



SABERES ANDANTES

Paulo Freire. Educar para
la libertad y esperanza

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Número Especial: "PAULO FREIRE. EDUCAR PARA LA LIBERTAD Y ESPERANZA"

Este número especial recoge las ponencias presentadas en el Primer Congreso Internacional Paulo Freire de Fe y Alegría Ecuador organizado desde la iniciativa de la unidad educativa Fe y Alegría de la zona Santo Domingo

Revista 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. Flasco-Brasil. Fe y Alegría. Ecuador

Edición y diseño gráfico: Imprenta Ideaz

Pintura de portada: Logo del Primer Congreso Internacional Paulo Freire de Fe y Alegría Ecuador
Samuel Silvano Inca Márquez. Agencia Nivela Studios

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

Paulo Freire. Educar para
la libertad y esperanza

Revista de Educación de Fe y Alegría Ecuador
NÚMERO ESPECIAL

TABLA DE CONTENIDO

5	PRESENTACIÓN <i>Primer Congreso Internacional Paulo Freire. Aprender a transformar. Palabras de bienvenida</i> Carlos Vicente Vargas-Reyes Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador
10	EDITORIAL <i>Primer Congreso Internacional Paulo Freire. 100 años de su natalicio. Palabras de bienvenida</i> Diego Eduardo García-Flores Rector U.E. Fe y Alegría Santo Domingo
15	PONENCIAS CENTRALES
16	<i>Investigar las prácticas desde la perspectiva de las pedagogías críticas</i> Beatriz del Consuelo Borjas-Borjas. Fe y Alegría.
27	<i>Releer a Paulo Freire en los actuales contextos</i> Antonio Pérez-Esclarín. Fe y Alegría
48	<i>La pedagogía del oprimido principio y fundamento de la educación popular</i> Marco Raúl Mejía-Jiménez. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
63	<i>Educación Popular que construye desarrollo</i> Andréa Alice da Cunha-Faria. Universidad Federal Rural de Pernambuco
78	<i>Por una buena educación, la magia del problema</i> Roberto Lorenzo-Benítez. Pontificia Universidad Católica del Ecuador
87	<i>Neuroeducación y neurotecnología</i> Liliana Casanova-Borjas. Universidad del Zulia, Venezuela
97	ENSAYOS, INVESTIGACIONES Y SISTEMATIZACIONES DE EXPERIENCIAS
98	<i>La entrega y recepción del portafolio, cómo realizar esta estrategia integral para la adecuada inclusión de un estudiante. Mesa de diálogo</i> Juan Carlos Jiménez-Torres. Fe y Alegría Ecuador
121	<i>Influencia de los gestores de contenidos en el estilo de aprendizaje.</i> María Alejandrina Nivelá-Cornejo. Universidad de Guayaquil; Germain Andrés Montiel-Cubillán. Universidad del Zulia; Segundo Vicente Echeverría-Desiderio. Universidad de Guayaquil
142	<i>La educación virtual y sus desafíos</i> Olivia Alcira Rojas-Valencia. Fe y Alegría Ecuador; Gabriela Judith Pazmiño-Ortega, Fe y Alegría Ecuador; Nelly Germana Encalada-Yugci. Fe y Alegría Ecuador
159	<i>Refuerzo académico sobre lectoescritura para estudiantes en condiciones de rezago escolar</i> Lizbeth Johanna Ayala-Llumipanta. Universidad Politécnica Salesiana; Jessica Alexandra Topón-Pillajo. Universidad Politécnica Salesiana; Karina Fernanda Tipan-Toapanta. Universidad Politécnica Salesiana; Lisbeth Esthefania Pila-Pillajo. Universidad Politécnica Salesiana
170	<i>Prospectiva de políticas de acceso y permanencia a la educación superior de grupos vulnerables.</i> Diego Eduardo García-Flores. Universidad Central del Ecuador; Tania Cristina Quezada-Lozada. Unidad Educativa Julio Moreno Espinoza; Génesis Andrea Quezada-Lozada
187	CIERRE
188	<i>Palabras para seguir andando. Cierre del Congreso</i> Vicente Ramón Palop-Esteban. Universitat de Valencia; Gehiomara Banesa Cedeño-Toro. Fe y Alegría Ecuador; Germanico Napoleon Esquivel-Esquivel. Universidad Politécnica Salesiana.

PRESENTACIÓN

Primer Congreso Internacional Paulo Freire¹ Aprender a transformar Palabras de bienvenida

Carlos Vargas

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador

Es grato para mí dar comienzo a este Primer Congreso de Freire que organiza la Zonal Santo Domingo de Fe y Alegría Ecuador, abrazo la iniciativa y agradezco a los compañeros y compañeras que nos acompañan, a sus ponentes, a todas y todos los participantes.

Quiero insistir en estos “otros tiempos”, que en el proceso educativo no solo se trata de aprender a aprender, no solo aprender a analizar o aprender a interpretar las distintas realidades, **sino que todo nos debe conducir a aprender a transformar, ese es el desafío de hoy: aprender a transformar.**

En un mundo de 7.8 billones de personas (7mil 837 millones), 86 millones de niños, niñas y adolescentes siguen fuera de la escuela en América Latina y el Caribe (Unicef, 2021), esto empeorado por la pandemia de la covid-19. Y si agregamos: el hambre, la violencia de género, las desigualdades, migración, racismo y lo que es peor la corrupción y la inseguridad acompañado del desempleo, la sobre explotación de los recursos naturales, la contaminación, cambios climáticos, desastres naturales, guerras, la lucha por el agua, la ingobernabilidad, la pobreza de muchos y las riquezas de pocos.... Pareciera que NACER ES UNA

¹ El primer Congreso Internacional Paulo Freire realizado los días 26, 27 y 28 de enero de 2022 desde la iniciativa de la Unidad Educativa Fe y Alegría de la zona Santo Domingo, contó con el apoyo en su organización y desarrollo de las instituciones: Fe y Alegría Ecuador, La Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Federal do Pamba (Brasil), La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) y la Alcaldía de Santo Domingo. Educadoras y educadores, estudiantes y personas de la comunidad educativa intercambiaron reflexiones sobre la Educación Popular y la vigencia del pensamiento de Paulo Freire abordadas en 7 líneas temáticas con el aporte de destacados ponentes nacionales e internacionales.

LOTERÍA. Muchos me podrían decir que es mejor ponerse positivo, al menos estamos vivos, las cosas están mejor que antes y la tecnología nos ha mejorado la vida.

Sin embargo, teníamos la esperanza que la pandemia nos hiciera mejores con una mayor sustancia humana. Pero siguen muriendo cada día más de 8. 500 niños y niñas por falta de alimentos, hay anuncios de posibles guerras, varios gobiernos de América Latina se encuentran en tensiones, se sigue extendiendo la desigualdad, las injusticias, la violencia, la corrupción, la impunidad y la disputa de poderes. Ante esto, parece que la sustancia humana no nos alcanza para dialogar o para ser más justos y fraternos.

Por otro lado, los grandes avances tecnológicos desafían nuestra capacidad de reflexión y de comunicación comunitaria. Las multiplicidades de cambios han impactado directamente en nuestra forma de vida. Estos cambios se dan en diversos campos como: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación, la investigación y el entramado de relaciones que constituyen lo que algunos han comenzado a denominar tecnologías convergentes. Todas estas variaciones nos obligan a buscar una explicación, tanto desde el punto de vista teórico, como práctico.

Las nuevas tecnologías han alterado nuestros modos de trabajo, de ocio, de aprendizaje, de comunicación y, por supuesto, de conocimiento, con fuertes implicaciones en el campo educativo. Es el tema que Marco Raúl Mejía aborda en su libro: Educación(es), escuela(s), pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América, Tomo III, que hemos reimpresso desde Fe y Alegría Ecuador y lo ponemos a disposición.

Algunas de las cuestiones que se analizan en el libro son precisamente: ¿Es la Internet la gran dominación o liberación? ¿Es la nueva utopía digital o el nuevo holocausto tecnológico? Y en esta dualidad, ¿qué papel juega la inteligencia artificial? Preguntas que todo educador debe hacerse cuando asistimos a una masificación de los medios tecnológicos en la educación. Esto nos muestra que quizás el problema educativo no es un problema técnico, sino más bien un

problema ético y político.

En la introducción a la edición ecuatoriana del libro que menciono, decimos que la educación, la escuela y la pedagogía son precisamente campos donde los cambios antes citados han impactado fuertemente, de hecho, el título del libro hábilmente muestra su actual multiplicidad y pluralidad desde una matriz de pensamiento que remarca la diferencia y la diversidad. Es a partir de esta matriz que Marco Raúl Mejía rastrea y comprende la globalización y el cambio de época, las nuevas reconfiguraciones y con ellas las disputas emergentes, el innegable impacto del neoliberalismo y su papel central en el estado decadente actual de la escuela y del mundo. Ante esto, se plantea la necesidad de buscar reformas educativas que nos muestren caminos alternativos.

Desde aquí, el congreso nos debe llevar a salir de las angustias y desesperanzas, a reconocer nuestras historias de propuestas de los diferentes movimientos, a volver a las fuentes de Freire; cuya misma realidad desafía nuestra capacidad de cuestionar y cuestionarnos: ¿En qué contexto educamos?, ¿cuál es el papel de la tecnología en la educación?, ¿cómo transformar la educación en un proceso liberador?, ¿cómo lograr una mirada auténtica desde el sur en contra de miradas hegemónicas?, ¿cuál es el papel de la Educación Popular en este nuevo siglo? Estas y otras preguntas nos ayudarán a tener incidencia en el trabajo de construir una nueva educación para un nuevo mundo.

Hablando de la importancia de recuperar el pensamiento de Freire, en el marco de los 100 años de su nacimiento, recordamos los que nos decía:

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. (Freire,2005, p.94)

Por eso hemos querido partir de nuestras propias realidades que duelen en el alma, realidades que hoy son muy difíciles de

conceptualizar, de aquí que se vuelva urgente insistir en rescatar la palabra concientización para volverla de nuevo cotidiana, sería una forma de encarnarnos en la realidad y en acciones que transforman.

Hoy para comprender la educación es fundamental contextualizarla en una visión más amplia e integral del mundo; y al mismo tiempo, no podemos separarnos del mundo; desde este lugar debemos enseñar a combatir, a transformar todo tipo de injusticia desde lo cotidiano, de la casa, del barrio, de la escuela... de los círculos sociales en que caminamos... tenemos que ayudar a crear una generación consciente, donde no cabe ninguna discriminación, que aprenda a salir de las burbujas de las pantallas, que mire y se involucre con su prójimo.

En este sentido Freire sigue siendo, como dice Matthis Preiswerk, el mentor de esta educación del pueblo, su creatividad en el plano metodológico es indiscutible. Y cosa muy importante: su obra ha tenido el gran mérito de despertar el espíritu de emulación. Para Freire, la persona no se limita a la producción de conocimientos, sino que tiene derechos inalienables a la libertad y la justicia, de aquí todo el trabajo de la educación popular que ha contribuido y deberá seguir contribuyendo a la justicia social.

Por último, desearía, desde la justicia social, hacer una referencia cristiana de Freire, quien participó de comunidades eclesiales de base que dieron paso a la teología de la liberación, donde cabe hablar de educación popular como lugar teológico, ya que, en la educación popular, en cuando se insiste en la libertad, la justicia, el derecho, la dignidad, el amor, la solidaridad... se sigue revelando y caminando con su pueblo el Dios de los cristianos:

“Suelo decir, que, independientemente de la posición cristiana en la que siempre trataré de estar. Cristo será para mí, como lo es, un ejemplo de Pedagogo... Lo que me fascina de los Evangelios es la indivisibilidad entre su contenido y el método con que Cristo lo comunicaba...

Verdad El mismo, Verdad que se hizo carne, Historia viva, su pedagogía era la del testimonio de una Presencia que contradecía,

que denunciaba y anunciaba. Verbo encarnado, Verdad El mismo, la palabra que de El emanaba no podía ser una palabra que, pronunciada, pudiera decirse que *fue*, sino una palabra que siempre *está siendo*. Esta palabra jamás podría ser aprendida sino fuese aprehendida y no sería aprehendida sino fuese encarnada por nosotros..." (Preiswerk, 1994, p. 48)

Desde estas concientizaciones, para Fe y Alegría... "Educación Popular es el componente fundamental que nos define, es nuestra propuesta, es nuestro reto; por eso decimos, que seremos Fe y Alegría en la medida que hagamos educación popular..." (Carrasco, 2008, p.201)

Queremos permanecer atentos y atentas a estas nuevas realidades, para ser capaces de salir de la conciencia ingenua y de dar respuestas por las que valgan la pena gastarse la vida.

Bienvenidos y bienvenidas.

Referencias

- Carrasco, L. (2008), *Pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007, Santo Domingo (República Dominicana)*, Federación Internacional de Fe y Alegría
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI Argentina
- Preiswerk, M. (1994). *Educación popular y teología de la liberación*. Ed. Departamento Ecuménico de Investigación de San José de Costa Rica.

EDITORIAL

Primer Congreso Internacional Paulo Freire 100 años de su natalicio Palabras de bienvenida

Diego Eduardo García-Flores

Rector de la Unidad Educativa Fe y Alegría de Santo Domingo

Muy buenos días a todas las personas, invitados e invitadas especiales, participantes y ponentes que nos acompañan esta mañana en el acto inaugural del Congreso internacional Paulo Freire. En primer lugar, quiero expresar un saludo materno solidario para las familias de aquellas personas que, en medio de esta pandemia, han tenido que sufrir el dolor de la pérdida de sus seres queridos. Nuestro reconocimiento a las familias que han tenido que aceptar con fuerza ese dolor.

En segundo lugar, quiero presentar el Congreso trayendo a colación el texto de Antonio Pérez Esclarín, *Educar en valores y el valor de educar*. En este libro, nos presenta una parábola muy bonita llamada “sopa de piedras” que de alguna manera tiene una analogía con la organización de este Congreso.

En un pequeño pueblo, una mujer abrió la puerta al ver que un extraño golpeaba su vivienda y pedía comida. La mujer le dijo al extraño:

- Lo siento, no tengo nada que ofrecer en casa.

El extraño respondió:

- No se preocupe, yo tengo en mi bolsa una piedra para hacer sopa.

La mujer sorprendida le dijo:

- ¿Cómo? ¿una piedra de sopa?

El extraño replicó:

- Sí, efectivamente, una piedra para hacer una magnífica sopa.

Entonces, la señora intrigada fue corriendo a contarle a las vecinas, quienes le decían que quizás se trataba de uno de esos cubitos para hacer sopas deliciosas.

El extraño pidió una olla con agua y puso a hervir la piedra. Los vecinos vinieron a ver cómo, efectivamente, puso la piedra en el agua. Al rato dijo que quedaría mejor si le agregamos unas papas. Una de las vecinas dijo:

- ¡En mi casa hay papas! -Las trajo y las agregó a la sopa-.

El extraño probó la sopa y dijo que estaba exquisita, pero que quedaría mejor si agregamos algo de carne. Otra vecina dijo que en su casa había carne, fue y trajo la carne. Probó de nuevo el extraño y dijo:

- ¡Está deliciosa!, pero seguramente si pusiéramos unas verduras quedaría fantástica.

Otra vecina dijo:

- ¡En mi casa hay verduras! -y las trajo-.

Finalmente, el extraño probó la sopa y dijo:

- ¡Está exquisita! Sólo le falta la sal.

Fue tras la sal y, efectivamente, luego pudo compartir con todos la exquisita sopa que hizo a partir del pretexto de la piedra.

Digo esto porque nosotros habíamos conocido el año anterior que, en septiembre, el 15 de septiembre exactamente, se cumplían 100 años del natalicio de Paulo Freire. Conocedores de esto, nos parecía que un centro educativo podría reivindicar, como lo hacen las universidades o grupos de expertos, la obra de Paulo Freire. Y empezó así, con un grupo de compañeros de la Unidad Educativa, planteándonos la posibilidad de hacer un Congreso, además por lo que podría facilitar la virtualidad. Entonces, nos animamos a plantearlo a otros docentes de unidades educativas de la zona, quienes son parte justamente del Estado. Luego, esta idea les gustó a otras compañeras y compañeros que son docentes universitarios y prácticamente configuramos la idea de realizar el Congreso, animados por la esencia de la propuesta pedagógica de

Paulo Freire, además por la oportunidad y el momento en que vivíamos en nuestro país y en América Latina.

Esta idea fue conversada también con nuestros compañeros y compañeras de la zona Santo Domingo de Fe y Alegría, quienes se incorporaron de manera decidida, posteriormente pudimos también reunirnos con nuestras compañeras de la Oficina Nacional de Fe y Alegría, y fue cuajando la idea del Congreso. Luego hemos encontrado aliados en diferentes universidades: en Venezuela, Brasil y aquí mismo en Ecuador.

Y ahora, finalmente, estamos totalmente satisfechos porque hemos logrado este reto. Tenemos alrededor de 1300 inscritos. Las ponencias y propuestas las trabajamos con el apoyo del Centro de Formación. Justamente con ellos vimos la posibilidad de aprender a redactar porque es un poco complejo esto de la redacción académica. Hicimos varios encuentros para aprender a elaborar artículos académicos y también para aprender a arbitrar los trabajos.

Nos hemos dado cuenta de que efectivamente esta idea ha ido creciendo, ha ido calando. Entonces vemos aquí esta idea de la sopa de piedra, a veces podemos tener pretextos que nos permite convocar a más.

Este Congreso nos ha invitado a exponer lo mejor de nosotros, a compartir el esfuerzo y la convicción. Saber que efectivamente estamos en el horizonte correcto, saber que es la oportunidad adecuada para poder llevar este mensaje a las maestras, a los y las educadoras y educadores, no solo en nuestro país, sino también en nuestro continente.

La realización del Congreso en realidad es un gran reto, sobre todo por el nombre que lleva, para nosotros el nombre de Paulo Freire es muy significativo, estamos convocados a leer su obra, a entenderla, comprenderla y contextualizarla en este siglo XXI porque creemos que siguen vigentes sus postulados, y porque este espacio nos permite compartir una cantidad de recursos pedagógicos que muchas veces no son expuestos, no son compartidos, por ello el Congreso se convierte

en una importante experiencia para compartir esas investigaciones y experiencias.

En cuanto a los objetivos que tenemos nosotros, primero es importante incentivar el interés de la práctica por la innovación educativa. No solamente eres maestro o maestra cuando se tiene un título, en realidad se ejerce la profesión en la medida que todos los días tenemos la oportunidad de replantear nuestro trabajo y de poder tener también la oportunidad de aprender a ser innovadores. Creo que el Congreso nos muestra justamente una de esas facetas. Se trata de generar un espacio pedagógico que permita compartir experiencias y prácticas significativas, generar oportunidades para compartir experiencias de investigación en diversas líneas temáticas, contribuir a la formación e investigación de los docentes y estudiantes universitarios, que también es un tema pendiente en nuestra educación. Debatir temas de actualidad en concordancia con la propuesta de educación popular y finalmente, promover alianzas estratégicas que ya les hemos hecho para la articulación de redes de investigaciones científicas.

El congreso tiene como organizadores a la Unidad Educativa Fe y Alegría. Esto es importante, parecería que a veces estamos solamente convocados a eventos grandes desde organizaciones nacionales o universidades, pero hemos querido mostrar cómo la convicción de un centro educativo enlazada con los demás actores, ha hecho posible un evento de esta naturaleza. También tenemos la presencia de nuestros compañeros y acompañantes de Fe y Alegría Santo Domingo, los docentes de unidades educativas, fiscales y particulares de Santo Domingo y académicos universitarios de nuestra ciudad y también de otras ciudades. En cuanto al comité organizador y comité científico, queremos hacer extensivo nuestro agradecimiento a todos los miembros por toda su labor. Si bien es cierto, nosotros sabemos que desde la educación popular no estamos ligados necesariamente a todos los temas y estructuras que nos presentan muchas veces los sistemas educativos formales, es justamente nuestro interés el poder convertirla en algo alternativo, de allí este esfuerzo y rigurosidad de organizadores y del comité científico.

Finalmente, quiero decirles que es un gusto para nosotros realizar este magno evento. Auguramos que van a tener mucho éxito en sus participaciones. Vamos a poder encontrar la profundidad del pensamiento de Paulo Freire, vamos a participar de conferencias importantísimas, inéditas y a conocer trabajos, también de mucha investigación de nuestros participantes. Sean Bienvenidas y Bienvenidos.

A stylized, high-contrast illustration of a man's face. The man has a full, white beard and is wearing glasses. The illustration uses a limited color palette of white, grey, and red. A prominent horizontal red band runs across the middle of the image, serving as a background for the text. The overall style is graphic and modern.

PONENCIAS CENTRALES

Investigar las prácticas desde la perspectiva de las pedagogías críticas

Beatriz del Consuelo Borjas-Borjas²

Fe y Alegría

beatrizborjasb@gmail.com

Artículo recibido en junio y aprobado en agosto 2022

Resumen

El presente trabajo tiene como principal objetivo reflexionar la obra de Paulo Freire a la luz de las nuevas coyunturas educativas con el fin de encontrar nuevos caminos de transformación social. Para ello se reconstruye la trayectoria intelectual de Freire en una de sus últimas obras, *Pedagogía de la autonomía*, donde se examinan varios de sus 27 saberes para la práctica educativa. Estos saberes nos recuerdan que la investigación y la enseñanza son dos caras de la misma moneda, indisociables y recíprocas, tal como la teoría y la práctica. En este sentido, la necesidad de reflexionar sobre nuestras prácticas es fundamental para su constante mejora a través, por ejemplo, de la sistematización de experiencias. Reflexión que debe también ser incorporada en el ámbito de la formación académica y permanente de todos los educadores y educadoras en función de construir prácticas educativas liberadoras que nos alejen del pesimismo y constituyan la esperanza en nuevos futuros posibles.

Palabras clave: educación, pedagogía, investigación, enseñanza, sistematización de experiencias.

Investigate practices from the perspective of critical pedagogies

Abstract

The main objective of this research is to reflect on Paulo Freire's work in the light of the new educational situations in order to find new ways of social transformation. To this end, Freire's intellectual journey is reconstructed in one of his last works "Pedagogy of Autonomy", which examines several of his 27 knowledge for educational practice. This knowledge reminds us that research and teaching are two sides of the same coin, inseparable and reciprocal, just like theory and practice. In this sense, the need to reflect on our practices is fundamental for their constant improvement through, for example, the systematization of experiences. This reflection should also be incorporated in the academic and permanent training of all educators in order to build liberating educational practices that move us away from pessimism and build hope in new possible futures.

Keywords: Education, Pedagogy, Research, Teaching, Systematization of Experiences.

Introducción

En primer lugar, desearía agradecer la invitación a este evento que de alguna manera enriquece y recoge el conjunto de actividades que se han realizado en varios países para celebrar el centenario del nacimiento de Paulo Freire y que ha permitido no solo visibilizar aún más su obra, sino también releer la actual realidad educativa con los ojos de este educador brasileño. Personalmente, ha sido la ocasión de leer en este último año algunas de sus obras que no había tenido oportunidad de leer, sobre todo, las últimas.

En su libro "Pedagogía de la autonomía", publicado un año antes de su fallecimiento, en 1996, Freire propone 27 saberes que son necesarios para la práctica educativa; me gustaría detenerme en dos para orientar este compartir con ustedes. El primero Freire lo llamó

“Enseñar es investigar” y el segundo, “Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica”.

Enseñar es investigar

¿Cómo Freire relaciona la docencia con la investigación? No propone la investigación como una exigencia que debe cumplirse en el ámbito académico universitario o como requisito para obtener un título de segundo o tercer nivel en educación, sino como un saber que debe ser parte de la propia práctica educativa cotidiana del profesorado, tal como lo afirma en las siguientes palabras:

Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor en su formación permanente se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador. (Freire, 2004, p. 14)

En la explicación que Freire hace de este saber, “Enseñar es investigar”, se constata cómo la ruta de formación que Freire diseñó en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, siempre estuvo vigente a lo largo de sus obras. Todo proceso formativo debe iniciarse con una *investigación temática*; muchos lo consideraron en aquellos años “el primer momento” de su “método de alfabetización de personas adultas” que servía de punto de partida para el diseño de un currículo o programa de formación. Es ese momento previo en el que educadores y educadoras indagarán – junto con los futuros educandos – en las percepciones, creencias y problemáticas locales. A través de este diálogo, que se va tejiendo poco a poco, se identifican las situaciones-problema, así como las expectativas y aspiraciones que adquieren sentido en un contexto sociopolítico determinado. En este punto, es importante subrayar la necesidad de mirar las situaciones-problema desde dos ángulos: desde la dificultad (aspectos negativos) pero también desde las posibilidades para enfrentarlas y transformarlas (aspectos positivos).

Esa misma forma de proceder es la que Freire propone que

debe hacerse en los espacios de formación si realmente se quiere lograr lo que él llamó una “práctica educativo-crítica progresista”. Y para ello es necesario desarrollar lo que denominaba como la “curiosidad epistemológica o crítica” expresada en la indagación, la duda, la pregunta que se verbaliza o no se hace y que, a veces, es “la pregunta del subversivo”. En este sentido, se busca producir en el acto educativo las condiciones para que las y los educandos vayan construyendo y reconstruyendo sus saberes al superar la manera “ingenua” de aproximarse inicialmente al objeto de conocimiento.

Así como el educador o la educadora se acercan, a través de un proceso de investigación, a la realidad de las y los educandos para planificar la enseñanza, asimismo los educandos deberán acercarse a su realidad, mediados siempre por el diálogo esclarecedor que promueve el formador o formadora, quien provoca la reflexión, opone los puntos de vista, cuestiona y, sobre todo, confronta con saberes científicos lo que Freire llamó *los saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria* (Freire, 2004).

Cuando los educadores y educadoras optan por un enfoque pedagógico crítico saben que los entornos: familiar, social, económico, político y cultural condicionan los procesos educativos. Como nos dice el pedagogo crítico norteamericano Joe L. Kincheloe (2008):

Además de adquirir métodos de enseñanza, los profesores, profesoras y líderes educativos comprometidos con la pedagogía crítica también son conscientes de las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, las regiones y los sistemas en los que desempeñan sus tareas... Los modos en los que las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados; y el *modus operandi* de la regulación sociocultural. (p. 35)

Por ello, más tarde, otros educadores populares denominaron este proceso *diálogo cultural* que empieza cuando nos preguntamos sobre qué vamos a dialogar y sobre cuáles son las intenciones del acto educativo. Siguiendo la propuesta del educador colombiano Germán

Mariño (1994), hace falta investigar sobre las concepciones (maneras de ver) y las prácticas (maneras de hacer) de los interlocutores, porque estas concepciones actúan como redes resignificadoras de las nuevas informaciones: todo lo nuevo pasará por el tamiz de lo que ya sabemos. Una vez que hemos investigado sobre lo que piensan las personas con quienes vamos a establecer el diálogo, tenemos que contrastarlo con nuestras intencionalidades, sabiendo que puede haber diferencias y contradicciones.

Le toca al educador o educadora diseñar estrategias a poner en práctica para desequilibrar concepciones erradas o para introducir nuevos conceptos que contribuyan a comprender mejor las realidades concretas, porque si la malla conceptual no es colocada en situaciones críticas, no existirá necesidad de aprender nuevos puntos de vista. Según Mariño (1994) tendríamos que identificar, antes del acto mismo de la enseñanza, los "contra-argumentos" que entrarán en juego en un proceso de negociación entre lo que pienso y lo que los otros piensan sobre un mismo tema o problema. Con este trabajo de preparación, el diálogo debe partir de experiencias, referencias sensibles, situaciones, historias, imágenes que Freire denominaba "codificaciones" que deben ser debatidas, conversadas, es decir, "decodificadas", y son las que van a facilitar explorar, expresar y recrear entre las y los participantes primero, luego entre participantes y educador, las concepciones que tenemos.

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica

El enseñar exige no solo indagar previamente para planificar la acción educativa concreta, ni tampoco solo enseñar a los educandos a indagar, sino supone saber indagar sobre el propio quehacer educativo, es decir, llevar a cabo una "reflexión crítica sobre la práctica" en un "movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar" a fin de mejorar esta práctica.

En un ámbito como el educativo en el que las prácticas se ritualizan, se vuelven rutinarias y se alejan de las intencionalidades de transformación, el enfoque crítico de la educación promueve la autorreflexión; volverse sobre sí mismo(a) permanentemente con curiosidad a fin de liberarnos de dogmatismos, falsas conciencias,

barreras ideológicas que impiden visualizar la transformación de realidades que consideramos insostenibles.

Esta reflexión crítica de la práctica ha sido la base de un conjunto de modalidades de producción del conocimiento en el campo de la Educación Popular en América Latina. Educadores y educadoras se convierten en *investigadores(as)* de su propia práctica, junto con la participación de sus educandos, porque problematizan y reflexionan en la misma acción, tal como lo hacen los profesionales reflexivos (Schon, 1998). Las y los docentes reflexionan sobre su praxis para ajustar el plan inicial, ordenar, evaluar, dar sentido a sus acciones para luego nuevamente proponer nuevas acciones. Desde esta perspectiva, la acción educativa de las y los docentes forma parte de un proceso de investigación de la práctica cuyos resultados pueden ser sistematizados con el fin de recuperar los saberes generados durante el desarrollo de la acción.

Para recuperar estos saberes derivados de la experiencia, es decir este conocimiento práctico –la teoría inserta en la práctica dirían algunos – , educadores y educadoras recurren a la “Sistematización de experiencias” que, según el educador colombiano Alfonso Torres (2010), es la modalidad de investigación emblemática de la Educación Popular. Producir conocimientos desde la reflexión sobre la práctica exige interpretar y analizar el relato de la experiencia de forma tal que podamos visualizar las lógicas que le dan sentido y organizan a fin de elaborar teorías de la práctica misma.

Constatamos que se puede ir trazando una línea continua entre diferentes modalidades de investigación de la práctica, desde el momento en que diseñamos una propuesta o un proyecto de transformación o de innovaciones educativa hasta el momento en que “los propios practicantes”, como los llama Perrenoud (2007), logran categorizar, interpretar y explicitar los conocimientos que han alcanzado al llevar a la acción sus alternativas una vez que han reconstruido sus saberes previos.

Esta continuidad investigativa puede ser integrada en procesos de formación de educadores y educadoras que permanentemente están revisando y transformando sus prácticas de forma rigurosa y sistemática.

Investigar las prácticas en el ámbito de la formación académica o permanente de educadores y educadoras

Estas reflexiones me han llevado a retomar una vieja pregunta que me hice cuando me inicié como formadora de formadores: ¿Cómo introducir tanto en la formación inicial como continúa de docentes este permanente contrapunteo entre la práctica cotidiana en espacios educativos con educandos y la producción de conocimiento a través de procesos de investigación de esa práctica?

Mi trayectoria como profesional de la educación se inició a finales de la década de los ochenta como facilitadora en un proyecto de profesionalización universitaria de docentes en ejercicio, en el marco de un convenio entre Fe y Alegría Venezuela y el CEPAP (Centro de Experimentación para el aprendizaje permanente) adscrito a la Universidad Experimental Simón Rodríguez. En esta experiencia formativa tuvimos la oportunidad de participar en la construcción de un currículo universitario cuyo eje articulador sería la reflexión de la práctica cotidiana de los educadores y educadoras que se habían inscrito para obtener la licenciatura en educación. Hoy, que me ha tocado retomar la formación de docentes nuevamente en una Maestría, hago un reconocimiento público a aquella experiencia formativa porque ha sido un ejemplo de una formación docente “bien hecha” tal como concebía Paulo Freire, una formación con sentido, aquella que involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría, en la que, como Freire afirmaba, el discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que debe confundirse con la práctica (Torres, 2002).

Sin embargo, esta propuesta exige condiciones institucionales que responden a intencionalidades, a veces reñidas con normas y rutinas tanto en el ámbito universitario como en los espacios de desempeño docente. Ciertamente, al incorporar esta modalidad de investigación sobre las prácticas habría previamente que definir un currículo que la legitime, pero también que la convierta en el hilo conductor de la formación académica. Igualmente sucede cuando se incorpora en los procesos de formación permanente de educadores y educadoras integrada a la cotidianidad de centros educativos, ya que

deben incorporarse procesos de acompañamiento y seguimiento que favorezcan la reflexión crítica de la práctica desde una lógica participativa y democrática en clave formativa.

Asimismo, estos procesos reflexivos no pueden quedar como eventos puntuales (problematizar para proponer una innovación, elaborar un plan de acción, hacer seguimiento de acciones, evaluarlas) porque corremos el riesgo de llevar a cabo lo que la educadora australiana Grundy (1998), siguiendo la teoría de los intereses de conocimiento, llama “una investigación de orientación técnica”, donde lo importante es el producto que se desea mostrar en una exposición. No obstante, lo que debería prevalecer es el proceso mismo de reflexión que la innovación genera entre educadores(as) y educandos a fin de ampliar los límites de comprensión de la realidad y las oportunidades de mejora con un horizonte que está marcado por las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas a fin de detectar distorsiones ideológicas que se convierten en barreras para lograr la transformación. La clave es vencer la resistencia al cambio para que nos sintamos en “resonancia”, como diría Harmurt Rosa (2018), que la innovación nos “hable”, que nos sintamos realmente afectados por lo nuevo.

Este sello particular de las pedagogías críticas lo explicita de forma más clara el “acumulado propio” (Mejía, 2015) que la Educación Popular ha ido construyendo a lo largo de su historia en América Latina. Porque el hecho de integrar en la reflexión las dimensiones sociales, políticas y culturales, además de las metodologías, significa que existe la intencionalidad de enfrentar estructuras sociales que producen y reproducen injusticia, dominación y exclusión. No hay neutralidad posible en educación frente a estas realidades, lo que exige, por lo tanto, una “opción ético-política” desde y para los intereses de las poblaciones que han sido excluidas y dominadas, incluyendo hoy la mirada ecológica.

