorpora la Contextualización (Co), la Revalorización de saberes y experiencias (R), el Diálogo de saberes (D), la Innovación transformadora (I) y la Sistematización y socialización (S) en el desarrollo de la acción educativa.

Fe y Alegría Ecuador con la implementación de metodologías innovadoras pretende impulsar transformaciones que se complementan y armonizan con los principios de la Educación Popular, es así como, desde el punto vista epistemológico se promueve la construcción colectiva de conocimiento a partir de la problematización de la realidad, la revalorización y el diálogo de saberes. Las anteriores son potenciadas al máximo cuando son combinadas con un proceso formativo dirigido a los docentes para que estimule en los(as) estudiantes el desarrollo de habilidades o destrezas de pensamiento eficaz.

En consecuencia, la propuesta tiene como finalidad promover

14 Metodología activa inspirada en los principios de la Educación Popular que consta de varios momentos para organizar las secuencias de técnicas, estrategias o actividades que se utilizan durante un proceso formativo o de enseñanza y aprendizaje. Sus elementos son : Contextualización (CO), Revalorización de saberes y experiencias (R), Diálogo de saberes (D), Innovación transformadora (I) y Sistematización y socialización (S) (Fe y Alegría, 2016)

la Cultura del Pensamiento en los centros como una forma de recrear el currículo, generar nuevos espacios de aprendizaje y hacer de las y los estudiantes pensadores eficaces, capaces de resolver problemas y tomar buenas decisiones. A este respecto todos los esfuerzos del grupo base de formadores(as) se enfocan en generar competencias en los(as) docentes para que desarrollen en los estudiantes tres tipos de pensamientos complejos como lo son: el pensamiento creativo para generar ideas, el pensamiento analítico para clarificar ideas y el pensamiento crítico para evaluar la información, juzgar y asumir posturas.

En ese marco, se dio inicio a una serie de jornadas formativas para docentes contempladas en la ruta del proyecto de sostenibilidad y ampliación para la Innovación en la Regional Sur de Fe y Alegría, específicamente en 10 centros educativos cuya oferta educativa va desde Educación inicial hasta Bachillerato Técnico (U.E. Esteban Cordero, U.E. Fe y Alegría, U.E. Hno Garate, U.E. Hno Fco García Jiménez, U.E. María Reina, EEB Escuela Nuestra Señora de la Salud, U.E Tepeyac, U.E. Inmaculada, EEB Padre Durana y CE. Hogar de Nazaret).

Durante las tres primeras jornadas formativas se realizó una consulta a 223 docentes a través de un formulario en línea para valorar estos espacios de capacitación, para ello se realizaron las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los aspectos positivos de la jornada formativa?, ¿cuáles fueron los aspectos negativos de la jornada formativa? y ¿cuáles fueron los aspectos interesantes de la jornada formativa?

Sobre los aspectos positivos las y los docentes afirmaban que las estrategias y saberes compartidos eran útiles para sus prácticas, además de contribuir a mejorar la implementación de metodologías activas, estrategias innovadoras y el manejo de herramientas virtuales útiles para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación a los aspectos interesantes, los(as) participantes resaltaron el dinamismo y variedad de actividades que favorecían la interacción con los formadores(as) en estos espacios de reflexión y fortalecimiento pedagógico. Finalmente al referir los aspectos negativos sobresalían comentarios como: “muy poco tiempo para trabajar en grupos pequeños, uno queda con ganas de seguir aprendiendo”, este mismo patrón de respuestas se pudo observar en el 28,9% de los docentes quienes justamente calificaron las

formaciones entre las categorías Buena y Puede Mejorar (Fe y Alegría Regional Sur, 2020).

Para corroborar y conocer en detalle los motivos por los cuales este porcentaje importante de docentes no estaba totalmente satisfecho con los encuentros formativos, y para observar y acompañar la implementación de las estrategias trabajadas en las formaciones, se realizaron comunidades de aprendizaje, es decir se propusieron espacios de reflexión de la práctica educativa con equipos de docentes, específicamente en los centros: U.E. Francisco García Jiménez, U.E Fe y Alegría (L40), E.B Hno Francisco Garate, U.E. Tepeyac, U.E. Inmaculada y U.E. María Reina.

En las comunidades de aprendizaje se observó que de una muestra de 30 docentes (5 de cada centro educativo) 12, que representa el 40%, no implementaban las estrategias trabajadas en las formaciones de la ruta de innovación; 7 docentes, es decir el 23,4% implementaban con dificultad o falta de precisión por tener insuficiente o inadecuado conocimiento de las estrategias, herramientas o metodologías innovadoras trabajadas, y 11 educadores(as) (36,6%) implementaban de manera eficiente toda la propuesta de innovación promovida por el equipo base regional (Villarroel, 2020-2021).

Otra acción efectuada fue la realización de espacios de diálogo de saberes que se generaron luego de revisar las planificaciones de los docentes. Estos ayudaron al equipo directivo y al acompañante pedagógico a tener información referencial del nivel de empoderamiento que tenían los(as) docentes para el manejo de las herramientas virtuales, el ABP, las rúbricas, el portafolio reflexivo, las técnicas usadas en Educación Popular, destrezas y rutinas de pensamiento; esta información sería de gran utilidad para tomar decisiones importantes para reorientar el acompañamiento, puesto que se pudo identificar las dificultades específicas de cada educador al incorporar a sus diseños de clase las estrategias y metodologías innovadoras de la ruta de innovación, asimismo se pudo ubicar a los(as) docentes con un adecuado manejo y desempeño, estos(as) docentes fueron clave para el empoderamiento de sus compañeros(as), a través del trabajo en grupos realizado durante los espacios de retroalimentación liderado por el equipo base.

A partir de estas acciones, los docentes manifestaron en los espacios de diálogo que las formaciones debían ser retroalimentadas continuamente porque dos horas mensuales no eran suficientes para comprender las teorías y la forma adecuada de implementar o planificar con las estrategias propuestas por la ruta de innovación. Asimismo, expresaron que había formadores del equipo base sin dominio de los temas, lo que generaba confusiones y mal aprendizaje. Ante lo expuesto los equipos directivos se mostraban preocupados porque los(as) docentes no podían realizar por sí solos planificaciones con las metodologías activas u otra estrategia de enseñanza y evaluación trabajadas en estas formaciones.

Toda esta problemática representaba un obstáculo para el logro de los objetivos de la Propuesta de Sostenibilidad y Ampliación de Innovación, por tanto, hubo que repensar los espacios de acompañamiento y la reflexión de las prácticas de las y los docentes con la finalidad de empoderarlos para la adecuada implementación. Por tanto, se decidió abordar estas temáticas nuevamente en los espacios de retroalimentación, pero adicionando una dinámica propia que respondiera a las necesidades de estos centros de la Regional Sur. En tal sentido, se estructuró el trabajo de acompañamiento en base a seis acciones para cinco centros educativos que participan de la propuesta (U.E. Francisco García Jiménez, U.E. Fe y Alegría (L40), E.B. Hno. Francisco Garate, U.E. Tepeyac, U.E. Inmaculada y U.E. María Reina) y en menor medida se trabajaron estas acciones en la U.E. San Pablo que no participaba del programa, sin embargo sus docentes participaron en algunos espacios formativos según sus necesidades.

Estas acciones de reestructuración del acompañamiento fueron las siguientes:

1. Énfasis en las Comunidades de Aprendizaje, estas son definidas como un "espacio de encuentro que permite reflexionar colectivamente sobre cualquier práctica formativa, educativa, pedagógica, otras; constituye un espacio formativo para las y los participantes, quienes a través del diálogo de saberes y experiencias van construyendo prácticas más innovadoras y ambientes más afectivos" (Fe y Alegría Ecuador, 2017, p.3).

A partir de los principios de esta estrategia, se generaron espacios de capacitación a los coordinadores pedagógicos de centros para que organizaran su trabajo, a partir de una matriz de acompañamiento y seguimiento, que serviría de herramienta para coordinar durante el año 2021 los momentos en los cuales se realizarán las observaciones áulicas y la reflexión de las prácticas educativas. La matriz fue elaborada por el departamento de pedagogía de la oficina Regional Sur, conjuntamente con los coordinadores de todos los centros. En este sentido, se terminó por crear una herramienta que servía de cronograma, instrumento de control para verificar los avances, logros y dificultades en la implementación de estrategias innovadoras y metodologías activas; además de lo anterior, la matriz posibilitó el llevar un registro de observaciones o aspectos a fortalecer en cada docente, la misma se revisaba una vez cada 15 días por la dimensión pedagógica y el acompañante pedagógico con la finalidad de definir los contenidos, estrategias o metodologías a retroalimentar en el centro. Junto a ello, los aspectos descritos en esta matriz, facilitaron la definición de mejores apoyos a los docentes que requerían mayor acompañamiento o seguimiento al momento de planificar o de implementar con los estudiantes.

2. Trabajo en redes interdisciplinarias. Se coordinó con la dimensión pedagógica de cada centro encuentros virtuales semanales para la retroalimentación de las estrategias y metodologías activas. En los mismos se priorizó la atención de docentes en equipos constantes organizados en binas, áreas, subnivel o paralelos (a esto se le denominó informalmente retroalimentación y acompañamiento en pequeños grupos). La conformación de los pequeños grupos fue organizada de manera tal, que siempre estuviera presente un docente con fortalezas para la implementación del Proyecto de Innovación, docentes con diferentes especialidades, habilidades o debilidades, el acompañante pedagógico regional y un miembro de la dimensión pedagógica, quien mientras ayudaba en el proceso de refuerzo o retroalimentación, fortalecía su liderazgo y se empoderaba para el acompañamiento a docentes. En síntesis, la finalidad era crear pequeñas redes o nodos institucionales porque los "equipos diversos con puntos de vista discrepantes

son una estructura crítica para la exploración exhaustiva de las ideas” (Siemens, 2004, p.8), todo esto con la finalidad de que las y los docentes se enriquecieran los unos a los otros a través de la interacción y el diálogo.

3. El acompañante pedagógico como líder de los espacios de retroalimentación. El acompañante era líder y en consecuencia, asumía el rol de facilitador, mediador, moderador y en algunos casos, cuando no existía un referente o se requería un ejemplo para ilustrar, el acompañante modelaba la adecuada implementación de las estrategias o metodologías activas, a través de clases demostrativas. Con estas acciones se intentó promover la relevancia de asumir y hacer vida la concepción de acompañamiento integral de Fe y Alegría Ecuador (2022) que:

Supone una actitud de reciprocidad, ya que es una experiencia de intercambio, mutuo crecimiento y aprendizaje, que para que sea efectiva, debe mantener espacios seguros, de confianza, de escucha activa, diálogo crítico y reflexivo considerando las experiencias, dudas, temores, logros, dificultades de quien se deja acompañar. (p.1)

4. Los espacios para la construcción en equipos cooperativos, éstos no eran encuentros para repetir contenidos o realizar exposiciones magistrales, su finalidad era exclusivamente poner en práctica lo aprendido en las formaciones y compartir saberes en binas o grupos pequeños de máximo 4 personas. Estos espacios tenían otra acción implícita y era la de permitir que los coordinadores pedagógicos y miembros de la dimensión pedagógica observaran al acompañante regional en su actuación, colaboraran mientras el mismo asumía los distintos roles y progresivamente desarrollaran competencias para acompañar; de modo que pudieran liderar e impulsar en sus centros los procesos educativos a fin de generar mayor autonomía en las instituciones, cuestión que permitió una disminución de la presencia del acompañante regional en los centros, en consecuencia, los equipos directivos comenzaron a asumir mayor compromiso en relación al acompañamiento docente.