El pesimismo docente. Convertir nuestras prácticas educativas en zonas liberadas

Durante un tiempo combatimos lo que llamamos el “utopismo pedagógico”, es decir, creer que la pedagogía era suficiente para

cambiar la realidad, sin embargo, haberme acercado el año pasado a la realidad de los y las docentes me ha hecho “matizar” estas ideas, ya que en los debates sostenidos se manifiesta, más bien, lo que he llamado un gran “pesimismo pedagógico” por el carácter instrumental que identifica el oficio docente: currículos que son “bajados” desde oficinas ministeriales, que deben ser de obligatorio cumplimiento, la verticalidad en las relaciones con las autoridades, el excesivo trabajo administrativo; sin obviar el poco reconocimiento social a una carrera fuertemente feminizada. En este ambiente resulta difícil crear condiciones para un proceso abierto, al menos de reflexión crítica de las prácticas educativas. Por ello, es preciso imaginar otras salidas que no estén enmarcadas en políticas institucionales o curriculares.

En el marco de este “pesimismo pedagógico”, me gustaría compartir con ustedes lo que Paulo Freire descubrió en su experiencia en Guinea Bissau (Freire, 1978) que al leerla me abrió una puerta de esperanza. Freire había sido invitado a colaborar en la reconstrucción del país luego de su independencia de Portugal.

Para Freire, que se encontraba en esa época viviendo en Europa como exilado, llegar a Bissau por primera vez, significó, más bien, “volver”, sentirse en casa, por las semejanzas en geografía y clima que encontró en esas regiones africanas con su país natal. Su primera acción, mucho antes de esa primera visita, consistió en conocer el pensamiento de Amílcar Cabral, el hombre que dirigió la liberación de Bissau de la ocupación portuguesa. A lo largo del libro constatamos la presencia del pensamiento de este líder que hoy en día, según una encuesta reciente, es considerado el segundo mejor líder de la historia mundial con 25% de votos por su fuerte influencia en la liberación de varios países africanos, aunque no pudo vivir la victoria de su partido porque fue asesinado antes.

En este volver a casa, como narraba Freire, un primer descubrimiento que él hizo y es una de las pistas que hoy quisiera compartir con ustedes, fue el siguiente: las personas que estaban liderando el cambio provenían de las zonas liberadas, eran personas que tenían mayor claridad política. Antes de la independencia, durante la lucha armada, Amílcar Cabral y sus compañeros de partido habían

creado escuelas en cada zona liberada porque consideraban que la formación sostenía la lucha, y, justamente, en esas escuelas se formaron los futuros maestros y maestras a quienes les tocaría la reconstrucción nacional. ¿No podríamos nosotros y nosotras pensar hoy que nuestros espacios de prácticas educativas se conviertan en “zonas liberadas” en las que vayamos preparando el futuro emancipado reconociendo todas las limitaciones en las que nos encontramos? Crear con nuestros educandos un microcosmo de la nueva sociedad, como diría Antonio Pérez Esclarín (Fe y Alegría, 2021), desde un horizonte emancipador, convirtiendo la lucha por la liberación “un acto cultural” como diría Amílcar Cabral, para quien la educación era un “arma estratégica”. Vivir en la paciente impaciencia diría Freire de nuestro “metro cuadrado”.

A modo de conclusión

Quizá en el campo educativo resulta difícil comprender los procesos de innovación y cambio, ya que el tiempo para las personas que enseñan está marcado por la larga duración, sobre todo, en nuestra relación con las personas a quienes educamos. A toda afirmación que hacemos sobre nuestros educandos, siempre añadimos: mientras crece, mientras madura, cuando llegue al nivel superior, y así vamos acumulando recuerdos de cada educando, de cuando lo vi pequeño, cuando ahora lo veo hecho un profesional. Se trata de una estructura temporal que a veces no somos conscientes de su alcance, pero que siempre apunta hacia el futuro, hacia un destino y es ese destino el que le da sentido a nuestro presente y le da un orden a lo que sucede.

El filósofo coreano contemporáneo Byung-Chul Han (2015), que vive en Alemania, se ha hecho famoso gracias a un libro que ha titulado “El aroma del tiempo” que, según él requiere lentitud y guarda vínculo con el pasado y el recuerdo. Desde esta mirada, la “paciente impaciencia” que nos propone Freire adquiere un sentido profundo que nos lleva a repensar en cómo sentimos el aroma del tiempo en que hemos convivido con nuestros educandos. De allí la resignificación que hoy ha tomado el término “educación a lo largo de la vida”. Tomando como referencia esta perspectiva a la innovación hay que sentirla en el aroma que van dejando los pequeños cambios silenciosos, cuyas huellas otras personas seguirán.

Referencias

- Fe y Alegría. (26 – 29 de octubre de 2021). *Desafíos y nuevas fronteras de la educación popular en el siglo XXI*. Conferencia impartida en el marco del XLVIII Congreso Internacional de Fe y Alegría.
- Freire P. (1978). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra S.A.
- Byung-Chul Han. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía crítica-¿De qué hablamos, dónde estamos?*. (p.25-29). Grao.
- Mariño, G. (1994). El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. *Revista Aportes*, (41).
- Mejía M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Rosa, H. (2018). Alienación, aceleración, resonancia y buena vida. Entrevista por A. Bialakowsky, *Rev. Colombiana de Sociología*. 41(2), 249-259. <https://doi.org/10.15446/rcs.v41n2.75164>
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimientos. *Revista La Piragua*. N° 32. 8-32.
- Torres R.M. (2002). Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha, Entrevista con Paulo Freire. *UNI-PLURI-VERSIDAD*, 2 (1), 78-79.

Releer a Paulo Freire en los actuales contextos

Antonio Pérez-Esclarín³

pesclarin@gmail.com

Artículo recibido en julio y aprobado en agosto 2022

Resumen

Releer a Freire para profundizar en la vigencia de su pensamiento a cien años de su natalicio supone una relectura del actual contexto. Por ello, la reflexión parte del análisis de la realidad alrededor de tres conceptos que dan cuenta del momento que vivimos hoy: la modernidad líquida, el relativismo ético y la postverdad. En este panorama marcado por tiempos de incertidumbres, cambios permanentes, profundización de exclusiones, entre otros elementos, la pedagogía de la esperanza, de la indignación, del diálogo y la negociación, de la autonomía y la libertad propugnadas por Freire, recobran significado con miras a la construcción de la utopía de un mundo transformado. Freire sigue planteando posibilidades para la concientización orientada a la transformación social desde el sueño posible que requiere de compromiso ético, político y pedagógico.

Palabras clave: Educación Popular, Paulo Freire, educación liberadora, pedagogía, pedagogía crítica, transformación social.

Rereading Paulo Freire in today's contexts

Abstract

Rereading Freire in order to deepen the relevance of his thought one hundred years after his birth presupposes a rereading of the current context. Therefore, the reflection starts from the analysis of reality around three concepts that account for the moment we live in today: liquid modernity, ethical relativism and post-truth, In this scenario marked by times of uncertainty, permanent changes, deepening exclusions, among other elements, the pedagogy of hope, indignation, dialogue and negotiation, autonomy and freedom advocated by Freire, regain meaning with a view to building the utopia of a transformed world. Freire continues to raise possibilities for conscientization aimed at social transformation from the possible dream that requires ethical, political and pedagogical commitment.

Key words: Popular Education, Paulo Freire, liberating education, pedagogy, critical pedagogy, social transformation.

Introducción

Quiero comenzar agradeciendo a mis compañeros y amigos de Fe y Alegría Santo Domingo, Ecuador, por la invitación a participar en el Congreso Internacional Paulo Freire, "Pedagogías innovadoras, críticas y liberadoras para la transformación social". Y quiero también felicitarles por esta bella iniciativa de celebrar el centenario de Paulo Freire con una profunda reflexión sobre la vigencia de su pensamiento. Empiezo aclarando que mi exposición no pretende ser, en modo alguno, un ejercicio erudito sobre Freire, pues creo que el mejor homenaje que hoy podemos hacerle es comprometernos con su pasión y libertad en la gestación de una educación genuinamente liberadora, educación para formar sujetos pensantes, críticos, capaces de reinventar el mundo en una dimensión ética y estética, de modo que sea -y son palabras textuales de Freire:

... menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa...Mundo en el que nadie domina a nadie, nadie roba a nadie, nadie discrimina a nadie, sin ser castigado legalmente. Nuestra utopía, nuestra sana locura es la construcción de un mundo en el que el poder se asiente de tal modo sobre la ética, que sin ella se destruya y no sobreviva. En un mundo así, la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y los deberes, la justicia y no respaldar el arbitrio de los suyos. (Freire, 1996, p. 29; Freire, 2001, p. 143)

Si los educadores populares solemos resumir los objetivos de la Educación Popular como “aprender a leer la realidad, para ser capaces de decir la propia palabra y así escribir la historia de nuestra liberación” es necesario que partamos de una lectura crítica de los tiempos que vivimos, pues sólo si los conocemos a fondo, podremos contribuir a transformarlos.

Partir de la lectura de la realidad

Yo resumo en estos tres conceptos la lectura de la realidad:
Modernidad líquida, relativismo ético y postverdad.

a) Tiempos de incertidumbre y modernidad líquida. El sociólogo y filósofo polaco Zygmunt Bauman, fallecido en 2017, empezó a intuir en la década de los ochenta del siglo pasado que nuestra sociedad había dejado de ser consistente y firme, y progresivamente avanzaba hacia un desmoronamiento y adaptación, más propio de los estados “líquidos” que sólidos. Acuñó el término de “modernidad líquida” basándose en los conceptos de fluidez, cambio, flexibilidad, adaptación, relativismo de valores. Las estructuras fijas e inmutables propias de la modernidad sólida, desaparecen y fluyen. Hay miedo a fijar algo para siempre. Vivimos en un mundo precario, provisional, ansioso de novedades. La metáfora de la modernidad líquida nos habla de la cultura actual como una esfera que ya no prohíbe, sino que muestra múltiples ofertas, que no tiene normas, sino propuestas. Es una cultura que busca seducir, atraer y distraer a través de señuelos. Los deseos

y las necesidades se transforman y cada individuo cree que el mundo comienza y termina en sí mismo. En palabras de Bauman: “la cultura de la modernidad líquida ya no tiene un populacho que ilustrar, sino clientes que seducir” (Bauman, 2013, p. 101). Las cosas no van a durar mucho y tampoco las relaciones sociales. Por ejemplo, el trabajo es cada vez más precario e incierto y el matrimonio para toda la vida o los votos perpetuos de los religiosos a muchos les resultan incomprensibles.

b) Tiempos de profundo relativismo ético, donde cada uno determina lo que es o no es bueno, lo que se puede hacer y no se puede hacer. Y en general es bueno lo que me produce dinero, bienestar, placer o poder. El fin justifica los medios. Por ello proliferan las economías subterráneas: corrupción, delincuencia, especulación, prostitución, pornografía, tráfico de drogas, de medicinas, de órganos, de personas...y el mundo es cada vez más desigual y más injusto.

El 10 de diciembre de 1948, cuando el mundo se asomaba estremecido al horror de los campos de exterminio nazi y de la barbarie de la Segunda Guerra Mundial que ocasionó unos 50 millones de muertos, exterminó a unos seis millones de judíos y gitanos, dejó ciudades enteras convertidas en escombros y nos asomó al poder destructor de las armas nucleares, un centenar de países reunidos en París, firmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres y son iguales en dignidad y derechos”. Hoy, después de 73 años de aquella firma solemne, el mundo es más desigual, injusto y discriminador que nunca. América Latina tiene el poco honroso privilegio de ser el continente de mayor inequidad. La distancia entre el 10% de mayores ingresos y el 10% de menores es de 50 a 1. En España es de 10 a 1, y en Noruega de 6 a 1.

El inmenso poder creador de los seres humanos no está al servicio de la vida ni de la convivencia. Por eso, a pesar de tanto desarrollo científico y tecnológico, la vida gime herida de muerte y el mundo resulta para las mayorías cada vez más inhumano y más cruel. De la salvación por la fe, pasamos a la salvación por la ciencia y el progreso, y en nuestros tiempos de desencanto, violencia e individualismo puro y crudo, pareciera que estamos entrando en el “sálvese el que pueda”. Impera el darwinismo social, es decir la sobrevivencia de los más fuertes,

mejor dotados, con mayor capacidad de adaptación o más inmorales. Del “amaos los unos a los otros”, hemos pasado al “Armaos los unos contra los otros”

Por ello, la exclusión y la injusticia, y no la fraternidad, campean vigorosas en nuestras relaciones con los demás. El 99% de la riqueza del mundo está en manos del 1% de la población, unos 70 millones de personas aproximadamente. El 95% de esa élite son varones. Las mujeres, a iguales cotas de trabajo, ganan, como media, la mitad. Esos 70 millones de prepotentes basan todo su poderío económico en el manejo omnímodo y determinante de algunos sectores productivos muy importantes, como la industria farmacéutica, las finanzas y la banca, la sanidad y el negocio de los seguros. Con lo que se gasta en armas en 10 días, se podría dar salud y educación a todos los niños y niñas del mundo. Sin embargo, cada tres segundos muere un niño de hambre, que es la principal pandemia en el mundo.

c) Tiempos de postverdad, es decir, después de la verdad, porque la verdad ya no tiene que ver con la objetividad de los hechos, no refleja la coherencia entre palabra y realidad, sino con lo que yo quiero o decido que sea verdad, con lo que me interesa que sea verdad, con mi opinión o la de los míos. Por eso los políticos pueden afirmar hoy una cosa y mañana decir lo contrario y desde la postverdad ambas son igualmente verdaderas. O yo puedo afirmar que vivimos en un mundo injusto, pero otro me puede decir que esa es mi opinión, pero que él piensa que vivimos en el mejor de los mundos posibles. De ahí que la política se ha divorciado por completo de la ética y ya no busca el bien común, sino los intereses personales o del partido. Por ello, proliferan los populismos de derecha y de izquierda, iguales en su afán de adormecer la conciencia crítica y de manipular los sentimientos y emociones para lograr los objetivos. Renace la guerra fría y la utilización de algunos países como peones de la rivalidad geopolítica, crece el autoritarismo, se olvidan y pisotean los derechos humanos, se persigue a los medios que presentan una visión crítica, y se pretende poner el poder judicial al servicio del ejecutivo, todo lo cual supone un fuerte debilitamiento de las democracias, que parecen haber olvidado su objetivo esencial de garantizar los derechos y el bienestar a todos.

Por si fuera poco, la pandemia ha venido a profundizar la pobreza, ha evidenciado las enormes desigualdades y castigado sobre todo a las poblaciones más vulnerables: es una gran falacia decir y repetir ingenuamente, como muchos lo vienen haciendo, que la pandemia trata a todos por igual, cuando la realidad es que golpea con más fuerza a los empobrecidos del mundo. No es cierto que todos estamos -durante esta crisis- en el mismo barco; estamos sí en la misma tormenta. Algunos la pasan en sus residencias lujosas, con jardines, piscinas, neveras y bares bien surtidos. Si tienen algunos síntomas, reciben la mejor atención médica posible, y ya están recibiendo la tercera o cuarta dosis de vacuna. Otros deben soportarla apretujados en viviendas miserables sin agua, sin electricidad, sin jabón, sin medicinas ni vacunas, y sin comida, que deben salir a buscarla cada día. Por ello, también la pandemia nos evidencia que los empobrecidos son siempre las víctimas de todas las crisis. Según Frei Betto (2020) han desaparecido en el mundo 25 millones de empleos y el número de pobres en Latinoamérica pasará de 162 a 216 millones.

También ha evidenciado la enorme brecha en el acceso a la educación. Ante la imposibilidad de la educación presencial, se ha recurrido a la educación on-line, pero no podemos olvidar que a este mundo virtual no todos tienen igual acceso, con lo que, a las nuevas discriminaciones y desigualdades, habría que añadir la discriminación digital, dado que las poblaciones más vulnerables y los grupos empobrecidos y excluidos, escasamente pueden acceder al mundo de internet. Por ello, hoy se han acuñado los términos de infopobres e infóricos, para subrayar la brecha digital. Y si para muchas personas, navegar por internet es una acción cotidiana, no podemos olvidar que en todo el mundo todavía hay más de 4.000 millones de personas que viven sin acceso a internet. De hecho, aparte de que la educación on-line imposibilita el encuentro y la convivencia social, objetivo esencial de toda genuina educación, se calcula que en América Latina los niveles de la educación han caído dos años y seguirán cayendo más durante la pandemia que se resiste a morir y muta en diversos modos.

La pedagogía de Freire

En este contexto, quiero retomar elementos claves de la pedagogía de Freire y, para ello, me presto los títulos de algunos de sus

libros: **Pedagogía de la Indignación y la Esperanza, Pedagogía del Diálogo y la Negociación, y Pedagogía de la Autonomía y la Libertad.**

Pedagogía de la Esperanza

Ante la realidad que presentamos a grandes brochazos, si somos dignos debemos indignarnos, y convertir la indignación en compromiso activo y eficaz para la transformación y humanización del mundo. Unir, como tanto nos insistía Freire, denuncia y anuncio, pasar de la mera protesta a la propuesta y el compromiso. Otro mundo no es sólo necesario y posible, sino que gestarlo debe ser nuestro mayor empeño. El porvenir es tarea, es por-hacer.

Anatole France decía que nunca se da tanto como cuando se da esperanza, y Freire nos insiste en que la educación exige la convicción de que es posible el cambio, implica la esperanza militante de que los seres humanos podemos reinventar el mundo en una dirección ética y estética distinta a la marcha de hoy. El Derecho a Soñar no aparece en la Declaración de los Derechos Humanos, pero sin este derecho, y sin el agua que da de beber a los demás, todos los otros se morirían de sed. Nos dice Freire:

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño... La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo... No es posible luchar si no se tiene mañana, si no se tiene esperanza... No es posible pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía, sin proyecto. Los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización exige esfuerzo, coraje, vencimiento. (Freire, 1999, p.8; Freire, 2001, p.65)

Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar participar en el proceso de su creación. Perder la capacidad de soñar y de sorprenderse es perder el derecho a actuar como ciudadanos, como autores y actores de los cambios necesarios a nivel político, económico, social y cultural. Por ello, frente al "*Pienso, luego existo*", raíz de la modernidad, y el "*Compro, luego soy*", basamento de la

postmodernidad consumista y hedonista, debemos levantar el “*Sueño, luego existo*” de la esperanza comprometida. Sueño, soñamos, y nos comprometemos con coraje y entusiasmo a construir nuestros sueños. Por ello, somos los *di-soñadores* del nuevo mundo, que no es vuelta a la normalidad tan anormal de antes que es lo que muchos pretenden tras la pandemia, sino a agestar un mundo completamente nuevo donde la economía esté al servicio de la vida, y se hagan realidad, es decir, hechos, los derechos humanos tan proclamados y tan pisoteados.

Pero necesitamos educar la esperanza, para superar la ingenuidad y evitar que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Tan negativo es el discurso fatalista, inmovilizador, que renuncia a los sueños y niega la vocación histórica de los seres humanos, como el discurso meramente voluntarista, que confunde el cambio con el anuncio y la proclama del cambio. Necesitamos de una esperanza crítica, no ingenua, que necesita del compromiso y sobre todo del testimonio coherente para hacerse historia concreta. En palabras de Freire:

... coherencia de vida con lo que busco, con la utopía. Testimoniar mi compromiso con el mundo mejor que busco. Testimoniar el profundo amor por la libertad. Coherencia entre lo que digo y hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe que profeso y las acciones en que me comprometo. (Freire, 2001, p. 50)

Si bien es cierto que “el acto de educar es un acto político” (Freire, 1999, p.7), no podemos separar la dimensión política de las dimensiones ética y pedagógica, es decir, que el proceso educativo debe estar inmerso en los valores que proclamamos y queremos recoger. Si pretendemos que la educación contribuya a transformar la realidad y el mundo, debemos comenzar por transformar la educación. Esta es la gran lección de la pedagogía, tan escasa en estos días, tan sustituida por la ideología: Sólo recogeremos los frutos que sembramos. La cosecha debe estar implícita en la siembra. En educación más que revolucionarios profesionales necesitamos revolucionarios en la profesión, es decir, personas comprometidas en el cambio profundo del sistema educativo, que convierten sus aulas y centros en lugares de búsqueda, de participación, de crítica, de diálogo y confrontación,

de solidaridad. No será posible transformar la educación con prácticas bancarias, transmisivas, reproductoras. No es posible un mundo fraternal con prácticas discriminatorias, no es posible imponer autoritariamente la libertad, ni recoger justicia y equidad con prácticas excluyentes. Esto es lo que parecen haber olvidado algunos gobiernos, autoproclamados de izquierda y antineoliberales, que asumieron muchos de los principios esenciales de la Educación Popular, redactaron y aprobaron constituciones muy progresistas, dieron protagonismo y voz a sectores tradicionalmente ignorados, y adelantaron políticas económicas y sociales a favor de las poblaciones excluidas, y lograron reducir considerablemente los indicadores de miseria y de pobreza. Sin embargo, varios de estos gobiernos, seducidos por los privilegios del poder y por la convicción mesiánica de que sólo ellos representaban los intereses del pueblo, fueron imponiendo cada vez más sus prácticas populistas y autoritarias, ignoraron y violaron los textos constitucionales, olvidaron la ética más elemental y fueron devorados por la corrupción y el afán de mantenerse a toda costa y a cualquier precio en el poder. Algunos incluso asumieron conductas dictatoriales y muy represivas, violatorias de los derechos humanos esenciales. Todo esto exige a los educadores populares emprender un profundo proceso crítico y autocrítico pues muchas de estas experiencias pretendidamente populares y progresistas, que asumieron el discurso de la Educación Popular, lo contradijeron radicalmente con la implantación de prácticas opuestas a los principios, declaraciones y proclamas. Por ello, sobre la dimensión política se debe enfatizar la dimensión ética y pedagógica que algunos gobiernos olvidaron por completo, con lo que, si bien se apropiaron del discurso liberador de la Educación Popular traicionaron sus principios esenciales. Se preguntaba alarmado Freire:

¿Qué ética es esa que sólo vale cuando se aplica a mi favor? ¿Qué extraña manera es esa de hacer historia, de enseñar democracia, golpeando a los que son diferentes para continuar gozando, en nombre de la democracia, de la libertad de golpear? No existe gobierno que permanezca verdadero, legítimo, digno de fe, si su discurso no es corroborado por su práctica, si apadrina y favorece a sus amigos, si es duro sólo con los opositores y suave y ameno con los correligionarios. Si cede una, dos, tres veces a las presiones poco éticas de los poderosos o de amigos

ya no se detendrá... hasta llegar a la democratización de la desverguenza. (Freire 1996, p. 38; Freire, 1999, p. 167)

Pedagogía del diálogo y la negociación

Hoy, abundan las palabras que, en vez de ser puentes de encuentro y de unión, son muros que nos separan y alejan. Palabras convertidas en rumor que sobresalta, en grito que intenta descalificar y ofender. Palabras, montones de palabras muertas, sin carne, sin contenido, sin verdad. Dichas sin el menor respeto a uno mismo ni a los demás, para salir del paso, para confundir, para ganar tiempo, para acusar a otro, para sacudirse de la propia responsabilidad. Palabras con enfervorizados llamados al diálogo, sin verdadera disposición a encontrarse con el otro y su verdad. Por ello, diálogos que, en el mejor de los casos, son sólo monólogos yuxtapuestos, de los que se sale más escéptico, más dividido. Por eso, necesitamos con urgencia **Aprender a escucharnos**. Escuchar antes de diagnosticar, de opinar, de juzgar. Escuchar viene del latín: *auscultare*, y denota atención y concentración para entender. Escuchar, en consecuencia, no sólo las palabras, sino el tono, los gestos, el dolor, la frustración, la ira. Escuchar las acciones, la vida, que con frecuencia niegan lo que se proclama en los discursos. Escuchar para comprender y así poder **dialogar**.

El diálogo exige respeto al otro, humildad para reconocer que uno no es el dueño de la verdad. El que cree que posee la verdad no dialoga, sino que la impone, pero una verdad impuesta por la fuerza deja de ser verdad. Si yo sólo escucho al que piensa como yo, no estoy escuchando realmente, sino que me estoy escuchando en el otro. El diálogo supone búsqueda, disposición a cambiar, a “dejarse tocar” por la palabra del otro. En palabras del poeta Antonio Machado “Tu verdad, no; la verdad: deja la tuya y ven conmigo a buscarla”. El diálogo verdadero implica voluntad de quererse entender y comprender, disposición a encontrar alternativas positivas para todos, opción radical por la sinceridad, que detesta y huye de la mentira. La educación debe provocar la autonomía y no la sumisión, estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre las propias preguntas, para superar el sinsentido de una educación que exige respuestas a preguntas que los alumnos nunca se hicieron ni les interesan. Educación que promueva el análisis

crítico de discursos, propagandas, propuestas y hechos, de las actitudes autoritarias y dogmáticas, tanto en la realidad próxima escolar como de la problemática nacional y mundial, que capacitan para reconstruir y reinventar la realidad. En palabras de Freire (1999), (necesitamos de un):

... radicalismo crítico que combate los sectarismos siempre castradores, la pretensión de poseer la verdad revolucionaria... la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador...sectarios de derecha o de izquierda –iguales en su capacidad de odiar lo diferente-intolerantes, propietarios de una verdad de la que no se puede dudar siquiera ligeramente, cuanto más negar (p. 185).

El derecho a criticar supone, como también nos lo expresa Paulo Freire (1996):

... el deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica; supone también aceptar las críticas de los demás cuando son verdaderas y supone, sobre todo, el deber de no mentir. Podemos equivocarnos, errar; mentir nunca. No podemos criticar por pura envidia, por pura rabia o sencillamente, para hacerme notar. (p. 67 y ss)

No hay peor esclavitud que la mentira; ella oprime, atenaza, impide salir de sí mismo. No hay nada más despreciable que la elocuencia de una persona que no dice la verdad. Hay que liberar la conciencia diciendo siempre la verdad. Es preferible molestar con la verdad que complacer con adulaciones. Como decía Amado Nervo, "el signo más evidente de que se ha encontrado la verdad es la paz interior" o, como decía Jesús, "La verdad les hará libres". La verdad libera de las propias falsedades y arrogancia, de los miedos y ataduras.

Por ello, no sólo necesitamos escuchar, sino también **escucharnos**. Escuchar nuestro silencio para poder dialogar con nuestro yo profundo, para ver qué hay detrás de nuestras palabras, de nuestros sentimientos, de nuestras poses e intenciones, de nuestro

comportamiento y vida; para intentar ir al corazón de nuestra verdad, pues con frecuencia, repetimos fórmulas vacías, frases huecas, aceptamos sin ninguna criticidad “la verdad de los míos”. Para cultivar el silencio es imprescindible aprender a callarnos. Sólo podremos escuchar al otro distinto si nos callamos. Algunos, más que facilidad de palabra, parecen tener dificultad de callarse. Pero sólo en el silencio podremos madurar palabras verdaderas, palabras vida, palabras testimonio.

Pedagogía de la autonomía, la libertad y el amor

a) Aprender a conocerse

Educar es esencialmente ayudar a conocerse, comprenderse, aceptarse y quererse para poder desarrollar a plenitud todos los talentos y realizar la misión en la vida con los demás, no contra los demás. La genuina sabiduría se resume en el principio socrático **“Conócete a ti mismo”**. Hoy hay demasiadas personas que saben muchas cosas, que están superinformadas e incluso intoxicadas de una información inabarcable, pero cada vez escasean más los que se atreven a conocerse a sí mismos y plantearse en serio el sentido y el proyecto de sus vidas. Muchos viven la vida con un desconocido dentro. Y lo peor que puede pasarte es que te quedas a solas con un desconocido y que ese desconocido seas tú.

Para conocerse, es esencial la capacidad de reflexión, discernimiento y silencio. Pero cada vez abundan más y más las personas que son incapaces de estar a solas y en silencio. La educación tradicional nos enseña a valorar la palabra, pero no nos enseña el valor pedagógico del silencio. El actual mundo, lleno de ruidos, informaciones, bulos, fake news, y trivialidades, que promueve la adicción a las panillas, impide el pensamiento, la reflexión, el encuentro consigo mismo. El estilo de vida impuesto por la sociedad moderna aparta de lo esencial, impide a las personas descubrir y cultivar lo que son en potencia; no les deja ser ellos mismos, bloquea la expresión libre y plena de su ser. De ahí que la genuina educación debe ayudar a educadores y educandos a plantearse el sentido de la educación y el sentido de sus vidas y responder con valor las preguntas esenciales: ¿quién soy yo?, ¿para qué vivo?, ¿cómo entiendo la educación?, ¿qué busco con ella?, ¿cuál es la visión que

tengo de mí mismo?, ¿cuáles son mis valores irrenunciables?, ¿cuál es mi misión en la vida?, ¿cómo me concibo como una persona realizada y feliz?, ¿en qué me propongo mejorar y cambiar?

El conocimiento de sí mismo debe llevar implícita la propia valoración y autoestima. Todos valemos no por lo que tenemos, sino por lo que somos, porque somos. Todos tenemos una dignidad irrenunciable, que nada ni nadie nos puede arrebatar. En el mundo estamos unos 7 mil millones de personas, pero cada uno de nosotros es un ser especial. Todos somos un misterio entre misterios, un milagro entre milagros. Por eso, debemos aceptarnos, valorarnos y querernos. Todos tenemos valores y carencias o debilidades, que debemos conocer para construir sobre ellos nuestra identidad. Las propias debilidades pueden ser nuestras fortalezas si las aceptamos y nos empeñamos en superarlas. No hay nada más formativo y que ayude a crecer que asumir el error o la deficiencia como propuesta de superación. Además, para los cristianos, somos amados infinitamente por Dios que no puede dejar de amarnos. Nos creó por amor y para la felicidad, y este debe ser el basamento de nuestra autoestima y confianza.

b) Aprender a vivir

No basta con enseñar a conocerse y quererse. El reto de la educación es enseñar a vivir con autenticidad, a ser dueño y señor de la propia vida... La vida es el don más maravilloso, basamento de todos los demás, que nos fue dada graciosamente, como el más sublime de los regalos. Nadie de nosotros pudimos elegir nacer o no nacer, ni tuvimos la posibilidad de escoger nuestra forma física, nuestro tamaño, el color de nuestros ojos, la textura de nuestra piel, los grados de nuestra inteligencia. Tampoco pudimos seleccionar a nuestros padres, ni el país donde íbamos a nacer, ni el tiempo o el contexto cultural, social e histórico. Nacimos en una determinada matriz cultural, que marca lo que somos y hacemos, lo que pensamos y creemos. Somos hijos de una familia concreta y de un país que debemos conocer, respetar, querer y trabajar para superar sus problemas. Somos únicos e irrepetibles y debemos asumir la vida en una actitud de asombro, agradecimiento y humildad, reconociendo que todo lo que somos y tenemos es don.

Nos dieron la vida, pero no nos la dieron hecha. Los seres humanos somos los únicos que podemos labrar nuestro futuro, que podemos inventarnos a nosotros mismos y podemos inventar el mundo. Como con tanta insistencia planteaba Freire (2001), la educación tiene sentido porque los seres humanos somos proyectos y podemos tener proyectos para el mundo. El futuro no es sólo porvenir, es también y, sobre todo, por-hacer. Con palabras textuales de Freire (2001):

Nuestra vocación es reinventar el mundo y no meramente reproducirlo. La abeja hace la colmena con la misma perfección de siempre. Su "ingenio" está en la especie, no en el individuo. Está determinada, no puede hacer las colmenas de otro modo, ni mejor, ni peor. Siempre perfectas, con una perfección monótona, sin responsabilidad, sin libertad, sin ética. Por eso, las abejas, como todos los animales, no son educables, sólo son adiestrables. No tienen historia ni futuro. Pero los seres humanos somos siempre seres en proyecto, nos estamos haciendo e inventando permanentemente y así reinventamos el mundo y construimos el futuro, que no está predeterminado por nada ni por nadie, ni es meramente repetición del presente. (p. 50)

Somos creadores de nosotros mismos. Sin embargo, en nuestro mundo, pocos se arriesgan a tomar la tarea de la vida en serio y a vivirla como una aventura fascinante en búsqueda de la propia realización personal y de construcción de vida y de humanidad. La mayoría no se atreve a vivir y es vivido por los demás (mercado, modas, costumbres, objetos, medios, redes, rutina, dinero, dirigentes, políticos...), sin el valor para ser sujetos y constructores de sí mismos. Lo más grave es que ni escuelas ni universidades enseñan a vivir, a comprometerse seriamente en la construcción de sí mismos, no nos ayudan a reflexionar y preguntarnos por el sentido de la vida ni nos iluminan sobre lo verdaderamente importante. No enseñan a crear la propia vida. La expresión tan trillada y tan repetida de "educación para la vida", suele significar, una educación útil, que capacite para el trabajo, pero no una educación que enseñe a vivir con autenticidad, con sentido, con proyecto, con pasión. Yo sueño con el día en que todas las universidades del mundo, junto al título de abogado, médico, ingeniero...pudieran dar también el título de persona, pues hay muchos profesionales exitosos, pero que no dan

la talla humana de las genuinas personas. De ahí la urgente necesidad de revisar nuestro concepto de calidad para determinar si nuestros egresados son personas y ciudadanos de calidad, comprometidos con el bien común y no sólo con la satisfacción de sus propios intereses.

c) Aprender a convivir

Ahora bien, la plenitud humana sólo es posible en el encuentro. Uno se constituye en persona como ser de relaciones. Toda auténtica vida humana es vida con los otros, es convivencia. La persona humana es imposible e impensable sin el otro, pues como decía Albert Camus, "es imposible la felicidad a solas".

Enseñar a vivir implica, en consecuencia, enseñar a convivir. Para ello, la educación debe promover y garantizar las competencias esenciales para una sana convivencia y para el ejercicio de una ciudadanía responsable:

1. Aprender a no agredir ni física, ni verbal, ni psicológicamente a nadie, requisito indispensable para la convivencia social. La agresión es signo de debilidad moral e intelectual, y la violencia es la más triste e inhumana ausencia de pensamiento. Valiente no es el que insulta, amenaza, ofende o golpea, sino el que es capaz de dominar sus propias tendencias agresivas y las convierte en canales de encuentro y construcción de vida.
2. Aprender a comunicarse, a dialogar, a escuchar, a expresarse con libertad, argumentar, comprender al otro y lo que dice, defender con firmeza las propias convicciones sin agredir ni ofender al que las contradice. Una comunidad que aprende a conversar, aprende a convivir.
3. Aprender a tratar con cortesía, a colaborar, es decir, a trabajar juntos, a decidir en grupo, a considerar los problemas como retos a resolver y no como excusas para culpar a otros.
4. Aprender a valorar y aceptar las diferencias culturales, de raza y de género, sin convertirlas en desigualdades. Aprender

a valorar la propia familia, cultura y religión, a reconocer y afincarse en las raíces culturales y sociales, y a respetar las familias, culturas y religiones diferentes dentro y fuera de cada país, combatiendo los dogmatismos, fundamentalismos e intolerancia de quienes quieren imponer una única forma de pensar, de creer, de vivir. La riqueza de la humanidad está en su diversidad. Precisamente porque todos somos iguales, todos tenemos derecho a ser diferentes, por supuesto, dentro del marco de los Derechos Humanos.

El fenómeno creciente e indetenible de las migraciones nos debe impulsar a trabajar por una verdadera interculturalidad que supone la valoración positiva de la diversidad. En nuestras sociedades las diferencias tienden a convertirse en enfrentamientos debido a la inseguridad y los miedos que genera cualquier forma de diversidad. Sin embargo, la diferencia bien entendida es un valor que nos enriquece. La incapacidad para lidiar con la diversidad termina generando incomunicación, enfrentamiento y abismos. Esto sucede en los países, en las comunidades y en las organizaciones. De ahí la necesidad de tender puentes en un mundo de polaridades excluyentes, si queremos caminar hacia sociedades reconciliadas y fraternales. Reconciliar no es uniformar, homogeneizar ni silenciar los puntos de enfrentamiento, sino ayudar a que la diferencia se convierta en valor y no en abismo. O ayudar a que, cuando se hayan generado abismos, encontremos el camino para restablecer los puentes

Hablar de la cultura es hablar del ser humano, que es plural y diverso. Pero ¿es posible la convivencia entre personas que tienen culturas distintas? De hecho, históricamente los procesos de dominación de pueblos y países han llevado siempre a imponer la cultura dominante y a despreciar como inferior la cultura de los pueblos dominados.

En nuestro mundo global, y en nuestra sociedad cada vez más móvil, donde unos 200 millones de personas migran y se desplazan de un lugar a otro buscando condiciones de vida digna, se empieza a hablar de que no sólo hay que respetar sus derechos como personas, sino también sus derechos culturales. En consecuencia, se reconoce que vivimos en un mundo multicultural, donde coexisten culturas que se yuxtaponen sin que se dé una verdadera interacción entre grupos diferentes. El reto

consiste en cómo pasar del multiculturalismo que afirma las diversas culturas, que pueden convivir juntas sin dejarse cuestionar o influir por la otra, donde los dominados para sobrevivir, deben ajustarse a las normas y principios de la cultura dominante, a la interculturalidad que es siempre un proceso bidireccional que nunca puede ser unilateral ya que se basa en el encuentro, en la comunicación y en el intercambio. En consecuencia, la interculturalidad no es meramente un proceso cultural, sino que es también un proceso ético y político que reconoce en el intercambio un hecho positivo y enriquecedor. Integrar equivale a perfeccionarse mutuamente manteniendo las diferencias, tender a un todo que se sostiene sobre procesos de aculturación, acomodación, influencia e interacción... capaz de afirmar que las otras costumbres, las otras fes, las otras historias, los otros sueños son también los míos. En nosotros coexisten todas las sangres, todos los colores, todas las diferencias porque en cada ser humano se sustancia la historia entera. En definitiva, la interculturalidad supone afirmar que el otro diferente está también dentro de mí.

5. Aprender a cuidarse, a cuidar a los otros, a cuidar el ambiente como Casa Común que nos sustenta a todos y que hoy languidece herida de muerte, las cosas colectivas, los bienes públicos que pertenecen a todos, combatiendo las políticas económicas que causan gran deterioro ambiental, el desinterés del público por lo público y la consecuente privatización de lo público.
6. Aprender a esforzarse y a trabajar con responsabilidad, creatividad y calidad, medio esencial para garantizar a todos unas condiciones de vida digna (vivienda, alimentación, educación, trabajo, recreación...), como factores esenciales para la convivencia pacífica. Si gran parte de la población no cuenta con condiciones adecuadas de vida y apenas sobrevive penosamente, no será posible la convivencia. La paz verdadera se afinsa sobre las bases de la justicia, la inclusión y la equidad. Por ello, hay que combatir la hipocresía que proclama los derechos de todos e impide su realización. La defensa de los derechos humanos esenciales se transforma en el deber de hacerlos posibles y reales para todos. Esto va a suponer, entre otras cosas, impulsar unas

políticas educativas y económicas vigorosas que promuevan la productividad, la eficiencia, la calidad, la solidaridad y combatan la mentalidad facilista, limosnera, mesiánica, individualista.

7. Aprender a comprometerse por una ciudadanía activa y responsable y por lograr unas genuinas democracias orientadas a promover y hacer posible la vivencia de los derechos humanos de todos y de todas. Las llamadas democracias meramente electoreras, basadas en la exclusión de muchos, en la inequidad y la corrupción, no son formas adecuadas de organizar la sociedad. Pero la solución no es la imposición de sistemas represivos y opresivos que impiden la verdadera participación y terminan asfixiando las libertades. Por ello, debemos trabajar por una democracia que garantice elecciones equitativas y justas, que incluya la participación de todos en el acceso a la información veraz y transparente, que garantice a todos los bienes esenciales y los servicios públicos de calidad, que de peso a las voces más débiles para que hagan valer sus derechos y sus aportes. Donde nadie se sienta con derecho a decidir lo que los otros deben pensar, crear, hacer, comer, compartir. Donde nadie quede excluido del derecho a trabajar, poseer, organizarse, expresarse, vivir. Donde todos podamos convivir sin tener que renunciar a nuestra cultura e identidad.

Una democracia, en definitiva, orientada a garantizar el bien común, que es su razón de ser, como nos insiste el Papa Francisco. Que acabe con un Estado como negocio privado de amigos y del partido que gobierna y se convierta en garante del bien común. Un Estado que vele por los derechos de los más pobres y vulnerables y que no pretenda sustituir las capacidades de la sociedad, sino facilitar la participación de todos en la construcción del buen vivir. Un Estado que por la transparencia y la adecuada legislación dificulte y castigue la corrupción; que por las múltiples formas de participación organizada impida la concentración de poder; un Estado fuerte, pero no autoritario.

Los regímenes autoritarios provocan la sumisión que termina frustrando la capacidad de iniciativa y creatividad. Por ello, no les

importa una pobre educación para los pobres, o pretenden utilizarla para, mediante procesos ideológicos, mantener al pueblo sumiso y obediente. Saben que una educación crítica, como la quería Freire y la postula el Papa Francisco, posibilitaría a los educandos ser conscientes de su manipulación y los convertiría en ciudadanos activos, comprometidos con la transformación de la sociedad, para que garantice el bien de todos.

d) Vivir para los demás: Libres para amar

El objetivo último de la educación debe ser formar personas auténticamente libres. La tarea y proyecto más importante de la vida debe ser la conquista de la libertad. Pero la libertad, que es autonomía responsable y superación de caprichos y ataduras, se confunde, en definitiva, con su contrario: la total dependencia, la esclavitud al dinero, poder, títulos, placeres y caprichos. De este modo llegamos a la evidente contradicción de que cuanto más se llenan las personas de cadenas, más libres se consideran.

Todo ser humano está dotado de la capacidad de transformarse interiormente, de modificar su manera de pensar y de vivir. La vida es un viaje y cada uno puede decidir su destino. Podemos ir a la cumbre o al abismo; hacer de nuestra vida un jardín de flores o un estercolero lleno de inmundicias. Podemos vivir dando vida, defendiendo la vida o vivir amargando o asfixiando la vida. Por ello existen los santos y los criminales, los egoístas y los solidarios, personas que roban y personas que comparten, personas dispuestas a matar, y personas dispuestas a dar la vida por salvar a otros. Hemos inventado las salas de tortura, los campos de concentración, las armas cada vez más sofisticadas, pero también los hospitales, los centros de acogida, las medicinas, los templos. Vivir es ponerse en camino para llegar a ser uno mismo, para que el ser humano florezca en plenitud.

Libre es la persona que logra desamarrarse de sus miedos, caprichos y ataduras, y vive comprometido en la conquista de sí mismo. Sabe que el ser humano es tarea y aventura. Por ello es capaz de vivir toda experiencia, por dura y dolorosa que sea, de un modo pleno. Es en consecuencia, capaz de vivir con dignidad incluso la propia muerte.

Hoy hace falta mucho valor para atreverse a ser libre; para salirse del rebaño y del tribalismo digital, para levantarse del consumismo, la indiferencia y el egoísmo, al vuelo valiente de la austeridad, la participación y el servicio. De ahí la necesidad de una educación que forme la voluntad y enseñe el coraje, la constancia, el vencimiento, el sacrificio, la solidaridad, valores esenciales para perder el miedo a la libertad, como nos dijera Erich Fromm, y así lograr la autonomía.

En un mundo que, cada vez más, nos va llenando de cadenas, que decide por nosotros lo que podemos hacer y debemos hacer, que desprecia la objetividad y la verdad, que mitifica a personajes vacíos, a influencers e idolillos del deporte y la música, o millonarios sin importar cómo han adquirido sus riquezas, la genuina libertad debe traducirse en liberación, en lucha tenaz contra todas las formas de dominación, opresión y represión. Sólo donde hay libertad hay disponibilidad para el servicio, que ayuda a los demás a romper sus propias ataduras. Ser libre es, en definitiva, vivir para los demás, disponibilidad total, servicio a cada persona para que pueda desarrollar sus potencialidades y se convierta en obrero del Reino, de una sociedad justa y fraternal. Libres para amar. Lo propio del ser humano, lo que nos define como auténticas personas es la capacidad de amar, es decir, de relacionarnos con otros buscando su bien, su felicidad. Lo que nos deshumaniza es vivir y morir sin amor. Detrás de cada tirano, cada asesino, cada explotador, cada malhechor, hay un déficit profundo de amor, una incapacidad de amar o una mala comprensión del amor.

Por ello, quiero terminar insistiendo en la necesidad de aprender –y por ello también enseñar– el amor, como medio de alcanzar la plenitud personal, la felicidad y la convivencia. En definitiva, sólo será posible convivir, es decir, vivir con los demás, si hay personas dispuestas a vivir para los demás, pues el servicio es una forma privilegiada de amar. Nos dieron la vida para dar vida, para darla. Vivir como un regalo para los demás, vivir sirviendo siempre, es el modo privilegiado de encontrar la plenitud y la felicidad.

Referencias

Freire, P. (1996) *Política y educación*, Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI.

Freire, P. (2001) *Pedagogía de la Indignación*, Morata.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Betto, F. (19 de abril 2020). *La faz social de América Latina y Brasil. Con la pandemia, el número de pobres en Latinoamérica pasará de los 162 a los 216 millones*. Religión digital. Consultado en: <https://n9.cl/uwn7k>

La pedagogía del oprimido, principio y fundamento de la educación popular

Marco Raúl Mejía-Jiménez⁴

Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
marcoraulm@gmail.com

Artículo recibido en julio y aprobado en agosto 2022

Resumen

Haciendo una lectura sobre el panorama de la educación popular, sus prácticas y manifestaciones, no podemos decir que existe una sola Educación Popular. Hoy debemos hablar de "educaciones populares" o de varias educaciones populares que han surgido en la diversidad de experiencias en atención a los contextos y que hoy tienen vigencia. La construcción del pensamiento crítico introyectado en "las educaciones populares" implica la capacidad de mirar esa diversidad desde la contribución que ha venido haciendo el pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial.

Palabras clave: educación popular, Paulo Freire, pedagogía del oprimido, principios de educación popular.

Pedagogy of the oppressed, principle and foundation of popular education

Abstract

By way of interpretation of the panorama of popular education, its practices and manifestations, we cannot say that there is only one Popular Education. Today we must speak of “popular educations”; or of several popular educations that have emerged in the diversity of experiences according to the contexts and that are still valid today. The construction of critical thinking introjected in “popular educations” implies the ability to look at this diversity from the contribution that Latin American pedagogical thinking has been making towards pedagogy worldwide.

Key words: popular education, Paulo Freire, pedagogy of the oppressed, principles of popular education.

Introducción

Quisiera ante esta invitación plantear lo que llamamos “las educaciones populares”, proponiendo como tesis principal que no hay una sola educación popular, sino que hay muchas educaciones populares, y añadir que hoy tienen una vigencia absoluta. Precisamente cuando escuchaba reflexiones sobre el tema de tecnologías, es importante decir que hoy hay líneas de educación popular que vienen planteando todo lo de las tecnologías, elaborando críticas a las mismas.

En ese sentido, el libro que ha publicado Fe y Alegría en el Ecuador, “Educaciones, escuelas y pedagogías, en la cuarta revolución industrial desde nuestra América”, trata precisamente de mostrar cómo hoy en día la gran tensión, para los que venimos del pensamiento crítico, es ser capaz de ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, pero a la vez, hijos e hijas de la aldea, y, en esa tensión tenemos que reconocer todas las grandes transformaciones (Mejía, 2021a, 2021). Construir pensamiento crítico hoy es fundamentalmente una capacidad de mirar

el mundo en arco iris, y en ese libro, lo que intento es mostrar cómo hay que leer ese mundo. Leer el mundo que está emergiendo, pero leerlo desde una perspectiva crítica y que, en nuestra tradición, esa tradición latinoamericana, no tenemos tiempo de ver.

Es la invitación a que hagamos un pensamiento cada vez más puro, que seamos capaces de dialogar con nuestra tradición y por eso, después de una conferencia sobre todo este asunto de la gamificación, de las neurociencias, el asunto de la tecnología, creo que viene bien que hablemos un poco de Paulo Freire. ¿Por qué? Porque Paulo Freire sigue animando una construcción de pedagogías que hoy también dan respuesta a estos grandes asuntos de la tecnología, de la ciencia, pues no es un pensamiento para el pasado.

Por eso quisiera comenzar con una reflexión de Moacir. Para este autor la historia de las ideas pedagógicas en los últimos años presenta importantes marcos teóricos, y entre los más significativos se encuentra la obra de Paulo Freire. Con su producción muchos educadores del mundo y de América Latina, consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea: la educación popular (Gadotti, 2001).

Esta es la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial. Quiero plantear claramente que hoy en muchos lugares del mundo, además de los paradigmas clásicos (alemán, francés y anglosajón), se reconoce hoy en educación y pedagogía un cuarto paradigma: el paradigma Latinoamericano. Esto es muy importante porque a veces algunos dicen: “no, la educación popular sólo fue para educación de adultos o educación no formal...” Hoy decimos que la educación popular atraviesa todos los espacios de la sociedad y disputa en el ámbito internacional y nacional.

Curiosamente participé por zoom, a propósito de los 100 años, con el Instituto Paulo Freire de Shanghái, China. En este espacio estuvimos discutiendo el tema de los paradigmas. Quiero fundamentar hoy ese paradigma, cómo se ha venido construyendo y el papel importante de Paulo Freire en el mismo. Quiero plantear la siguiente tesis: Freire da unidad a un pensamiento pedagógico y educativo, a unos procesos de rebeldía latinoamericana que se habían constituido

como el antecedente más importante de una educación popular que no buscaba simplemente dar escuela a los pobres, sino un proyecto para construir de otra manera las repúblicas que estaban naciendo. Y esto lo hace para diferenciarse del entendimiento inglés, francés y americano que se daba en su momento. Freire, en la década del 50 al 60, se encuentra con una serie de rebeldías latinoamericanas profundizadas, una eclosión de rebeldías teórico-prácticas como la escuela Warisata, tratando de construir una educación indígena; José Carlos Mariátegui tratando de plantear un marxismo indoamericano, tratando de construir un pensamiento propio latinoamericano.

Desarrollo

En esa década del 50 al 60, hay una eclosión de múltiples rebeldías que tendrán un contenido propio, por ejemplo, nos encontramos con la Teología de la Liberación. Fue un intento de leer todo ese pensamiento teológico y eurocéntrico desde la realidad latinoamericana y específicamente desde la realidad del pueblo. Pero esta lectura necesitó de procesos educativos orientados a construir la relación teórico-práctica propia de estos pensamientos. Ahí también encontramos la *comunicación popular*, la tradición de Mario Kaplún y la filosofía de la liberación con todos los trabajos de Enrique Dussel y otros pensadores.

Asistíamos a talleres de filosofía en donde tratábamos de ver las diferencias entre la filosofía griega y la latinoamericana. Yo estaba muy joven y asistí a talleres donde se comenzaba a desafiar la universalidad del pensamiento y se daba lugar a un pensamiento situado. O la psicología de la liberación, todo esto que desarrollaron los grupos centroamericanos. Encontramos la investigación-acción participante y el modo en que este enfoque reorganizó los sistemas educativos llevándonos a reconocer los sistemas culturales existentes. Asimismo, se comenzaba a decir que en los grupos populares había sabiduría y que esa sabiduría necesitaba ser explicada.

Menciono rápidamente otros procesos que se dieron allí, por ejemplo, toda la teoría de la dependencia como una explicación económica distinta a las teorías clásicas, tanto críticas como capitalistas.

También nos encontramos toda la línea de economía del descarte, todo el ambientalismo popular, las economías populares, la ética de la liberación, los feminismos populares, los feminismos comunitarios, el teatro del oprimido, las agriculturas originarias, la educación en salud... En literatura, el realismo mágico latinoamericano (el macondo de García Márquez). Toda la tradición Andina de literatura que nos muestra un mundo construido desde otros lugares... Es decir, que desde este territorio se construyeron conceptualizaciones y prácticas que comenzaban a enfrentar una mirada única y universal del mundo.

Entonces, encontramos lecturas distintas del mundo que conllevaban **procesos educativos y formativos** que adoptaron elementos de las pedagogías activas europeas, y que fueron desarrollando esa línea de "dinámicas de grupos", porque no se podía hacer educación en el sentido tradicional. Diría que Freire recoge eso que llamo **el activismo educativo de todas esas rebeldías**, y les coloca una mirada desde la educación. Toma ese activismo educativo, que era propio del activismo social de los 50, y elabora una teoría de la educación y de la pedagogía, por primera vez, desde una mirada latinoamericana que recoge la tradición de un activismo educativo y pedagógico crítico. Freire las une construyendo un corpus conceptual.

Eso va a hacer del libro **Pedagogía del oprimido** un clásico al cual no necesariamente hay que volver cuando se habla de pedagogía. Cuando le dijeron que querían hacer un Instituto Paulo Freire en Brasil (y luego Instituto Paulo Freire en el mundo, hoy hay cerca de 90), Freire les dijo: si van a hacer un Instituto "Paulo Freire", que no sea para repetir, sino para recrear ... Entonces, creo que esa es la importancia de Freire, en el sentido que da organicidad a un pensamiento educativo y pedagógico.

Si ustedes revisan la pedagogía del oprimido, tiene cuatro capítulos. Esos cuatro capítulos muestran las bases conceptuales de lo que serán las pedagogías críticas latinoamericanas que son mucho más amplias que la educación popular, pero que le dan un fundamento a la educación popular.

En el primer capítulo de la pedagogía del oprimido, Freire

construye una teoría de las relaciones sociales a nivel mundial. Este es un valor fuerte que se le da a ese primer capítulo pues de allí sale aquello tan significativo de Freire de que **no hay texto sin contexto**, es decir que toda acción humana tiene un contexto

Freire, un poco influenciado por Frantz Fanon dice, el oprimido busca restaurar la humanidad de ambos. La humanidad de ambos está perdida y entonces allí la idea de opresión y oprimidos sale de la visión clásica y hay una reelaboración de ella. Freire dice, en ese mundo donde hay opresión, donde hay oprimidos, donde hay opresores, donde la tarea es restaurar la humanidad de ambos, "hay que hacer la acción educativa".

Y ese es el **segundo capítulo**. En ese capítulo, Freire dice "hay una concepción de **educación que es bancaria y otra que es problematizadora**" ... y entonces yo los invito a que vuelvan sobre este capítulo, porque puedo meterme en nuevas tecnologías, pero si se me olvida o no tengo la concepción educativa, puedo terminar enseñando con los discursos de punta, pero termino siendo un idiota útil de las teorías de moda de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o del Banco Mundial. Yo invito a la gente que trabaja con pedagogos en la Universidad a que lean ese capítulo para que comprendan que allí hay toda una propuesta de caracterización de la educación.

En el tercer capítulo, Freire va a llamar a "la educación como práctica de la libertad". Dirá que para hacer realidad esa libertad será necesaria una "dialogicidad fundada en la conciencia"; es decir, una dialogicidad que produce concienciación. Esa idea de concienciación (que será luego muy discutida y se debatirá si es un asunto sólo mental), tiene realmente que ver con la vida. Por eso digo como hipótesis que Freire para desarrollar ese sentido de la educación como práctica de la libertad, plantea la pedagogía de la indignación, la pedagogía de la pregunta, la pedagogía de la esperanza.

Pero manteniéndonos en lo que sería este canon de la pedagogía del oprimido, hay una cosa bien importante acá y es que en el capítulo III de la pedagogía del oprimido están **los círculos de Cultura como un primer ejercicio metodológico**. Por eso dicen que la metodología

de Freire está en la alfabetización. Es propia para la alfabetización, pero recordemos que los círculos de Cultura tienen su propio interés: 1. Análisis de la realidad. 2. Diálogo de saberes para ver cómo esa realidad se hace propia en el territorio. 3. Diálogo para producir transformación. Es decir, para él, toda actividad educativa tiene que conducir a una transformación.

Y luego su cuarto capítulo va a ser muy bello, así que les invito a leerlo. En este capítulo dice: **“la educación no puede ser entendida sino como acción cultural”**, y es ahí donde funcionan las matrices de opresión y liberación. En ella se enmarca lo que estamos trabajando en tecnologías. La tecnología no es más que una forma de acción cultural, es una forma de la cultura de la época, como en otro tiempo fue otra y por eso no nos debemos sorprender por los aparatos; los aparatos no son más que eso, una herramienta... Pero al interior del aparato hay un sistema inteligente, en el sistema inteligente está el algoritmo, está el Big Data, está el pensamiento computacional, que es donde está el veneno... Invito a que revisen el libro que está saliendo en Ecuador, donde muestro que hay algoritmos sexistas y algoritmos racistas, etc.... Porque el algoritmo es hecho por un humano y ese humano tiene interés, y cuando nos dicen que llegamos a la era del pensamiento computacional, es una manera reducida de decir que ese pensamiento es ahora el nuevo pensamiento.

Entonces, como acción cultural, la tecnología tiene cuatro elementos fundamentales para un educador:

1. *Las herramientas*, pero si me quedo solo en las herramientas, termino siendo un ferretero de aparatos modernos.
2. *Sistemas inteligentes*, donde está el Big Data, el algoritmo, el pensamiento computacional, etcétera.
3. Un *sistema cultural*, que es en el que actúo. Yo no actúo en los aparatos, yo no actúo en el sistema inteligente, sino que ellos construyen el sistema cultural.

¿Y cuál es el lío del educador? Los chicos no son nativos digitales, son nativos de redes sociales y usan las redes sociales por los sitios más pobres. Los maestros proponen tareas, pero el chico no tiene una

entrada crítica allí, no es capaz de pasar de consumidor a prosumidor. Y ese es el cuarto lugar del sentido freiriano de la acción cultural, y es que el educador toma esas tres cosas: herramientas, sistema inteligente y resultados culturales de los nuevos agentes y construye la mediación educativa. Por ello tengo que estar alerta con los discursos de moda, porque no siempre se tiene un pensamiento organizado.

Para Freire la acción cultural que se produce toca las diferentes esferas de la educación. Hoy la propuesta de la educación popular es para todas las educaciones, para toda la sociedad, porque es una propuesta para transformar la sociedad desde la educación en el sentido freiriano; esto es, “la educación no cambia el mundo, pero sí forma a las personas que van a transformar el mundo”.

Digamos que **el núcleo de la educación popular hoy**, en ese acumulado que se ha hecho de estos 200 años, desde Simón Rodríguez, o si queremos de esa larga tradición, tiene básicamente **cuatro principios** que recoge y que han sido reelaborados en el sentido que pedía Freire.

1.- Nos plantea que, como humanos, somos socialmente iguales, es decir, recoge la tradición liberal de los derechos, somos socialmente iguales. 2.- Somos humanamente diferentes y cuando decimos humanamente diferentes nos referimos a la diversidad. 3.- Somos culturalmente megadiversos y esta megadiversidad se refiere a la diversidad humana, biológica y social. 4.- Somos naturaleza. No más ese discurso de reyes de la creación, no más ese discurso del eslabón superior en la cadena de la vida. No somos más que un eslabón y la crisis climática actual nos está mostrando que somos un eslabón bien débil en la cadena de la vida, que podemos desaparecer y no desaparece la vida del planeta.

Digamos que eso es lo que se plantea la educación popular hoy: enfrentar los modos en que se producen las injusticias, desigualdades y opresiones. Cuando niego la igualdad, la diferencia, la megadiversidad y mi ser naturaleza, cuando niego eso, creo opresión. Y creo que en educación es posible plantearnos este asunto... Vuelvo al principio freiriano: la educación por sí sola no va a transformar la realidad, pero sí puede cambiar a las personas que van a transformar la sociedad. Cuántos

de nosotros que venimos de un pensamiento crítico se lo debemos a un maestro que un día nos puso a hacer tal cosa, nos ayudó a comprender tal cosa o nos trató de tal manera. Es decir, si este mundo no ha cambiado es porque los educadores no hemos hecho bien nuestra tarea.

Entonces, la educación popular se plantea hoy en el corazón de su proyecto educativo la construcción de justicia, igualdad, reconocimiento a la diversidad, megadiversidad y la diferencia como elementos de enriquecimiento, así como el reconocernos como naturaleza. El desafío del maestro será ser coherente con la educación popular.

¿Cuáles son los 8 puntos que hoy le dan una identidad a la educación popular?

1. Lo primero es que la educación popular se muestra hoy como una construcción histórica, lo que la diferencia de las concepciones liberales de los últimos 200 años en la construcción de las nacientes repúblicas. Por eso cuando el padre Vélaz se planteó la educación popular no quería simplemente dar la escuela a los pobres; quería darles dignidad y libertad, quería producir justicia educativa. En ese sentido, hay una larga tradición: Simón Rodríguez, José Martí, Artigas, Avelino Siñani, Elizardo Pérez y desde luego Paulo Freire (Mejía, 2021b).
2. Segundo elemento que se consolida en la educación popular hoy, es que la educación popular tiene un cuerpo conceptual y epistemológico que se deriva de la diversidad de cosmogonías propias. Es decir, estamos en un continente megadiverso, coherente con ese planteamiento de que somos culturalmente megadiversos.
3. Y entonces hay unas epistemologías que algunos han llamado "desde el sur" y no referidas al sur geográfico, sino más a un sur político. Hoy las educaciones populares tienen un horizonte que interpela la mirada antropocéntrica, patriarcal y colonial.
4. Cuatro, **la educación popular hoy tiene unos desarrollos**

pedagógicos. Este punto sería ideal para poder hacer talleres. Nosotros lo hacemos acá, lo trabajamos por todos lados. Estábamos precisamente trabajando con un agente de un sindicato académico en el Cauca, Colombia, y digamos que la educación popular tiene unos desarrollos pedagógicos y unos grandes principios que le han permitido proponer mediaciones pedagógicas con características propias.

Los cuatro grandes principios de la educación popular para desarrollar su pedagogía son:

- Uno, **Diálogo de saberes**, y no sólo en el sentido freiriano, sino en los nuevos desarrollos que propone la intraculturalidad. Porque, si no sé quién soy, ¿cómo voy a educar a alguien? Si no sé quién soy, termino repitiendo libros de otros, formando niños y niñas sin identidad. Por eso el diálogo de saberes no es simplemente una dinámica de democracia, es también conmigo mismo.
- Dos, **Confrontación de saberes**. Este segundo momento se vuelve muy importante porque nos dice que no basta la intraculturalidad; necesitamos una interculturalidad. Entonces, es importante que dialoguemos, pero que dialoguemos en términos de confrontar; no simplemente para asimilar con el diferente, con el diverso y con el que no cree lo que nosotros creemos. De este modo, surge una estrategia: hay que escuchar todas las versiones para elaborar la propia.
- El tercer momento es de **Negociación cultural**. Si voy a un diálogo, estoy dispuesto a platicar o cambiar, y entonces hago negociaciones sobre estos asuntos y cómo los organizo, entonces se produce un fenómeno de transculturalidad. Eso que en los feminismos se llama interseccionalidad, está hace rato en el corazón de la pedagogía de la educación, y es que yo tengo que encontrarme con muchos para poder construir los proyectos.
- Y el cuarto momento, **Construcción de los comunes**. Miren

que todo está atravesado por “construcción de los comunes para transformar el mundo”. Es decir, el mundo se está haciendo, el mundo no es, y por eso el educador popular no enseña verdades, el educador popular enseña a pensar.

Y esos principios los puedo aplicar; hay gente incluso trabajando matemática, proyectos de química, etc. Los invito a que busquen en internet esa propuesta funcionando con niños. Por ejemplo, hay un vídeo que se llama “Caracoleando”, para que vean cómo se trabaja con ellos en Ciencias Naturales. Hay otro que se llama “el rincón de los riesgos”, que les muestra cómo se hace integración curricular. Hay otro que se llama “Robolution Loyola”, y muestra en un barrio popular cómo se trabaja la informática siendo prosumidores.

5. La educación popular **ha construido unas propuestas investigativas propias**, por esa relación entre saber y conocimiento. Hemos desarrollado unos planteamientos sobre los saberes de la gente, los saberes culturales y la manera en que están presentes. Hemos desarrollado unas propuestas, una de ellas es la **sistematización**, que es una forma de investigar las prácticas. La sistematización no es juntar cosas, es una forma de investigar las prácticas.

Hay un libro que está por salir en Colombia, en el apartado “Epistemologías y metodologías emergentes de investigación desde nuestra América” se muestra cómo en la actualidad existe un consolidado de trabajos investigativos que han colocado a *la práctica* como nuevo lugar epistémico, es decir como nuevo lugar de conocimiento (Mejía, 2021c).

6. Estamos en la búsqueda de la **construcción de un mundo que es inter y transdisciplinar**, y eso significa una reflexión en donde tenemos que abandonar a los sabios, a los que nos van a decir cómo es el camino. Pero esto implica construir unos grupos de trabajo permanentes derivados de las concepciones pedagógicas.
7. La educación popular tiene **unos ámbitos propios**, y esto es

muy importante porque el ámbito define la construcción de la propuesta pedagógica. Y en esa propuesta pedagógica, para construir subjetividades rebeldes y críticas, las metodologías son definitivas. Por eso la educación popular no tiene una propuesta pedagógica única.

¿**Cuáles son esos ámbitos** en los que las metodologías, aplicando los cuatro principios, se convierten en específicas?

- Uno: **la individuación**. Somos seres sociales, sí; ahora bien, la pandemia nos llevó a pensar que realmente habíamos perdido el mundo interior. Esta sociedad nos había abocado al consumo y cuando nos tuvimos que encerrar y nos dimos cuenta de para qué sirven los 20 pares de zapatos que tenemos, para qué sirven las 30 camisas que tenemos, los 25 pantalones, ese montón de trastos que ocupamos... la pandemia nos dijo ¿dónde está el mundo interior?
- Hay un segundo ámbito donde trabajamos la educación popular, un ámbito privilegiado porque nos coloca frente a los procesos de socialización. **Es el retorno de lo comunitario**, y entonces hay educación en la familia, hay educación en los procesos escolares, hay educaciones populares en los procesos de educación informal. Es decir, vamos a tener que cubrir todos esos espacios.
- El tercer ámbito de la educación popular es **la vinculación a lo público**. Muchos creíamos antes que la educación popular era sólo en lo público; pero no, hay que trabajarla también en la familia. Hemos abandonado las familias, y ahora la pandemia nos devolvió diciendo, nos habíamos olvidado de la casa y en la casa estaban pasando un montón de cosas que no dejaban que la escuela funcionara.
- El cuarto: **la vinculación a organizaciones y movimientos sociales**. Casi siempre se confundió educación popular con que tenía que estar vinculada a movimientos, pero puedo hacer educación popular en muchos lugares.
- El quinto ámbito: **vinculación a los gobiernos**. En este período mucha gente en América Latina ha ido a los gobiernos. No hemos hecho la reflexión aún sobre ello. Yo

mismo cuando hice toda esa experiencia en “Conciencias” (que ya no estoy ahí por todos los problemas que pasan, estas cosas políticas), cuando fui ahí, mucha gente me dijo “usted se va a ir a hacer educación popular en una institución del Estado, en la institución de Ciencias del Estado” y dije, sí, porque lo que soy es un educador popular, voy donde me llamen y si yo la tengo claro, yo sé qué voy a hacer. El día que no me lo dejen hacer, me voy. Y el día que me dijeron que había que hacer STEM y conciliar con ciertas corruptelas, me fui. Entonces es uno el que decide.