5. Establecer metas y desempeños de comprensión para cada espacio de retroalimentación con los(as) docentes. Esto implicó que, al momento de elaborar las agendas para cada encuentro formativo, se reflexionara conjuntamente con los miembros de la dimensión pedagógica los propósitos o metas de comprensión que orientarían todos los esfuerzos y acciones de acompañamiento de modo que confluyan en dar pasos hacia el logro de transformaciones en la praxis educativa de los educadores y educadoras. Generalmente el acompañante realizaba preguntas como las sugeridas por Elder y Paul (2002):

¿Qué tratamos de lograr aquí?, ¿Cuál es nuestra tarea principal en esta línea de pensamiento?, ¿Cuál es el propósito de la reunión?, ¿Quién es nuestro público?, ¿Desde qué punto de vista miramos esto?, ¿Existe otro punto de vista que debemos considerar? (p.8-9).

Lo anterior constituía una estrategia para definir la dirección de cada espacio con los pequeños grupos de trabajo y posteriormente estas mismas preguntas ayudaban a determinar los desempeños de comprensión o secuencia de actividades, técnicas o estrategias a través de las cuales los docentes ejercitarían o pondrían en práctica lo aprendido o demostrarían las competencias adquiridas para implementar metodologías y estrategias innovadoras.

6. Los espacios de retroalimentación tenían como finalidad reforzar los contenidos, estrategias, técnicas y metodologías activas en los centros de sostenibilidad (es decir aquellos que tenían un recorrido de 3 años participando en jornadas formativas). Los centros de ampliación (aquellos que iniciaban su proceso formativo) también se beneficiaron de las jornadas de retroalimentación. En este sentido, los docentes al asistir a estos encuentros, debían ir preparados para planificar la implementación; posteriormente serían observados durante la aplicación y finalmente participaban en comunidades para reflexionar sus prácticas. Ahora bien, el producto concreto de estas jornadas fueron la construcción de: ABP, rúbricas, herramientas digitales, portafolio reflexivo del estudiante, planificación de

rutinas, técnicas utilizadas en Educación Popular; y en los centros de sostenibilidad los productos fueron los mismos que en los de ampliación, sin embargo, se trabajaron otros como las destrezas de pensamiento y proyectos de comprensión.

Adicional a lo establecido en la ruta de innovación, algunos equipos directivos (U.E. María Reina, U.E. Fe y Alegría "L40" y U.E. Fco. Gracia Jiménez), en acuerdo con el acompañante, decidieron generar acciones propias para aumentar la efectividad de la intervención y obtener mejoras, para ello decidieron realizar semanalmente clases demostrativas de docentes para otros compañeros docentes, esto como una manera de retroalimentarse y enriquecer sus prácticas en grupos cooperativos, además de tener referentes relacionados a la implementación de distintas rutinas o ejemplos de planificaciones con ABP y metodología CORDIS.

REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

Todas las acciones realizadas para solventar la problemática descrita, formaron parte de un proceso personal de reflexión, las acciones y el proceso condujeron a diseñar propuestas para mejorar el acompañamiento pedagógico, luego de la implementación de las 6 acciones se decidió recolectar información sobre las transformaciones o mejoras en las prácticas de los y las docentes, por ello se hizo una consulta a los educadores utilizando el mismo formulario que ayudó a diagnosticar el problema. Al respecto se presenta una priorización de los resultados obtenidos o logros a partir de las respuestas de las y los docentes:

- Trabajar con pocas personas los espacios de retroalimentación permite que cada docente pueda producir planificaciones, adaptar estrategias y metodologías activas a las necesidades de sus estudiantes, además el o la docente se siente acompañado(a) porque tiene ayuda de manera personalizada.
- Se despejaron dudas e inquietudes porque al trabajar en pequeños grupos el/la docente siente confianza para expresarse libremente.

- Es útil elaborar planificaciones, proyectos, planificar rutinas, estrategias e instrumentos de evaluación como las rúbricas considerando el grupo y el nivel al que se va aplicar, ya que, en los espacios formativos, los ejemplos son muy generales.
- Las y los docentes aprenden en la práctica, en equipo cooperativo y con el apoyo de la dimensión pedagógica, además de su acompañante.
- El y la docente comprende a profundidad la forma adecuada de implementar las estrategias innovadoras que se le proponen y puede dialogar con confianza sobre la finalidad de implementarlas; comprende el tipo de pensamiento, destreza o habilidad que se desea desarrollar.
- Las y los docentes se vinculan con sus pares, coordinadores pedagógicos y acompañantes de modo que se vuelven más cercanos, se reconocen como persona, empatizan y se generan lazos de confianza que favorecen el crecimiento personal y profesional, haciendo más efectivo el plan formativo de la propuesta de sostenibilidad y ampliación de innovación para la transformación.
- El acompañante y el equipo directivo pueden conocer la implementación de las estrategias de Innovación además de observar el proceso de crecimiento, reflexión y enriquecimiento de la práctica de los(as) docentes para valorar la transformación personal y profesional de estos a fin de implementar nuevas acciones.
- El equipo directivo tiene un referente al observar el accionar del acompañante pedagógico del centro que le permite empoderarse y continuar con el proceso de acompañamiento.

A pesar de que los resultados anteriores son alentadores, aún persisten algunas dificultades que constituyen un desafío a mejorar para optimizar el proceso de acompañamiento; una de ellas es que 4 docentes (2,4%) de los 166 que participaron en la tercera jornada de retroalimentación, persisten en manifestar que no comprenden

la manera adecuada de implementar alguna estrategia o contenido trabajado; mientras que a otros les cuesta o no logran realizar tareas con el uso de herramientas digitales, mismas que debían poner en práctica en clases con sus estudiantes. Respecto a esto último vale resaltar que algunos educadores(as) se conectaron a las formaciones desde sus celulares, tenían mal internet o perdían interés al intentar y no lograr el objetivo de la tarea. Por último, esta forma de trabajar, aunque revierte en grandes beneficios para los docentes, también a su vez, demanda mucho tiempo por parte del acompañante pedagógico quien asume la mayor responsabilidad en estos espacios.

CONCLUSIONES

La sistematización de esta experiencia permite establecer como conclusión que las comunidades de aprendizaje constituyen una estrategia clave para promover el diálogo y reflexionar sobre las prácticas educativas. Estas contribuyen a mejorar el proceso de acompañamiento y seguimiento, además de ayudar a determinar las fortalezas y debilidades a partir de las cuales se pueden establecer e implementar acciones de mejora. Por otro lado, es importante llevar a cabo un proceso sistemático de acompañamiento y seguimiento que incorpore espacios planificados con las dimensiones pedagógicas y para ello se debe proporcionar entrenamiento para que tengan herramientas o competencias para que puedan organizarse.

Es preciso fortalecer el trabajo en redes interdisciplinarias en los centros, debido a la complejidad de los desafíos relacionados con el mejoramiento de las prácticas educativas y el proceso de enseñanza – aprendizaje, en consecuencia, se requiere que sean abordados desde distintos puntos de vista, especialidades o áreas del saber. Asimismo, es necesario priorizar la atención a docentes creando pequeños grupos o equipos de trabajo por binas, subnivel o paralelos, asegurándose de incluir en los mismos a personas con diferentes capacidades, fortalezas o diversidades, esto con la finalidad de personalizar la atención a los docentes, generar la cercanía y la confianza hacia la figura del acompañante o equipos directivos que generalmente son percibidos lejanos por ser autoridades.

Por su parte, los acompañantes pedagógicos deben empoderar a los miembros de las dimensiones pedagógicas para que puedan ser facilitadores, mediadores o moderadores de los espacios de retroalimentación y de ser necesario sean capaces de planificar e implementar clases demostrativas para que los docentes tengan un referente o ejemplo para modelar la adecuada implementación. Lo anterior ha permitido que los educadores desarrollen competencias para contextualizar de manera autónoma las estrategias, metodologías activas y diseñar secuencias didácticas que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes.

En relación a los espacios de atención en pequeños grupos deben tener como finalidad la puesta en práctica de lo aprendido, no son espacios para replicar las formaciones o para observar a un experto construyendo o implementando; el objetivo principal es que los docentes demuestren y ejerciten lo aprendido. En este sentido, se pudo apreciar que todos los docentes en alguna medida daban valor a los saberes, experiencias de vida, ideas e interés de los estudiantes al momento de implementar las estrategias o metodologías propuestas, complementaban la praxis educativa pero el centro era el estudiante y su formación en contenidos útiles para la vida. Por su parte, los miembros de la dimensión pedagógica deben reflexionar a profundidad las metas y los desempeños de comprensión de las y los docentes al momento de construir las agendas formativas.

Ahora bien, en cuanto a los grupos para el trabajo cooperativo, estos deben estar constituidos por un número no mayor a 4 personas. Finalmente, el acompañante o los miembros de la dimensión pedagógica, al liderar espacios de retroalimentación de metodologías activas y estrategias innovadoras, deben centrar su atención en la creación de condiciones para que los docentes se sientan en un ambiente de confianza para puedan expresar con libertad sus inquietudes, dudas y necesidades, las cuales tienen que ser utilizadas como insumo para validar la efectividad de los encuentros, o por el contrario, identificar los nudos críticos que determinarán las futuras acciones de mejora

RECOMENDACIONES

A partir de las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la experiencia se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los docentes deben recibir con antelación los pre requisitos para asistir a los espacios de retroalimentación, por tal motivo se les debe explicitar detalladamente los recursos que deben tener a la mano: laptop, formatos físicos o digitales, organizadores gráficos, lecturas previas u otros.
- Es preciso combinar en las formaciones contenidos pedagógicos y de desarrollo de habilidades blandas o de crecimiento espiritual, esto para fortalecer el ser y la empatía entre docentes.
- Es necesario ayudar a canalizar los sentimientos de frustración que manifiestan los docentes cuando se les dificulta comprender, crear o implementar algún contenido, de manera que aprendan a asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y adquieran compromisos para transformar sus prácticas.

Los centros educativos que participen en las jornadas de retroalimentación deben ser los mismos que hayan vivido todo el proceso y las acciones previstas para la ruta de Sostenibilidad y Ampliación de Innovación.

Referencias

- Elder, L., y Paul, R. (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales. Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos* Foundation for Critical Thinking.
- Fe y Alegría Ecuador (2017). *Comunidades de Aprendizaje*. (Manuscrito sin publicar)
- Fe y Alegría Ecuador (2019). *Proyecto de Innovación para la transformación social*. Quito, Ecuador .

- Fe y Alegría Ecuador (2022). *Acompañamiento Integral*. Oficina Nacional: Documento borrador. (Manuscrito sin publicar)
- Fe y Alegría Regional Sur (2020). *Asistencia y valoración de Formación en innovación*. Encuesta. Guayaquil. Fe y Alegría Ecuador.
- Siemens, G. (2004). *El conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Consultado en: https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Villarroel, S. (2020-2021). *Matriz de seguimiento y acompañamiento de comunidades de aprendizaje de los centros de oficina Regional Sur de Fe y Alegría*. Fe y Alegría, Ecuador.

Educar para eliminar la violencia contra las mujeres

Ponencia presentada en el evento:
“Prácticas pedagógicas que promueven la equidad y la igualdad de oportunidades”

Organizado por la Iniciativa de Género de la Federación Internacional de Fe y Alegría el día 25 de noviembre de 2022

Mayra Aguilar Pérez¹⁵

mayraesteli2022@gmail.com

Resumen

La presente ponencia aborda la problemática de la violencia de género dirigida hacia las mujeres de todas las edades, como una de las herramientas que ha tenido el sistema patriarcal para mantener a las mujeres en el lugar de subordinación y dominio. A la vez se destacan las propuestas elaboradas por la red de educadoras y educadores llamada **RedAcción en clave de Igualdad y Paz** como iniciativas dirigidas a visibilizar, analizar y transformar el currículo oculto de género presente en las asignaturas, en las relaciones socioafectivas y la vida escolar, como expresiones de una educación transformadora, cuestionadora de las discriminaciones y las violencias.

Palabras clave: género, violencia contra la mujer, feminismo, educación, equidad, igualdad.