- Seis, hay un ámbito que es de lo masivo, todo el sistema comunicativo construido en la tercera revolución industrial de **medios masivos de comunicación**.
 - Y siete, las **tecnologías de la inteligencia artificial**. Por eso, cuando hacía la reflexión de qué era acción cultural en Freire, me refería a eso. Hay gente que viene haciendo cosas en tecnología, en neurociencia, desde la educación popular.
8. La educación popular **construye comunidades** para hacer posible todo esto desde esos principios. Construye comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, comunidades de saber, comunidades de conocimiento, comunidades de innovación y comunidades de transformación.

Bueno, para cerrar, creo que, Freire nos habló de la **integralidad del ser humano** y creo que para mí es la manera de enfrentar las competencias.

Nosotros en Fe y Alegría de Colombia, hemos desarrollado una concepción de educación desde las capacidades, en un sentido freiriano. En el libro van a encontrar qué es eso de capacidades, pero quiero cerrar con una cita de Freire que nos ayuda a comprender eso. Dice Freire (1997):

Para mí 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. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. 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. Para mí la intuición forma parte del proceso del hacer y del pensar críticamente. Pero el desinterés por los sentimientos, como si fueran desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la intuición y de la pasión, la creencia en los tecnicismos cerrados, termina por llevarnos al convencimiento de que cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos. (p. 128-129)

Conclusiones

Podemos concluir la conferencia de esta forma: Hoy la propuesta de la educación popular es para todas las educaciones, para toda la sociedad, porque es una propuesta para transformar la sociedad desde la educación en el sentido freiriano; esto es, “la educación no cambia el mundo, pero sí forma las personas que van a transformar el mundo”.

Con la obra de Paulo Freire, con su producción y su referencia, muchos educadores y educadoras del mundo y de América Latina consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea: la educación popular, la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial. Esa educación hoy se plantea como una educación para todas las educaciones, para todas las sociedades, en todas las condiciones que estamos. Quisiera concluir con la siguiente cita de Simón Rodríguez. *“No dar por imposible lo que no hayan puesto a prueba; el que no hace, nunca yerra. Más vale errar que dormir”*.

Referencias

- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Gadotti, M y Torres, C. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2021a). *Educaciones, escuelas, y pedagogías en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*, Tomo III. Fe y Alegría Ecuador.
- Mejía, M. (2021b). *Educación Popular. Raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Aurora.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas (vols. 2)*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- Para publicar, coordinador, Mejía, M. (2021c). *Epistemologías y metodologías emergentes de investigación desde nuestra América*.

Educação Popular que constrói desenvolvimento

Andréa Alice da Cunha-Faria⁵

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

andalicecf@gmail.com

Artículo recibido en abril y aprobado en agosto 2022

Resumo

Esta exposição sustenta a tese de que há, no Brasil, um projeto de desenvolvimento que vem sendo historicamente instituído pela Educação Popular. Este projeto nasce no campo, mas a ele não se limita, aglutinando-se, na atualidade, em torno do conceito de Agroecologia. Tomando como referência a pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora, a exposição inicia tecendo considerações acerca da natureza do pensamento de Paulo Freire para, em seguida, discutir o postulado de que “há um projeto de desenvolvimento na Educação Popular”. Para tanto, recorre especialmente à tese defendida por Freire, no ano de 1959, em busca dos nexos entre o político e o pedagógico na Educação Popular e, com esta “chave de leitura”, busca fundamentar a tese sustentada nesta exposição.

Palabras clave: Educação Popular. Agroecologia. Desenvolvimento. Participação. Brasil

⁵ Licenciada en Ingeniería Agronómica por la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (1986). Magister en Extensión Rural de la Universidad Federal de Viçosa (1999). Doctora en Educación de la Universidad Federal de Paraíba (2017). Comenzó su trabajo profesional como agrónoma con los movimientos sociales del campo acercándose al “quehacer” de la Educación Popular. Se ha desempeñado como consultora autónoma con varios proyectos de desarrollo local, particularmente con enfoques participativos de diagnóstico, planificación y monitoreo. Desde 2008 es profesora en el Departamento de Educación de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Ha investigado la relación histórica entre Agroecología y Educación Popular, produciendo una historiografía del movimiento agroecológico brasileño.

Educación Popular que construye desarrollo

Resumen

La presente exposición apoya la tesis de que existe, en Brasil, un proyecto de desarrollo instituido históricamente por la Educación Popular. Este proyecto nace en el campo, pero no se limita al mismo, aglutinándose, actualmente, en torno al concepto de Agroecología. Tomando como referencia la investigación doctoral desarrollada por la autora, la exposición comienza con consideraciones sobre la naturaleza del pensamiento de Paulo Freire y luego discute el postulado de que “hay un proyecto de desarrollo en la Educación Popular”. Para ello, recurre especialmente a la tesis de Freire de 1959 en busca del nexo entre lo político y lo pedagógico en la Educación Popular y, con esta “clave de lectura”, busca fundamentar la tesis sostenida en esta exposición.

Palabras clave: Educación Popular. Agroecología. Desarrollo. Participación. Brasil

Popular Education that builds development

Abstract

This paper supports the thesis that there is, in Brazil, a development project that has been historically instituted by Popular Education. This project is born in the countryside, but is not limited to it, and is currently concentrated around the concept of Agroecology. Taking the doctoral research developed by the author as a reference, the paper begins with considerations about the nature of Paulo Freire’s thought and then discusses the postulate that “there is a development project in Popular Education”. To do so, it resorts especially to the thesis defended by Freire, in 1959, in search of the nexus between the political and the pedagogical in Popular Education and, with this “reading key”, it seeks to substantiate the thesis sustained in this exposition.

Keywords: Popular Education. Agroecology. Development. Participation. Brazil

Introdução

Na segunda década do século XXI, contexto no qual nos encontramos, vivenciamos um momento histórico sem precedentes, no qual os rumos do desenvolvimento encontram-se “em cheque”. Seja pelos crescentes casos de desequilíbrio ambiental, fruto de seu caráter exploratório, seja pela intensificação das desigualdades sociais, fruto de sua dinâmica concentradora, ou seja pelas ameaças sanitárias, a exemplo da pandemia de Covid-19 que seguem desafiando nossa capacidade explicativa. Fato é que os modelos de desenvolvimento projetados e assumidos pelos países “não entregaram aquilo que prometeram”.

Diante deste contexto, é uma honra ter a oportunidade de refletir, com “hermanos” latino-americanos acerca da relação entre educação e desenvolvimento, a partir da perspectiva da Educação Popular. Agradeço à comissão organizadora e ao comitê científico deste congresso, especialmente na pessoa de Vicent Palop, um amigo que fiz quando este esteve no Brasil, por ocasião de seu estágio pré doutoral (estancia predoctoral).

Na ocasião, eu estava desenvolvendo a pesquisa que deu base a minha tese de doutorado e eu fico particularmente feliz pelo convite para estar aqui hoje relacionar-se justamente às reflexões desenvolvidas nesta tese. Eu também fiquei particularmente motivada quando encontrei, dentre os objetivos deste congresso, o de promover alianças estratégicas para a articulação de redes de pesquisa científicas. Penso que as temáticas que relacionam educação e desenvolvimento, a partir da perspectiva da Educação Popular, têm muito a contribuir para os desafios de nossa atualidade, especialmente, no contexto latino-americano.

As reflexões que se seguem encontram-se estruturadas da seguinte forma: (1) Em primeiro lugar, nos dedicaremos brevemente, a tecer algumas considerações acerca da natureza do pensamento de Paulo Freire, a fim de demarcar os fundamentos de nossas reflexões. (2) Em seguida, trabalharemos o postulado de que “Há um projeto de desenvolvimento na Educação Popular”. Neste momento, compartilharemos com vocês, o primeiro movimento de nossa pesquisa de doutorado que consistiu em uma busca pela ontologia das formulações freireanas. Para

tanto, optamos por realizar um movimento que foi “do contexto ao texto”, o que nos levou à realidade brasileira e latino-americana dos anos 1950 e, especialmente, à tese defendida por Paulo Freire, no ano de 1959, intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, a qual faremos referência em diversos momentos desta exposição. (3) Por fim, nos deteremos a analisar, em linhas gerais, o processo de construção de um projeto de desenvolvimento no Brasil chamado hoje, de Agroecologia. A nossa tese é a de que este projeto de desenvolvimento vem sendo instituído pela Educação Popular e especialmente, pelas formulações freireanas.

Antes de prosseguirmos, cabe ainda, uma rápida reflexão acerca deste documento histórico que é a tese de Paulo Freire, defendida no ano de 1959 e publicada apenas em 2001, mais de 40 anos depois. Trata-se da tese apresentada por ele, em concurso público para professor de História e Filosofia da Escola de Belas Artes de Pernambuco, atual Universidade Federal de Pernambuco. O grande lapso de tempo entre a defesa e a publicação deste material se deve ao fato de Paulo Freire ter condicionado a ampla divulgação de sua tese à elaboração de uma descrição do contexto da época, o que foi primorosamente realizado por José Eustáquio Romão, acrescido pelos depoimentos de Paulo Rosas e Cristina Heringer Freire.

A obra, ainda pouco conhecida, é de grande valia na busca pela ontologia das formulações freireanas pois, conforme José Eustáquio Romão anuncia em seu prefácio “[...] foi no pós-guerra que se deu a gênese e a formação das fontes inspiradoras dos princípios, dos fundamentos e das categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire” (Romão, 2003, p. XIII).

No primeiro movimento de nossa pesquisa de doutorado, o que buscamos mais especificamente neste material, foram os nexos entre o político e o pedagógico das formulações freireanas. Fizemos isso cotejando tais formulações com o contexto da época e as formulações de pensadores contemporâneos, especialmente aqueles ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que à época, se consistia em um importante espaço de debate da intelectualidade brasileira.

Após a construção de uma “chave de leitura” que, aos nossos olhos, reflete os nexos entre o político e o pedagógico das formulações freireanas, a utilizamos para interpretar o processo histórico de constituição da Agroecologia no Brasil, produzindo a tese intitulada “A Educação que constrói a Agroecologia no Brasil” e que aqui teremos mais a frente, o prazer de compartilhar.

A Natureza do pensamento de Paulo Freire

A ideia corrente de que “minha cabeça pensa onde meus pés pisam” expressa muito bem a **natureza** do pensamento de Paulo Freire. Isto porque trata-se de um pensamento sempre **situado**, no espaço e no tempo, ou seja, um pensamento sempre construído em interação com o vivido, a partir e através da **reflexão acerca do vivido**.

Esta perspectiva é assumida pelo autor desde sua primeira experiência educativa, no Serviço Social das Indústrias (SESI), ainda na década de 1950, experiência que ele toma como referência para a formulação de sua tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”.

Justamente por tratar-se de um pensamento situado, construído em interação com o vivido, constitui-se como um pensamento **atemporal** e **universal**. Por que?, poderíamos nos perguntar. Porque em síntese, trata-se de uma perspectiva, de uma “mirada” sobre o ser e o estar no mundo. E por ser esta, uma reflexão de caráter **existencial**, torna-se dialeticamente, atemporal e universal.

As palavras de Freire não nos deixam dúvidas quanto a sua perspectiva. Diz ele: “Tornemo-nos mais claros. A possibilidade humana de existir (forma acrescida de ser), mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer” (Freire, 2003, p. 10)

Um ser que ao reconhecer-se relacional, torna-se capaz de **projetar a si próprio**, capaz de compreender a si e ao mundo e, através do movimento de conhecer, esclarecer a si mesmo. É daí e somente daí que emerge, para Freire, a possibilidade humana de transformação do mundo: a partir da transformação de si mesmo.

É fundamentado por esta perspectiva que Freire trabalha os conceitos de incompletude e inacabamento do ser humano e reafirma a noção de História como possibilidade. A professora Ângela Antunes, estudiosa do pensamento freireano, faz referência em sua tese de doutorado a uma formulação do professor Luiz Carlos de Menezes, por ocasião de seu exame de qualificação, que vale a pena ser observada, a fim de esclarecer os conceitos de incompletude e inacabamento em Freire. Disse ele:

Somos incompletos e inacabados. São duas coisas diferentes; não são sinônimos. Nós somos incompletos porque sem o outro não existimos. Não há sentido em pensar “eu e o mundo”. É preciso pensar “eu como um pedaço do mundo”. Esse caráter relacional do ser humano; essa é a grande percepção do humanismo do Paulo Freire. Nisso consiste a incompletude. E inacabado não significa a mesma coisa. Inacabado quer dizer “eu sou o movimento de estar sendo”, eu não sou alguma coisa que se completou (Antunes, 2002, p. 66).

O postulado de que “Há um projeto de desenvolvimento na Educação Popular”

Feitas essas considerações iniciais sobre a natureza do pensamento de Paulo Freire, podemos seguir para nossa segunda sessão, destinada à reflexão acerca do postulado de que “Há um projeto de desenvolvimento na Educação Popular”. Para tanto, conforme já anunciado, convidamos a todos para uma retrospectiva histórica, mais especificamente, para um deslocamento até o contexto latino-americano da década de 1950, cenário no qual Paulo Freire desenvolveu suas primeiras formulações.

Como é de conhecimento geral, o contexto era de fim da segunda Guerra Mundial e de início da Guerra Fria, com a intensificação da polarização entre Estados Unidos e União Soviética e da disputa no campo das ideias. Para nós, latino-americanos, a repercussão deste momento histórico significou a incidência de novas estratégias, cada vez mais elaboradas, de **colonização**.

Nos anos que se seguiram, nos espaços em que foram possíveis, os múltiplos efeitos do colonialismo sobre os países passaram a se constituir temática recorrente de acalorados debates. Aos olhos de Paulo Freire e daqueles que coadunavam com uma perspectiva humanista, os efeitos do colonialismo estavam para muito além da dependência econômica.

Segundo Álvaro Vieira Pinto, um dos pensadores vinculados ao ISEB, cujas ideias incidiram fortemente sobre as formulações freireanas, o colonialismo produz “uma compreensão de nós mesmos, produzida a partir de ângulos parciais” (Vieira Pinto, 1960, p.13), pois formulada com base em parâmetros exógenos, fundamentados em outros padrões culturais e, portanto, por estes, limitada. Seu pensamento vigoroso chamava a atenção para a **ausência** de **autenticidade** decorrente da condição de colonizado, o que levava à **alienação** do sujeito em relação a sua própria realidade.

Interessante frisar que Vieira Pinto, não está se referindo apenas ao “povo” ou às “massas”. Ele se dirige especialmente à nascente intelectualidade brasileira que estaria, segundo ele, se constituindo também de forma colonizada. De forma bastante clara e incisiva, alerta para os riscos decorrentes da ausência de um “pensamento filosófico”, ou seja, do “ponto de vista do infinito”, interpretado por Vieira Pinto como aquele instrumento conceitual que permitiria ao sujeito “[...] transcender o plano em que se situava e ultrapassar o finitismo de sua visão” (Vieira Pinto, 1960, p.13).

A aproximação ao conceito de **inédito viável** formulado por Freire é bastante evidente. Inédito viável como possibilidade ainda inédita da ação, ou seja, o futuro a construir a partir da sua projeção como visão, como sonho, como desejo.

Em diálogo com Vieira Pinto e outros pensadores contemporâneos a ele, Paulo Freire segue, em sua tese, apontando outros efeitos do colonialismo, particularmente sobre o ser humano, com destaque para o **mutismo social**, ou seja, o silenciamento, o emudecimento de uma Nação que por não perceber a si, não pode se expressar. Decorre daí a **passividade** de uma população que se encontra **alienada**, ou seja, apartada de sua própria **cultura** e, portanto, **inautêntica**.

De forma bem explícita, ele afirma que “Quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo de nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente a nossa democratização, tanto mais obstaculizaremos o [próprio] desenvolvimento e a democratização” (Freire, 2003, p.17). Isto porque, nos alerta Freire, a falta de **compreensão** e de **consciência** do processo em curso gera, na população, a incapacidade de dar ao próprio processo, **sentido** e **direção**, comprometendo assim, a sua realização. E é então que ele anuncia que:

Um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo, na fase atual de nossa história será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar, no homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de **senso de perspectiva histórica**. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o **significado de sua inserção** no processo de que se **sentirá**, então, **participante**, e não mero espectador (grifos nossos) (Freire, 2003, p.20).

Para Freire, este senso de perspectiva histórica resulta só e somente só da “clareza das consciências” (Freire, 2003, p.20), não de um processo de conscientização “de fora para dentro”, como uma doação, mas como fruto de um processo ativo de transição de um estágio de consciência ingênua a um estágio de consciência crítica, ou seja, aprofundada, acerca de si e do mundo. Para ele, somente esta “clareza das consciências” levaria os sujeitos a uma “adesão pelo esclarecimento” (Freire, 2003, p.23), resultando em uma efetiva adesão ao processo de desenvolvimento e de democratização necessários ao país.

Em suas palavras: “A questão se faz clara. Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Solução pensada por elas, distanciadas do povo. É preciso que ele cresça na interferência dessa solução” (Freire, 2003, p.22).

“Crescer na interferência dessa solução” significa colocar-se “em situação”, deixar-se envolver com a realidade vivida, instigar-se

pela problemática e dedicar-se à busca de soluções. Soluções que não existem antes da reflexão sobre a realidade. Soluções que surgem do diálogo com esta situação. Diálogo que nos permite ir “[...] conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Freire, 2003, p. 23).

É a partir desta compreensão que ele advoga por uma educação capaz de “ajudá-lo a ajudar-se, promove-lo agente de sua própria superação” (Freire, 2003, p.17) e se refere a ela, em toda a sua tese como “uma educação para o desenvolvimento e a democracia”.

Tomando essas considerações como referência, compreendemos já ser possível tecer algumas considerações acerca do nexos entre o político e o pedagógico nas formulações freireanas, de forma a fundamentar o postulado de que “há um projeto de desenvolvimento na Educação Popular”.

Conforme discutido até o presente momento, havia naquele contexto brasileiro e latino americano da década de 1950, forças políticas às quais se juntaram Freire e outros pensadores, que defendiam três princípios básicos para o desenvolvimento: (1) que ele fosse um desenvolvimento **nacional**, ou seja, que alavancasse um projeto de país, um projeto de Nação soberana, livre do colonialismo, (2) que fosse um desenvolvimento **democrático**, com o povo e não, para o povo, não por “caridade”, mas pelas razões anteriormente trabalhadas, e (3) que tivesse por objetivo maior a **Humanização** do Sujeito e do Mundo.

Como corolário deste marco referencial, emerge uma proposta educacional, posteriormente identificada como Educação Popular, cujo nexos entre o político e o pedagógico pode ser explicitada nos seguintes termos: (1) se do ponto de vista político, o que se busca é o desenvolvimento **nacional**, torna-se necessário um processo pedagógico que tome a realidade como ponto de partida e de chegada. (2) se este desenvolvimento se pretende **democrático**, demanda-se a aprendizagem da dialogação, da capacidade e do exercício do diálogo com a realidade e com o outro. E, (3) se o objetivo maior do desenvolvimento é a **humanização** do sujeito para a humanização do mundo, necessário se

faz uma pedagogia calcada por vivências e experiências que tenham o potencial de “envolver”, de “afetar” os Seres Humanos para que ele se perceba “agente de sua própria superação”.

Cabe destacar que esta potente formulação pedagógica coadunava, à época de sua gênese, com valores como autenticidade, cultura popular, saber popular, democracia, nacionalismo, humanismo, dentre outros. Todos eles, fortemente ameaçados pelos golpes militares da década de 1960 que geraram tiranias, assassinatos e o exílio de muitos daqueles pensadores e pensadoras, inclusive Paulo Freire, por quase 16 longos anos.

Enquanto isso, com o passar do tempo, aqueles e aquelas que conseguiram permanecer (vivos) em seus países vão se agregando em torno de grupos populares, muitas vezes ligados à Doutrina Social da Igreja e à Teologia da Libertação. E são nesses espaços que aqueles valores e aquela pedagogia encontram possibilidades de germinação e florescimento, produzindo resistências e construindo alternativas, alimentados por aquilo que meu orientador, professor Luiz Gonzaga Gonçalves chamou de “Arte de Pensar por Alternativas” (Gonçalves, 2013).

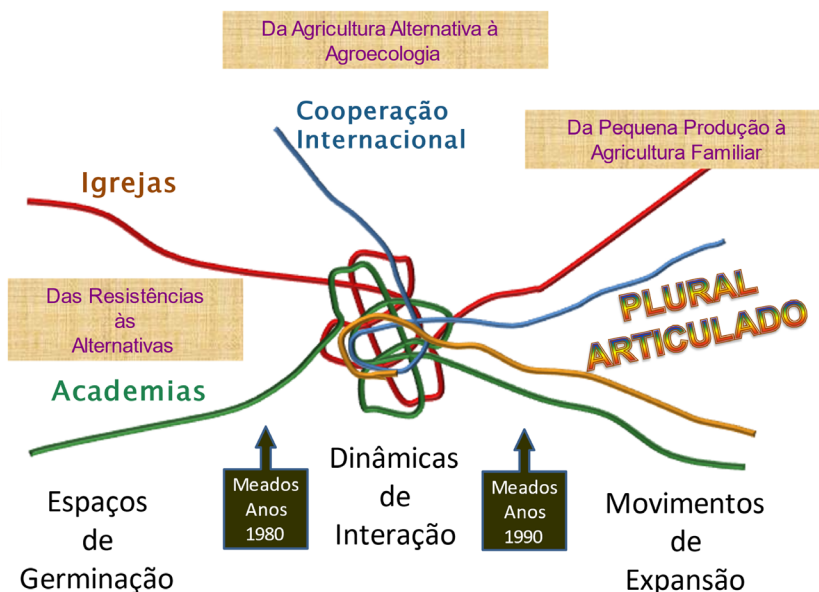
É neste cenário que podemos identificar a gênese do processo de construção de um projeto de desenvolvimento no Brasil, terceiro e último elemento de nossa reflexão.

Agroecologia no Brasil, projeto de desenvolvimento da Educação Popular

Iniciamos esta sessão com a representação gráfica de uma historiografia do movimento agroecológico brasileiro, produzida através de nossa tese de doutorado, e sua subsequente descrição:

Figura 1

Historiografia do Movimento Agroecológico Brasileiro



A figura 1 é uma espécie de “linha do tempo” e encontra-se demarcada por 3 períodos históricos: até meados da década de 1980, deste momento até meados da década de 1990 e a partir de então.

As linhas fazem uma analogia às nascentes de um rio que se inter cruzam por volta de meados da década de 1980 e que se expandem a partir de meados da década de 1990, assim como acontece quando um rio chega a sua foz.

A linha vermelha refere-se a um conjunto de iniciativas em torno das Igrejas que se vincularam à Doutrina Social das Igrejas e à Teologia da Libertação. A linha verde refere-se a um conjunto de iniciativas, de profissionais e estudantes, no âmbito das academias, mais especificamente, das Ciências Agrárias e Ciências Sociais. E a linha azul refere-se à Cooperação Internacional, em sua maioria realizada entre organizações da sociedade civil, especialmente da Europa e da América Latina, muitas vezes, também vinculadas à ação das Igrejas.

No primeiro tempo encontram-se os **espaços de germinação**, período caracterizado como um momento em que resistências se transmutam em alternativas. O segundo tempo, iniciado em meados dos anos 1980, com o início do processo de reabertura política e a volta dos exilados políticos, é palco de uma série de **dinâmicas de interação** e permitem a qualificação do que se chamava de Agricultura Alternativa, em torno do conceito de Agroecologia. E o terceiro tempo, que se inicia em meados da década de 1990 caracteriza-se por uma série de **movimentos de expansão**, afirmando a Agricultura Familiar como categoria social e constituindo a Agroecologia como um verdadeiro “plural articulado” (Rauber, 2003, p.58).

Nesta história, aqui contada em três tempos, procuramos investigar, na pesquisa de doutorado, se haveria um “fio condutor” e qual seria este. O que encontramos, através de consulta a fontes primárias e entrevistas com pessoas chave foi, principalmente:

- Uma práxis reflexiva, criativa e acima de tudo, ousada.
- Um processo de construção de “inéditos viáveis”, ou seja, de construção de sínteses inovadoras, não preexistente.
- Um processo movido mais por buscas, do que por certezas.
- Percursos intensamente vivenciados, replanejados, alterados pelo próprio caminhar.
- Um intenso diálogo com a realidade e com o outro, o que foi permitindo a incorporação de “novos sujeitos” e a constituição de um “plural articulado”.
- A realidade como ponto de partida e de chegada de processos educativos que têm como objetivo maior, a transformação social.
- A centralidade na promoção do Ser Humano em busca do “Ser Mais” e da Humanização do Mundo.

Ao buscarmos pelas raízes mais profundas deste “movimento”, as encontramos justamente nos espaços de germinação. Na figura de pessoas como Dom Hélder Câmara, no Movimento de Educação de Base (MEB), nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), no Movimento

de Cultura Popular (MCP), nos Centros Populares de Cultura (CPC), quer dizer, na Educação Popular. E, particularmente, nas formulações de Paulo Freire que, através da ação de diversos grupos populares, foram tecendo o fio condutor de um projeto de desenvolvimento (e de sociedade) que hoje se articula em torno do conceito de Agroecologia.

A pesquisa nos revelou que a Agroecologia no Brasil vem sendo construído por uma prática social. Uma prática que parte do rural, mas a ele não se restringe. Que se alimenta por processos de resistência e de construção; de denúncia e de anunciação. Uma prática política de afirmação dos setores populares da sociedade, na busca por melhor qualidade de vida para todos (é um projeto nacional), combatendo a exploração intensiva dos recursos humanos e naturais pelo capital (perspectiva contra hegemônica).

Aqueles valores anteriormente mencionados – autenticidade, cultura popular, saber popular, democracia, nacionalismo e humanismo – que constituem a episteme, ou seja, o “tecido” da Educação Popular, parecem fazer a ponte entre projetos de desenvolvimento temporalmente tão distanciados. E isso nos permite afirmar que há um projeto de desenvolvimento associado à Educação Popular que vai se revelando através da prática política e pedagógica de diversos segmentos sociais e que se materializa, no Brasil, em torno do processo de constituição da Agroecologia (Faria, 2017).

Conclusão

Ao nos aproximarmos do final desta exposição, cabe perguntarmos sobre os sentidos e significados desta retrospectiva histórica. No meu entendimento, há pelo menos, três direções: (1) a afirmação de que há projetos contra hegemônicos de desenvolvimento, em construção (2) a constatação da potência político e pedagógica da Educação Popular na construção desses projetos, e (3) o reconhecimento de que a superação do colonialismo e seus efeitos permanece como um desafio atual dos mais relevantes.

Abordamos aqui a Agroecologia como um eixo agregador de um projeto contra hegemônico de desenvolvimento e assim, ela vem se

revelando. No entanto, é necessário frisar que este não é o único eixo agregador que se nutre daqueles valores que constituem a episteme da Educação Popular, como autenticidade, cultura popular, saber popular, democracia, nacionalismo e humanismo, aqui já mencionados.

Conforme pretendemos demonstrar através desta retrospectiva histórica, foram estes os valores que inspiraram uma pedagogia que alimentou, ao mesmo tempo em que foi sendo alimentada, por inúmeros processos de resistência e de construção de alternativas. Todas eles trazem em si, uma busca, uma afirmação, um projeto. Sim, um projeto de sociedade, um projeto de Nação, um projeto de desenvolvimento.

Cabe, por fim e com pesar, reconhecer que apesar de todos esses esforços e de todas as potentes construções deles decorrentes, permanecemos nós, brasileiros e latino americanos, sob os efeitos perversos de um colonialismo que se reinventa a cada instante. Reconhecer esta condição nos parece fundamental para que possamos dar sentido e significado às nossas ações no campo da Educação Popular. Afinal, como nos mostra a História, foi a superação do colonialismo aquilo que motivou a formulação, nas palavras de Paulo Freire, de uma “educação para o desenvolvimento e a democracia”, posteriormente chamada “Educação Popular”.

Referências

- Antunes, Â. (2002). *Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 288 f. [Tese Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.
- Faria, A. (2017). *A educação que constrói a agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico*. 204 f. [Tese Doutorado em Educação]. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.
- Freire, P. (2003). *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ª ed. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Gonçalves, L. (29 de setembro a 02 de outubro de 2013). *A Educação de Jovens e Adultos e a Arte de Pensar por Alternativas*. 36 Reunião

Anual da ANPED. Goiânia, Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3090_texto.pdf. Acesso em 07/09/2016.

Rauber, I. (2003). *Movimientos sociales y representación política: articulaciones*. Pasado y Presente Ediciones: CTA,. Disponível em: <http://www.rebelion.org/docs/4518.pdf>. Acesso em 25/07/2016.

Romão, J. (2003). Paulo Freire e o Pacto Populista. In: Freire, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3ª ed. Cortez; Instituto Paulo Freire.

Vieira Pinto, Á. (1960). *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. ISEB

Por una buena educación, la magia del problema

Roberto Lorenzo-Benítez⁶

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
rlorenzo@pucesd.edu.ec

Artículo recibido en junio y aprobado en agosto 2022

Resumen

Para los docentes comprender los problemas que surgen en la comunidad donde conviven los estudiantes es vital. Traer esos problemas al escenario educativo favorece a la contextualización de la educación. El problema que afecta al grupo de estudiantes articula posibilidades efectivas para identificar necesidades y trabajar en su análisis y posible solución. Asimismo, permite dar tratamiento a los contenidos, encaminarse hacia los objetivos, aplicar una metodología determinada, definir las formas organizativas más adecuadas y, por supuesto, evaluar con eficacia favoreciendo la formación humana.

Palabras clave: Educación, problema, contexto, enseñanza, aprendizaje.

For a good education, the magic of the problem

Abstract

For us as teachers, understanding the problem that arises in the community where our students live is vital. Bringing it to the educational scenario favors the contextualization of education. The problem that affects the group of students articulates effective possibilities to identify needs and work on their analysis and possible solution. Likewise, it allows us to treat the contents, move towards the objectives, apply a certain methodology, define the most appropriate organizational forms and, of course, evaluate effectively in favor of human formation.

Key words: Education, problem, context, teaching, learning.

Introducción

Nos interesa conversar sobre la magia que surge con “el problema” en los entornos educativos. Esta es una historia de los años cuarenta, mi madre me la contaba y no dudo que, como todos los mitos, se haya nutrido de la riqueza que se gana en la narrativa de boca en boca. Destaco que este cuento fue importante para que tomara la decisión de ser maestro. Todo sucede en una escuela rural, campo adentro. En aquellos campos pobres y dolidos de Cuba donde primero que el sol, amanecía el hambre. Se me ocurrió titularla así: “Con zapatos o sin zapatos”.

Imaginemos la escuelita pequeña, rústica, deteriorada... con esos olores que se acentúan al calor de la desgracia. El maestro, un hombre joven, lidiaba con niños de distintas edades en un ambiente multigrado, todos pobres, muy pobres. Su preocupación del momento surgía y le afectaba desde los pies. Sus alumnos venían a la escuela descalzos, con zapatos rotos. Solo algunos gozaban del privilegio de vestir sus pies más dignamente. Estas diferencias estaban afectando la participación en el aula. El maestro intuye que los niños sin zapatos participan menos, se desentienden con la clase. El escenario del aula devela las grandes diferencias sociales que se viven en todo el país; incluso en los sectores más pobres hay diferencias. Luego de meditar mucho al respecto se le ocurre una idea. Sabe que el problema va más allá de los zapatos, pero esas prendas, que lo pusieron a pensar toda la noche, le abren paso a una propuesta que acaba de surgir en su mente educativa. Amanece y parte a su labor.

Llega temprano como siempre y prepara las condiciones para la clase. Poco a poco van incorporándose los estudiantes: –buenos días– es el saludo que intercambian cada mañana mientras ingresan a la escuela. Hay algo distinto y los estudiantes están asombrados. Sí, el maestro está descalzo. Ya comienza la clase y sobre el piso de tierra camina el maestro sin zapatos como la mayoría. Explica lo necesario de la clase, provoca sonrisas, invita a pensar... pero los alumnos no dejan de mirar sus pies. Es entonces que un chico le pregunta: - maestro ¿por

qué está sin zapatos? - Ese era el momento, esa era la pregunta que añoraba el maestro desde que preparó su estrategia: - ¡Caramba! Ya lo había olvidado. – dice el maestro y continúa – sucede que ayer en la noche, estaba leyendo un libro y descubro que los conocimientos entran por los pies. Que mientras mayor sea el contacto con la tierra, mejor y más se aprende. Por eso estoy sin zapatos y seguiré así –

El maestro sin zapatos despertó el interés de los estudiantes. Al día siguiente, los que tenían zapatos los dejaron fuera de la escuela. Y así, en el tronco de una ceiba se juntaron todos los días, el maestro y los estudiantes, para dejar los zapatos, para entrar en contacto directo con la tierra y aprender mejor: aprender desde la equidad, con ganas. Ellos no lo sabían, pero estaban viviendo uno de esos momentos mágicos de la vida, de esos momentos que surgen con amor. El maestro que protagonizó esta historia fue Raúl Ferrer, autor de "Romance de la niña mala".

Desarrollo

Y nosotros ¿vamos a la escuela con zapatos o sin zapatos? ¿Cuántos eventos como éste se nos presentan en el día a día? ¿Cuántas situaciones surgen en lo cotidiano que afectan a nuestros estudiantes y no lo visualizamos porque asumimos solamente el rol de dictar clases?

En lo particular, sufro con el término "dictar clases", cuando alguien me pregunta –¿qué clase dictas? – me molesto mucho, trato de ser educado y por lo general contesto –Bueno, yo comparto con mis alumnos tal clase o tal asignatura–. A menudo somos muy golpeados por el dictado, pero necesitamos el diálogo y el compartir, necesitamos formar parte de aquello que es de interés de nuestros estudiantes.

Para nosotros como docentes comprender el problema que surge en la comunidad donde conviven nuestros alumnos es vital. Traerlo al escenario educativo favorece a la contextualización de la educación. El problema que afecta al grupo de estudiantes articula posibilidades efectivas para identificar necesidades y trabajar en su análisis y posible solución. Asimismo, permite dar tratamiento a los contenidos, encaminarse hacia los objetivos, aplicar una metodología determinada, definir las formas organizativas más adecuadas y, por supuesto, evaluar

con eficacia favoreciendo la formación humana.

Es por eso que me gustaría hablarles sobre la magia del problema, ello implica que transversalmente el pensamiento de Paulo Freire atraviesa mi discurso, que sus reflexiones se mueven en mis reflexiones, en las nuestras... y llega la pedagogía del oprimido (Freire, 1993), de la esperanza, llegan sus cartas y todo lo que hizo por la humanidad. Inevitablemente se abren las puertas e ingresamos a los ríos de la didáctica; en el acto didáctico se concretan las aspiraciones pedagógicas. Aquí de forma intencionada, fluyen la enseñanza y el aprendizaje. Me animo a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como el objeto de estudio de la Didáctica (Cano de la Cruz, Y. 2020). Por lo tanto, en cada acción es necesario articular lo propicio para que se materialicen esas aspiraciones por las que batallamos tanto.

Para mirar las maravillas que puede traer consigo el análisis del "problema" para la clase, –no me refiero al aprendizaje basado en problemas– desde lo más puro de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, quisiera primero responder a estas preguntas: ¿Cuáles son los componentes del proceso?, es decir esos elementos que se juntan para que "sea", de tal forma que cuando alguno de ellos falla, falla el proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Cómo se relacionan estos componentes?, ¿qué tan sistemático debe ser el proceso para que la armonía entre ellos ayude a que nos expresemos con soltura, sin miedos, desde el diálogo, a favor de la formación humana?, y ¿cómo se integran? En ese "cómo se integran" empieza la magia del problema.

Varios investigadores se refieren a estos componentes y los tienen en cuenta al indagar sobre didáctica. En este caso, el Dr. Carlos M. Álvarez de Zayas (1992) ha motivado esta reflexión desde su análisis crítico hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje al que prefiere llamar proceso docente-educativo. En su libro "La escuela en la vida" recoge importantes interpretaciones que nos permiten adentrarnos en el mundo de la formación humana con una perspectiva que trasciende la instrucción. A continuación, comparto los siguientes componentes.

El *contenido* es un elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. Los hechos, conceptos, teorías, enfoques,

paradigmas, actitudes, así como las normas que surgen en la sociedad de la que formamos parte, son fundamentales para el análisis. Lo son también las reflexiones para aprender a ser, hacer, conocer y convivir; todos ellos pilares de la educación propuestos por la UNESCO (Delors, 2013). En muchas ocasiones, cuando no se consideran estos pilares, la educación acontece de forma vertical; el “maestrocentrismo” gana en potencia y se entiende al estudiante como un mero receptor de contenidos; el docente se impone con cierta información que “dicta” a sus alumnos y pretende que éstos memoricen cada concepto. Discrepo, desde la voz de Paulo Freire, con el cotidiano discurso que asegura la transmisión de conocimientos, e invito a reflexionar sobre este componente a fin de garantizar un tratamiento que favorezca el aprendizaje.

Los pilares de la educación hablan de “*aprender a*” no de “*enseñar a*”, por lo tanto, cuando reflexionamos sobre el proceso de aprendizaje debemos considerarlo en una posición superior a la enseñanza, pues si no existiera la posibilidad de aprender, ¿para qué esforzarse en enseñar? La enseñanza sucede porque se piensa que hay aprendizaje.

Uno de los componentes fundamentales que orienta y propone la finalidad de las actividades pedagógicas es el *objetivo*. Éste, como elemento orientador, debe plantear las preguntas: ¿qué va a suceder en la clase?, ¿qué va a aprender el/la estudiante?, ¿qué habilidad va a desarrollar?, ¿cómo lo va a conseguir? y finalmente ¿para qué? Respecto a esta última pregunta me gustaría que la mirásemos con tonalidades verdes de esperanza, porque en ese ¿para qué?, muchas veces olvidado al momento de concebir un objetivo pedagógico, es dónde se expresan las intenciones formativas de la actividad que se planifica. Otro principio didáctico, en este caso propuesto por Roberto Portuondo Padrón (2000), es el principio de *asequibilidad*. En ocasiones hacemos propuestas extremadamente complejas a nuestros alumnos(as) que lejos de favorecer su interés e involucramiento los desmotiva.

El *método* como componente envuelve el sistema de reglas que sirven para alcanzar un objetivo determinado. Ese método, que en muchas ocasiones se olvida, favorece tanto al aprendizaje como a la enseñanza y es el núcleo de cualquier estrategia que se proponga, por

ello es importante tenerlo claro y saber que no puede ser concebido sin que se reflexione el contenido y objetivo. Estos tres componentes van de la mano, forman un triángulo, de modo que, si falla una arista se destruye el triángulo. Los colores internos de éste se rellenan con el *problema* como componente, pero antes de abordar "el problema" profundizaré en otros tres componentes del proceso que intervienen en la actividad pedagógica.

Los *medios* de enseñanza-aprendizaje, a veces mal concebidos o mal interpretados, deben ser valorados. Estos medios responden a las preguntas: ¿con qué enseñar y con qué aprender? Las formas organizativas pueden ser variadas y al estudiante le interesa que cambien dado que esto influye en los intereses, pasiones y relaciones interpersonales. Además, contribuyen para que se cumpla eficazmente con el objetivo de la clase y se dé tratamiento al contenido según el método seleccionado. Las formas organizativas responden al cómo organizar la clase para que participen los alumnos(as) y se pueda cumplir con lo propuesto.

Otro componente a considerar es la *evaluación*. La misma debe ser concebida como un proceso dinámico, continuo, sistemático, mediante el cual se verifican los logros; no me refiero únicamente a los logros de las y los estudiantes, sino a los logros nuestros como docentes, pues la evaluación orienta nuestra brújula educativa hacia lo que profesionalmente debemos hacer. En consecuencia, este componente debe contribuir al equilibrio entre formación humana e instrucción.

Es momento de hablar del componente que integra a todos los mencionados: el *problema*. Si no reflexionamos sobre el problema, aquel que surge en el contexto social en el que nos encontramos y desde el cual podemos hacer diversos análisis; si no aprovechamos la oportunidad que deriva del problema como elemento integrador que provoca la interacción de los demás componentes, nos encontraremos con un caos pedagógico, un caos que lejos de favorecer a la formación humana, entorpece todo el camino.

Es necesario traer al aula el problema que afecta a la sociedad para darle tratamiento a los contenidos, aplicando una metodología

determinada, persiguiendo un objetivo programado, con determinados medios de enseñanza aprendizaje, en una clase organizada que evalúa el proceso de manera sistemática a fin de conseguir las metas propuestas. El problema abre las puertas a diversas iniciativas, así también atrae, organiza y da sentido al resto de los componentes.

A todos y todas nos interesa lo que pasa en el contexto del que formamos parte, a todos(as) nos interesa que se analicen las situaciones que nos afectan, queremos enfrentarnos a ejercicios que tengan relación con aquello que vivimos día a día: el deterioro del medio ambiente, la delincuencia, el costo de la vida, la corrupción, la pérdida de valores humanos, el impacto de las tecnologías de la información, el manejo de los medios de comunicación para influir en los individuos y crear tendencias... ¿Cuántos problemas vivimos todos alrededor del mundo?

A los seres humanos por lo general nos interesa discutir, dialogar, conversar, emitir nuestras opiniones, hacer análisis, profundizar y tratar de contribuir a la solución de problemas que nos afectan directamente: ¿qué pasa con el abuso y la burla?, ¿con el consumo de drogas?, ¿con todo aquello que nos golpea y que influye de manera negativa en los seres humanos?, estamos destruyendo nuestro planeta ¿cuánto hablamos de ello en el aula?, ¿cuánto permitimos que nuestros alumnos(as) hablen, propongan y se enrolen en actividades relacionadas con estas cuestiones? ... Una vez que hemos identificado el problema que nos afecta a todos y todas y lo hemos puesto sobre la mesa, surgen los más diversos y atractivos ejercicios.

Cuando hablamos de las cosas que realmente nos preocupan, las discutimos y entramos en análisis y reflexión, estamos enfrentando la educación bancaria. De esta forma cada uno(a) tiene la oportunidad de aportar desde la posición que vive, desde la situación que le afecta. Cada uno(a) tiene la posibilidad de entrar en debate y reflexionar con sus compañeros y compañeras; cada uno(a) contribuye a romper los esquemas verticales que caracterizan a la educación tradicional. Desde el análisis de un problema y su problematización, el niño, niña, adolescente, joven y adulto (todos los seres humanos) empiezan a mostrarse como son, con lo que tienen. Eso trae consigo un diálogo valioso a través del cual es posible acercarse al conocimiento, producirlo y encaminarlo

hacia la liberación.

Con la educación problematizadora propuesta por Freire y la articulación del *problema* al resto de los componentes se puede generar un ejercicio didáctico efectivo. Esta propuesta invita a estudiantes y docentes a actuar en el mundo para humanizarlo, aspiración que Paulo Freire defendió con firmeza durante toda su vida. Para transformar al mundo y liberarlo se requiere de diálogo. Cuando seguimos las propuestas de Freire, encontramos que el educador no es sólo quién educa, sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando. Tanto los maestros(as) como los(as) estudiantes nos transformamos en sujetos activos del proceso en el que crecemos juntos y esa debe ser una de las aspiraciones más importantes.

Pensemos en el problema y trabajemos para que se articule y manifieste con eficacia con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si uno de estos componentes falla viene el desequilibrio y el proceso corre el riesgo de dejar de ser pedagógico.

Inspirado en la canción "*Para la libertad*" de Manuel Serrat escribí una décima. Serrat le dio vida a la poesía de Miguel Hernández y me atreví a tomar una estrofa para mirar hacia la libertad desde nuestra misión como educadores y educadoras.

Por el derecho a vivir
soy maestro, soy la guerra
por soñar en esta tierra
y así ser, dar, recibir.
Para que pueda surgir
el hombre nuevo y activo
soy camino, soy estribo,
soy calma, soy tempestad...
soy para la libertad:
por ella sangro y pervivo.

Conclusión

La articulación de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y su efectividad, pueden entenderse como "la magia del

problema”, ese componente que favorece a la integración, que inspira y que permite que la educación se desarrolle con los pies sobre la tierra. La figura de Paulo Freire, Álvarez de Zayas y otros pedagogos ilustres de Latinoamérica deben retomarse para su estudio a fin de generar propuestas acordes a nuestras necesidades, a lo que acontece en la región y a sus aspiraciones.

Referencias

- Cano de la Cruz, Y. (2020). *Didáctica General. Una aproximación a su estudio*. Centro de publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23).
- de Zayas, C.M. (1992). *La escuela en la vida*. Editorial Félix Varela.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Portuondo Padrón, R.; Basulto Morlaes, C. (2000). *Introducción a la didáctica. La didáctica como ciencia*.

Neuroeducación y neurotecnología

Liliana Casanova-Borjas⁷

Universidad del Zulia, Venezuela
dra.medicalgenetic@gmail.com

Artículo recibido en junio y aprobado en agosto 2022

Resumen

El presente artículo expone la importancia de la Neurotecnología aplicada a la Educación (Neurotecnología Educativa), una nueva ciencia de aprendizaje implementada a través de herramientas basadas en el uso de la tecnología como recurso de innovación dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Su aplicación tiene la finalidad de potenciar el aprendizaje de las y los estudiantes mediante la comprensión del estudio del cerebro y su funcionamiento en relación con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La integración de recursos innovadores por medio de las TIC y la Neuroeducación satisfacen las necesidades educativas mediante el diseño de estrategias pedagógicas que permiten mejorar la productividad y eficiencia del aprendizaje en el aula. Todo ello enmarcado en las profundas transformaciones que está experimentando la educación al incluir las TIC en los procesos educativos y desde la perspectiva de la Neuroeducación, que vincula las emociones entre quien enseña y quien está aprendiendo como recurso estratégico e innovador.

Palabras clave: neurociencias, neuroeducación, neurotecnología educativa, innovación, pedagogía

Neuroeducation and Neurotechnology

Abstract

This article aims to expose the importance of Neurotechnology applied to Education (Educational Neurotechnology), a new learning science through a set of tools based on the use of technology as an innovation resource within the teaching – learning processes. Its application aims to enhance the students' learning through the understanding of the brain study and its functioning in relation to the use of Information and Communication Technologies (ICT).

The integration of innovative resources through ICT and Neuroeducation satisfies the educational needs through the design of pedagogical strategies that allow improving the productivity and efficiency of learning in the classroom. All this framed in the profound transformations that education is experiencing by including ICT in educational processes and from the perspective of Neuroeducation, which links emotions between the one who is teaching and the one who is learning as a strategic and innovative resource.

Keywords: neurosciences, neuroeducation, educational neurotechnology, innovation, pedagogy.

Introducción

*“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”
(Freire, 1997)*

A través del pensamiento de Paulo Freire, presentamos el artículo “Neuroeducación y Neurotecnología” como un aporte para las y los educadores que buscan implementar estrategias que motiven un aprendizaje innovador y, además, respondan al desarrollo cognitivo y maduración cerebral de las y los estudiantes. En este sentido, abordaremos la importancia de entender el funcionamiento cerebral

como la clave para reconocer y ofrecer herramientas pedagógicas que fortalezcan la capacidad de aprendizaje en niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Para ello, es necesario ocuparse de algunas interrogantes planteadas durante nuestra labor educativa: ¿Por qué hay ciertos estudiantes motivados, que aprenden con más rapidez en comparación con otros que no están motivados?, ¿estamos consciente de la importancia de esta motivación para los procesos de aprendizaje?, ¿cómo reconocer las estrategias que motivan y fomentan el aprendizaje en cada estudiante?

Desarrollo

Desde las Neurociencias se afirma que para identificar herramientas innovadoras que motiven el aprendizaje de las y los estudiantes, es vital que educadores y educadoras reconozcan cómo funciona el cerebro de la persona en sus distintas etapas; y es allí donde las neurociencias vienen a posicionarse, ya que están congregadas para el estudio del cerebro en sus diferentes niveles. De esta forma, si las y los educadores conocen cómo funciona el cerebro pueden generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje; éste es el aporte de las neurociencias, las explicaciones biológicas sobre determinadas funciones como la conducta, las emociones, el proceso de aprendizaje y la resolución de problemas.

Por consiguiente, las neurociencias en la educación nos aportan conceptos y estrategias que debemos tener en cuenta para el aprendizaje de nuestros(as) estudiantes, desde el reconocimiento de cómo madura el cerebro en las diferentes edades de la persona; así, por ejemplo, debemos tomar en cuenta que el cerebro madura de acuerdo a la edad y que la ventana de oportunidades que tenemos hasta los 6 años debe ser aprovechada pues esta es la etapa en la cual los aprendizajes son más significativos en nuestros niños y niñas porque empiezan a madurar las estructuras nerviosas importantes no solo para el proceso educativo, sino también para el proceso de sociabilización, empatía, comportamiento, etc. (Casanova, 2021).

Cuando el cerebro entra en la adolescencia empieza a tener otras condiciones de aprendizaje, por ende, las herramientas deben adaptarse a dichas edades y procesos cognitivos. En este contexto, es importante derribar el mito sobre la dificultad de aprender una vez que la persona ha entrado a la adolescencia; aunque el cerebro resulta ser más moldeable y tener mayor plasticidad en la primera etapa de vida de una persona, desde los 0 a los 6 años, no obstante, los adultos también tienen la capacidad de aprender y las neurociencias aportan herramientas para motivar el aprendizaje en este grupo. Un hecho innegable es que tanto un niño, niña, adolescente o adulto aprende más cuando se siente motivado(a).

En este sentido, la educación del siglo XXI, aplicando las estrategias de las Neurociencias, enfatiza en la trascendencia de la motivación dentro del proceso de aprendizaje de nuestros(as) estudiantes, en este punto, resulta significativo enlazar este elemento con la experiencia. Toda persona aprende experimentando, de ese modo, el conocimiento o saber derivado de esta práctica aparece y permanece con mayor intensidad en nuestra memoria.

Teniendo estas premisas, la Neuroeducación y la Neurotecnología son disciplinas científicas consideradas como un recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; recuperando las palabras de Pradas (2017a), la Neurotecnología educativa es una metodología utilizada para facilitar y permitir el aprendizaje a la vez que incorpora las TICS en la educación.

De esta manera, la Neuroeducación y la Neurotecnología posibilitan y fortalecen la innovación educativa, pero no solamente para las y los estudiantes, sino también para las y los educadores. En este sentido es importante recordar que no solamente el niño, niña, adolescente o joven aprende, también el/la docente busca herramientas y en la búsqueda de herramientas va construyendo el conocimiento.

Tanto el/la docente como el/la estudiante se motivan para adquirir estos conocimientos, sin olvidar que cuando estamos en contacto con la tecnología, gracias a las investigaciones de neuroimagen y electrofisiología, sabemos que nuestro cerebro cambia y se moldea

cuando adquiere nuevos conocimientos (Martínez- Morga y Martínez, 2017).

De acuerdo con investigaciones realizadas por Pradas (2017b), cuando queremos apropiarnos de estos espacios de la tecnología es necesario tener una intencionalidad orientada al desarrollo de un modelo pedagógico así como un cambio metodológico; de allí que la intencionalidad pedagógica tiene que pasar también por reconocer qué tipo de plataformas tecnológicas podemos utilizar con nuestros(as) estudiantes. Sin embargo, se debe considerar que no todos los sistemas de educación a nivel latinoamericano tienen acceso a las tecnologías.

Actualmente nuestros(as) estudiantes pertenecen a la denominada generación Y, también conocida como generación del milenio o milénica, traducida del inglés millennial generation (Prensky, 2001; Horovitz, 2012); para este grupo las nuevas plataformas como Instagram, Tik-Tok, Facebook, entre otras, son espacios virtuales novedosos que constantemente despiertan su curiosidad. Ahora bien, no debemos negar la oportunidad de vincular la intencionalidad pedagógica y tecnológica para seguir fomentando el aprendizaje innovador y transformador; no obstante, ello requiere que las y los educadores desarrollen competencias digitales para la enseñanza; entonces podemos preguntarnos: ¿Qué se requiere para que, como educadores(as), tengamos esta capacidad?

Lo primero es la información y la alfabetización digital, esto requiere de la preparación dentro de los sistemas educativos. Nuestras instituciones deben ser garantes de esta información y alfabetización digital, no solo para nuestros(as) estudiantes, sino también para nuestros educadores y educadoras, de allí que la/el docente tendrá el reto de llevar los contenidos de su cátedra al área digital haciendo uso de las plataformas más idóneas (zoom, Tik-Tok, YouTube, pizarras interactivas, entre otras). Este proceso debe pasar por la comunicación y trabajo colaborativo para que sea más eficiente.

Es importante crear redes y comunidades virtuales. En la actualidad existen comunidades virtuales de distintas materias; hay

comunidades virtuales en Neurociencias, matemática, literatura, Ciencias Naturales, etc. Todas las redes y comunidades virtuales están enlazándose para ser socios de aprendizaje, para compartir recursos y herramientas en línea. ¿Qué otras circunstancias necesitan las y los educadores en la creación de sus contenidos?

Pradas (2017a; 2017b) señala en sus distintas publicaciones que es fundamental identificar cuáles son nuestros recursos digitales y tomar decisiones informadas sobre estas herramientas. No todas las herramientas son excelentes para el aprendizaje de nuestros(as) estudiantes, de allí que tenemos que detectar cuáles son nuestras situaciones en el aula para que desde la creatividad digital ofrezcamos oportunidades de transformación en el aprendizaje.

Ahora bien, otra frontera importante que podemos atender con la Neurotecnología educativa es la referente a las niñas y niños que tienen dificultades en el aprendizaje. A continuación, ofrecemos un ejemplo emblemático para las niñas, niños o adolescentes que tienen dislexia; ésta corresponde a un trastorno neurológico caracterizado por dificultades específicas del aprendizaje en la lectura debido a alteraciones en los procesos fonológicos del cerebro lector (American Psychiatric Association, 2013). Ante las evidencias neurocientíficas del trastorno específico del aprendizaje para la lectura o dislexia ¿por qué no cambiamos la mirada y pensamos en incorporar otras estrategias?, ¿por qué obligar al niño(a) que tiene dislexia a ubicarse frente a un pizarrón con una información visual que su cerebro no puede procesar?

No podemos olvidar que un niño(a) con dislexia también puede tener otras variaciones relacionadas con dificultades de aprendizaje como la disgrafía o discalculia, caracterizadas por alteraciones en el procesamiento de la escritura y matemática respectivamente. Por ende, a través de distintos recursos, aplicaciones y/o programas tecnológicos, podemos ofrecer un espacio atractivo que motive el aprendizaje y promueva procesos inclusivos para quienes presentan problemas de aprendizaje. De allí que la tecnología aplicada a la educación tiene la finalidad de prevenir estas dificultades, tomando como referencia que un trastorno es distinto a una dificultad.

Siguiendo esta línea, resulta fundamental la detección temprana de las dificultades de aprendizaje que se presentan en niñas y niños para reconocer las herramientas apropiadas para despertar su motivación y curiosidad. Por otro lado, a través de estos recursos tecnológicos es posible promover el trabajo colaborativo con otros(as) fomentando la empatía, el trabajo en equipo y el respeto a las diferencias, todo ello implica una función cerebral. El respeto y la tolerancia, por ejemplo, son valores que pueden ser aprendidos dentro de la familia y la escuela y que nuestro cerebro procesa y aprende.

Es importante resaltar que la Neurotecnología Educativa es una herramienta que las y los educadores pueden incorporar al proceso de aprendizaje y evaluación; sin embargo, en los procesos de evaluación no puede ser utilizada como herramienta de castigo si los(as) estudiantes no cumplen con las expectativas esperadas, pues se corre el riesgo de generar desmotivación y rechazo hacia la misma.

Por su parte, la Robótica Educativa es otra herramienta fundamentada en la metodología de *aprender haciendo* y *aprender construyendo* para promover la enseñanza. Desde el punto de vista de las Neurociencias, cuando las personas trabajan con este tipo de instrumento que requiere armar y desarmar objetos, se trabaja la movilidad ocular pues el cerebro a través de los lóbulos empieza a ver, revisar y utilizar los movimientos sacádicos oculares para poder aprender; también maneja la lateralidad del hemisferio izquierdo y hemisferio derecho permitiendo la creatividad y el aprendizaje significativo (Moreno et al, 2012). Asimismo, contamos con la realidad aumentada, las pizarras digitales, con Spotify (para crear podcasts educativos), con Facebook (para hacer transmisiones en vivo), y con la aplicación de Storytelling o narración (Matus, 2019).

Estas aplicaciones, entre muchas otras, son parte de la diversidad de plataformas digitales que pueden ayudarnos a despertar la curiosidad y creatividad, así como a fomentar la motivación en las y los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, es importante resaltar el poder de la Gamificación, que, sin duda, es una herramienta fantástica para generar una serie de

sustancias neuroquímicas, sobre todo la dopamina. A través de juegos educativos las y los estudiantes aprenden divirtiéndose y se conectan con el contenido de una asignatura a través de retos; de esta forma se genera en el cerebro un impacto neuroquímico que estimula varias áreas. La motivación para el aprendizaje se encuentra en la emoción y curiosidad que precede a la atención; de este modo, aprendemos algo cuando nos sentimos motivados(as), cuando vemos un objetivo y nuestro cerebro empieza a producir ciertas sustancias (Mora, 2013).

Conclusión

La Neuroeducación busca aportar al profesorado con conocimientos sobre cómo funciona el cerebro en el aprendizaje, asimismo proporciona algunas alternativas para potenciar la práctica docente a través del uso de las TIC en el aula. Para implementar esta metodología con éxito dentro del sistema educativo, los/as docentes deben recibir formación específica sobre Neuroeducación aplicada a las TIC. La incorporación de las TIC en la educación conlleva responsabilidad en todos los niveles de educación, y no es deseable que dependa del interés individual de los/as docentes o autoridades. Por su parte, los/as estudiantes deben superar la visión reduccionista que asocia las herramientas informáticas únicamente con el entretenimiento; en consecuencia, es necesario conseguir de ellos/ellas un manejo responsable de las nuevas tecnologías para gestionar el conocimiento. En este sentido, se requiere que el profesorado revise las estrategias metodológicas consideradas para el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes (Casanova, 2021).

Como educadoras y educadores que apostamos por una educación innovadora y transformadora, tenemos que atrevernos a reconocer la Neuroeducación y la Neurotecnología como dos ciencias aliadas, que desde el conocimiento del proceso madurativo de la persona en sus diferentes etapas, nos permite ofrecer herramientas creativas y digitales que motivan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades humanas en niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes actualmente pertenecen a la llamada generación de los millennials, y sin duda, requieren de nuevas y novedosas formas de aprendizaje.

Tenemos que apropiarnos y empoderarnos de las diversas herramientas digitales para seguir acercándonos a nuestros estudiantes y caminar a la par de sus necesidades e intereses; tenemos que revisar constantemente nuestras estrategias y hacer adecuaciones curriculares que se fortalezcan a través de un trabajo en red con educadoras y educadores; y por último, debemos asumir el compromiso de seguir redescubriendo todo lo que nos ofrece el mundo digital para fomentar una educación que despierte la motivación, curiosidad y la creatividad.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-5). *Diagnostic Stat. Man. Ment. Disord. 4th edn.* TR, 280.
- Casanova, L. (2021). Incorporación de la neurotecnología educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *REDIELUZ*, 11(1), 135-139. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/redieluz/article/view/36944>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo xxi.
- Horovitz, B. (3 de mayo de 2012). After Gen X, Millennials, what should next generation be? *abcNews*. <https://abcnews.go.com/Business/gen-millennials-generation/story?id=16275187>
- Martínez-Morga M.; Martínez, S. (2017). Plasticidad neural: La sinaptogénesis durante el desarrollo normal y su implicación en la discapacidad intelectual. *Rev. neurol.* 64 (supl.1). s45-s50.
- Matus, P. (2019). *Storytelling. Cómo crear y contar buenas historias*. Maletín Editores
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreno, I.; Muñoz, L.; Serracín, J.; Quintero, J.; Pittí Patiño, K.; Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias y las Tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 74-90.

Pradas, S. (2017a). La Neurotecnología Educativa. Claves del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje. *ReiDoCrea*, 6(Monográfico), 40-47.

Pradas, S. (2017). *Neurotecnología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor*. Ministerio de Educación.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-6

A stylized, high-contrast illustration of a man's face. The man has a full, white beard and is wearing glasses. The illustration uses a limited color palette of red, white, and grey. A horizontal red band is overlaid across the middle of the image, containing the text. The background is a light grey gradient.

**ENSAYOS,
INVESTIGACIONES Y
SISTEMATIZACIONES
DE EXPERIENCIAS**

La entrega pedagógica, cómo realizar esta estrategia integral para la adecuada inclusión de un estudiante

Mesa de diálogo

Juan Carlos Jiménez-Torres⁸

Fe y Alegría Ecuador

juan.jimenez@feyalegria.org.ec

Artículo recibido en mayo y aprobado en octubre 2022

Resumen

Presentamos la sistematización de “la entrega y recepción del portafolio del estudiante”, también llamada “entrega pedagógica”, que se realiza con el equipo que apoya el proceso de inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales. Se trata de la preparación del contenido y del material necesario, y luego de un encuentro muy rico donde se comparte la información en equipo, incluida su familia. Creemos que es el mejor punto de partida para una adecuada inclusión, una estrategia muy rica y poderosa para conocer al estudiante, y, por tanto, conviene prepararla adecuadamente. La abordaremos desde un punto de vista metodológico, presentando los pasos que se siguieron y los que conviene seguir para que la estrategia desarrolle todo su potencial. La presentamos en formato de mesa de diálogo.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas especiales, conocimiento del estudiante, diversidad funcional, entrega del portafolio.

Pedagogical delivery, how to carry out this integral strategy for the adequate inclusion of a student

Roundtable discussion

Abstract

We present the systematization of “the delivery and reception of the student’s portfolio”, also called “pedagogical delivery”, which is carried out with the team that supports the inclusion process of a student with special educational needs. It involves the preparation of the content and the necessary material, and then a very rich meeting where the information is shared as a team, including his or her family. We believe that it is the best starting point for a proper inclusion, a very rich and powerful strategy to know the student, and therefore it is advisable to prepare it properly. We will approach it from a methodological point of view, presenting the steps that were followed and those that should be followed for the strategy to develop its full potential. It is presented in the format of a round table discussion.

Keywords: inclusive education, special educational needs, student knowledge, functional diversity, portfolio delivery.

I.- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Bienvenidos a este espacio de diálogo para compartir prácticas educativas. Empecemos situando esta magnífica experiencia.

La experiencia se sitúa en la Unidad Educativa Fe y Alegría de Santo Domingo en Ecuador. Se encuentra ubicada en una zona urbana llamada Santo Domingo de los Tsáchilas, donde asiste un gran número de estudiantes de diferente índole social, económica y cultural, principalmente de clase media-baja.

A nivel general, la inclusión educativa de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad, en Ecuador y en nuestra provincia, está dando los primeros pasos. En Fe y Alegría Ecuador, y especialmente en Santo Domingo, estamos poniendo en marcha un modelo de educación inclusiva, empezando desde edades tempranas y transitando paulatinamente al camino de inclusión más adecuado.⁹ Contamos con más de 100 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales incluidos en educación ordinaria. Son estudiantes principalmente con discapacidad intelectual y auditiva, y también física y visual.

Nos consideramos educadores que proceden del Movimiento de Educación Popular, y tratamos de poner en práctica los principios de una educación basada en valores evangélicos. De ahí que busquemos con esta práctica la inclusión adecuada de estudiantes con discapacidad de esta institución, incorporando nuevas y poderosas estrategias. Una de ellas es la estrategia de la "entrega y recepción del portafolio del estudiante", que nos ayuda de manera colaborativa a conocer al estudiante desde el principio del año escolar.

Empezamos realizando esta práctica desde el 2015, que fue cuando arrancamos con el Modelo de Educación Inclusiva propiamente dicho. También se empezó a realizar con estudiantes sordos incluidos a la escuela ordinaria¹⁰. Pero desde hace tres años se ha venido instaurando y fortaleciendo en los inicios de cada curso como una práctica habitual. Durante los momentos de pandemia se realizó de manera virtual, pero con los mismos elementos.

Esta estrategia la venimos realizando con todos los y las docentes que entregan un(a) estudiante incluido(a) al nuevo docente del año siguiente. Entendemos por estudiante incluido aquél que muestra una necesidad educativa especial que cursa estudios en un grado de educación ordinaria. Esta práctica debe hacerse periódicamente al inicio de cada año escolar. El primer momento de recogida de información

9 En Fe y Alegría Ecuador hemos diseñado un Modelo de Educación Inclusiva que se puso en marcha desde esta unidad educativa y en tres instituciones más. El documento aparece en las referencias.

10 Fe y Alegría es una de las pocas instituciones en el país que cuenta con estudiantes sordos y oyentes incluidos, con servicio de interpretación.

puede durar de dos a cinco días. El segundo momento para compartir la información con todo el equipo colaborativo (docentes, familias, profesionales) suele durar de una a dos horas.

- **Muy bien y entonces ¿Qué se plantearon sistematizar concretamente y por qué es importante para ustedes?**

Queremos sistematizar “la entrega y recepción del portafolio de estudiante”, también llamada “entrega pedagógica”. Se trata del proceso de entrega de toda la información del estudiante incluido que hace el equipo colaborativo o multidisciplinario. Todo este material lo va recogiendo el/la docente que termina el año escolar con el estudiante incluido, y se lo entrega al docente nuevo que empieza el año escolar junto con las aportaciones de todo el equipo. La experiencia es muy rica y muy completa para empezar el año ya que se crea un espacio para compartir toda la información sobre el estudiante y conocer todo lo necesario para la debida inclusión.

En general, podemos decir que conviene hacer esta sistematización porque este primer paso es fundamental para hacer una debida inclusión y así conocer la realidad del estudiante. Es el punto de partida necesario para continuar el camino. Por otro lado, parece necesario organizar debidamente la práctica de esta estrategia, porque es muy rica y poderosa, pero no siempre se está haciendo de forma adecuada y completa.

Por tanto, podríamos decir que queremos revisar y comprender más profundamente nuestra práctica y así mejorarla. Queremos descubrir aciertos, dificultades y obstáculos que han ido surgiendo para aprender de ello y tenerlos en cuenta en el futuro. Se trata de revisar esta estrategia para organizar los diferentes pasos a seguir y sacar todo el potencial que tiene.

Estamos en el marco de la educación inclusiva, y dentro de él, abordaremos el proceso de conocimiento del estudiante. Pero lo haremos desde el punto de vista metodológico; es decir, abordaremos la metodología y el proceso de cómo hacer la entrega pedagógica: quiénes han de colaborar, con qué materiales y en qué momento.

Nos ayudaría mucho a comprender la experiencia si nos cuentan cuál fue la situación que dio inicio a dicha experiencia. ¿Cómo describes los problemas o situaciones que se daban y sus consecuencias? ¿Cuáles eran las causas principales de todo ello?

La situación que dio origen a la experiencia fue la necesidad de conocer mejor al estudiante incluido desde el inicio. Era triste comprobar que, al comenzar el año escolar, no se conocía a las y los estudiantes incluidos años atrás, y, por supuesto, tampoco se conocía a sus familias. Algunos(as) docentes que recibían al estudiante no tenían ninguna información, ni sabían siquiera cómo era ese estudiante. Para ponerse al día, tenían que hacer un proceso largo y complicado.

Por otro lado, el/la docente que entregaba a un estudiante incluido, no siempre había hecho una recopilación de los aprendizajes logrados ese año. En ocasiones algunos(as) docentes habían elaborado un informe escrito, pero no de forma adecuada. Otras veces, se contaba con el informe, pero éste no había sido entregado de manera formal y ordenada. Como consecuencia, la información quedaba sin llegar al docente del año siguiente, y éste tenía que empezar el año de cero, sin conocer realmente al estudiante y lo que es peor, la familia también se quedaba inconforme porque debía empezar nuevamente el proceso realizado el año anterior.