15 Máster en violencia intrafamiliar y de género, mención Honorífica por la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Educación en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Nicaragua. Representante de Fe y Alegría Nicaragua en el Grupo de Acción Feminista Anti Patriarcal (GAFA) del CEAAL. Ex Coordinadora pedagógica de la Iniciativa de Género de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

Educate to eliminate violence against women

Abstrac

This paper addresses the issue of gender-based violence against women of all ages, as one of the tools that the patriarchal system has used to keep women in a place of subordination and domination. At the same time, the proposals elaborated by the network of educators called "RedAcción en clave de Igualdad y Paz" (**RedAcción in the key of Equality and Peace**) are highlighted as initiatives aimed at making visible, analyzing and transforming the hidden gender curriculum present in the subjects, in the socio-affective relationships and school life, as expressions of a transforming education, that questions discriminations and violence.

Keywords: gender, violence against women, feminism, education, equity, equality.

Introducción

Gracias primero por la invitación que me han hecho, seguimos conectados con esta idea de querer aportar para cambiar este mundo. Voy a traer una presentación, pero no quisiera quedarme en la presentación, quiero sentirme un poco más libre de poder compartir con ustedes las reflexiones que hemos hecho colectivamente a lo largo de estos años en la lucha contra la violencia.

La reflexión que queremos hacer es sobre el papel de la educación para eliminar la violencia contra las mujeres, porque creemos que este es el aporte de Fe y Alegría: ofrecer esa educación que se caracteriza por ser una educación transformadora, una educación que realmente se conecta con la realidad de la vida, se conecta con la realidad del mundo de hoy para transformarlo, no para reproducirlo en sus dimensiones discriminatorias.

La violencia contra las mujeres¹⁶

En primer lugar, tenemos que reconocer que la violencia contra las mujeres en el mundo, la violencia específica dirigida hacia la mujer, es algo muy antiguo no es de ahorita, le hemos puesto el nombre más recientemente, pero es algo muy antiguo.

Traemos aquí algunos ejemplos: uno de ellos se relaciona con hechos recogidos en la Biblia. En el pasaje que encontramos en el libro de Samuel (Biblia versión Reina Valera, 2015, Samuel I: cap 13) vemos la narrativa de la violación de Tamar, allí nos cuenta cómo es violada por su hermano y cómo es despreciada por la sociedad; pero también Tamar nos enseña algo muy importante: cómo reaccionar frente a una violencia, porque ella no se quedó callada ante tal atropello, fue una violación sexual, en esa época histórica catastrófica así como lo es hoy. En este ejemplo de Tamar es importante destacar como ella reacciona y cómo denuncia lo que le ocurrió.

Tenemos otro pasaje, se trata del caso de la violación de Dina (Biblia versión Reina Valera, 2015, Génesis: 34) allí encontramos una serie de argumentaciones que justifican la violación, que culpabilizan a Dina por haberse ido a “ver a las mujeres del pueblo”, es decir, se salió de “su lugar” y por eso fue violada. Muy parecidos a los argumentos que hoy tenemos, que de generación en generación se van repitiendo con diferentes matices.

En la historia vemos cómo las mujeres han sido tomadas en las guerras como trofeo, las han usado como una manera de responder a la humillación del enemigo, cuando han sido agarradas, violadas, destruidas, raptadas y demás... no es un tema tan lejano, es un tema que lo tenemos presente, incluso muy cercano en el caso de Nicaragua.

Uno de los graves problemas que tenemos es que esta violencia ha sido naturalizada, ha sido normalizada, así lo señala Caamaño y Constanza (2002):

16 Se suele hablar de “la mujer” como si fuésemos idénticas, es importante hablar en plural para evidenciar nuestra diversidad.

Un invisible social no es lo oculto que no se puede percibir, sino que, paradójicamente, se conforma de hechos, acontecimientos, procesos, dispositivos producidos y reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva. Los medios para invisibilizarla son, en primer lugar, la naturalización (atribuir condiciones a la naturaleza, en este caso, decir que la violencia es intrínseca al ser humano por razones biológicas). (p.100)

Entonces se ha generado un proceso de luchas para la identificación de la violencia, para nombrarla, tipificarla como delito y sancionarla. Esto ha sido una lucha a lo largo de varias décadas, entre el siglo XX y XXI para lograr hacer cambios en las legislaciones, en los marcos jurídicos nacionales e internacionales, pero también, sobre todo, para ir generando cambios en nuestras prácticas cotidianas.

En la década de los 80, en el siglo pasado, se empezó a hablar públicamente de ese “malestar de las mujeres”, de esos “malos tratos” que empezaron a decir algunas mujeres que les ocurría y que todavía no era reconocido como un problema que existía y que era generalizado. Hasta que algunas empezaron a hablar de eso que les ocurría en el seno de su familia (la respuesta fue descalificarlas como locas o destructoras de la familia).

A inicios de los 90 comenzamos a encontrarnos con nuevos conceptos como este de “violencia intrafamiliar” o “violencia doméstica”; es decir, ya nos empezamos a acercar a esta identificación de lo que ocurría específicamente a las mujeres por ser mujeres. A mediados de los 90, con la convención Interamericana, ya se habla de una violencia específica contra las mujeres, una violencia que es originada en esas concepciones y prácticas patriarcales, en ese lugar que el sistema patriarcal da a las mujeres y ese lugar de privilegios que les da a los hombres.

Ahí está originada la violencia, no me canso de repetir que el sistema patriarcal es nefasto, pero es bien eficiente; digo que es nefasto porque cada avance que vamos haciendo busca cómo sepultarlo, busca cómo aniquilarlo; por eso no tenemos que cansarnos de decir que debemos buscar cambios sistémicos en esas relaciones desiguales

de poder, en esa concepción que se tiene del ser superior (para los hombres) y del ser inferior (para las mujeres).

Una de las prácticas pedagógicas que me han compartido que se está haciendo actualmente en Fe y Alegría para apoyar estos cambios, es esta que lleva este título: El cuerpo como territorio. Se trata de un grupo de jóvenes que en el Nodo de Relaciones Socioafectivas, cuando hablan de la violencia o de eliminar o prevenir la violencia, ubican en su lectura de la violencia al cuerpo como un territorio, como un territorio de dominio, de conquista, donde se coloca como un lugar, definiendo cómo debe moverse, cómo debe vestirse. Me pareció interesante este concepto, porque hay una mirada de muchos grupos de mujeres en Guatemala, México, Mesoamérica (Grupo de Acción Feminista Antipatriarcal CEAAL, 2019) que quieren identificar esta concepción de que el cuerpo de las mujeres ha sido como un territorio de conquista. Esa violencia contra las mujeres, esa violencia en ese cuerpo que es visto como un territorio de dominio o de conquista, no es casual, ni esporádica; es un continuum que ha sido utilizado como un mecanismo de este sistema para mantener el control y dominio de la vida de las mujeres.

En este proceso de búsqueda, porque ha sido realmente de búsqueda, identificación y de nombrar las violencias de manera adecuada para poder dar respuestas apropiadas, hemos hecho un gran recorrido. En 1999 se reconoce el día internacional de lucha contra la violencia hacia las mujeres por las Naciones Unidas, tomando como referencia el 25 de noviembre de 1960 cuando asesinan a las hermanas Mirabal en Dominicana, pero entre 1960 y 1999 nos encontramos con las mujeres que, honrando la memoria de las hermanas Mirabal, propusieron en el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe realizado en Bogotá Colombia en 1981, que fuese ese día Por la eliminación de la violencia contra las mujeres, en ese evento histórico se reunieron más de 200 mujeres de América Latina, Estado Unidos, Canadá y Europa ¿Por qué hago énfasis en esto? Porque, precisamente, el patriarcado ha tenido una pedagogía del silencio hacia las mujeres, de diversas formas se silencia lo que proponemos las mujeres, y cuando estas luchas se hacen leyes, se olvida el origen, porque la misoginia es brutal, con la

misoginia y la ginopia¹⁷ se intenta, por todos lados, anular la voz de las mujeres.

Esa violencia que es específica contra las mujeres por ser mujeres es el punto clave; es una violencia que ciertamente es única en cada mujer, cada una la vive, la sufre, la experimenta bien sea en una comunidad rural, en una ciudad... o cuando una mujer tiene un nivel académico alto y otra no, cuando tiene ingresos propios, cuándo es una empresaria, etc. Cada una la va a vivir de manera específica, pero, a la vez es una violencia que tiene los mismos matices en el sentido de colocar a la mujer en un lugar de subordinación, por eso es un continuo y, por eso es cierto que nombrar las violencias sirve para identificar una de otra, para hacer un marco jurídico de protección o un marco de atención; pero no olvidemos que es una sola la violencia que tiene un montón de maneras de expresarse, es una sola pero con diferentes formas.

Vemos también cómo esa violencia presencial se traslada a lo virtual (Enredadas Nicaragua, 19 de julio 2014), encontramos cómo a partir de las mismas concepciones de inferioridad y cosificación sobre la mujer se manifiesta en el mundo virtual, hay una reproducción con mayor capacidad de daño. Por ejemplo cada vez que abro el teléfono el buscador lo primero que me muestra sin buscar, es cosas como: "Mira como el bikini de fulana sube temperatura en la playa", en este mundo producto de esta concepción de cosificación, el lugar de las mujeres sigue siendo como objeto de comercio, intercambio o de exhibición, ha cambiado la manera como se manifiesta la cosificación y cómo se produce la violencia, pero el fondo es la misma.

Voy a presentarles algunos datos, aunque las mujeres en situaciones de violencia no somos cifras, es importante conocer los datos de mujeres asesinadas, golpeadas o violentadas porque las personas no

17 **Ginopia:** con esta palabra se quiere nombrar una cultura que revela la imposibilidad de ver o reconocer la experiencia de las mujeres, sus voces, sus aportes a la sociedad. La Ginopia se expresa en el lenguaje, la educación, las leyes, la historia escrita, la actuación de las instituciones, las ciencias, los premios mundiales.

La Ginopia es una expresión de la cultura androcéntrica.

La Ginopia es una postura política.

Si queremos construir **igualdad** requerimos **nombrar a las mujeres**, validar su palabra, otorgarles la autoridad que les ha sido negada al descalificarlas, desvalorizarlas, ocultarlas o silenciarlas. (Morelli, M. 13 de abril 2014)

creen hasta que no le das las cifras. Estos datos están en un informe de la Oficina de Naciones Unidas contra la droga y el delito (UNODC, 2021), allí nos dicen que más de 5 mujeres o niñas fueron asesinadas cada hora en el mundo y el 56% de estos asesinatos fueron cometidos por su pareja u otros miembros de la familia; asesinatos que ocurren en el lugar más cercano, el lugar que se supone es de protección y dónde estás segura.

Reconocer esto es clave para Fe y Alegría, porque quiere decir que la violencia se da entre la gente con la cual nos relacionamos de manera permanente, con la gente con la que tenemos relaciones de afecto y por ello el tema de las relaciones socioafectivas es tan necesario: ¿Qué tipo de socio afectividad estamos promoviendo? ¿Con qué características para contribuir a eliminar la violencia contra las mujeres? El 56% fueron cometidos por su pareja o familiares; eso quiere decir que cuando terminemos este foro habrá en el mundo 5,6 o 7 mujeres que han sido asesinadas en sus propias viviendas, lo cual es catastrófico para el mundo, para nosotras y nuestra seguridad.

También tenemos otro dato de un informe de Unicef (2022) que se refiere al porcentaje de mujeres y hombres que han sufrido violencia sexual hasta los 18 años y aunque las cifras son de 13% en el Congo o de 2% en el Chad o en Colombia un 2% cuando vemos esto en relación a la población, son miles de personas las que han sufrido violencia sexual en la infancia.

Otro dato que a mí me parece súper interesante y que se encuentra en el mismo informe de Unicef (2022) señala que el 35% de los adolescentes hombres y el 37 de las adolescentes mujeres justifican el maltrato a la esposa; dicha investigación refiere que les preguntan: ¿en qué casos justifican el maltrato del hombre contra la esposa o pareja?: si quema la comida, si discute con el esposo, si sale a la calle sin decirselo al marido, si descuida a los hijos o se niega a tener relaciones sexuales. Cuando veo estos datos me quedo con una tristeza tremenda porque a estas alturas de la vida, tenemos un alto porcentaje de personas que tienen poca edad y que están justificando o creen que es correcto que el esposo le pegue o maltrate a la esposa.

Tenemos otros datos que expresan violencia como los

relacionados al casamiento o relaciones de pareja: el 5% de las mujeres adolescentes han sido casadas a los 15 años y el 19% a los 18 años. También tenemos datos de hombres adolescentes casados pero tienen menor frecuencia.

Entonces, yo quería detenerme en este tema de la definición de la violencia, de cómo ha sido un proceso largo de luchas, pero también de búsqueda de cambiar el sistema jurídico, de leer esas leyes con otra mirada, para poder identificar dónde se han construido, cuáles son las leyes que siguen justificando la violencia específica contra las mujeres, de todas las edades.

Voy a darles algunos ejemplos de cómo estos procesos han sido lentos; en el caso del femicidio: esa palabra se usó la primera vez en 1976 (Asociación Centro Feminista de Información y Acción, CEFEMINA (2010)), luego fue definido en 1990 como una forma de violencia específica extrema porque se le quita la vida a las mujeres, como expresión de misoginia, fíjense bien esto fue en 1990-1992, y no es hasta el año 2000 cuando tenemos leyes que incorporan el concepto femicidio en unos países, feminicidio en otros. En Nicaragua teníamos una ley que definía el femicidio cuando se le quita la vida por ser mujer, sea su pareja u otro hombre, sin embargo, para "reducir las estadísticas" esta ley fue reformada por un decreto de manera irregular y reducida explícitamente a las relaciones de pareja.

Otro ejemplo: el delito de violación, acordémonos que en los primeros códigos para considerarse violación había que presentar varias características: debía demostrarse que la mujer puso resistencia, la edad, que fuera una mujer de "buena reputación" o que nunca había tenido relaciones sexuales coitales. Hasta lograr una definición apegada a derecho, que ponga en primer lugar el respeto al cuerpo de las mujeres y en general de todas las personas. Entonces este proceso ha sido largo y ha sido lento, para acelerar los cambios en las representaciones sociales necesitamos hablar de estos temas en nuestras aulas de clase, en este sentido, hemos tenido una pedagogía del Silencio, una pedagogía de la omisión para abordar todas estas temáticas y ha abonado a una pedagogía de la crueldad y del miedo que impone la violencia contra las mujeres a todas las edades, porque no solo es un tema de mujeres adultas.

Algunas prácticas pedagógicas desde Fe y Alegría

Contra esa pedagogía, creo que Fe y Alegría ha dado grandes pasos, tenemos una política de igualdad y equidad de género, con una política específica sobre la violencia. Esto es fundamental, pero hacer realidad la política nos toca a nosotros: el personal docente, la gente que trabaja en Fe y Alegría, esa es la que le da vida a esa política; sino ahí quedará muerta.

Es necesario apropiarse de la Política de Género para poder trabajar en función de prevenir la violencia, proteger a las niñas y los niños y de que haya cero tolerancia a todo tipo de violencia de género.

La otra cosa que quiero referir es el trabajo que ha hecho esa red de educadoras y educadores, llamada RedAcción en clave de igualdad con sus nodos temáticos, de esas experiencias quiero rescatar algunas con la esperanza que no se queden de manera aislada en el centro escolar de Ecuador, Perú o Nicaragua sino que puedan ser retomadas y enriquecidas por otros colectivos de docentes, algunas palabras sobre estas prácticas educativas:

En las ciencias, tal como las hemos aprendido, se anula la presencia de las mujeres, ante esto hay prácticas pedagógicas que están abonando a nombrar a las mujeres que han sido silenciadas en la Historia, las Matemáticas, el Lenguaje y que han estado presentes, han hecho historia. ¿Por qué es importante? Porque se trata de enfrentar la violencia simbólica, porque la identidad también se construye con símbolos, con personas, con referentes... Y si las mujeres no son referentes, entonces siempre vamos a estar anuladas en la historia. Por eso me parecen súper interesantes varias prácticas: una en matemáticas, otra en historia y otra en lengua y literatura que visibilizan cómo a través de la poesía, a través de los cuentos, narrativas históricas se van reproduciendo estereotipos de género y cómo esas profesoras y profesores lograron identificar los mitos y estereotipos de género, identificando cómo se van reproduciendo los prejuicios.

Esto que les decía sobre jóvenes en movimiento que plantean "Mi cuerpo es mi territorio", aquí se reivindica el cuerpo como sagrado, por tanto, se promueve la no violencia, la no crueldad, no a esas

prácticas que dañan la integridad de las personas. Otro grupo que fusiona la violencia física contra los seres humanos con violencia que se ejerce contra la tierra, es una propuesta interesante porque vivimos unos contextos en que los seres humanos somos voraces con la naturaleza. Otro habla de los mitos que aún predominan sobre violencia de género.

En el caso de las masculinidades también ha habido un trabajo interesante, y es que este tema de violencia contra la mujeres requiere que lo asumamos no solo las mujeres, sino también los hombres comprometidos en transformar estas injusticias. Necesitamos prácticas educativas comprometidas con la lucha cotidiana por la eliminación de la violencia contra las mujeres en todas las edades. Retomo un planteamiento que hace Adriana Guzmán (2014), una feminista boliviana, ella insiste en decir que no hay patriarcado para personas adultas y otro para las niñas o niños, hay un mismo patrón, es el mismo sistema que actúa, domina y reproduce esas desigualdades que nos hace vivir en una injusticia permanente.

En Fe y Alegría estamos planteando una educación que aporte a la transformación de estas desigualdades, discriminaciones y violencias (Federación Internacional Fe y Alegría, 2018), porque cada vez se hacen más sutiles, se van haciendo más finas para esconderse; les cuento un caso de una joven en la universidad, cuando llegó su profesor él hizo una pregunta de un tema difícil, ella se levantó y explicó, cuando terminó el profesor le dice "Te parecés a fulana de tal"... ella se queda sin saber qué decir, cuando pregunta a sus compañeros de clase le aclaran que él estaba hablando de una actriz de pornografía... Cuando estas cosas ocurren, vemos cómo se reproduce ese poder que tienen profesores frente a sus estudiantes, él estaba ejerciendo una violencia directa dirigida a anularla en su ser pensante, en sus razonamiento y en su libertad de hablar, el profesor la cosificó con esa comparación y nadie reaccionó ante el tamaño descomunal de esa violencia. Quería decir esto porque es necesario que estemos detrás de cada detalle, tanto en las violencias visibles o reconocidas a simple vista como las que están más invisibles por naturalizadas o como las violencias sexuales de las que nos cuesta hablar todavía, en la cotidianidad tenemos que ser críticos y problematizadores y la educación que ofrece Fe y Alegría debe ser coherente con el derecho a vivir libres de todo tipo de violencia.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2008). *Comisión de prevención y protección de niñas, niños y adolescentes ante la violencia sexual en el municipio de Estelí, Nicaragua, sistematización del proceso de creación*. Trabajo final sometido a consideración de la comisión de la maestría profesional en violencia intrafamiliar y de género para optar al grado de Magistra.
- Asociación Centro Feminista de Información y Acción (CEFEMINA) (2010) *No olvidamos ni aceptamos: Femicidio en Centroamérica 2000 – 2006* / CEFEMINA. – 1 ed. – San José, C.R.
- Biblia versión Reina Valera (2015) BibleGateway. Consultado en: <https://www.biblegateway.com/>
- Caamaño, C. y Constanza, A. (2002) *Maternidad, Femenidad y Muerte. la Mirada de los Otros Frente a la Mujer Acusada de Infanticidio*. 1. Ed.-San José, C.R. Editorial de la Universidad de Costa Rica. Serie Investigaciones Sociales
- Enredadas Nicaragua (19 de julio de 2014): *EnRedadas, por el Arte y la Tecnología. Tecnología para la igualdad*. Consultado en: https://enredadasnicaragua.blogspot.com/search/label/*%C2%BFQui%C3%A9nes%20somos%3F*
- Federación Internacional Fe y Alegría (2018) *Metodología: TransformAcción en clave de Igualdad y Paz. Convenio de Educación Transformadora, para América Latina*. Colección Educación Transformadora. Nicaragua.
- Grupo de Acción Feminista Antipatriarcal. CEAAL(2019) *I Encuentro Regional de Educación Popular Feminista. Las mujeres en las luchas y resistencias de nuestros pueblos*. Guatemala 16,17 y 18 de julio de 2019. Red Alforja, UNAMG. Consultado en: [MemorialEncuentroEPFgt.pdf \(ceaal.org\)](#)
- Guzmán, A. (2014). *El patriarcado*. Canal Rafael Castelló (Archivo de vídeo) Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=bJ7WnZXi_Lk

Morelli, M. (13 abril 2014). *Seamos realistas soñemos lo imposible. Ginopia*. Consultado en: <https://marina-morelli.blogspot.com/2010/07/ginopia.html>

UNODC (2021) *Informe Mundial sobre drogas 2021*. Oficina de Naciones Unidas contra la droga y el delito. Consultado en: <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/wdr2021.html>



ENTREVISTA

ENTREVISTA

Desafíos de la educación en contexto post pandemia

Con: Milton Luna Tamayo y Carlos Vargas

Presentamos en formato de entrevista un extracto del diálogo realizado por Fe y Alegría Ecuador en la celebración de los 58 años de la institución donde participaron Milton Luna Tamayo y Carlos Vargas.

Milton Luna Tamayo: *Profesor de la Escuela de Ciencias Históricas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, fundador e integrante de la organización ciudadana Contrato Social por la Educación, columnista del Diario El Comercio.*

Carlos Vargas Reyes: *Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador. Miembro de la junta directiva de la Federación Internacional de Fe y Alegría, docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.*

S.A.: Desde la mirada de la academia y de una institución como Fe y Alegría: ¿qué elementos o dinámicas caracterizan el contexto post-pandemia?

Milton: Primero, me gustaría compartir el siguiente diagnóstico: hay varios impactos severos de la pandemia en la educación, lo macro social, la política del Estado y el conjunto de la sociedad. En educación las cifras son dramáticas y alarmantes; hace poco especulábamos, yo había escrito un montón de veces que entre cien mil y doscientos mil chicos salieron del sistema educativo, pero conseguí un dato oficial, que me parece es de 2021, donde se señala que alrededor de doscientos cincuenta mil chicos dejaron el sistema educativo en 2021, chicos entre 5 y 17 años.

Esto es un grave retroceso en el acceso a la educación. La expulsión de esa cantidad de personas del sistema educativo y obviamente la gran preocupación y desafío que proviene de esto... ¿Qué tenemos que hacer para recuperar a todos los chicos y chicas?, supongo que se han hecho esfuerzos, pero no han sido suficientes. En la otra columna de

análisis está la famosa calidad de la educación. El tema de la calidad, un problema estructural que se agudizó terriblemente con la pandemia.

Conversé en el camino con “n” cantidad de personas y organizaciones particularmente de las zonas rurales, que decían: “vea, el problema es que mi hijo, mi hija no ha aprendido nada”, no es que bajó los aprendizajes, no, es que no han aprendido nada en algunas zonas; y en otras donde ha habido esfuerzos, seguramente dónde ha tenido incidencia Fe y Alegría o ha habido la apropiación de la comunidad, donde no se cerraron las escuelas o se reabrieron tempranamente sobre todo en las zonas rurales, algo se aprendió. La percepción de la mayoría de los chicos del país a través de una encuesta realizada hace poco por Unicef, señalaba que un 60% de los chicos a nivel nacional comentó que no aprendió nada o tenía conocimientos insuficientes.