Además, y esto es de gran importancia, no había un trabajo en conjunto con todos los actores que intervienen en el proceso de inclusión, a quienes se suele llamar *equipo multidisciplinario o equipo colaborativo*, integrado por: BEI o DECE¹¹, familia, docentes, coordinador pedagógico. De manera que solía ocurrir lo siguiente: la familia se reunía con el BEI para explicarle sus necesidades; el BEI por su parte se reunía con el nuevo docente, y éste pedía cita para reunirse después con la familia, pero todo por separado, de modo que no se compartía la información.

En otro orden de cosas, no menos importante, hay que reconocer que, cuando empezamos a hacer la entrega pedagógica de una manera más estructurada, no resultó todo lo eficaz que esperábamos y nos dimos

11 BEI: Bienestar Educativo Integral, es el nombre que venimos utilizando en Fe y Alegría para los DECE (Departamento de Consejería Estudiantil).

cuenta que había que mejorar esta práctica (Fe y Alegría, 2019). Por un lado, había que organizar adecuadamente los tiempos del equipo para que todos coincidieran. Por otro, la matriz para recoger la información no era la más adecuada dado que era muy general e imprecisa. Tampoco había acuerdos claros sobre el informe de aprendizajes que debía hacer el/la docente del año anterior. Y, por último, a veces se tenía una buena reunión con todos los actores, pero no se registraba la información y quedaba en el olvido. Es decir, esta práctica tan hermosa había que fortalecerla y mejorarla, ya que estaba en juego conocer adecuadamente al estudiante, sus fortalezas y potencialidades.

- **Vamos a empezar por el principio entonces, ¿Cómo inició la experiencia? ¿Qué se propusieron? ¿Cómo se organizaron?**

La experiencia inició de una manera un tanto espontánea, como una reunión casi informal, sin tener un formato o una matriz establecida. En realidad, en algunos casos era una especie de conversación con los docentes que entregaban y recibían al estudiante, con el BEI o con el coordinador de inclusión. Se vio necesario empezar esta experiencia, sobre todo, a la hora de transitar del subnivel de educación inicial especializado a primero de EGB de educación ordinaria. Normalmente en esta reunión informal se entregaban los documentos del año anterior que estaban en el portafolio del estudiante, como el mapeo o las valoraciones iniciales.

Intuíamos que este momento era importante para todos, para la familia, el estudiante y, sobre todo, para el/la docente que por primera vez tenía que acoger en su salón de clase a un estudiante diferente. Pero no sabíamos bien cómo hacerlo. Además, y esto nos impulsaba a buscar soluciones, los años siguientes empezaron a transitar un mayor número de estudiantes a más cursos de educación ordinaria y se fue ampliando la experiencia hasta llegar a la mayoría de los paralelos en pocos años.

Al ir ampliándose la experiencia, y, sobre todo, al darnos cuenta de que podía ser una buena herramienta, empezamos a estructurarla de mejor manera. Había especialmente tres elementos que debíamos organizar debidamente:

1. El primero, preparar y diseñar un formato o matriz que nos

- serviera de guía, de soporte y estructura para toda la experiencia.
2. Lo segundo, había que concretar las personas que convenía que participaran y cuál era la función de cada una.
 3. Y la tercera, precisar y acordar los momentos para realizarla, desde la preparación del material hasta la reunión y el encuentro presencial con el equipo colaborativo completo.

Así lo intentamos hacer en un principio, de manera que surgió el primer formato que hemos utilizado casi hasta la actualidad, siendo el mismo que figura en la primera versión de la Guía Metodológica de Atención a la Diversidad del año 2015.¹² También surgieron por entonces algunas indicaciones que se incorporaron en la primera versión del Modelo de Educación Inclusiva de Fe y Alegría Ecuador (2019), donde se trataba de hacer un esfuerzo por concretar todos los pasos que había que dar para realizar adecuadamente la entrega pedagógica, o “la entrega y recepción del portafolio del estudiante”, que es como se terminó llamando oficialmente. Sin embargo, había muchos elementos en juego y no resultó todo lo eficaz que se esperaba.

- **¿Cómo se desarrolló la experiencia? ¿Quiénes participaron? ¿Qué hicieron?**

Pronto nos dimos cuenta de que para desarrollar adecuadamente la experiencia había que prepararla, como todo en este mundo. Y la primera persona que debía hacer bien sus deberes era el/la docente que entregaba al estudiante al acabar el año. Efectivamente era el actor que más lo conocía ya que había estado un año entero favoreciendo y facilitando su aprendizaje, y lógicamente la familia del propio estudiante, que es con quien convive todos los días. Así que le pedimos especialmente al docente que preparara toda la información posible.

Podemos decir que al principio faltaba precisión y orden en la información que se compartía, o estaba muy dispersa. Otras veces se quería decir todo de golpe, o se daba información sobre varios temas a la vez. Así que, poco a poco, empezamos a organizar los apartados

12 Realizamos primero una Guía Metodológica de Atención a la Diversidad, Fe y Alegría Ecuador, (2014-2016), y después se diseñó el Modelo de Educación Inclusiva de Fe y Alegría Ecuador, (2016-2019).

importantes y los datos necesarios de un posible informe o guion de la entrega. Se pensó desde los primeros años en algunos puntos clave que había que abordar, aunque no siempre se podía seguir bien la estructura:

- Primero, había que dar una información general por parte de la familia y el docente del año anterior sobre las características generales del estudiante, su historia personal y educativa, y sobre su funcionalidad. Era la primera información necesaria para conocer al estudiante.
- Después, se indagaba sobre las posibles barreras de acceso y se pensaba en las adecuaciones que necesitaba o que ya le habían funcionado el curso anterior. Esta información también la solían dar la familia, el docente y el encargado del BEI.

Por lo general estos dos componentes o bloques acaparaban todo el tiempo del encuentro; se intentaba decir demasiada información y generalmente quedaba poco tiempo para los siguientes bloques.

- A continuación, venía un apartado muy importante centrado en las barreras de aprendizaje, especialmente identificadas por el docente del año anterior. Esto es, se pretendía compartir la información sobre el desarrollo de los elementos del currículo (objetivos, destrezas, metodología, evaluaciones), y las posibles adecuaciones y alineación curricular. De esta forma se procuraba explicar cuál había sido el desempeño de las destrezas (las que están adquiridas, en proceso o sólo iniciadas). También se compartían los estilos de aprendizaje y las metodologías más adecuadas...etc.

En este momento el docente que recibe solía preguntar o indagar sobre la forma de aprender del estudiante, es decir, de qué manera puede enseñarle las matemáticas, las ciencias sociales, qué estrategias le resultan y cuáles no...etc. También necesitaba saber cómo evaluarlo, con qué instrumentos, si se hace igual que a los demás o tiene que cambiar todo el proceso de evaluación.

- Por último, había que hablar sobre las posibles barreras relacionales (actitudes, estereotipos, participación y convivencia, comunicación).

Hay que reconocer que para este último apartado casi nunca había tiempo, aunque algunas de estas barreras ya se habían adelantado en el primer momento, habían salido más bien como características del estudiante, de su persona y funcionalidad.

Hay que decir que el formato que utilizamos al principio ya contenía muchas pistas buenas y era bastante completo, pero no era fácil de ejecutar. Resultaba difícil de llenar por parte del docente que terminaba el año, dado que era largo y algunas preguntas o ítems eran muy generales. Por otro lado, era difícil de compartir en la reunión, porque había mucha información y no se discriminaba qué apartados compartía cada miembro del equipo.

- **¿Qué hitos o cambios se fueron gestando a lo largo de la experiencia?**

Hubo dificultades o limitaciones y también los primeros logros. Empezamos por algunas dificultades que se encontraron:

La primera dificultad fue la de recoger y anotar toda la información del estudiante en unos documentos y registrarla en un formato o matriz. Primero, para que no se perdiera dicha información; segundo, para no divagar a la hora de contarla en la reunión. Era necesario seguir un buen guion para ser precisos y abordar los temas necesarios. No podíamos hablar solo de cómo se orientaba o accedía al aula, o de las dificultades en las matemáticas... o si lo querían todos como un buen amigo, etc.

Otra limitación que encontramos es que no siempre el docente anterior podía llevar toda esa información preparada y escrita debidamente para entregarla en el momento de la reunión. Había imprecisiones y lagunas, o, por falta de tiempo, no se recogía toda la información.

No se establecieron al principio los turnos de intervención de los diferentes actores de la reunión, de manera que el diálogo a veces se cortaba o se mezclaban temas o ideas. No comprendimos del todo la necesidad de que la familia se expresase. Algunas familias sí querían y sabían expresar mucha información de sus hijos(as); pero otras no sabían cómo empezar o no acertaban a comprender las preguntas del guion y daban información de otros temas.

Se vio la limitación de no tener los datos generales del estudiante archivados en un documento, de manera que se invertía mucho tiempo en preguntar de nuevo a la familia algunos datos que ya podíamos tener registrados, como, por ejemplo, los datos personales importantes.

- **Pero, lógicamente, sí han tenido algunos resultados y muy buenos, ¿cuáles serían?**

En general podemos decir que hubo un gran logro compartido por todos, por fin nos juntábamos y nos reuníamos para compartir información del estudiante. La familia lo agradecía siempre y estaba contenta de hablar con docentes y BEI-DECE a la vez. Este encuentro con las personas que conocen bien al estudiante es invaluable, y sin duda lo más positivo de esta práctica. Había un componente emocional muy importante en el encuentro por parte de todos.

En segundo lugar, el más agradecido era el/la docente que recibía al estudiante, porque lograba conocer mucho mejor al estudiante y tener un buen punto de partida para empezar el año. También logramos, desde los primeros años, diseñar un primer guion y una primera matriz de entrega y recepción del portafolio, que, aunque no era definitiva, nos dio un proceso y algunos pasos a seguir muy importantes para no divagar y recoger la información más relevante.

REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

- **En este momento me gustaría profundizar un poco más en la experiencia y reflexionar sobre lo que nos has descrito. Especialmente nos vamos a preguntar por las causas de esos puntos críticos que se han ido mostrando. La pregunta es, ¿por**

qué ocurrió eso que nos has mostrado? O bien, ¿cuáles serían a tu juicio los motivos de esos puntos críticos, de esas debilidades o limitaciones?

Repasando la experiencia vemos que los puntos críticos han salido en dos momentos principales: uno es el momento de la preparación de la reunión; el otro es el momento del encuentro propiamente dicho, cuando se comparte la información. Esta va a ser la estructura y el hilo conductor de la reflexión, ya que abordar bien esos dos momentos nos llevará a resolver el problema y el objetivo que nos planteamos al inicio. Además, nos dejaremos guiar por el eje de la sistematización, que consiste en buscar la metodología y los pasos necesarios para hacer de manera adecuada esta práctica en el futuro.

- **Muy bien, reflexionemos sobre el primer momento: la preparación de la reunión. Empecemos preguntando entonces ¿cuál es tu interpretación de lo que ocurrió antes de la reunión? Por ejemplo, ¿qué ocurrió con los responsables de la preparación y con el tiempo mismo de la preparación?**

En efecto este es un punto crítico importante que se ha ido resolviendo en los últimos años, pero aún no está del todo resuelto. Ocurría que la preparación de la entrega no se hacía al acabar el año, sino al inicio del año siguiente, después de las vacaciones, con lo cual el material y la información se perdía o se olvidaba. En realidad, no había conciencia del cuándo hacer la preparación de la información. Lo lógico es que fuese el último mes de curso, ya que es cuando se preparan los informes finales de aprendizaje. Así que el responsable directo de la preparación de la entrega debía ser el docente que termina. Tal vez no era lo suficientemente consciente de la necesidad de esa preparación. Probablemente el acompañante de inclusión, el coordinador pedagógico del centro o el responsable del BEI-DECE, no fueron conscientes de la necesidad de acompañar y hacer seguimiento a este proceso para acabar el año con los deberes hechos.

Y sobre cuándo realizar la preparación, parece claro que debía ser el último mes de curso. La razón es que precisamente hay un momento privilegiado a la hora de preparar las juntas de curso

del segundo quimestre y las juntas finales¹³. Se supone que es aquí cuando el docente que acaba el año debe presentar el informe anual de aprendizaje de sus estudiantes y de los estudiantes con alguna necesidad educativa. Por tanto, es el mejor momento para reflexionar sobre ello y registrarlo en algún documento. Además, en los casos que haya varios profesionales apoyando, se encuentran reunidos, y es el momento de poner en común el aprendizaje del estudiante incluido.

- **En segundo lugar, sobre el contenido y los documentos que se han de preparar, ¿cómo interpretar las debilidades de este punto?**

En realidad, esto ha sido un proceso de construcción colectiva durante algunos años, ya que al inicio no había un contenido concreto o un documento que nos guiara la preparación de la información. Nos dejamos llevar por las recomendaciones de las teorías y enfoques de educación inclusiva, como el enfoque ecológico funcional y el enfoque de derechos, donde se nos decía que el equipo multidisciplinario junto con la familia, debían estar presentes en todo el proceso (Gallegos, M. y De la Cadena, Y., 2014). Pero la realidad es que no sabíamos bien cómo hacerlo, y no teníamos un guion determinado. Así que no se preparaba ningún contenido concreto al inicio. Solamente contábamos con los documentos de años anteriores, que no eran pocos en algunos casos, como la ficha de registro acumulativo, mapeos y valoraciones. Estos sí figuraban claramente en el portafolio del estudiante de educación inicial especializado y teníamos claro que había que pasarle al docente siguiente todo ese material.

En realidad, provocar una reunión más o menos informal para entregar este material ya era un paso adelante bastante bueno, pero no era suficiente. Porque, a lo sumo, lo que se preparaba eran solo los materiales. Lo curioso es que pronto diseñamos un informe con los puntos importantes de la entrega pedagógica, pero no les pedíamos a los docentes que terminaban el año que preparan la información de ese informe. Viendo la retrospectiva de estos años, se ve que este fue el principal error.

13 En el Reglamento general a la LOEI, en el art. 209 se especifica cómo hacer y cuándo los informes de aprendizaje. Son obligatorios los informes parciales de aprendizaje, los informes quimestrales y los informes anuales de aprendizaje. Estos se comparten en las juntas de curso.

Lo curioso es que el docente que terminaba el año tenía gran parte del contenido del informe, pero no se le pedía expresamente que lo preparara y lo registrara. El docente sabía los datos generales de la vida del estudiante, su historia educativa y su funcionalidad en el día a día. También conocía perfectamente su nivel de relación y convivencia con el grupo, y por supuesto, su nivel de rendimiento académico. Pero no se prepararon debidamente esos datos, ni se registraron ordenadamente. Se puede decir que no hubo una coordinación adecuada del equipo para realizar esta acción tan importante.

Por otro lado, ni el equipo BEI-inclusión, ni el docente, habían coordinado una socialización del informe con la familia, con lo cual, tampoco la propia familia podía preparar la información. Tal vez no hacía falta socializar todo el informe, pero sí los puntos más importantes en los que la familia puede hacer su aportación específica.

- **Reflexionemos ahora sobre el segundo gran momento, el encuentro con el equipo colaborativo al inicio del año siguiente. ¿Entiendo que, según nos has contado, habría bastantes lagunas o imprecisiones por no haber preparado el contenido del encuentro?**

Me atrevería a interpretar que los primeros años se llegaba a la reunión con el solo recuerdo en la memoria de lo que había sido todo un año escolar. Cuando se elaboró el primer informe empezamos simplemente a leerlo en el momento de la reunión, como si se tratara de una entrevista conjunta, o un grupo focal. Pero, al no haberse preparado, la información no fluía. En algunos casos, los docentes afirmaban que algunos apartados no se conocían bien, o no se sabía en qué consistían, o se daba a la interpretación.

Tampoco la familia había preparado la información, con lo cual se le debía hacer varias preguntas para compartir información, o contaba lo que ella creía necesario, pero no siempre relacionado con el contenido de los apartados.

Creemos que esta fue la gran limitación, y sigue siendo una debilidad: no se socializó debidamente el contenido del informe que

había que compartir entre todos; ni a los docentes ni a la familia. Posiblemente fue por falta de tiempo, o por falta de coordinación, pero también porque algunos apartados estaban sin precisar o eran complejos, y lleva su tiempo comprender todos los ítems.

- **¿Qué decir de la reunión misma, por qué no fue todo lo eficaz que se esperaba?**

Analizando la realidad vemos que la reunión no estaba estructurada, ni el contenido ni los participantes. De hecho, al inicio de la experiencia no estaba la familia en muchos casos. Por eso los primeros logros los encontramos cuando empezamos a organizar la reunión y estructuramos los puntos más importantes que debía contener. Y, efectivamente, establecer un informe con los apartados más importantes fue decisivo. Pero no lo suficiente.

- **¿Por qué no era suficiente?**

Primero y principal porque era mucha información. Segundo, porque aún no nos habíamos puesto de acuerdo en qué momento intervenía cada miembro del equipo, y qué parte del informe desarrollaba. De hecho, hasta el día de hoy nos damos cuenta que no podemos presentar detalladamente todo el informe, ya que sería muy extenso, ni tampoco intervenir todos en todos los apartados. En realidad, si el informe se entiende como el conjunto de información general que necesita el docente para empezar el año, este informe ha de estar completo y ha de ser integral, pero no necesariamente se debe socializar o leer todo en el momento del encuentro. Hay información sobre la que deberá volver una y otra vez el docente y contrastar y dialogar con su equipo de trabajo en otros momentos.

Pero hay más razones o causas por las que no funcionó del todo. Veámoslo en perspectiva, porque el informe es amplio y completo y podemos decir que sí funcionaron muy bien algunos puntos, otros se quedaban a medias, y otros casi ni se abordaban. Es posible que algunos apartados casi no se comprendieran, ni siquiera el título, como “las barreras de acceso o las barreras actitudinales”. Es posible que algunos apartados fueran imprecisos o confusos, y tal vez innecesarios, o, por el

contrario, otros fueran muy largos o tediosos. A partir de ahí convendría hacer algunas recomendaciones.

A la par veamos también quiénes eran los que normalmente intervenían en cada apartado, y los que deberían intervenir. Hagamos un repaso del contenido y la estructura del informe para analizarlo bajo esta perspectiva (Fe y Alegría Ecuador, 2019):

MATRIZ GENERAL DEL INFORME	CÓMO FUNCIONÓ CADA APARTADO. RECOMENDACIONES	QUIÉNES INTERVENÍAN/ QUIÉNES DEBEN INTERVENIR
ENTREGA-RECEPCIÓN DE PORTAFOLIO. ENTREGA PEDAGÓGICA.		
UNIDAD EDUCATIVA CURSO AÑO..... LUGAR Y FECHA	Muy bien, claro	Solía empezar el encargado del BEI-DECE/ El mismo BEI
ESTUDIANTE:	Muy bien, claro	BEI-DECE/ Idem
INTEGRANTES DEL EQUIPO COLABORATIVO.	Muy bien, claro	El encargado del BEI-DECE comenzaba presentando el equipo que normalmente era el docente del año pasado y el nuevo que empezaba más algún representante o miembro de la familia. Muchas veces intervenía el coordinador pedagógico. Otras veces también el acompañante o coordinador de inclusión. / Idem
MATERIAL Y DOCUMENTOS QUE SE COMPARTEN.	Muy bien en general, pero al principio no se especificaba y se prestaba a confusiones, sobre todo si no se habían preparado antes. Incluso no se aclaraba si debía ser en físico o en digital. Ni tampoco se especificaba dónde debían reposar los materiales o a quién se debían enviar.	Coordinaba BEI-DECE y el docente del año anterior/ Idem.
1.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIANTE Y DE SU HISTORIA EDUCATIVA. - Datos generales del desarrollo del estudiante: edad en la que gateó, caminó, habló... - Edad en la que inició la escolaridad, periodo de adaptación...	Este apartado funcionaba muy bien, sobre todo las características generales. Sin embargo, en la historia educativa, a veces se alargaba demasiado, y se quería decir todo de una vez.	Coordinaba el BEI, pero se le daba la palabra a la familia, sobre todo en el primer ítem/ Ha de intervenir la familia sobre todo cuando nos cuentan cómo es el estudiante.

<p>2.- FUNCIONALIDAD DEL ESTUDIANTE en las actividades de la vida diaria (autonomía en vestido, alimentación, higiene... movilidad, orientación...)</p>	<p>También era un apartado muy rico y emocionante, pero se corría el riesgo de extenderse demasiado o de querer explicarlo todo con detalle.</p> <p>También creemos que no se comprendían algunos apartados y no se seguía el orden de las actividades y se terminaba mezclando todo, la autonomía del vestido con la movilidad, etc....</p>	<p>También coordinaba el BEI, pero se le daba la palabra sobre todo a la familia. El docente del año no podía evitar intervenir, apoyando lo que decía la familia, generalmente la mamá, pero en el ámbito de la institución/</p> <p>Ha de intervenir la familia especialmente. Se trata de que nos cuenten cómo es el estudiante, y de nuevo la familia es fundamental.</p>
<p>3.- BARRERAS DE ACCESO:</p> <p>3.1. A los espacios y aspectos físicos:</p> <p>3.2.- Barreras sobre el equipamiento y los recursos:</p> <p>3.3.- Barreras por el tiempo:</p> <p>3.4.- Barreras de acceso a la Comunicación.</p>	<p>Cuando las familias y docentes comprendían bien el significado de este apartado de las barreras, salían comentarios muy enriquecedores, pero otras veces había que explicarles qué era eso de una barrera, los tipos de barreras de acceso y en qué consistía cada una de ellas.</p>	<p>Las barreras a los espacios eran presentadas sobre todo por el docente anterior que conocía la realidad en el centro y en el aula. A veces necesitaba el apoyo del BEI-DECE. /</p> <p>Así ha de ser, el docente lo conoce en el día a día y cómo se desenvuelve en el centro y aula, y sabe las barreras y las necesidades.</p>
<p>4.- BARRERAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES:</p> <p>4.1.- Barreras posibles en la metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemplar su estilo de aprendizaje: visual, auditivo, kinestésico, lectura y escritura, múltiple. -Si necesita apoyo en horario específico, con una metodología diferente, destinada al desarrollo de actividades de tipo complementario que enriquecen el currículo del estudiante, como apoyo en la comunicación, orientación y movilidad, etc. <p>4.2.-Posibles barreras en el tipo de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar cuáles son los intereses y motivaciones del estudiante; las actividades que le gusta hacer y las que puede hacer. - Valorar la funcionalidad de los aprendizajes que se pretenden desarrollar. - Prever la disponibilidad de medios y recursos en el centro y en el aula. - Valorar si están previstos los elementos de acceso al currículo que ya se hayan modificado anteriormente. 	<p>Ocurría algo similar al apartado anterior. En verdad es un componente fundamental, lo sabíamos desde el principio, pero si se llegaba a él sin haberlo preparado, y con poco tiempo, no resultaba todo lo eficaz que debía ser. A veces se caía en generalidades, y no se llegaba a concretar realmente lo que el estudiante había aprendido y cómo lo había aprendido; esto es, la metodología y contenidos que se habían utilizado para llegar al estudiante. Y otro tanto con la evaluación.</p> <p>En realidad, es un apartado que se debe preparar despacio por el docente que termina el año, y describir el estilo de aprendizaje o la forma en que aprendió el estudiante, y, por supuesto, los contenidos y destrezas concretos que llegó a aprender.</p> <p>En realidad, el apartado estuvo distribuido desde el principio según los elementos esenciales del currículo, con lo cual, si se había preparado, la información era muy completa y precisa. Pero lamentablemente en algunos casos no se precisaba adecuadamente, o no se había preparado bien, y se terminaba mezclando la información o sólo se decían generalidades.</p>	<p>Estas barreras eran presentadas sobre todo por el docente anterior, lógicamente, con el apoyo del BEI-DECE y a veces con el apoyo de la familia. Algunas familias que habían estado colaborando en el aprendizaje de su hijo con el equipo podían dar muy buena información; pero otros familiares casi no sabían decir nada en este punto, o se sorprendían de los aprendizajes. /</p> <p>Esta parte ha de ser presentada especialmente por el docente anterior, y se supone que, si se preparó debidamente en el informe anual de aprendizaje para la junta final de curso, ha de ser la parte más rica y completa del informe, de manera que se haga una radiografía de los aprendizajes reales del estudiante incluido.</p> <p>Por otra parte, al docente que recibe debe quedarle claro los aprendizajes generales que logró y con qué metodologías se logró. Debe quedarle claro la alineación curricular que se hizo, o las adecuaciones o adaptaciones a cada elemento del currículo.</p>

<p>4.3.- Posibles barreras en la Evaluación: -Compartir las técnicas, los instrumentos y los criterios de evaluación más acordes al estudiante. -Comprobar que las evaluaciones se realicen en función de las adaptaciones de los elementos de acceso y/o de los elementos esenciales del currículo (metodologías y evaluación, destrezas y objetivos).</p> <p>4.4.- Posibles barreras en el tipo de contenidos y destrezas curriculares: + Las destrezas que sí ha podido realizar. + Las que se modificaron de forma sencilla, resumida o simplificada. + Las destrezas que se cambiaron por otras más adaptadas a su realidad y necesidades.</p> <p>4.5.- Posibles barreras en el tipo de metas y objetivos curriculares: -Compartir los objetivos que va alcanzando, los que están a su alcance o los que toca modificar.</p>		
<p>5. POSIBLES BARRERAS RELACIONALES O ACTITUDINALES: - Valorar las actitudes hacia el estudiante, los estereotipos del entorno, prejuicios.... - También Valorar las actitudes del estudiante. - Barreras en la relación, participación y convivencia, con compañeros, educadores...etc. - Barreras en la comunicación y expresión de sentimientos, deseos y preferencias.</p>	<p>Este apartado también era muy rico si se llegaba con el tiempo suficiente. Daba muy buen resultado escuchar cómo era el mundo de las relaciones del estudiante.</p> <p>Sin embargo, no siempre se comprendía adecuadamente, porque hay ítems muy claros sobre la actitud mostrada "hacia" el estudiante, y sobre la actitud "del" propio estudiante. Por otro lado, es un apartado muy delicado, y había que tratarlo con cuidado, ya que se podían afirmar actitudes complicadas o discutibles del estudiante con la familia delante. A veces se trataba de tener tacto al respecto. Por otro lado, había que tener mucho cuidado con etiquetar o estereotipar al estudiante, de manera que el docente siguiente ya empezara con posibles prejuicios. De todos modos, lo mejor era comunicar todas las dudas al respecto, precisamente para evitar todos los prejuicios hacia el estudiante, ya que a veces venía con la etiqueta puesta del año anterior.</p>	<p>En este apartado querían intervenir todos los participantes. Sobre todo, el docente, el BEI y la familia. Incluso el docente que recibe preguntaba sobre cómo era su relación con el docente y con sus compañeros, ya que quería saber cómo abordar la convivencia con el estudiante. /</p> <p>En este apartado conviene que intervengan todos los miembros del equipo, ya que el estudiante se puede desempeñar de manera diferente en la escuela, en la casa, en el aula o en el recreo, a nivel personal o grupal. Por lo tanto, sí conviene que hablen todos y se tenga una visión general y lo más real posible del estudiante.</p> <p>Por otro lado, hay que tener cuidado con alguna información personal que se puede dar sin darse cuenta, o con algunos incidentes que llegaron al docente-tutor o al BEI y que no siempre tienen la misma perspectiva. De ahí que todos traten de intervenir con delicadeza y discreción manteniendo los protocolos de seguridad del estudiante.</p>

<p>6.- FIRMAS DE LOS ASISTENTES.</p>	<p>Esta misma matriz o informe ha servido también de acta añadiendo las firmas de los asistentes. Aquí están los materiales y contenido que se comparte, pero en realidad esto no es un acta en sí misma, y tal vez conviene levantar un acta como tal de la reunión, es decir, de cómo se ha desarrollado, porque bien puede ocurrir que no todo lo que está en el informe se haya compartido, ni hayan intervenido todos adecuadamente.</p> <p>En todo caso lo que no puede faltar en la reunión son los acuerdos y compromisos al menos para iniciar el año escolar. Tal vez haya muchos compromisos, pero no debe faltar lo necesario para empezar el año.</p>	<p>Normalmente coordina el BEI-DECE y hace que se firme el documento y se levante acta de lo sucedido en la reunión.</p> <p>Ídem.</p>
---	--	---

En realidad, si lo miramos en perspectiva, estos puntos venían ya de las nuevas ideas del DUA y del enfoque de derechos (Gallegos y De la Cadena, 2014). Por ejemplo, era muy buena idea hablar de las barreras de aprendizaje y de las necesidades y potencialidades del estudiante. Pero, en realidad, no estaba interiorizado por los profesionales ni por las familias, porque como venimos diciendo, no se había hecho una socialización de la reunión ni del contenido de la misma.

- **Por último, analicemos la preparación del encuentro en sí, ¿Cómo se organiza la reunión con el equipo colaborativo?**

Hagamos lo mismo que anteriormente para reflexionar sobre cada punto de la preparación y el desarrollo del encuentro, y veamos cómo resultó. De la misma manera, veamos quiénes lo hicieron y quiénes conviene que lo hagan. Presentamos la última versión de las indicaciones que se daban en la guía metodológica. Lógicamente al inicio de la experiencia las indicaciones eran más generales; pero conviene hacer la valoración y la reflexión de estas indicaciones para ser lo más precisos posible.

Hacemos también una tabla con las dos entradas, una sobre cómo resultó la acción, y la otra sobre los responsables que intervienen y quiénes debían intervenir.

INDICACIONES PARA LA PREPARACIÓN DE LA REUNIÓN	CÓMO RESULTÓ O FUNCIONÓ CADA INDICACIÓN/CÓMO REALIZAR DE LA MEJOR MANERA	QUIÉNES INTERVINIERON/ QUIÉNES DEBEN INTERVENIR
<p>1.- Reservar un tiempo y un espacio adecuado para una reunión de equipo colaborativo tranquila y serena, sin prisas. Conviene que coordine el BEI o el coordinador pedagógico, y que se avise con el tiempo suficiente para que se prepare bien todo.</p>	<p>Por fortuna, si se reserva un tiempo y espacio para ello, haciendo un buen cronograma con todas las reuniones. Es un gran paso que se ha dado ya desde hace varios años, y así nos hemos asegurado de que se realice el encuentro con el tiempo suficiente. Sin embargo, no siempre podemos hacerla de manera tranquila y serena. Generalmente siempre falta tiempo, y vamos un tanto acelerados. Según el testimonio de los compañeros del BEI-DECE, esta es una de las causas externas por las que no es del todo eficaz la estrategia, ya que se necesita tiempo para abordar todos los componentes del guion (Cornejo, A. y Ruiz, A, comunicación personal, diciembre de 2021).</p>	<p>Intervienen en esta acción el BEI-DECE y la coordinación pedagógica. Ellos se organizan para hacer el cronograma adecuadamente. / Ídem</p>
<p>2.- Preparar los materiales necesarios para compartir la información del estudiante: Ficha Acumulativa, Mapeo, Valoraciones, Planificaciones, evaluaciones, Informe final de aprendizaje-entrega pedagógica. Criterios de transición.</p>	<p>En general sí funciona esta acción. Según las etapas o niveles educativos, se cuenta con más o menos materiales. Depende también si el/la estudiante empezó con nosotros desde edades tempranas o viene de otro centro externo, o por primera vez. Otra cosa es si los materiales preparados están en buen estado y aportan la información necesaria.</p> <p>Especialmente el "informe final de aprendizaje" de ese año, se perfila como algo clave para seguir el proceso. Solo desde el año pasado lo empezamos a preparar de manera más precisa y como insumo principal para la entrega. Esta es una de las principales acciones que hay que revisar y proponer como elemento principal y unificador.</p> <p>Por otro lado, se necesitaría un análisis más pormenorizado de cada material para ver lo que nos puede aportar para conocer al estudiante y para continuar al año siguiente con el proceso. De hecho, la mayoría del material se debe actualizar y hacer cada año nuevo. Pero tener toda la historia educativa registrada es de gran ayuda para comprender la evolución. Esta acción quedaría pendiente para otras sistematizaciones de experiencias o para otra reflexión-acción en equipo.</p> <p>Por otro lado, es importante tener una base de datos generales del estudiante, para no tener que pedir cada año y en cada valoración la misma información a las familias, sino solamente actualizarla si fuese necesario. Lo ideal sería que pudiéramos llegar al encuentro con la información que ya nos hemos tomado la molestia de revisar, y en la reunión solo tendríamos que confirmar lo que tenemos, o actualizar lo que sea pertinente.</p>	<p>Normalmente es el docente del año que termina, con el apoyo y coordinación del BEI-DECE y pedagogía. / Ídem</p>

<p>3.- Reunir a las personas indicadas del equipo colaborativo, que al menos sugerimos estas: acompañante de inclusión o coordinador del DECE o BEI; coordinador pedagógico; docente entrante y saliente; padres o representantes del estudiante.</p>	<p>Muchas veces se logra reunir al equipo colaborativo completo, pero no siempre. Generalmente intervienen el BEI-DECE, docente que entrega y docente que recibe. A veces coordinación pedagógica o vicerrectorado. A veces acompañante o coordinador de inclusión. Y casi siempre algún representante de la familia.</p> <p>Lamentablemente no siempre puede ser así, y nos vemos solo con el docente que entrega y recibe y el BEI-DECE. Poco a poco va formando parte de la cultura del centro y se va afianzando al inicio del año como práctica habitual también para familiares.</p> <p>Por otro lado, en algunos casos contamos con profesionales específicos, según la diversidad funcional, como por ejemplo los intérpretes o el modelo lingüístico con diversidad auditiva. O terapeuta físico, en la diversidad motora. O guía de no videntes en la visual, docente sombra en autismo, etc.... Lo ideal es que estuvieran también ellos en todas las entregas, y casi siempre están, pero a veces se solapan algunos encuentros y no se puede. Habría que buscar alguna solución.</p>	<p>Por lo general el responsable que interviene reuniendo el equipo es el BEI-DECE y coordinación pedagógica o vicerrectorado.</p>
<p>4.- Compartir la información del estudiante de forma ordenada con los insumos que aporta cada uno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La familia comparte las características de su hijo-a, -BEI-DECE la historia educativa y personal. -Docente del año anterior, el acceso al aprendizaje. -Docente nuevo, preguntas e inquietudes. -Juntos se organiza el inicio del año: valoración inicial, y primeros pasos de la Ruta. 	<p>En estas indicaciones que figuran en la última versión de la Guía Metodológica sí están distribuidos los turnos y el contenido que se comparte. Pero pensamos que no se ha hecho realidad del todo y no se sigue este orden.</p> <p>Por otro lado, esta acción es el grueso de la reunión o encuentro del equipo y se debería seguir el informe o guion que hemos compartido anteriormente. Pero como hemos comentado al inicio de esta reflexión, no se había preparado este informe, con lo cual no fluye la información por parte de cada participante en el momento que lo debería hacer.</p> <p>Por otro lado, para comprender la realidad de cada apartado, véase lo que se dijo en la tabla anterior.</p> <p>Hay una acción concreta en la reunión que es de capital importancia: saber cómo organizamos el inicio del año, saber los pasos de la ruta que conviene hacer nuevamente y quiénes se encargarán de ello. Esta parte no estuvo en la primera versión del informe de entrega pedagógica, pero sí en las indicaciones finales.</p>	<p>En general esta acción la suele coordinar el BEI-DECE, o el coordinador pedagógico. Para valorar y analizar las intervenciones de cada apartado valga lo que dijimos en el análisis de la tabla anterior.</p> <p>Es importante que la información quede archivada debidamente, de manera que se pueda contrastar a lo largo de los años, en siguientes entregas.</p>

CONCLUSIONES

- **Para ir concluyendo la entrevista sería bueno aportar unas conclusiones de toda la experiencia que nos has contado. En general, ¿creen que se ha resuelto el problema o las situaciones que provocaron toda esta experiencia?**

Por fortuna podemos decir que en gran medida se ha podido dar respuesta a la situación y problemas del inicio. Ha sido en verdad un ejercicio de aprendizaje y de investigación en la acción, con la experiencia de un año tras otro.