Grave problema y más aún en las zonas rurales donde todo se trasladó abruptamente a la informática y uso del internet; hasta el día de hoy casi el 70% de la población en las zonas rurales no tiene acceso a internet; entonces los efectos en los aprendizajes fueron esos. A partir de estas situaciones, la gran conclusión es que muchos chicos salieron del sistema educativo, aprendieron poco y las consecuencias tanto para la educación como para la sociedad es que se han abierto más las brechas sociales y económicas del país, se ha dispersado más la sociedad y muchas historias de vida de familias y personas que tenían alguna posibilidad de salir, han sido truncadas. Historias truncadas para siempre en algunos casos.

Estamos hablando de historias de vida, hablamos de frustración, de desesperanza, en fin... todo esto lo conocíamos, pero surge un elemento adicional en estos dos últimos años, no solo te quedaste sin aprender, sino que comenzaste, en los hogares y espacios sociales, a vivir condiciones más severas de violencia, de enfermedades psicológicas... Aquí no se ha hecho un estudio, pero seguramente un 80% de los ecuatorianos fuimos y estamos todavía impactados por el encierro y los efectos de la pandemia, es decir, la pandemia continúa.

El día de ayer constaté algo que muchos sabíamos, hay una revelación tremenda en un dato importante. Quiero ligar esto con dos datos adicionales que permiten configurar el nuevo escenario que vemos

todos los días. Ya no solo es esa violencia interpersonal de los chicos en las aulas o dentro de las familias, sino la violencia desplazada a las calles, a las avenidas, a todo lado, que se lo retrata como problemas de seguridad, de violencia, de crimen organizado. Mis alumnos me decían ya no hay cómo salir ni a la esquina porque te están robando los celulares, asaltos todos los días y ya te están cobrando las vacunas para que funcionen los negocios.

Pero, ¿quiénes son los principales protagonistas lamentablemente de esta situación de violencia que se manifiesta?, ¿dónde se están reclutando esos jóvenes para que sean sicarios?, ¿de qué grupo social?... entonces hay una pista interesante. Esta es una declaración que hizo ayer el comandante de la policía de Esmeraldas. Esmeraldas, no sé si ayer o antes de ayer, tuvo que paralizarse a media mañana porque se sabía que iba a haber una balacera entre las bandas... fijémonos en lo que dice este señor y los datos que revela.

Grabación: En la cárcel solo hay 1500 tiguieronos, afuera en los barrios nosotros hemos contabilizado alrededor de 3 mil a 4 mil tiguieronos, o sea no es una bandita nomás, esto es un cartel que se está formando aquí, ellos tienen una estructura que recluta, nosotros no tenemos el control de la cárcel aquí.

Milton: Es una estructura que recluta, hablamos de miles... Quiero unir otro dato colocado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en un informe del 2022 sobre la base de datos nacionales que señalaba que, la población en las cárceles de noviembre a diciembre de 2021 estaba formada de 36 mil presos, de los cuales el 96% eran y son hombres, de éstos el 44% son jóvenes entre 15 a 30 años; entonces, hagamos la correlación de datos: estructuras mafiosas, crimen organizado que va creciendo y el dato concreto de la población actual de personas privadas de la libertad, y saber que el 44% son jóvenes. De este 44%, un 70% tiene educación básica, no tiene más. Dato adicional de junio de 2022, 580 mil chicos entre 15 y 24 años ni estudia ni trabaja; y por último, este dato que fue compartido por los amigos y amigas de UNICEF: se preguntó a los chicos que están fuera, ¿por qué salieron y si quisieran regresar a la educación?, un 60% de chicos contesta que no quiere regresar porque no les interesa la escuela ni el colegio.

Carlos: Con todo lo que nos ha dicho Milton posiblemente caigamos en depresión y entremos entre los fatalistas de este mundo... Es un poco difícil, pero es la realidad... La subdirectora de Fe y Alegría me dijo en estos días que escuchó a un padre africano decir "lo que nos está pasando no es fatalidad, son decisiones políticas que nosotros hemos tomado, pero lo podemos arreglar", y a partir de estas palabras "lo podemos arreglar" voy a hacer algunas reflexiones.

En primer lugar, me acordaba de un librito que había leído hace muchos años, de Anthony de Mello que decía... **"lo que acabará con la raza humana es: La política sin principios, el progreso sin compasión, la riqueza sin esfuerzo, la erudición sin silencio, la religión sin riesgo y el culto sin consciencia"** ...Si hacemos un discurso a partir de estas afirmaciones, tenemos el diagnóstico que nos ha dado Milton.

Quisiera agregar otro cuestionamiento. En nuestro encierro por la pandemia todos nos preguntábamos, angustiados por las muertes, por la solidaridad..., teníamos tiempo para meditar; ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos? ¿qué nos está pasando?... parecíamos más humanos, pero las noticias que veíamos decían otra cosa; muertos en las calles, robos, corrupción, hospitales sin medicina... Era una contradicción de la propia naturaleza humana... y recordaba también algunos autores que decían que **hemos perdido la sustancia humana...** Creo que es necesario en estos momentos recuperar la sustancia humana, **recuperando la sustancia humana seremos capaces de entendernos los unos a otros**, de lo contrario, en el contexto actual vamos a seguir siendo lo que el gran filósofo Thomas Hobbes decía "el hombre es el lobo del hombre" ... ya nos estamos matando... salimos a las calles a devorarnos unos con otros, a competir individualmente...

Tuve una reunión con un amigo visitando la Facultad de Odontología de la Udla y me quedé impresionado por su estructura, organización, tecnología de última generación... calidad educativa... Y también preocupación social, atienden a muchas personas a un costo de dos dólares, claro los chicos pagan al año diez mil dólares... La solidaridad con los que menos tienen se aplaude sin duda. Pero la justicia educativa no llega de esta manera...

S.A. Carlos, desde esta reflexión sobre la falta de sustancia humana y Milton estos datos que nos has compartido ¿cuáles serían los desafíos de la educación en este contexto post-pandemia?

Milton: No hay más desafío que priorizar la educación. Hoy lamentablemente la educación no es una prioridad... la educación, para la sociedad y el Estado, está en cuarto, quinto, sexto... ni siquiera aparece en las encuestas. Obviamente, hay problemas mayores con los cuales está viviendo la gente, entre ellos que no tiene empleo, y la otra, estos temas gravísimos de inseguridad. Pero, si no logramos convencer a la clase política del país, si no logramos convencer a las personas que están dirigiendo el Estado... No quiero establecer ningún tipo de controversia con el Ministerio de Educación, sé las dificultades que existe entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Finanzas y las decisiones que se toman al nivel más alto, pero no es una prioridad la educación en este momento. Se han recortado, en los tres últimos años, los recursos suficientes para que pueda sobrevivir el sistema público de educación sobre todo a nivel de las universidades, entonces ¿qué podemos esperar?. Es necesario *priorizar la educación*, y si priorizamos la educación, algo sobre lo que debemos hablar y preguntarnos en todos los espacios de difusión educativa es ¿por qué los chicos no quieren regresar a estudiar?, probablemente la escuela y el colegio no les está brindando mayor cosa. Hay una crisis estructural de sentido de la educación frente a las necesidades contemporáneas. Es decir, si no definimos una línea de transformación en serio de la educación, esto no va a ningún lado... la gente prefiere quedarse con la educación básica y ve que por otro lado le están planteando salidas a su desesperanza, a su sin sentido y falta de proyecto de vida. En otras palabras, hay otro proyecto de vida de muchos chicos de los sectores más pobres, porque los que están siendo reclutados son de los sectores más pobres de la sociedad. Entonces ¿cómo priorizamos?, ¿cómo forzamos esto?... Creo que por algún lado debemos despertar esta necesidad.

Carlos: Debemos tener "una educación pública de calidad para todos y todas", es decir, tendríamos que eliminar la educación fiscomisional y la educación privada como otros países, para tener una educación pública donde pobres y ricos estudiemos juntos y podamos cambiar la sustancia humana.

En ese sentido, puedo entender lo que dice el filósofo Ortega y Gasset, tengo que ser mi "yo" y mis "circunstancias". Milton le ha dado palabra a la circunstancia que a veces dejamos afuera, porque solamente el individualismo de mi conocimiento propio es el que funciona en esta vida y no las circunstancias históricas que son parte del yo. Tenemos que darle palabras a las circunstancias, al contexto como decimos en Fe y Alegría; sin darle la palabra, el razonamiento por sí mismo no dice nada. El pensamiento se justifica por la historia y la vida de los pueblos e individuos. Solo cuando entendemos esa realidad de la vida, de la historia, podemos entender los conceptos; porque puros conceptos abstractos matan la realidad y por eso es que muchos proyectos educativos no tienen sentido. En Fe y Alegría hablamos de contextos, hablamos de darle la palabra al sujeto que tiene una historia, no al puro sujeto... Por eso la intencionalidad de la educación popular nos va a decir que es importante mirar el proyecto ético, el proyecto político, el proyecto pedagógico con mucho respeto, más que a la calidad educativa.

La calidad educativa siempre y cuando esté dada con un proceso y un proyecto de aprendizaje que libere. La innovación también, si la innovación no nos transforma para ser sociedades más igualitarias o si nos transforma sólo para tener más dinero, eso no implica la innovación. La innovación implica la transformación de las sociedades y el ser humano, esto creo que es muy importante... La transformación de la pandemia que continúa, la pandemia del miedo y la pandemia de los poderosos, indiscutiblemente en esta pobreza hay dos cosas que nos ha sucedido, los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres y esto, aunque les parezca discurso de los sesenta, es así.

Pero ¿qué hay que recobrar de la pandemia en el proceso educativo? Debemos mirar la flexibilidad que nos ha obligado a tener en los currículos educativos. Creo que tenemos que aprender de la virtualidad, de la educación no formal para incorporar a la educación formal y tener estos híbridos... pero que siempre tomen en cuenta la parte fundamental del currículum, yo hablo de tener un currículum ético para ser profesionales y expertos en seres humanos más que expertos en conocimientos y técnicas.

Lo decía también Adela Cortina, que lo más importante no es ser técnicos

sino ser profesionales, lo que implica saber dialogar, ser asertivo, ser más humanos, ser expertos en humanidad. Creo que el Ministerio y nosotros tenemos que buscar eso: "expertos en humanidad", y para esto, si no evaluamos los currículos de otra manera estamos fregados, porque todavía después de lo que ha pasado seguimos evaluando contenidos y no experiencias. La hermana Monserrat del Pozo me decía hace unos días que en Europa ha aumentado el suicidio el 200%, quiere decir que esta degradación del ser humano, que no queremos estudiar, que no queremos ver, está ahí, y la pregunta importantísima que Milton nos hace: ¿por qué los niños no quieren ir a la escuela?... esa es la pregunta, ¿qué hago yo para que los niños no puedan ir a la escuela?, ¿qué estamos haciendo nosotros para que los niños vuelvan a la escuela? o ¿qué estamos haciendo todos juntos para volver a la escuela?

En algunos escritos que hemos hecho en Fe y Alegría yo proponía una última cuestión que quiero decirles, lo único que no tenemos que negociar es la esperanza, es la esperanza de una educación clara y liberadora. Freire hablaba de la esperanza como proyecto, él decía no soy tonto, no es que soy esperanzado porque me gusta serlo; es que la esperanza está dentro de nosotros, la esperanza es ontológica al ser humano. Entonces, esa esperanza que nos queda todavía como seres humanos es la que va a provocar que sigamos siendo seres utópicos; sin esperanza no podemos cambiar esto, pero tampoco tenemos que ser tontos útiles. La esperanza solita no puede hacer nada, se tiene que unir con otros; se necesita entender que como seres relacionales tenemos que abrirnos a los otros/otras y acabar con esos dualismos que tiene la sociedad de hablar de blanco y negro, de ricos y pobres, etcétera.

Yo creo que la educación debe tener una ética y un paradigma que debe ser el del cuidado y la esperanza. El paradigma del cuidado implica una pedagogía del amor que implica una pedagogía del Buen Samaritano, pero no en el sentido religioso estrictamente. El Samaritano, el que es capaz, aún el que no tiene fe, de ayudar a otro para poder andar juntos. No podemos estar felices mientras un niño y una niña no estén en la escuela... que la esperanza sea la que nos mueva a tener una educación de calidad, una educación política, una educación que sea capaz de promover la justicia, una educación donde todos podamos entender a la persona desde su dignidad.