En primer lugar, hay que decir que no había un problema concreto y sencillo, sino problemas generales y situaciones particulares. Se trataba de iniciar el año conociendo mejor al estudiante, y para ello había que mejorar la sencilla reunión que habíamos empezado años atrás. Esto sin duda alguna se ha mejorado bastante con esta práctica porque es fundamental compartir información de forma estructurada con el docente que recibe al estudiante. Si en verdad se preparan los materiales y las personas, se consigue el objetivo.

En segundo lugar, había que afrontar el trabajo en equipo, con todos los actores. Esto también se resuelve si se hace de la manera adecuada, es decir, reuniéndose las personas que mejor lo conocen, preparando bien la información y sabiendo lo que tiene que compartir cada uno.

En tercer lugar, la misma práctica y el informe o guion también se renueva porque hemos conseguido estructurar las pautas adecuadas: primero preparando los dos momentos necesarios. Segundo, haciendo un buen guion para el momento del encuentro, que nos haga recorrer los contenidos más importantes.

- **Sería bueno indicar algunos aprendizajes y recomendaciones de cara a la educación inclusiva**

Por supuesto, recomendaciones para nosotros y todo un reto para otras instituciones que lo quieran implementar:

No queda más remedio que preparar bien el encuentro desde el año anterior. Hay una preparación remota del material, que la hace el docente que termina el año escolar, con todos los insumos que tiene del estudiante y especialmente ha de realizar el informe anual de aprendizaje. En este informe está contenido lo necesario que se debe conocer del estudiante.

También hay que preparar el contenido del material y especialmente de los diferentes apartados del informe final. Esto lo tiene que preparar el docente que termina el año, con el apoyo y ayuda de la familia si fuera necesario y del BEI-DECE

Es necesario encontrarse, reunirse con el equipo colaborativo, con todos los actores: familia, docentes, coordinadores pedagógicos y BEI-DECE. Este es un gran reto. Son los que mejor conocen al estudiante y es el mejor momento al inicio del año para preparar su proceso de aprendizaje. Conviene que se acuerde quién coordina la preparación del encuentro. Y al año siguiente, conviene preparar a los actores del equipo; es decir, antes de ir a la reunión o encuentro hay que socializar el informe y llegar a un acuerdo claro sobre el contenido que conviene compartir en primer lugar, y sobre los responsables de hacerlo, de manera que se repartan los apartados del informe y todos sepan cuándo intervenir. De no ser así, la reunión se puede hacer muy larga y confusa, y no se concretarán los apartados necesarios.

Es muy importante que se dé espacio claro a la familia o representante, y concretamente que el representante de la familia sepa qué es lo que tiene que compartir y cuándo.

Una buena distribución de las intervenciones o una buena estructura de la reunión puede ser la siguiente:

- La familia comparte las características de su hijo-a,
- BEI-DECE comparte especialmente la historia educativa y personal.
- El o los docentes del año anterior, según el caso, el acceso al aprendizaje.
- Docente nuevo, preguntas e inquietudes.

- Juntos se organiza el inicio del año: valoración inicial, y primeros pasos de la Ruta de Atención a la Diversidad o DIAC.

Esta última parte de la reunión es también muy importante, porque conviene terminar el encuentro sabiendo cómo organizamos al inicio del año, es decir, saber los pasos que conviene dar y quiénes se encargarán de ello.

En verdad es un hecho que se puede hacer también en otras instituciones, porque lo estamos empezando a hacer en nuestra zona. Lo que aprendimos en la Unidad, lo estamos llevando a otros centros. Se trata de colocarlo al inicio del año como parte de las políticas y prácticas inclusivas del centro.

Referencias

Fe y Alegría Ecuador, (2019). *Modelo de Educación Inclusiva*.

Fe y Alegría Ecuador, (2019). *Guía Metodológica de Atención Educativa a la Diversidad*.

Gallegos, M. (2014). *Guía Conceptual Módulo I. "Comunidad Educativa Inclusiva"*, Programa de Informática Educativa - Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFYA).

Gallegos, M. y De la Cadena, Y. (2014). *Guía Conceptual Módulo II "Barreras para la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad"*. FIFYA.

Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

Influencia de los gestores de contenidos en el estilo de aprendizajes

María Alejandrina Nivelá-Cornejo¹⁴

Universidad de Guayaquil
maria.nivelac@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-0356-7243>

Germain Andrés Montiel-Cubillán¹⁵

Universidad del Zulia
germainmontiel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3992-4836>

Segundo Vicente Echeverría-Desiderio¹⁶

Universidad de Guayaquil
segundo.echeverriad@ug.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-0235-190X>

Artículo recibido en abril 2022 y aprobado en septiembre 2022

Resumen

En el siglo XXI aún existen estudiantes universitarios que por sus edades se pueden clasificar como nativos digitales; sin embargo, la percepción que ellos tienen sobre la tecnología es meramente con fines

14 PhD en Informática educativa de la Universidad del Zulia Venezuela. Magíster en Educación Informática Universidad de Guayaquil. Docente en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Tutor Académico de pregrado de la Universidad de Guayaquil. Revisor Académico de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Participación en Eventos Científicos a nivel Nacional e Internacional. Publicación de Artículos Científicos en revistas arbitradas. Autora de libros registrados en el IEPI. Miembro de la Red Ecuatoriana de Investigación Científica Inclusiva Multidisciplinar. Cuenta con su Identidad digital.

15 Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (Luz) Magister en Matemática, Licenciado en Matemática. Docente titular de la Universidad del Zulia, trabaja en pre grado y post grado. Tiene publicaciones en revistas indexadas. Autor de varios libros registrados en Venezuela.

16 Magister en Educación Agropecuaria mención Desarrollo Sostenible. Ingeniero Químico. Docente titular de la Universidad de Guayaquil de la cátedra de Química en la Facultad de Ingeniería Industrial. Participación en Eventos Científicos a nivel Nacional e Internacional. Publicación de Artículos Científicos en revistas arbitradas. Cuenta con su Identidad digital.

de socialización y distracción, sin considerar sus beneficios al quehacer educativo, y en especial de los CMS. Por esta situación se originó la necesidad de realizar este estudio, el cual formuló por objetivo: estudiar la percepción de los alumnos universitarios de informática con relación a la clasificación de gestores de contenido. Se realizó con una metodología de enfoque cuantitativo, asumiendo un diseño transeccional, no experimental, tipo descriptivo. Los sujetos de la muestra fueron 50 alumnos de informática de la Universidad de Guayaquil, la información se recolectó con un cuestionario de respuesta cerrada; el cual se procesó mediante estadística descriptiva, cuya interpretación y análisis se hizo por la aplicación de un baremo. Como resultados se evidenció que estos aprendices perciben la gestión de forma alta o muy alta para los blogs, plataformas educativas, redes sociales y wikis; no obstante, para publicaciones periódicas su percepción fue media. Se concluyó que existe una tendencia perceptiva hacia los CMS que tradicionalmente se han incluido como recurso instruccional en el proceso educativo, sobre todo a nivel superior; por tanto, se recomienda a los profesores hacer uso de publicaciones periódicas en el desarrollo de las clases; también es importante el diseño e implementación de actividades formativas sobre el uso de estos CMS tanto para docentes como para estudiantes.

Palabras clave: Gestores de Contenido, Plataformas Educativas, Herramientas Digitales, aprendizaje, educación.

Influence of content managers on learning style

Abstract

In the 21st century there are still university students who, due to their age, can be classified as digital natives; however, the perception they have about technology is merely for socialization and distraction purposes, without considering its benefits to the educational task, especially CMS. This situation led to the need for this study, which formulated the objective: to study the perception of university students of computer

in relation to the classification of content managers. It was carried out with a quantitative approach methodology, assuming a transectional, non-experimental, descriptive design. The subjects of the sample were 50 computer science students from Universidad de Guayaquil, the information was collected with a closed-response questionnaire; which was processed by descriptive statistics, whose interpretation and analysis was done by the application of a scale. The results showed that these trainees perceive management as high or very high way for blogs, educational platforms, social networks and wikis; however, for periodical publications their perception was average. It was concluded that there is a perceptive tendency towards CMSs that have traditionally been included as an instructional resource in the educational process, especially at the higher level; therefore, it is recommended that teachers make use of periodical publications in the development of classes; it is also important to design and implement training activities on the use of these CMSs for both teachers and students.

Keywords: Content Managers, Educational Platforms, Digital Tools, learning, education

Introducción

El siglo XXI ha estado marcado por acontecimientos que han cambiado en muchos casos el rumbo de las directrices adoptadas en la mayoría de los países, sobre todo en el ámbito educativo, por ejemplo, la aparición de la pandemia causada por COVID-19, hizo tomar decisiones apresuradas sobre la incorporación de la tecnología en la educación y en particular los gestores de contenido.

Partiendo de la construcción teórica aportada por Herrera (2021) sobre un Sistema de gestión de contenidos o CMS se tiene que este es definido como:

Un programa informático que permite producir un entorno de trabajo para la producción y administración de contenidos, principalmente en páginas web, por parte de administradores, editores, participantes y demás usuarios. El sistema ofrece la posibilidad de manejar de forma independiente el contenido

y el diseño. Así es posible trabajar con el contenido y, en cualquier otro momento, modificar el diseño del sitio sin tener que aplicarle formato al contenido otra vez; además, permite que varios editores manejen la publicación en el sitio de manera simple y controlada. (p. 12-13)

De esta forma se tiene que un CMS se convierte en una herramienta de ayuda al proceso educativo, sobre todo por el hecho de que varios usuarios, en este caso estudiantes universitarios, pueden participar en la edición del contenido presentado, así es posible tener evidencia de la interacción y poder incluso aprender de los errores cometidos en el caso de que sucedan.

Es necesario saber cómo los estudiantes universitarios perciben el uso de estas herramientas para lograr un aprendizaje del contenido curricular estudiado, lo cual permitirá hacer las adaptaciones e incursiones de esta tecnología en la praxis educativa; este hecho justifica la realización de la presente investigación, la cual tuvo por objetivo estudiar la percepción de los alumnos universitarios de informática de la Universidad de Guayaquil de Ecuador, con relación a la clasificación de los CMS.

Planteamiento del problema

Es bien conocido que existen al menos dos generaciones altamente diferenciadas en cuanto al uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), estos son según Prensky (2001) los denominados nativos y los inmigrantes digitales; donde los primeros se caracterizan por tener mayor contacto y facilidad de uso de las TIC por el hecho de haber nacido posterior a la inmersión de las tecnologías en la cotidianidad; no obstante, esto significa que ellos dominen su uso potencial en el ámbito educativo, sobre todo a nivel superior.

La web 2.0 ha traído consigo el uso de gestores de contenido o CMS en el proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndolo en espacio de cooperación y gestión del conocimiento, donde es posible la combinación de diversas estrategias metodológicas de enseñanza para lograr un aprendizaje que responda a los estándares de calidad.

En este contexto, es necesario considerar la manera constante, acelerada y continua de producción e implementación de tecnologías emergentes en diversos ámbitos de la cotidianidad, las cuales producen cambios en la manera de percibir las por parte de los estudiantes, cambios que van desde la simple búsqueda de información en buscadores tradicionales hasta el intercambio comunicativo de conocimientos en distintas plataformas y redes, mediante la intervención de CMS.

Mediante el uso de CMS, según establece San Isidoro (2022) se logra que el alumnado desarrolle habilidades “avanzadas sobre el diseño, la redacción y la presentación de contenidos digitales, así como la gestión de datos digitales, con el objeto de aprender a organizar y gestionar recursos remotos a través de distintos dispositivos móviles y fijos” (p. 3). Es decir, mediante el uso de CMS se logra el desarrollo de otras competencias de índole tecnológica, comunicativas y de diseño.

De acuerdo con los planteamientos de Castillo y Chahuaylacc (2021) quienes sustentadas en Boneu (2007) afirman que un buen “entorno virtual de aprendizaje, se genera en base a sistemas CMS para que diversos usuarios colaboren en un proceso educativo; sus dimensiones son la interactividad, flexibilidad, estandarización y la escalabilidad” (p.15).

No obstante, la investigación presentada por Martín y Vestfrid (2016), da cuenta del grado de compromiso de los alumnos con las tecnologías para su formación académica; en tal sentido, los autores plantean que “este nivel de involucramiento abarca el uso de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir conocimiento especializado con vistas a darle otro sentido al tiempo que dedican a la formación y a sus vidas en general” (p. 1350)

En la Universidad de Guayaquil, se tienen estudiantes de informática que por sus edades se pueden clasificar dentro de los llamados nativos digitales; sin embargo, la percepción que ellos tienen sobre la tecnología es meramente con fines de socialización y distracción, sin considerar sus beneficios al quehacer educativo, y en especial de los CMS. Por esta situación antes planteada se origina la necesidad de realizar este estudio, el cual se formuló por objetivo: estudiar cuál es la

percepción de los alumnos universitarios de informática con relación a la clasificación de gestores de contenido.

Gestores de contenido

En la era de la digitalización, temporalmente en la década de los años 90 surgen los llamados gestores de contenido, como una respuesta a la problemática relacionada con la manipulación y el hecho de “administrar información y datos no estructurados. Los sistemas de gestión se han denominado con diferentes nombres: Sistema de gestión de contenidos, Sistema de gestión de activos digitales, Repositorio digital y Sistema de gestión y almacenamiento masivo digital” (Rodríguez-Reséndiz et al., 2018, p. 106-107).

Entre las conceptualizaciones de este término, se destaca la definición de Velazquez et al. (2022) quienes expresan lo siguiente:

Un sistema gestor de contenidos o CMS es un software que permite a los usuarios crear, organizar contenido de una forma sencilla y rápida permitiendo un mayor rendimiento con relativamente poco conocimiento además de una curva de aprendizaje corta permitiendo publicar contenido con estándares de calidad y seguridad que integran estas herramientas. (p. 1715)

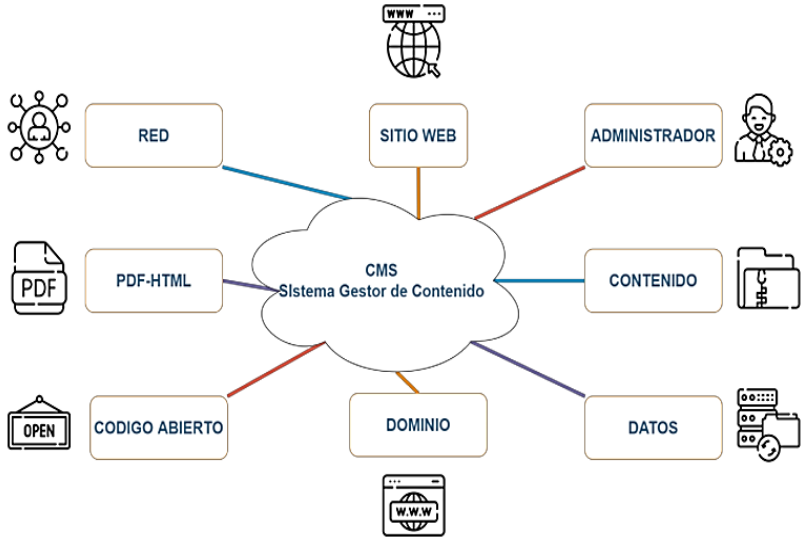
Los gestores de contenido web son de importancia para las instituciones educativas, sobre todo para las de educación superior, según expresan Chiroldes et al. (2020)

En la era digital, el empleo de Internet y las redes posee un carácter predominante, enfocado a la gestión de la información, así como a la organización, distribución y compartición de conocimientos y prácticas que se derivan de los miembros de una institución. Al respecto, el uso de sitios web ya sean institucionales o temáticos, y las bibliotecas virtuales y digitales, constituyen un respaldo importante o para los usuarios porque les permite localizar información con rapidez. (p. 2)

Los CMS según Velazquez et al. (2022), poseen una estructura tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Estructura de un Gestor de contenidos



Nota: Tomado de *CMS: ¿Una Herramienta Más o un Estándar?* (p. 1716), por Velazquez et al., 2022, Academia Journals.

Según estos citados autores, según la estructura de un CMS es posible: la creación y administración de un sitio web y de su contenido; lo cual es posible debido a que un gestor de contenidos ofrece variedad de herramientas de edición. También está estructurado por un dominio web de hospedaje gratuito, de código abierto, se pueden agregar muchas funciones y plugins. Al respecto, Zapata (2019) expresa que:

Un administrador de CMS dispone de un panel de control en el cual puede cambiar la configuración del sitio web, el diseño y gestionar a los usuarios del sistema, a los cuales otorgan permisos para fungir con diferentes roles y niveles de permisos. estos van desde los diseñadores, generadores del contenido, editores y colaboradores. (p. 9)

Gestores de contenidos una categorización por funcionalidad

Nivelá et al. (2020) presentan una categorización de los CMS, según estos autores de acuerdo con su funcionalidad “se clasifican en Blogs, wikis, plataformas de enseñanza, publicaciones digitales y redes sociales” (p. 23).

Los Blogs son definidos por Cabrera (2019) “como una herramienta social fácilmente modificable y actualizable, que posibilita la interacción con el usuario (internauta) a través de los comentarios a las entradas (o posts) que se van sumando al weblog en riguroso orden cronológico inverso” (p. 10). Por su parte, Dandashly et al. (2019) y Martín (2018) los definen como sitios alojados en la web, con organización cronológica y actualizaciones de forma continua, los cuales son administrados por uno o varios usuarios.

Los Blogs pueden ser utilizados para permitir que los aprendices comenten o publiquen información sobre algún contenido específico relacionado con las asignaturas cursadas, así que permiten la posibilidad de evaluar los aprendizajes logrados. Estas ideas son compartidas también por Zambrano-Matamala et al. (2019) quienes expresan que:

El blog es un recurso útil para conformar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, gracias a las múltiples potencialidades que ofrecen, destacan que podría ser un medio para la promoción de habilidades de reflexión en entornos sociales de apoyo al aprendizaje y que también permiten que el estudiantado genere evidencias de su proceso de aprendizaje. (p. 3)

Un blog cumple con un cierto número de características, las cuales según Martín (2018) son las siguientes: periodicidad en sus publicaciones, para ello se organizan cronológicamente de forma inversa, esto hace que su contenido sea dinámico, interactivo y cambiante; presentan un formato funcional, su facilidad de uso hace que la generación de contenido sea versátil; los usuarios tienen diferentes roles con determinada permisividad; los contenidos pueden ser presentados de diferentes formas, escrita, mediante imágenes o vídeos; el contenido tiene especificidad y se puede organizar para facilitar la navegación

de los usuarios; posee alta accesibilidad; todo el contenido es posible publicarlo y compartirlo en redes sociales; posee una gran potencialidad educativa; al respecto esta autora opina sobre los edublogs lo siguiente:

Permiten que el trabajo del aula salga de la escuela y se muestre al mundo, dotándole de un carácter socializador y de pertenencia a un aula extendida. son una excelente herramienta que combina aspectos educativos sociales y motivadores. ayudan a trabajar ciertos aprendizajes curriculares, pero también permiten nuevos aprendizajes no formales. Facilitan la retroalimentación crítica como consecuencia de la posibilidad de realizar comentarios por parte de los lectores, que pueden provenir de profesores, compañeros o de una amplia audiencia. (p. 12)

Según Cabrera (2019) "los edublogs nacen de la composición entre education y blog" (p. 15). Este autor señala que:

La popularización de las aplicaciones didácticas de los blogs se debe, con toda certeza, a su sencillez de implementación y manejo frente a la edición de páginas web, así como a su interactividad y la posibilidad de añadir contenidos multimedia o enlazar otras fuentes de información. (p. 16)

Los blogs tienen muchas potencialidades y posibilidades de aplicación en el ámbito educativo, al respecto Martín (2018) opina que pueden ser usados como: recurso para el aprendizaje ubicuo, constructivo, colaborativo y en red; portafolio electrónico; soporte para el desarrollo de cursos online; y como recurso de investigación. Otro elemento de la clasificación de los gestores de contenido corresponde al wiki, el cual según Robles et al. (2004) es definido como:

És un espai web creat pel treball col·lectiu de diversos autors. Wiki wiki vol dir ràpid en hawaïà i reflecteix la principal característica del sistema: la creació ràpida de documents hipertext mitjançant la col·laboració d'un grup de persones que pot afegir, esborrar o modificar pàgines, sense tenir coneixements tècnics de creació i publicació de pàgines web. El programari que dóna suport al wiki pot autenticar els autors participants i manté un registre

d'activitat per cada pàgina, de manera que queda constància de quines persones han intervingut, i en quina mesura, en la seva elaboració; podent veure el registre històric de canvis de cada document. També és possible adjuntar documents de qualsevol tipus, quedant automàticament accessibles a través de la pàgina editada. (p. 2)

Según la definición aportada por estos autores es posible destacar varios elementos importantes; a saber, rapidez, construcción colaborativa del conocimiento mediante los aportes de diversos participantes, interactividad, participación y registro de evidencia; los cuales la convierten en un recurso de interés para el ámbito educativo.

Al respecto se tiene la experiencia de Pérez et al. (2008), quienes encontraron como resultados de su investigación una asociación positiva entre rendimiento académico y uso de wiki, de esta forma expresan que: "la mejora del rendimiento académico ha venido motivada fundamentalmente a que el Wiki ha servido de catalizador para que haya más alumnos que se impliquen más en la asignatura y trabajen más" (p. 10)

De forma antagónica al proceso formativo tradicional presencial, actualmente existen otras herramientas tales como las conocidas plataformas de enseñanza, las cuales mediante la teleformación contribuyen como otras formas para compartir conocimiento, que según Viñas (2017), por su utilidad pueden ser categorizadas en: B-learning, E-learning, W-learning, T-learning y M-learning.

- ✓ B-learning: es una herramienta que sirve como recurso al proceso educativo presencial, combinando este con la tecnología no presencial o virtual.
- ✓ E-learning: concebido como una plataforma que promueve el proceso educativo a distancia exclusivamente, apoyada en el uso de tecnologías basadas en Internet para proporcionar soluciones para la adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades.
- ✓ M-learning: consiste en la plataforma que concibe el aprendizaje móvil, para promover el proceso educativo

virtual a distancia con apoyo de smartphone, tablets, lectores de MP3, ipad, entre otros.

- ✓ T-learning: es un sistema de aprendizaje transformativo, donde las actividades pueden darse de forma presencial o virtual.
- ✓ W-learning: constituye la plataforma de educación de forma cooperativa y a distancia.

El uso pedagógico de plataformas o mundos virtuales, según Monterroso (2011) puede contribuir a disminuir las sensaciones de soledad e incomunicación que pueden experimentar los estudiantes a distancia durante su construcción de conocimientos. Además, se pueden realizar labores y tareas interactivas, participativas y constructivas. Aparte de las clases virtuales, se pueden construir ambientes colaborativamente, entre otros.

Otra categoría asumida en este estudio son las publicaciones digitales, cuyo surgimiento se da gracias a la masificación de las computadoras personales y de la conexión a internet. Entre las publicaciones digitales pueden nombrarse: los libros electrónicos o e-books, las obras de consulta, tales como diccionarios, manuales y enciclopedias; las publicaciones periódicas: revistas, revistas académicas especializadas, periódicos, entre otras; las bibliotecas digitales; *Coursepacks* o dossier electrónico, los cuales son los materiales de lectura que provee el profesor para sus estudiantes en una asignatura y los catálogos (Tavares, 2017).

Las publicaciones digitales como soportes electrónicos de apoyo a la docencia facilitan la presentación del contenido educativo a ser estudiado dentro y fuera del aula; promueven la práctica del aprendizaje colaborativo y cooperativo; operan a nivel cognitivo en la edificación de nuevos saberes y destrezas técnicas (Monterroso, 2011).

Las redes sociales son otro elemento importante en este artículo, entre sus definiciones, destaca que las redes sociales son concebidas como una estructura social formada por individuos o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. (López, 2017).

Constituyen estructuras sociales poderosas e innovadoras, útiles en el campo educativo, según González y Muñoz (2016), su naturaleza social, interactiva y comunicativa, principalmente de Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, Edmodo, LinkedIn, Google+, YouTube, Pinterest, Snapchat, entre otras y su gran popularidad entre los estudiantes, hace que estas tecnologías puedan ser utilizadas como recurso de impacto educativo positivo.

Según establecen Martín y Vestfrid (2016), en el caso de las redes sociales “los usos más generalizados de las Tecnologías de la información y la Comunicación, se relaciona con la socialización natural de los jóvenes: las redes sociales horizontales empleadas para conectarse, hacer circular información, interactuar, relacionarse e integrar comunidades, entre otras” (p. 1349).

El impulso del uso de redes sociales para el aprendizaje y la enseñanza ha transformado los modelos educativos, con el empleo de contenidos didácticos digitales flexibles que ofrecen múltiples ventajas al incentivar un aprendizaje más efectivo; al respecto, Prada et al. (2020) en su estudio concluyen afirmando que “la utilización de herramientas innovadoras es un elemento clave para mejorar el proceso educativo y, por consiguiente, el uso de las redes sociales para mejorar no sólo el aprendizaje de los estudiantes, sino también para mejorar las expectativas del profesor” (p. 266).

Referentes Metodológicos

La investigación se realizó con una metodología basada en el enfoque cuantitativo, definido por Sánchez (2019) como aquel que usa:

Técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas y la predicción de su ocurrencia a partir del desvelamiento de las mismas, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la métrica o cuantificación, tanto de la recolección de sus resultados como de su procesamiento, análisis e interpretación, a través del método hipotético-deductivo. (p. 104 -105)

En atención a los planteamientos de Sánchez (2019), en la investigación que condujo a este artículo se usa la estadística descriptiva para lograr realizar el análisis propuesto como objetivo.

Tipo de investigación

Se realizó un estudio tipo descriptivo, asumiendo el constructo presentado por Cauas (2015) quien expresa que este tipo de investigación “se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada” (p. 6). En él se realiza un estudio con aplicación de encuesta.

Diseño de investigación

La investigación fue realizada mediante un diseño no experimental, sin manipulación de la variable gestores de contenido, al respecto Arias y Covinos (2021) presentan un constructo donde refiere que:

En este diseño no hay estímulos o condiciones experimentales a las que se sometan las variables de estudio, los sujetos del estudio son evaluados en su contexto natural sin alterar ninguna situación; así mismo, no se manipulan las variables de estudio. Dentro de este diseño existen dos tipos: Transversal y longitudinal y la diferencia entre ambos es la época o el tiempo en que se realizan. (p. 78)

Siguiendo los planteamientos de los autores antes citados, en este estudio se asumió el diseño tipo transversal motivado a que la recolección de datos fue realizada en un solo momento, en el 2020, durante el período primero de este año.

Población y muestra

En el estudio se asumió la conceptualización de Arias y Covinos (2021) quienes explican la definición de población y su distinción entre finita e infinita, de esta forma:

A la población se le puede llamar universo o de forma contraria, al universo, población. Existe la población finita que es cuando se conoce la cantidad de sujetos que integran la población y la población infinita que es cuando no se tiene el dato exacto acerca de la cantidad de sujetos (p. 113)

En atención a estos planteamientos se consideró la población objeto de estudio como finita, la misma integrada por 150 alumnos en la carrera informática, universidad de Guayaquil. La escogencia de la muestra fue realizada mediante el uso del muestreo no probabilístico e intencional, para ello se establecieron ciertos criterios para la escogencia de los estudiantes participantes, tales como estar inscritos en el nivel primero de informática. Con base en ello, se escogieron 50 sujetos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Entre las técnicas para la recolección de información está la encuesta definida por Arias y Covinos (2021) como:

Una herramienta que se lleva a cabo mediante un instrumento llamado cuestionario, está direccionado solamente a personas y proporciona información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones. La encuesta puede tener resultados cuantitativos o cualitativos y se centra en preguntas preestablecidas con un orden lógico y un sistema de respuestas escalonado. Mayormente se obtienen datos numéricos. (p. 81)

En atención a estos planteamientos se diseñó un cuestionario que para medir la funcionalidad y preferencia de los CMS según la caracterización establecida por Nivelá et al. (2020).

Validez y confiabilidad

El cuestionario fue validado por investigadores vinculados al área de la informática educativa; se le determinó su confiabilidad, obteniendo 0,87 según el Alfa de Cronbach.

Análisis de datos

Para cumplir con el objetivo propuesto en este estudio se aplicó la estadística descriptiva, y se usó el baremo diseñado por Nivelá et al. (2020) para la realización del análisis e interpretación de resultados; este se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Baremo para el análisis e interpretación de resultados

Categorías	Intervalo
Muy baja	0,01 – 0,60
Baja	0,61 – 1,20
Media	1,21 – 1,80
Alta	1,81 – 2,40
Muy alta	2,41 – 3,00

Nota: Tomado de Gestores de contenidos y estilos de aprendizajes en la educación superior (p. 29), por Nivelá et al, 2020, Código Científico. Revista de Investigación.

Resultados

Los resultados obtenidos son presentados en la tabla 2; esta contiene las estadísticas descriptivas de los datos recolectados mediante el cuestionario.

Tabla 2
Estadísticas descriptivas de datos recolectados

	CMS en Blogs	CMS en Wikis	CMS en Plataformas educativas	CMS en Publicaciones periódicas	CMS en Redes sociales
Media	2,64	2,18	2,55	1,55	2,64
Moda	3	2	3	1	3
Mediana	3	2	3	1	3
Desviación Estándar	0,50	0,60	0,52	0,82	0,50
Máximo	3	3	3	3	3
Mínimo	2	1	2	1	2
Rango	1	2	1	2	1
Ubicación de media según baremo	Muy alta	Alta	Muy alta	Media	Muy alta
Ubicación de desviación según baremo	Muy baja	Muy baja	Muy baja	Baja	Muy baja

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el estudio de Nivelá et al (2020).

La tabla 2 evidencia que la media para los blogs, es 2,64, lo cual indica que es muy alta; así mismo la moda o valor que más se repite y mediana o valor que se encuentra en la mitad coincidieron en el caso de los blogs con 3, interpretadas como muy altas. La desviación estándar fue de 0,50 que indica una dispersión muy baja de los puntajes. El mínimo se ubicó en 2 (alta) y el máximo en 3 (muy alta).

Asimismo, en los wikis, la media fue de 2,18 (alta), la moda de 2 y la mediana de 2, interpretadas como altas. La desviación fue de 0,60 que indica una dispersión muy baja de los puntajes. El mínimo se ubicó en 1 (baja) y el máximo en 3 (muy alta).

De igual forma, para las plataformas educativas, la media fue de 2,55, interpretada como muy alta, también la moda de 3, o muy alta y la mediana de 3, o muy alta. La desviación fue de 0,52 que indica una dispersión muy baja de los puntajes. El mínimo se ubicó en 2 (alta) y el máximo en 3 (muy alta). Para el caso de publicaciones periódicas la media fue de 1,55, interpretada como media, también la moda de 1, o baja similarmente a la mediana 1, o baja. La desviación fue de 0,82 que indica una dispersión baja de los puntajes.

La media para redes sociales fue 2,64 lo que indica que es muy alta, además la moda o valor que más se repite y mediana o valor que se encuentra en la mitad coincidieron con 3, interpretadas como muy altas. La desviación obtenida fue de 0,50 que indica una dispersión muy baja de los puntajes. El mínimo se ubicó en 2 (alta) mientras que el máximo se ubicó en 3 (muy alta).