SA. : ¿Cómo avanzar en concreto con estos planteamientos en un país como Ecuador donde se vive tan fuertemente las problemáticas planteadas?

Milton: Por fortuna está surgiendo una alternativa donde podríamos concentrar los esfuerzos de la política pública y que esa energía pueda desplazarse al sistema y a la sociedad ecuatoriana, y es aprovechar los acuerdos entre el gobierno y el Movimiento Indígena suscritos hace poquito, entre ellos, todo el tema de la autonomía de la educación intercultural bilingüe.

Me parece extremadamente importante y necesario, pero solos los colegas del Movimiento Indígena no lo van a hacer, no lo pueden hacer, ni solo el Ministerio de Educación va a poder; hay que hacer un esfuerzo, una minga, una concertación, un acuerdo, un contrato, una movilización para, a través de ese espacio, arrancar la preocupación general de la sociedad hacia una transformación. Pero hay dos debilidades, una, que sí se requiere una voluntad mayor del propio Estado que está en desbandada, en estado altísimo de descomposición; dos, tenemos desde 2019 una sociedad más fracturada y lamentablemente más racista. Todo lo que huele a Movimiento Indígena, determinados sectores de la sociedad –porque esto se ha fomentado con mucha fuerza de sectores casi fascistoides de la sociedad ecuatoriana– no van a permitir que este acuerdo siga adelante.

Entonces hay serios problemas y yo miro con altísimo nivel de preocupación lo que está pasando, esto se está descomponiendo por todos los lados y eso es muy grave. Es grave porque también nos está afectando, como la pandemia, a nuestra psicología, al tema de la esperanza porque nos está quitando ganas, porque mucha gente y los jóvenes que no están implicados en esto quieren salir del país, pero tampoco hay condiciones generales, mundiales que permiten eso, porque hay una guerra fuera que puede desencadenar el tema nuclear.

Animémonos, yo creo que hay una posibilidad, debemos concentrar esfuerzos para priorizar el tema educativo, debemos transformar el modelo educativo que está vigente desde 2008 en adelante, quizás podamos hablar sobre eso y transformar el modelo de gestión, porque está intacto el modelo de gestión concentrador, autoritario,

antidemocrático. No hemos dado pasos al respeto aunque hemos querido... Es muy difícil y estamos en una suerte de inercia, sin proyecto, haciendo cosas y tapando baches, pero con un problemón encima... Decisión que puede salir de una conciencia colectiva, de un movimiento social, de un movimiento educativo, en este caso con claridad lo tiene desde hace mucho tiempo Fe y Alegría. Pero hay que hacerlo más grande, gigante... quizás tengamos las energías, las ganas y los oídos receptivos y en un entorno altísimamente complicado donde el pobre, el indio es cada vez más desplazado, que esos factores negativos se transformen en positivos para darnos energía suficiente. Felicito este espacio porque nos permite plantear con alto nivel de firmeza estas ideas.

S.A.: Milton, ¿podrías ampliarnos esto que nos dices sobre las mesas de diálogo con el gobierno?

Milton: Lo que voy a decir en realidad es la primera vez que públicamente lo puedo hacer ya que se acabaron las mesas de diálogo. Fui parte integrante de ese proceso con una delegación de la Universidad en calidad de facilitador, varios profesores participamos de eso y por fortuna me tocó participar en la mesa número 6 de derechos colectivos, y obviamente participé en todos los temas de lo que fue la discusión del destino que podrá tener el sistema intercultural bilingüe, por eso puedo hablar tanto con pasión, pero también con conocimiento. Quiero decir dos ideas que me parecen centrales.

Una macro. Lo que vimos en los procesos de diálogo son diez puntos de los cuales los medios de comunicación tomaron algunos, incluso creo que los énfasis que dieron, que dio en inició el propio Movimiento Indígena, apuntaba a aspectos de tipo coyuntural, aspectos muy puntuales como los combustibles y los subsidios... pero los otros aspectos que se toparon, que hacía falta que se los tope, que yo extrañaba desde fuera, eran los aspectos de mediano y largo plazo de corte estructural... ¿Cuál es uno de los puntos para mí más destacados e importantes de esto? es que se plantea desde el Movimiento Indígena, y es receptado de alguna manera por el gobierno, los primeros pasos concretos hacia la construcción del Estado Plurinacional.

Si uno compara lo que sucedió cuando arranca el Movimiento Indígena con su agenda en 1990 donde un tema medular fue la validación del

sistema intercultural bilingüe, de la educación intercultural bilingüe y de su modelo MOSEIB, fue un hito en el Ecuador y para todo el continente en realidad. Lo que sucede en estos días es otro hito para mí modesto criterio; ¿por qué razón? porque de concretarse esta idea de pasar del Estado uninacional que fue fundado en 1830 y que fue cuestionado firmemente en 1990 por primera vez, y que de alguna forma en términos retóricos la Constitución del 98 y la Constitución del 2008 lo recoge, en la práctica el Estado Plurinacional no existía, así de simple. Lo que sigue habiendo hasta el día de hoy es el mismo Estado uninacional pero en una crisis feroz, que se expresa hoy en altos niveles de descomposición, esto es un tema que debemos comenzar a discutir en el país. Lo que está surgiendo de estas mesas en varios puntos extremadamente importantes, es ubicar pasos específicos y concretos hacia la construcción efectiva del nuevo Estado; fíjense la trascendencia que esto tiene pero no solo del Estado, sino como iría estructurándose la sociedad.

Esto es un hito, yo creo que otra vez va a ser un hito para la historia del continente si se concreta, aquí estoy hablando como historiador. Hay toda una energía contenida, hay mucha expectativa de que esto se dé pero el entorno es complejo, por eso digo, hay que apuntalar eso porque ya está, que sea el gobierno supremamente débil en este momento, sí, eso es un problema, pero lo que está saliendo este momento de las mesas y particularmente la trascendencia que esto puede tener en una transformación estructural del Estado ecuatoriano y de la sociedad en un momento de descomposición del Estado, es una esperanza súper concreta.

Hay que trabajar, no podemos dejar ese proceso solo, el tema es que puede ser algo que nos abra hacia una situación y un mundo efectivamente distinto que se irá concretando con el tiempo, en décadas, pero ya hay un camino muy específico, muy completo al menos en educación y en otros aspectos. Pero si no acompañamos bien y no hay una conciencia de esto, y si los sectores racistas que quieren bloquear cualquier tipo de transformación, ganan en esta cuestión, puede producirse una suerte de salto al vacío y eso, junto a un Estado en descomposición, no sé en qué va a terminar el país.

Presumo que eso no va a suceder porque esperaríamos que más energías,

más conciencias... por ejemplo, este mismo movimiento Fe y Alegría, recupere esto e inmediatamente nos pongamos a conversar sobre qué podemos hacer, ¿por qué razón? porque casi están en los mismos territorios que están las escuelas más pequeñas... 1600 escuelas, si no estoy mal, irían a un sistema intercultural bilingüe absolutamente independiente. La parte formal es que va a haber efectivamente un nuevo Ministerio de Educación Intercultural Bilingüe, ese es el punto. El director de la subsecretaría que será nombrado en determinado momento es un nuevo ministro elegido a través de un proceso democrático de los pueblos y nacionalidades colocado en términos no sólo de representación, sino de una cantidad de elementos para que ese nuevo ministro o ministra sea la persona que represente todo ese cambio y esa transformación, que será transformación curricular, que deberá ser transformación de las escuelas, es decir todo... Y digo, que miedo, pero qué esperanza al mismo tiempo, ese es el punto concreto.

Recién estamos a 8 días del cierre de este proceso, es la primera vez que puedo hablar porque suscribimos un acuerdo interno de no hablar públicamente. Quizás haya más oradores, oradoras, que hagamos debates, pero que se vayan concretando también acciones específicas. Yo veo con mucha esperanza y habrá que poner el hombro y creo que efectivamente Fe y Alegría tiene que comprometerse con ese cambio, con generosidad... si algo tiene Fe y Alegría es que está adelantada en un montón de cosas súper importantes para el país desde la perspectiva de la pedagogía, de la discusión de la calidad de la educación, trayendo gente de fuera, reflexionando, haciendo miles de cosas... ¿Cómo toda esa experiencia acumulada de aspectos positivos debe ser entregada a su movimiento mayor? El tema de trabajar la educación intercultural bilingüe es que se va a trabajar en las zonas más pobres del país, con los más pobres como también trabaja Fe Alegría, pero desde el Estado; es una oportunidad de que eso se irradie a todo el conjunto del sistema. Es una oportunidad extremadamente interesante que debemos tomarla con muchísima seriedad, con muchísimo compromiso y con todo lo que se puede venir encima... se va a venir una ofensiva tenaz porque lo van a descalificar una serie de sectores. Pero yo veo voluntad, y lo digo públicamente, de los representantes del Ministerio de Educación que estuvieron en esta mesa y personalmente me acerqué a felicitar al viceministro Chiriboga que fue quien lideró esto. Voy a compartir

el documento sobre todo el tema de los acuerdos en educación, se suscribieron 218 acuerdos, muchos para hacerlos pasado mañana y otros que tendrán por destino ser concretados con próximos gobiernos, por eso hay que pensar como Estado a largo plazo.

S.A.: ¿Cómo ve Fe y Alegría todo este tema de la educación rural e intercultural bilingüe?

Carlos: Hace casi 6 años atrás, el plan de Fe y Alegría era la educación inclusiva, de suyo tenemos todo el proceso de educación inclusiva que hicimos con el Ministerio... Hay materiales, rutas, etcétera, un proceso muy interesante...

Ahora nuestra meta, nuestra misión es fortalecer la educación rural e intercultural bilingüe. Aunque es verdad que nos falta muchísimo, eso cuesta mucho dinero, pero hay mucha gente que apoya a Fe y Alegría y eso en verdad hay que agradecer también desde acá a todas las personas, a todas las familias que apoyan no solo económicamente sino con su persona, como voluntarios, etc.

Pero en el plan estratégico vigente desde el año anterior, la educación rural es para Fe y Alegría el proyecto principal y, de suyo, estamos aquí con el Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría, desarrollando un proceso de investigación de nuestras escuelas rurales; es verdad también que el Ministerio tiene varios procesos y varias ayudas, hay varias organizaciones que están apoyando o abriendo las escuelas rurales.

Nuestro compromiso no es imponer un modelo pedagógico, porque de eso no se trata, más bien se trata de recuperar desde la comunidad educativa que no es solamente la escuela, sino es también el barrio, las comunidades, las zonas, la gente que participa, son ellos los protagonistas de su propia educación, y las circunstancias de sus historias a las que hay que darle palabra también. Si no hacemos eso, no estamos construyendo los procesos de paz en el país; creo que lo que puede salvar a un país, a una nación, es una educación para todos, una educación crítica donde formemos el espíritu crítico de cada uno de nosotros, pero no la crítica en contra de todo el mundo, sino una crítica

constructiva, esperanzadora, donde el hito sea que todos tengamos la identidad de hombres y mujeres que necesita el país, solo así podemos seguir construyendo... es verdad que el reto que nos queda es juntarnos más para esta utopía, para este proyecto educativo intercultural bilingüe.

De suyo Fe Alegría también colaboró en el desarrollo del bachillerato acelerado, está ese contacto, el proyecto que tenemos con Irfeyal, con la radio, con la virtualidad... Creo que tenemos que juntarnos más, porque solo desde la educación podemos decir o alzar la voz por la justicia, por la compasión y aún por la reconciliación de todo el país.

SA.: Muchos retos desde la educación a los que estamos invitados a aportar... Gracias Milton y Carlos por todos estos desafíos que nos cuentan y nos ayudan a vislumbrar caminos posibles en educación en estos tiempos de pandemia.



RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS

Carlos Fritzen S.J. (2021) *Educación popular e incidencia política en Fe y Alegría: transformar el mundo en el siglo XX. Nuevos aportes para la incidencia política desde la educación popular*

El texto de Carlos Fritzen sj. ofrece realizar un análisis del origen y comprensión del concepto de “incidencia política”, cuyo mayor desarrollo identifica sobre todo como parte de la renovación de la acción política a partir de los procesos de transición democrática de los años 80-90 en América Latina. Se nos ofrece además explicar el modo en que dicho concepto ha sido asumido en el movimiento Fe y Alegría, del que el autor forma parte, y realizar a partir del análisis desarrollado una propuesta de resignificación del concepto de Incidencia política, que responda a la tradición de pensamiento educativo popular que dicho movimiento asume como eje de su propuesta formativa.



Esta es la propuesta del libro. De hecho, el autor desarrollará una presentación de la comprensión del concepto de incidencia y analizará en base a entrevistas, focus groups y análisis de documentación institucional el modo en que este es entendido en Fe y Alegría.

Sin embargo, este no es un libro más sobre definiciones, estrategias e instrumentos para la incidencia “institucional”, como la define Fritzen. No es un manual más de definiciones para mejorar el impacto del movimiento en las instituciones del Estado y sus decisiones, o fortalecer su influencia en los actores con poder o para orientar decisiones en favor de los pobres o de la misión de la organización. La mayor parte de los textos sobre incidencia política tienen esta finalidad práctica, porque en definitiva este ha sido un concepto vinculado a la

mayor eficiencia posible en la interacción con los detentadores de poder. No se cuestiona la legitimidad ni se busca entender las bases del poder, sino saberse situar ante él. El supuesto es que es un poder legítimo en democracia. Este libro nos lleva a profundizar en los presupuestos del poder en democracia y a un análisis de estos desde la intencionalidad de transformación social que orienta la Educación popular.

El primer gran aporte del libro de Fritzen es llevarnos a revisitarse los fundamentos políticos de la relación entre formación de sujetos y transformación social, relación que se encuentra en la base de la educación popular, y lo hace profundizando en las costuras de los lenguajes sobre la incidencia política, mostrando sus límites en relación con las posibilidades de transformación desde las estrategias de incidencia, que él denomina "institucionales", en políticas públicas o en actores políticos con poder.

En segundo lugar, el texto nos lleva a realizar este análisis siguiendo en profundidad el caso de Fe y Alegría, una institución atípica entre los movimientos de educación popular en América Latina. Fe y Alegría es atípica como movimiento educativo popular en tanto institución vinculada y promovida por la Iglesia católica y con amplia acción en la educación formal. Ni la iglesia ni la educación formal han sido lugares frecuentes de la reflexión en educación popular. El libro nos ofrece un acercamiento al Movimiento de Fe y Alegría como lugar de pensamiento, en el que confluye el pensamiento social latinoamericano desde la educación popular y la reformulación de la reflexión y praxis social en la iglesia católica a partir de los años 60.

El texto de Fritzen nos muestra el modo en que desde Fe y Alegría se ha ido convocando a la misma mesa tanto a Paulo Freire y su mirada de la Educación popular, como revisitando al fundador José María Velaz sj. con su acercamiento a la construcción del bien público común desde la educación para los más pobres, y a Gustavo Gutiérrez OP -por mencionar el teólogo referido en el texto- con el desarrollo de la perspectiva y opción preferencial por el pobre desde la teología latinoamericana. Fritzen, en una labor de filigrana teórica, reconoce los hilos comunes y tensiones irresueltas entre estas corrientes que confluyen, encuentra contradicciones pero también y sobre todo identifica el modo en que se va generando en Fe y Alegría una visión propia, ecléctica, que se reconoce más en la práctica que en los textos escritos, en la que este movimiento eclesial ha ido vinculando "opción por el pobre"

y "sujeto popular", "transformación social" y "construcción del reino", "bien común", "valor de lo público" y "hegemonía política".

Finalmente, Fritzen, que realiza esta investigación siendo aún Coordinador Internacional de Fe y Alegría, aunque a lo largo del texto nos ofrece un análisis de su propio movimiento con la mirada del investigador riguroso, y por tanto reconoce tanto las síntesis logradas como las contradicciones e indefiniciones internas, concluye sumergiéndose en la proyección del movimiento del que forma parte con una propuesta de comprensión de la incidencia política para la acción pública de Fe y Alegría. Esta propuesta de familia es lo más universal del libro. Es una relectura del sentido y orientación de la incidencia política válida como planteamiento teórico para la acción política transformadora desde el mundo de los pobres. Al final del texto Fritzen propone que la incidencia política, cualesquiera sean sus estrategias debe comprenderse en un horizonte de construcción de nuevas hegemonías, como un esfuerzo contrahegemónico si busca la transformación social desde la perspectiva de los más pobres, desde el no-poder de los insignificantes en nuestras sociedades, diría Gustavo Gutiérrez op.

El libro desarrolla un itinerario en cinco capítulos. El primero nos ofrece una lectura de la construcción del concepto de incidencia política, vinculándolo sobre todo a los procesos de transición democrática de los años 80-90 y a la revisión del concepto de "cambio social" con el advenimiento de las democracias formales en América latina. El cambio social se habría resignificado como proceso de profundización democrática, y la incidencia deviene en un instrumento para ella. Esta nueva concepción práctica de la acción política habría ofrecido a las organizaciones y educadores populares en particular, ante el nuevo contexto de democratización del Estado en América Latina, reorientar las luchas por la reivindicación popular hacia "*diversos tipos de acciones motivadas por la intención de modificar políticas públicas; acciones sistemáticas, planificadas, complejas, que requieren la construcción de capacidades de acción social*". Sin embargo, nos muestra Fritzen que el horizonte de transformación social a la base de las prácticas de incidencia política nunca dejó de ser un permanente lugar de tensión entre los movimientos de educación popular, tensión entre un enfoque "institucional" que busca influir en políticas públicas y una perspectiva de transformación social que genere nuevas hegemonías y movilice la democracia hacia las preocupaciones de los sectores populares. La primera parte del texto es un recorrido por la historia de dichas tensiones,

abriendo la puerta a la importancia de repensar la transformación social en democracia.

La segunda y tercera parte del libro recorren el modo en que se ha formulado la transformación social desde el pensamiento educativo popular en América Latina. El autor presenta las tensiones que se originan desde visiones más estructuralistas, que desde cierta ortodoxia marxista tendrán dificultades para incorporar la libertad de los sujetos y la complejidad de los procesos de formación de actores; ante ello el pensamiento de Paulo Freire ofrecería una lectura diferente del lugar de los sujetos para la transformación social, desarrollando la centralidad de la formación de la conciencia crítica para la construcción de nuevas hegemonías desde el mundo popular. La transformación social desde el sujeto popular es uno de los hilos que guían estas secciones del libro.

Es sumamente interesante el diálogo que realiza el autor entre educación popular y teología de la liberación, mostrando en especial cómo la perspectiva del pobre es un lugar hermenéutico, desde dónde leer la realidad y sus posibilidades de transformación, para ambas. En esta puesta en diálogo entre Educación popular y Teología de la liberación, es especialmente interesante cómo tanto la concepción de "oprimido" en Freire como la opción preferencial por el pobre en las teologías de la liberación enfrentan críticas de heterodoxia desde el marxismo ortodoxo, la primera, y desde la institucionalidad eclesial latinoamericana la segunda, el concepto de oprimido desdibujaría al sujeto para la transformación social y el de pobre reduciría el alcance de la salvación cristiana.

El itinerario de estos dos capítulos centrales del texto -tercero y cuarto-, que constituyen el corazón teórico del libro, nos llevan a ir configurando el modo en que educación popular y la opción preferencial por el pobre, reconfiguran a Fe y Alegría, transformando sus prácticas y el modo de dar razón de su misión, de un esfuerzo para la formación de personas marginadas a un movimiento de educación popular con perspectiva política. El análisis del proceso de cambio de Fe y Alegría es presentado en diálogo con el devenir de la Iglesia en América Latina y la recepción del Concilio Vaticano II. Un proceso de recepción que no es adecuación a cambios externos simplemente, sino que se nutre de la realidad original y propia del movimiento, recogiendo y revisitando el pensamiento del fundador, J.M. Velaz, del encuentro con otros en el acompañar y caminar junto a los pobres desde la labor educativa,

interpretando de modo propio el pensamiento de la educación popular junto a los cambios en la práctica y reflexión teológica eclesial de la que el movimiento de Fe y Alegría forma parte¹⁸.

Los capítulos finales retornan a la incidencia política buscando resignificar el concepto desde la profundización realizada del concepto de transformación social en educación popular. Fritzen resignifica la incidencia en diálogo con los fundamentos de lo político más que con los instrumentos de la política, por decirlo en palabras de Ch. Mouffe, que es una de las autoras de referencia del autor, que define lo político como lugar de institución de la sociedad, de construcción de poder y hegemonías, y a la política como el espacio de las prácticas para el ejercicio de la política convencional¹⁹. La incidencia política desde la educación popular tendría que plantearse como objetivo último no sólo la generación de influencia en los espacios de decisión política, sino la construcción de nuevas hegemonías, para la transformación social.

Esta concepción de la acción política para la construcción de hegemonía en sociedades democráticas devendría en acción crítica contrahegemónica al realizarse desde el lugar hermenéutico y social de los pobres con intencionalidad liberadora. El autor parte de Gramsci para revisar el concepto de hegemonía, y en diálogo con Mouffe y Laclau para vincular la construcción de hegemonía a la realidad y exigencias de la democracia, en la que no se niegue la realidad de la diferencia y el carácter agónico (y los antagonismos) de la vida política. La acción pública desde un movimiento orientado a la formación de sujetos autónomos, con conciencia crítica, y desde el lugar de los pobres, buscará generar poder desde abajo una y otra vez, por ello será siempre una dinámica de contrahegemonía.

El libro concluye ofreciendo esta relectura de la incidencia política como misión para el movimiento del que forma parte.

18 Y. Congar formula dicho proceso del siguiente modo: *"Entendemos por "recepción" el proceso por el cual el cuerpo eclesial hace suya una determinación que no se ha dado él a sí mismo, reconociendo en la medida promulgada una regla que conviene a su vida. La "recepción" es distinta de la obediencia, tal como la entienden los escolásticos; la recepción comporta el consentimiento y también el juicio propio, y así se expresa la vida de un cuerpo que ejerce sus potencialidades espirituales originales"* CONGAR, Y. *"La recepción como realidad eclesiológica"*, Concilium 77 (1972) p. 58.

19 MOUFFE, Ch. (2011) *En torno a lo político*. 1ª ed. 2ª reimpresión. Buenos Aires. FCE. Pp. 15-16

En conclusión, el libro de C. Fritzen nos ofrece una presentación de la historia del pensamiento político en educación popular, desde la perspectiva de un movimiento educativo de fundación católica en América Latina. Es un libro que pueden leer con interés quienes se interesan en la evolución del pensamiento político en la educación popular.

El libro es también un fresco, reflejado en el devenir del pensamiento educativo en Fe y Alegría, de las búsquedas y tensiones, conflictos y contradicciones internas, vividas en los procesos de recepción del cambio generado en la historia de la Iglesia a partir del concilio Vaticano II, y la apertura del pensamiento social católico en su encuentro con otras perspectivas críticas en el mismo caminar junto a los pobres del continente. Es por ello un libro que también leerán con interés quienes siguen los procesos de cambio teológico, eclesiológico y de práctica educativa católica en América latina.

Sin embargo, el libro será sobre todo útil para quienes piensan los procesos de incidencia y transformación social, sean o no educadores o católicos. Se nos ofrece una propuesta audaz de revisión y resignificación del concepto de incidencia política, definiéndolo como instancia crítica para la acción política antes que como instrumental para la negociación, desde la que toda acción pública se haga en perspectiva de transformación social y no de arreglo institucional, cuya intencionalidad es la construcción de poder -eso es la hegemonía o contrahegemonía- desde la perspectiva de los sujetos populares buscando que la democracia no sea arreglo de posiciones, sino construcción de propuestas para la búsqueda de la mayor justicia posible.

Miguel Gabriel Cruzado Silveri²⁰

Federación internacional de Fe y Alegría
miguelcruzados@gmail.com

20 Preboste y docente en la Universidad del Pacífico, en Lima, Perú. Es coordinador del Equipo Internacional de formación de liderazgos de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Master en Estudios Latinoamericanos por la School of Foreign Service de Georgetown University en Washington DC. Licenciado en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Bachiller en Teología por el Centre Sevres de París.

Marco Raúl Mejía (2021). Educación(es), Escuela(s), Pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial. Fe y Alegría, Ecuador

Esta obra de Marco Raúl Mejía se estructura en varios capítulos. En el primer capítulo del texto se hace énfasis en la denominada cuarta revolución industrial y tecnológica del trabajo, nos habla de cómo los nuevos inventos arquitectónicos de las redes están desplazando la mano de obra y produciendo grandes crisis económicas en la mayoría de la población, creando brechas cada vez mayores tanto en el acceso a la tecnología como en el conocimiento.

Menciona los cambios fundamentales existentes en cada una de las revoluciones industriales que han dado paso a la globalización, que si bien por un lado, es un aporte al desarrollo, también es un arma poderosa en contra de la clase media, pobre y de los que están por debajo de la pobreza, quienes no tienen acceso a una educación de calidad con lo que hacerle frente al monstruo de un conocimiento sofisticado que tiene que ver con las nuevas tecnologías como la cibernética, la información, la tecnicidad con la que se produce y que eleva la productividad, reduciendo los empleos, oficios y profesiones.

La ciencia y la tecnología han transformado la sociedad de tal modo que se han convertido en la fuerza productiva que ha dado lugar al desarrollo del trabajo inmaterial; es decir un trabajo específicamente intelectual puesto que se producen ideas, conocimientos, formas de comunicación, procesos de relaciones a distancia por medio de la conectividad. Hoy la riqueza se soporta en la imaginación y la creatividad.

El segundo capítulo trata de las reformas educativas que se han realizado para responder a los cambios antes descritos, indicando que se promovió la visualización de necesidades básicas de aprendizaje, se dio la oportunidad también de que se pueda contextualizar los currículos, a la autonomía de los centros educativos y una participación activa de la comunidad educativa.



Aquí se explica cómo se quiere dar respuesta al sistema dominante con ajustes que cada vez se vuelven un nuevo empezar; es decir, que cuando recién se empieza a conocer una nueva propuesta hay que iniciar otra y la dinámica de cambio se vuelve permanente, con ello el desconocimiento sobre cómo afrontar una revolución tras otra, puesto que la época y los avances de la ciencia requieren mayores capacidades. Indica que los encargados de pensarlo lo hacen desde intereses políticos creando estándares y competencias vistas desde la calidad de experiencias empresariales y no desde las necesidades reales de la población para responder a las problemáticas y retos actuales, dejando por fuera a aquellos que no se encuentran dentro del rango que establece el estándar. En el texto se explica cómo el capital se apodera de la educación y construye una industria del conocimiento concebido como mercancía que debe generar utilidad, por lo que tiene que ser administrado de acuerdo a las regulaciones del capital. Con ello surge la industria del conocimiento. A pesar de ello, el pensamiento crítico y emancipador está en lucha permanente por la impugnación a las permanentes formas de control en educación que nos oprime, nos roba y nos mantiene sumergidos en la injusticia.

El tercer capítulo habla de la educación desde Abya Yala (la tierra en plena madurez) en el que se enmarcan reflexiones profundas con respecto al buen vivir que podríamos aprender de los pueblos originarios.

Se habla también de un Sur que ha soportado control y dominio en todos sus ámbitos, pero que hay acciones educadoras que resisten y construyen alternativas. Surge entonces la educación popular convencida de que existen saberes y conocimientos en el sur con los que transformar los contextos de injusticias, pero esto obliga a la reflexión sobre la realidad oprimida y controlada. Por otro lado, habla de una región sureña que no puede ver dividido al mundo y hace énfasis en mirarlo de manera integral con relaciones estrechas entre humanos y la naturaleza, evitando poner el desarrollo basado en la explotación y consumismo por encima de toda vida, sino de practicar el Buen vivir cuidando la madre tierra y con ello la vida humana.

Se enfatiza aquí, que la educación es el camino a la liberación de todo sometimiento, saliendo de una educación colonizadora y acrítica para dar lugar a otros saberes derivados de otras realidades e identidades, además, que podemos unirnos los países con identidades

similares, con las mismas luchas de resistencias para buscar, valorar y posicionar en el mundo, lo propio.

Habla de elementos que muestran una teoría construida en el sur que se ha podido hacer universal y ha sido fundamentada y convertida en ciencia a pesar del norte y del occidente. Con ello el sur resurge con nuevos escenarios político-pedagógicos que exigen releer los contextos desde los mismos actores comunitarios, sociales para convertirse en protagonistas de su propia transformación usando como medio el diálogo, la confrontación, la negociación cultural.

Mejía, M. cita a De Sousa, 2003, quien expresa que la dominación se ha presentado con distintos rostros y de la misma manera los oprimidos se han resistido de distintas formas, una de ellas es la educación con procesos donde los actores educativos, sociales, comunitarios puedan conversar sobre las opresiones por las que se resisten y los sueños que los mueven.

Invita a cuestionar los discursos críticos con los que se había enfrentado la modernidad en estos tiempos de cuarta revolución industrial.

Mejía, R. en el texto confronta nuestra capacidad para cuestionarnos y cuestionar las realidades y las causas que las provocan, por tanto, es un texto que todo educador debería leer. En el libro se resume la educación popular actual como una acción que tiene una intención transformadora con propuestas alternativas que tengan un horizonte ético-político.

Se encuentran también varias interrogantes, tales como: ¿En qué contexto educamos?, ¿Cuál es el papel de la tecnología en la educación?, ¿Cómo transformar la educación?, ¿Cómo lograr una mirada auténtica desde el Sur en contra de posiciones hegemónicas de carácter eurocéntrico?, ¿Cuál es el papel de la Educación Popular en el siglo XXI? Son preguntas que exigen pensar, reflexionar y actuar para alcanzar la meta de la transformación. El autor del texto nos invita a pensar desde el dolor, desde las miserias, desde las injusticias, desde la opresión para que ello, nos impulse con acciones realmente transformadoras de un mundo tan complejo y difícil de detener en los cambios acelerados al que lo somete la globalización y las nuevas alternativas de producción.

Se mencionan cambios como: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación, que por un lado son positivos para el desarrollo de los pueblos, pero que a su vez son pieza clave para el asentamiento del capitalismo concentrando las riquezas en unos pocos y excluyendo de una vida digna a la gran mayoría de la población, aumentando así la desigualdad y el control de la sociedad en este tiempo.

La organización de la sociedad actual se sostiene en que lo fundamental es el crecimiento económico por encima de la sostenibilidad ambiental y una vida digna para todos/as en el planeta, comprendiendo erróneamente que somos dueños de la naturaleza, la misma que está a nuestra disponibilidad, irrespetando al planeta y excluyendo la diversidad. Es necesario entonces, pensar en una nueva forma de organización de la sociedad.

Una parte importante del escrito está centrado en la tecnología y su impacto, puesto que las nuevas tecnologías han alterado nuestras formas de vida, de relación, de aprender y por tanto han influenciado en la educación. Por esta razón, los docentes estamos obligados a cuestionarnos si las mismas nos liberan y en qué sentido lo hacen o si al contrario nos esclavizan.

Además, el texto educación(es), escuela(s), pedagogía(s) habla precisamente de estos tres conceptos que afectan la formación personal y académica de los sujetos y como son situaciones que han sufrido los impactos de la globalización y en esta medida son aspectos, así como el neoliberalismo, que requieren ser cuidadosamente atendidos desde la educación.

Estrella Hortencia Santana Cruzatti²¹

Fe y Alegría Ecuador
e.santana@feyalegria.org.ec

21 Lic. en Ciencias de la Educación, mención en Educación General Básica. UTPL.Mg. en Pedagogías Socio-críticas. PUCE. Acompañante Pedagógica de la zona Santo Domingo Fe y Alegría - Ecuador. Acompaño a directivos en su gestión, a docentes en su desempeño de aula enfocado en la transformación social.

Normas para la presentación de artículos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El documento es una creación original y no ha sido publicado previamente en ninguna otra revista indexada.
- El documento enviado está dentro de las secciones de la revista: Ensayos, Investigaciones o Sistematizaciones.
- Los documentos contienen, después del título, el Nombre y Apellido del autor o la autora con una biografía no mayor a 100 palabras (en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional), ciudad, país y correo electrónico.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a para ensayos, investigaciones y sistematizaciones.
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.
- El documento está en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
- Las referencias bibliográficas están en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
- Los títulos están en negrilla, sin cursiva, tamaño 13 para título central y tamaño 12 para subtítulos, sin numeración alguna. Subtítulos de segundo orden con negrilla y cursiva.
- En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u

otros afines, están en la parte superior numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título; en la parte inferior la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

- En la utilización de siglas, la primera vez se escribió el significado completo, posterior únicamente la sigla.
- Todas las fuentes están en el cuerpo del texto.
- Al final del texto, organizada alfabéticamente, se encuentran las referencias bibliográficas.

1. "Directrices para el envío de Ensayos"

- 1.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.
- 1.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 1.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 1.5. El ensayo debe contemplar, entre otros elementos: introducción, desarrollo y conclusión.

2. "Directrices para el envío de Investigaciones"

- 2.1. Los artículos deberán ser inéditos, referidos o no al tema central de la revista, y no haber sido publicados en revistas indexadas.

- 2.2. La extensión de los artículos temáticos es de 12 a 15 páginas incluyendo referencias.
- 2.3. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.4. Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 2.5. Las investigaciones deben contemplar, entre otros elementos: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusión.

3. "Directrices para el envío de Sistematización de Experiencia"

- 3.1 La extensión de los documentos será de un máximo de 20 páginas, incluyendo referencias y con las normas anteriormente nombradas.
- 3.2 Los documentos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa
- 3.3 Debajo del resumen se deberán incluir cinco palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
- 3.4 Las sistematizaciones deben contemplar entre otras cosas: descripción, reflexión y conclusión.

Sobre el proceso editorial

- Una vez que el autor haya comprobado que su artículo cumple con las normas de la revista, lo envía a través de nuestro correo institucional (formacion@feyalegria.org.ec) o de la página de la revista (<https://saberessantantes.org>).
- El artículo pasa a ser revisado por el Equipo Editorial para comprobar que cumple las normas de la revista.

- El equipo editorial envía el artículo a una revisión por ciegos simples. Quienes revisan enviarán su decisión al respecto de la publicación del artículo (aceptado, aceptado con modificaciones o rechazado).
- El artículo aceptado sigue su curso de edición. El artículo aceptado con cambios será reenviado al autor/es para que lo ajuste y lo envíe nuevamente en el plazo asignado, si ha sido ajustado satisfactoriamente sigue el curso de edición. El artículo rechazado será devuelto a su autor, el autor tiene la oportunidad de reescribirlo para un próximo número según consideración del equipo editorial.
- La decisión final de publicación de artículos lo tiene el equipo editorial, quien considera la evaluación realizada por el evaluador externo.
- El proceso de edición llevará aproximadamente un plazo de seis meses. El equipo editorial ofrece de manera gratuita talleres virtuales de 16 horas para aquellos autores que deseen tener orientaciones sobre el proceso de escritura académica. Para manifestar el interés en esta oferta deben enviar un correo indicando su interés a la dirección formacion@feyalegria.org.ec
- Los autores deben enviar una comunicación indicando su permiso para la publicación cuando se le indique desde la revista.

ISBN: 978-9942-8650-0-7



9 789942 865007

"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



xavier
RED EUROPEA ONGO JESUITAS



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R