Discusión

Estos resultados son respaldados por las ideas de Zambrano-Matamala et al. (2019), quienes opinan que la utilización del blog como herramienta educativa por los alumnos puede transformar su aprendizaje, debido a su potencial para gestionar y compartir el conocimiento entre sus pares y diversos profesionales. La colaboración favorece la educación continua la cual puede volverse más rápidas y participativas, generando resultados positivos. También concuerdan con lo expuesto por Cabrera (2019), autor que relaciona el uso del blog con una enorme capacidad interactiva y colaborativa; y si son utilizados bajo una perspectiva constructivista se transforman en una dinámica y versátil herramienta de eficiente aplicación educativa a nivel universitario.

Los resultados vinculados con gestión en redes sociales concuerdan con García-Ruiz, Tirado y Gómez (2018) quienes opinan que el uso de estas como recurso educativo se viene implementando con éxito en algunas experiencias innovadoras, especialmente vinculadas con el ámbito universitario.

Las publicaciones periódicas digitales para una gestión del contenido y apoyo educativo son percibidas a un nivel medio, y es que

las publicaciones digitales están relacionadas con la presentación de contenidos en revistas científicas o periódicos; según Rogers (2018), se tiene que estas han dejado de ser meros soportes de ideas para transformarse en objetos de estudio en sí mismas, con rasgos ideológicos y estéticos, visuales y textuales de diseño necesarios para comprender su sentido como publicación; también se ha vuelto más evidente su elaboración colectiva, con la intervención de alumnos y docentes, en cuanto al ámbito educativo.

Conclusión

En este artículo se realizó un estudio de la percepción de los alumnos universitarios de informática con relación a la clasificación de gestores de contenido; donde pudo evidenciarse que estos aprendices perciben la gestión de forma alta o muy alta para los blogs, plataformas educativas, redes sociales y wikis; no obstante, para publicaciones periódicas su percepción fue media.

Esto muestra una tendencia perceptiva hacia los CMS que tradicionalmente se han incluido como recurso instruccional en el proceso educativo, sobre todo a nivel superior; por tanto, se recomienda a los profesores hacer uso de publicaciones periódicas en el desarrollo de las clases; también es importante el diseño e implementación de actividades formativas sobre el uso de estos CMS tanto para docentes como para estudiantes. Se hace necesario estudiar la percepción de alumnos de otras carreras y de otras universidades del Ecuador.

Esta investigación deja abierta la posibilidad de buscar respuesta a otras interrogantes tales como: ¿por qué los estudiantes perciben el uso de publicaciones periódicas a un nivel medio?, ¿tendrá relación esta percepción con su estilo de aprendizaje?

Referencias

- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte

de contenidos educativos abiertos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), 36-47. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78040109.pdf>

- Cabrera, C. (2019). El edublog en el contexto educativo universitario. *Ciencia y Sociedad*, 44(3), 7-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87060917002>
- Castillo, F., y Chahuaylacc, E. P. (2021). *Nivel de satisfacción del aula virtual en estudiantes de educación superior universitario de Huancavelica*. [Trabajo de grado]. Universidad Nacional de Huancavelica. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/4340>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11. <https://www.academia.edu/download/36805674/l-variables.pdf>.
- Chiroldes, M., Arencibia, N., Vitón, A., Linares, M. y Rodríguez, M. (2020). Diseño del sitio web de la Universidad Virtual de Salud de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 24(3), 1-8. <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/4388>
- Dandashly, N. A., Barbar, A. y Antoun, M. (2019). The effects of using blogs and webquests in teaching education postgraduate courses. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 9(1), 12–19. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/gjit/article/view/4018>
- García-Ruiz, R.; Tirado, R. y Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298
- González, C. y Muñoz, L. (2016). Redes Sociales su impacto en la Educación Superior: Caso de estudio Universidad Tecnológica de Panamá. *Revista Campus Virtuales*. 5(1), 84-90.
- Herrera, K. N. (2021). *Implementación de un portal web para simuladores de circuitos online para estudiantes con ordenadores de bajos requerimientos* [Trabajo de grado]. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.uq.edu.ec/handle/redug/55967>
- López, V. (2017). Redes sociales en la educación. *Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital TISD*, 1(1), 40-50.

- Martín, C. (2018). *Guía sobre el uso educativo de los blogs*. [Monografía]. Rectorado (UPM), <https://oa.upm.es/57137/>
- Martin, M. V., y Vestfrid, P. (2016). *Tensiones en torno al concepto de "nativos digitales" en el caso de estudiantes universitarios*. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62509>
- Monterroso, E. (2011). Educación inmersiva: educación práctica del derecho en 3D. *Revista Icono* 14. 2(9) 84-100.
- Nivelá, M., Echeverría, S. y Santos, M. (2020). Gestores de contenidos y estilos de aprendizajes en la educación superior. *Código Científico. Revista de Investigación*, 1(1), 18-31.
- Prada, R., Hernandez, C. A., y Maldonado, E. A. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Espacios*, 41(42), 260-268. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/20414222.html>
- Pérez, J. R., Paule, M. P., Gayo, D., Labra, J. E., Redondo, J. M., Fernández, C., y Prado, M. (2008). *Empleo de Wikis como apoyo en desarrollo colaborativo de ejercicios*. II Jornadas de Intercambio de Experiencias en Docencia Universitaria de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo. https://www.academia.edu/download/43318900/Empleo_de_Wikis_como_apoyo_en_desarrollo_colaborativo_de_ejercicios.pdf.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes tecnológicos*. Editorial SEK.
- Robles, S., Borrell, J. y Pons, J. (17 de setembre de 2004). Experiències d'ensenyament semi-presencial amb Wiki. Jornades de Campus d'Innovació Docent, Universitat Autònoma de Barcelona. www.uab.cat
- Rodríguez-Reséndiz, P. O., Simonnot, J., y Abad Martínez, D. C. (2018). Gestor de contenidos de código abierto para archivos digitales sonoros que preservan materiales de investigación. *Investigación bibliotecológica*, 32(77), 101-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2018000400101&script=sci_arttext
- Rogers, G. (2018). Publicaciones periódicas del siglo XX: aspectos emergentes, miradas latinoamericanas. *Catedral tomada*, 6(11),

1-12. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11456/pr.11456.pdf

San Isidoro, C. C. U. (2022). *Guía docente Sistemas Avanzados de Gestión de Contenidos*. Diseño curricular de la asignatura. <https://centrosanisidoro.es/wp-content/images/guias-docentes-comunicacion-digital/guia-docente-grado-comunicacion-digital-4-optativa-sistemas-avanzados-cms.pdf>.

Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s2223-25162019000100008&script=sci_arttext

Tavares, R. (19 de febrero de 2017). Publicaciones digitales. *Procesos editoriales. Fundamentos de la producción editorial de publicaciones unitarias, periódicas y digitales*. <https://procesoseditoriales.blogs.sapo.pt/capitulo-4-publicaciones-digitales-1407>.

Velazquez, V., Vales, M., Carrillo, D., Díaz, S. y Baeza, T. (16 - 17 de mayo de 2022). *CMS: ¿Una Herramienta Más o un Estándar?*. Congreso Internacional de Investigación, Academia Journals, Morelia. <https://www.academiajournals.com/s/Tomo-11-Pasion-por-el-Aprendizaje-Morelia-2022.pdf>

Viñas, M. (2017). La importancia del uso de plataformas educativas. *Revista Letras*, 6, 157-169.

Zambrano-Matamala, C., Rojas-Díaz, D., Salcedo-Lagos, P., y López-Jara, O. (2019). Percepción de estudiantes de pedagogía sobre la utilidad de los blogs en educación. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 389-404. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582019000100389&script=sci_arttext

Zapata Mul, G. J. (2019). *Implementación de un gestor de contenido y servicio multimedia para Río Revuelto Noticias*. [Tesis de grado]. Universidad de Quintana Roo. <http://repopiblio.cuc.uqroo.mx/handle/20.500.12249/2270>

La Educación Virtual y sus desafíos

Olivia Alcira Rojas-Valencia¹⁷

Escuela San Patricio, Fe y Alegría Ecuador
oliviariojavale@hotmail.com

Gabriela Judith Pazmiño-Ortega¹⁸

Escuela San Patricio, Fe y Alegría Ecuador
gabydith87@live.com

Nelly Germania Encalada-Yugci¹⁹

Escuela San Patricio, Fe y Alegría Ecuador
negymw@hotmail.com

Artículo recibido en mayo y aceptado en septiembre 2022

Resumen

En la institución educativa San Patricio de Fe y Alegría la pandemia Covid19 nos cambió la manera de enseñar, ante el confinamiento buscamos nuevos medios y métodos de enseñanza para llegar a nuestros estudiantes y así generar un aprendizaje significativo. Los y las docentes investigamos y nos capacitamos para innovar y facilitar un

17 Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación básica en la Universidad Técnica Particular de Loja; Master Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria en la Universidad Internacional de la Rioja, 12 años de experiencia docente en Educación Primaria en la Escuela San Patricio de Fe y Alegría; Ha realizado varios cursos, entre ellos Metodologías y Estrategias para la Atención a la Primera Infancia, Inteligencias Múltiples y Metodologías Activas en el aula.

18 Docente de la Escuela San Patricio de Fe y Alegría desde hace 9 años, estudios en Ciencias de la Educación mención Educación Básica. Ha realizado varios cursos entre ellos Metodologías y Estrategias para la Atención en Primera Infancia, Inteligencias Múltiples y Metodologías Activas en el aula I, II y III.

19 Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Cotopaxi, ha participado en diferentes cursos de innovación educativa impartidos por Fe y Alegría Ecuador. Actualmente es docente de la Escuela San Patricio de Fe y Alegría. Tiene 22 años de trayectoria docente.

proceso educativo donde los estudiantes se convirtiesen en actores de su propio aprendizaje. Fue imprescindible trabajar con las familias para facilitar el acompañamiento que sus hijos(as) requerían en la educación desde la casa.

La Tecnología fue muy útil y se constituyó en una herramienta de uso efectivo para el logro de competencias transversales. Ha sido una ayuda para que los(as) estudiantes incrementen sus conocimientos y habilidades de emprendimiento de tareas que requieren de esfuerzo sostenido durante un periodo de tiempo.

Palabras clave: educación, contexto, herramientas virtuales, pandemia.

Virtual Education and its challenges

Abstract

At San Patricio School of Fe y Alegría, the Covid-19 pandemic changed the way we teach; in the face of lockdown, we sought new means and teaching methods to reach our students and thus generate meaningful learning. We teachers researched and trained ourselves to innovate and facilitate an educational process where students became actors in their own learning. It was essential to work with families to facilitate the accompaniment that their children required in education from home.

Technology was very useful and became an effective tool for the achievement of transversal competencies. It has been a help for students to increase their knowledge and skills in undertaking tasks that require sustained effort over a period of time.

Key words: education, context, virtual tools, pandemic.

Descripción de la experiencia

La escuela "San Patricio de Fe y Alegría" se encuentra ubicada al noroccidente de la provincia de Pichincha en el cantón San Miguel de los

Bancos, sector habitado por familias de diferente situación económica y diversidad cultural. Existen muchas personas que viven en el sector rural que no cuentan con internet, con un dispositivo tecnológico o tienen dificultad en su manejo, en contraste con el sector urbano donde sí poseen recursos económicos para adquirir estos dispositivos y contar con internet en casa.

Las medidas gubernamentales adoptadas para evitar la propagación del Coronavirus en el año 2020, nos sorprendieron a todos, en especial a la educación; educar en un contexto diferente nos hizo reflejar la realidad inequitativa que viven muchos estudiantes. El miedo a lo desconocido y la inseguridad en el uso de la tecnología hizo renunciar a muchos docentes; realidad que se pudo observar, no solo en nuestra institución, sino en varios centros educativos, incluso existieron casos de deserción escolar ya que los padres no podían acompañar a sus hijos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se evidenció, migración, desempleo, pérdida de familiares e incluso padres y madres. Además, existían falencias con algunos dispositivos que eran limitados para facilitar el funcionamiento de aplicaciones virtuales utilizadas para compartir los aprendizajes. También se presentó la dificultad de que muchos niños y niñas quedaban solos en casa puesto que sus familias tenían que salir a trabajar.

Al principio de la pandemia, en las clases virtuales, muchos docentes recitaban lo que estaba en la guía y los objetivos a trabajar, sin importar si el estudiante aprendía. Los niños y niñas se aburrían y preguntaban en cada momento a qué hora terminaban las clases, como consecuencia disminuyó la participación de los niños y niñas en el acompañamiento virtual, demostrando poco interés por aprender, mientras los padres y madres de familia se encontraban decepcionados y estresados.

Frente a esta realidad, la comunidad educativa se propuso implementar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje virtual que permitieran dinamizar los aprendizajes, brindar contención emocional y atraer la atención de los y las estudiantes, con todo ello se pretendía, entre otras cosas, facilitar la comprensión y desarrollar la creatividad en los niños y niñas.

Teníamos un reto muy grande, nuestras prácticas debían cambiar, además, era importante tomar en cuenta que el tiempo en el trabajo virtual era más corto. Ante este reto, los y las docentes tuvimos que investigar sobre herramientas que nos ayudaran a mejorar nuestras prácticas educativas en entornos virtuales. Buscamos, investigamos y nos capacitamos para encaminar a nuestros estudiantes a ser los constructores de nuevos conocimientos, a crecer integralmente y avanzar en su formación cognitiva, pero también a mitigar la situación psicológica que, por efectos de la pandemia, podían afectarlos.

La emergencia sanitaria también obligó a muchos docentes a adquirir equipos tecnológicos con sus propios recursos e incluso incurriendo en deudas, equipos que serían la principal herramienta de trabajo dado el contexto que se estaba viviendo.

Este desafío nos trajo muchas interrogantes: ¿Cómo implementar el proceso de enseñanza en entornos virtuales? ¿Qué hacer? ¿Cómo llevar adelante la enseñanza frente a las y los representantes de familia? Hubo muchas dificultades: se temía no poder manejar las herramientas virtuales de manera correcta en la aplicación con los estudiantes, además teníamos que hacerlo en presencia de los padres, lo que agudizó más el temor; nos preguntábamos también: ¿Qué herramientas virtuales podríamos utilizar en nuestras clases virtuales? ¿Cómo reaccionarían nuestros estudiantes? ¿Se les haría muy difícil? Sin embargo, teníamos que arriesgarnos, puesto que esto ayudaría a dinamizar, motivar y facilitar el aprendizaje en los niños y niñas.

Al inicio fue muy difícil la aplicación de las “Herramientas Virtuales”, pero en la implementación de las mismas los docentes comprendimos que su aplicación hacía que cada alumno se interesara y asimilara con mayor rapidez los contenidos, potenciando el desarrollo de competencias en el aprendizaje, también estas herramientas ayudaron para integrar a niños y niñas con discapacidad; en este sentido también comprendimos que podían ayudar a la inclusión y así a la calidad educativa, tal como indica Riveros (2011):

Para Fe y Alegría una educación de calidad es la que valora y favorece la participación en los procesos educativos y de gestión,

para asegurar la constante adecuación con la demanda de los estudiantes, de la sociedad y del propio sistema educativo en un contexto y tiempo determinados. (p.72)

En la institución educativa San Patricio, la pandemia nos cambió la manera de enseñar, nos tocó buscar nuevos medios y métodos de enseñanza para llegar a nuestros estudiantes y así generar un aprendizaje significativo.

Para poder implementar las herramientas virtuales, Fe y Alegría nos capacitó a todo el personal docente sobre el manejo de las mismas, despertando la curiosidad en los docentes y motivándonos a innovar; a partir de allí empezamos investigando las herramientas virtuales que existen para elegir las más adecuadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En nuestros hogares adaptamos un lugar para acondicionarlo como un entorno escolar para desde allí realizar los encuentros virtuales, asimismo, instalamos un internet que tenga mayor velocidad para que no colapsara al momento de la clase.

Cabe recalcar que nuestras familias fueron un pilar fundamental en este proceso, ya que, gracias a su apoyo se pudo elaborar material audiovisual para enviar a los estudiantes que no contaban con internet; asimismo, hubo docentes que grababan las clases virtuales y las compartían en el grupo de WhatsApp, para que fuesen descargadas, incluso se compartía las presentaciones elaboradas en PowerPoint y en otras plataformas como: Geneally, donde se detallaba el proceso de la clase y así se pudiesen apoyar los estudiantes que no contaban con un internet permanente.

También los docentes buscamos actividades divertidas para enganchar a los niños y niñas con los contenidos de la clase y con los temas de aprendizaje. Vimos que para tener éxito se debe dominar las herramientas virtuales como: Genial.ly, Jamboard, Jigsaw planet, Ruleta aleatoria, Liveworksheets, Quizizz, Nearpod, Wordwall ,IXL y Educaplay que se van aplicar ya sea para crear contenido o buscar los ya elaborados por otros docentes, el contenido debe ser interactivo y dinámico para llamar la atención de los estudiantes.

También se utilizaron plataformas como: zoom, Whatsapp y Youtube para compartir información pedagógica y poder trabajar sincrónicamente consintiendo que el niño y niña desarrollaran la actividad de manera autónoma, esto permitió al docente saber si el niño o niña comprendió o tenía dificultad en el tema. Con todo esto, no solo se busca entretener al niño o niña, sino también generar y evaluar el aprendizaje sin el estrés que produce una evaluación convencional tanto en niños, padres de familia e incluso en los docentes, de allí que la evaluación de los aprendizajes fue continua e incluso elevó el interés por aprender.

Entre las estrategias que más se han trabajado en nuestra escuela y que han evidenciado logros significativos están: la ronda, rutinas del pensamiento, destrezas del pensamiento, trabajo cooperativo, entre otros; gracias a la utilización de las herramientas virtuales se pudo seguir aplicando las diferentes estrategias de innovación que se venían poniendo en práctica, ya que las diferentes herramientas nos permitieron crear variadas actividades interactivas, a través de las cuales, los niños y niñas podían explorar el contenido, desarrollar destrezas y comprender el tema.

Estas estrategias son integradoras e inclusivas y aportan mucho en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas no asociadas a una discapacidad ya que el explorar un tema educativo con diferentes herramientas virtuales hace que los niños y niñas, de una u otra manera, se interesen en el aprendizaje y lo realicen de forma autónoma.

Para elaborar contenido lúdico con las diferentes herramientas, investigamos las que serían útiles en nuestro contexto, nos registramos en las plataformas o aplicaciones para poder crear contenido de acuerdo a los temas que trabajamos y luego, en la clase virtual se explicaba cómo realizar el juego, se compartía el link para realizar las actividades y al final de la clase debían compartir la evidencia de la actividad realizada.

En la institución tenemos el caso de varios niños autistas que no ingresaban a las clases virtuales ya que los padres manifestaban que no les llamaban la atención las actividades propuestas; sin embargo, como docentes preocupados por aquellos niños investigamos otras herramientas que podían apoyarlos en su aprendizaje.

Una herramienta factible para trabajar con los niños fue Pictotraductor. A través de los pictogramas generados el estudiante puede comprender el orden y secuencia de las actividades. El panel de control de la aplicación es fácil de usar, solo requiere la escritura de lo que se desea convertir en pictograma. El programa permite también la personalización de los dibujos, de este modo es posible utilizar fotografías o imágenes de personas, lugares o situaciones más cercanas a los contextos.

Uno de los grandes retos que tenemos con el tema de la tecnología en la presencialidad es que no contamos con dispositivos tecnológicos en el aula, para seguir aplicando herramientas virtuales en las clases presenciales, una opción sería crear el material con las diferentes herramientas y compartirlo a través del WhatsApp para que lo realicen fuera de la jornada de clases como refuerzo de lo aprendido en el aula.

Es importante socializar a los niños y niñas los peligros a los que están expuestos si no utilizan la tecnología de manera responsable y sin la supervisión de un adulto, ya que pueden ser víctimas de ciberbullying. Consideramos al ciberbullying cuando un niño, niña o adolescente es molestado, amenazado, avergonzado o abusado por otro niño, niña o adolescente a través de internet. Corona (2016) plantea las siguientes recomendaciones para evitar ser víctima de ciberbullying:

- Cuidar la información que se sube a redes sociales.
- No compartir contraseñas ni accesos a cuentas a otras personas;
- Monitorear el uso de las cuentas e identificar si dispositivos desconocidos se han conectado a la cuenta personal;
- Si se es víctima de ciberbullying es importante comentarlo con una persona adulta.
- Utilizar mecanismos de reporte de redes sociales y mensajería instantánea si están siendo medio para el ciberbullying.

Es importante generar confianza y seguridad en los niños y niñas para que puedan expresar si son víctimas de ciberbullying.

En otro orden de ideas, Turoff (1995) señala que un aula virtual se configura como un entorno de enseñanza-aprendizaje cuya comunicación está mediada por un computador. Betanco (2019), profundizando la definición de Turoff, propone mirar el aula virtual como un espacio simbólico donde se producen relaciones entre quienes interactúan en el proceso educativo. De acuerdo a nuestro contexto no pudimos contar con un aula virtual en sí, pero nos apoyamos en plataformas virtuales como Zoom y Whatsapp, para desarrollar la clase. Como docentes preparamos una presentación en la herramienta genially, como actividad inicial aplicamos la rutina que consiste en una canción de saludo, oración, calendario, estado del tiempo, y ubicación geográfica del cantón. Para enganchar a los niños al tema se realizaba una actividad de puzzle, sopa de letras, Mentimeter, Padlet o Ruleta, en el desarrollo del tema trabajamos con Jamboard, Leverworksheets, Worwall, Nearpod, o Educaplay. Para poder aplicar la evaluación a los niños y niñas se preparaba contenido interactivo en Quizizz o Nearpod, para finalizar se aplicaba una presentación con la metacognición.

A los niños y niñas que no tenían acceso a internet se les enviaba la guía y el juego impreso, esto se fue implementando poco a poco. Los padres y madres de familia también hicieron un esfuerzo en contratar el servicio de internet, esto se vio reflejado a partir del segundo año de pandemia lo cual facilitó la aplicación de herramientas tecnológicas en los acompañamientos virtuales haciéndoles ver que éstas ayudan a que el niño se motive y aprenda de mejor manera.

Hemos visto que la percepción ha ido cambiando porque han visto a sus hijos e hijas más motivados y se les ha facilitado la comprensión de los temas trabajados en clase. Gracias a estas herramientas se observa a los niños y niñas animados a la lectura, porque para realizar las actividades del juego propuesto tenían que leer. En cuanto a la planificación docente hemos agregado los links de los juegos a la planificación diaria para reforzar los contenidos trabajados en la clase. Observando los resultados en los niños, nos motivó a investigar nuevas herramientas virtuales y cómo implementarlas en nuestras actividades diarias, para que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo.

La ventaja de las herramientas virtuales es que contribuyen al

desarrollo de las destrezas de los y las estudiantes, ellos y ellas tienen acceso a los contenidos y actividades en cualquier momento, lo que les permite reforzar los temas trabajados en clase y desarrollar su autonomía.

La experiencia sistematizada nos da a conocer que la educación va cambiando, que no podemos dar por entendido que todo se sabe, que cada generación es distinta y que tenemos que irnos adaptando e innovando para brindar una educación de calidad y calidez que motive, creando espacios y contenidos interactivos que nos ayuden a mejorar los aprendizajes.

Reflexión de la experiencia

Tal como señala Jonassen (2002) las tecnologías de la información son herramientas para la construcción de conocimiento y en ese sentido son herramientas de la mente. Díaz (2008), siguiendo a Jonassen, plantea:

El empleo de las TIC como herramientas de la mente implica que éstas no pueden quedarse sólo en el nivel de “herramientas de enseñanza eficaz”, en el sentido de artefactos o dispositivos físicos que ayudan a los alumnos a adquirir y practicar contenidos curriculares de manera más eficiente, sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa y situada del conocimiento. (p.10)

Por lo tanto, la Tecnología es muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndose en una herramienta de uso efectivo para el logro de competencias transversales, ayuda a que los estudiantes incrementen sus conocimientos y habilidades para emprender una tarea que requiere de esfuerzo sostenido durante un periodo de tiempo. Así mismo refiere Sabaduche-Rosillo (2015):

Las herramientas virtuales para el aprendizaje son sistemas informáticos que permiten la comunicación y participación de todos los interesados sin importar el momento o el lugar donde se encuentren. Estas herramientas son importantes porque

ayudan a superar barreras clásicas del aprendizaje relacionadas con el aspecto social, el aspecto emocional, así como la disponibilidad de tiempo y espacio, donde el estudiante es un elemento activo y dinámico del proceso de aprendizaje. (p. 4)

En efecto, las herramientas virtuales potencian un nuevo rol del profesor, que pasa a ser el facilitador y acompañante de las experiencias de aprendizaje. El estudiante adopta una postura más activa, un trabajo autónomo generando independencia, fomentando la investigación, responsabilidad en el cumplimiento de sus tareas, desarrollando un proceso de autoaprendizaje.

El punto de partida para mejorar nuestra práctica en el aula ha sido la formación. Enfrentar algo nuevo da miedo y nos ocasiona inseguridad al no saber si funcionará o no; al inicio nos frena, pero sabemos que para superar esto es necesaria la capacitación permanente. Ha sido fundamental la formación que nos ha brindado Fe y Alegría, con el equipo de formador de formadores el cual es un grupo de docentes que trabaja en Fe y Alegría a nivel nacional y han sido formados en estrategias de innovación; los mismos se reúnen para desarrollar actividades de refuerzo sobre estrategias metodológicas entre los compañeros docentes y que se quiere vayan cimentando en cada institución; sobre todo ahora con esta realidad, la formación con el uso de diferentes "Herramientas Virtuales" nos facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo.

Para los docentes no resultó fácil salir de nuestra zona de confort, al contrario, nos sentíamos abrumados; pero, con muchas ganas de aprender algo nuevo ya que sabíamos que nos iba ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo con la nueva modalidad de estudios; esta era la mejor manera de acercarnos y apoyar el proceso de enseñanza de los y las estudiantes. Además, de la capacitación brindada por Fe y Alegría, tuvimos que autocapacitarnos en nuevas herramientas y apoyarnos con nuestros compañeros y compañeras que tenían mayor dominio, para esto realizamos círculos de estudio sobre el manejo de herramientas virtuales.

Para realizar los círculos de estudio nos organizamos en grupos

de trabajo, investigábamos sobre la herramienta que queríamos aplicar, luego nos reuníamos por zoom e en algunas ocasiones de manera presencial para realizar la práctica de las diferentes herramientas e ir fortaleciendo en las que se tenía mayor dificultad, para que al momento de aplicar sintiéramos mayor seguridad y pudiéramos guiar a nuestros niños y niñas. Todo lo aprendido nos está ayudando y hemos podido evidenciar los frutos.

Al inicio del año la sensibilización a las familias y a los estudiantes ha facilitado que en el camino no tengamos mayores dificultades, hemos motivado a la comunidad educativa acerca de los beneficios que trae cualquier proceso o estrategia antes de implementarla. Hemos visto la importancia de que el docente tenga conocimiento y esté convencido, para demostrar con argumentos los resultados a los que se quiere llegar.

En estos momentos podemos decir que ya todo esto se ha vuelto parte de nuestra práctica diaria y que la comunidad educativa está convencida de los beneficios que trae trabajar con las estrategias de innovación pedagógica y las herramientas virtuales. Los contenidos los hemos adaptado para que nuestros estudiantes estén motivados a aprender. Como docentes tenemos que seguir autoformándonos, autoevaluando y evaluando nuestras prácticas pedagógicas para ir mejorando día con día. Hoy por hoy, es necesario considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la estimulación de la creatividad, la participación activa en la obtención de los conocimientos, la mayor autonomía en el aprendizaje y el enfoque curricular.

En la actualidad, la educación virtual se ha convertido en un gran complemento para el aprendizaje efectivo. Su uso acorta la brecha entre la educación tradicional y las nuevas prácticas educativas.

De lo expuesto anteriormente entendemos que el aprendizaje tradicional tenía un desequilibrio tecnológico tomando en cuenta el contexto actual por lo que en la pandemia vimos la necesidad de cambiar nuestras prácticas pedagógicas que motiven e incentiven el aprendizaje basándose en el uso de herramientas digitales. Vemos como:

Las nuevas tecnologías no fueron concebidas para la educación;

no aparecen naturalmente en los sistemas de enseñanza; no son 'demandadas' por la comunidad docente; no se adaptan fácilmente al uso pedagógico y, muy probablemente, en el futuro se desarrollarán solo de manera muy parcial en función de demandas provenientes del sector educacional. (Bonilla, 2003, p. 120)

Consideramos que en la actualidad la tecnología no es considerada como un recurso pedagógico, porque no existen políticas públicas que apoyen la implementación de equipos tecnológicos en las instituciones educativas, y si lo hacen, están destinados a las ciudades grandes dejando relegados a los niños y niñas de los sectores rurales o ciudades pequeñas; pero esto no nos ha detenido ya que, gracias al apoyo de los padres y madres de familia, se ha logrado implementar.

Las herramientas virtuales en el aula son indispensables para que el estudiante se motive a aprender, sabemos que los estudiantes necesitan estimulación constante y en la actualidad los niños les gustan la tecnología, y si estos medios se los puede adaptar al aula, se genera un aprendizaje flexible e interactivo, se anima a la autonomía e independencia, desarrollando la creatividad.

Ambientes de aprendizaje enriquecidos

Incrementar herramientas virtuales en el aula no es cosa fácil, requiere de investigación y dominio, perder el miedo a indagar y manipular las diferentes herramientas y crear actividades de acuerdo a los contenidos de aprendizaje para reforzar lo trabajado en el aula. Como toda estrategia tiene un proceso o pasos a seguir, lo detallamos a continuación:

Primero: investigación y aut Capacitación de las herramientas virtuales que resulten más idóneas de acuerdo al grupo de estudiantes que estamos acompañando.

Segundo: una vez investigado sobre las herramientas, su uso en las diferentes áreas y el manejo de la misma se crea el contenido interactivo, o a su vez, se utiliza los que han sido creados por otros

colegas con el fin de potencializar el aprendizaje de una forma dinámica.

Tercero: el docente presenta la herramienta y realiza una pequeña explicación sobre el manejo para que puedan interactuar sin dificultad. Luego se comparte el link en el chat para que puedan ingresar.

Por último, ellos toman las riendas del juego-aprendizaje, trabajan de forma autónoma y dinámica para alcanzar los objetivos propuestos en la actividad.

Los cambios que se generaron en el proceso educativo mediante el uso de las herramientas virtuales se pudieron observar en la dinamización del aprendizaje, siendo atractivo y lúdico, para que los niños y niñas vayan desarrollando las actividades con mayor rapidez y gusto; en cuanto a la virtualidad se trata de, no solamente vernos las caras y escuchar a la profesora o profesor, sino también que sea un aprendizaje interactivo motivándolos a reflexionar, escribir y participar a través de esas plataformas y así puedan en realidad ser protagonistas de su propio aprendizaje. Para los docentes fue un reto muy importante ya que salimos de nuestra zona de confort, vimos la necesidad de buscar e investigar nuevos procesos de enseñanza -aprendizaje que nos permitían observar el avance de los estudiantes con uso de una mayor flexibilidad y efectividad de la planeación y ejecución de la clase.

A continuación, queremos presentar las herramientas más utilizadas en las clases virtuales. No queremos profundizar la explicación de cada herramienta sino evidenciar los beneficios de aplicarlas.

HERRAMIENTA	APLICACIÓN
 genially	<p>Esta herramienta permitió crear contenido interactivo facilitando al docente el desarrollo de la clase de una manera dinámica logrando captar la atención de los niños.</p>
 Jamboard	<p>Esta pizarra digital permite la interacción del niño en tiempo real ya que interactúa de forma directa y se motivan por ser los actores principales en el uso de la misma. Requiere pauta de respeto hacia el trabajo de los demás.</p>
 Jigsaw Planet	<p>Esta herramienta es una de las que más les llamó la atención a los estudiantes, ya que armar un rompecabezas en tiempo real les ayudaba a mejorar su concentración y los enganchaba al tema de aprendizaje.</p>
 AppSorteos Ruleta Interactiva	<p>Esta herramienta permitió formar grupos, preguntar de forma aleatoria y que todos puedan interactuar de forma dinámica.</p>
 LIVEWORKSHEETS	<p>Nos permitió crear fichas de forma interactiva y también se podía utilizar las ya creadas facilitando el proceso de evaluación continua de una manera diferente.</p>
 QUIZZ	<p>Herramienta que facilitó la evaluación de una manera divertida y dinámica reforzando los temas ya que el niño podía ingresar varias veces y se sentía motivado al realizarlo.</p>
 nearpod	<p>Herramienta que facilitó la evaluación de una manera divertida y dinámica reforzando los temas ya que el niño podía ingresar varias veces y se sentía motivado al realizarlo.</p>
 LOS MATECITOS	<p>Estos juegos siempre están animando el aprendizaje, se ven las cosas de manera muy divertida y tiene mucha relación con las áreas de estudio.</p>
 Wordwall	<p>Herramienta interactiva que facilita la creación de material didáctico en línea, proporciona una interacción en tiempo real con variedad de contenido.</p>
 IXL	<p>Los juegos que nos facilita esta plataforma son esenciales para reforzar el área de matemática de forma entretenida.</p>
 educaPlay	<p>Es una plataforma de interacción de contenido que permite a los niños reforzar los conocimientos de una manera divertida y motivadora, existe una gran variedad de juegos que se pueden utilizar o crear nuevas actividades.</p>

La pandemia a causa del COVID19 nos trajo grandes retos a los profesores, estudiantes, padres de familia y responsables de los centros educativos; nuevas reflexiones, modelos e iniciativas surgieron y permitieron rediseñar nuestras prácticas educativas. A pesar de que no ha sido nada fácil, no nos hemos rendido, hemos podido vencer barreras y adaptarnos a las nuevas realidades. Pero no todo es color rosa, siempre existen dificultades una de las que podemos mencionar es la falta de acceso a internet en algunos sectores rurales de nuestro cantón, como docentes el no contar con un buen internet genera estrés, ansiedad y malestar, sobre todo malestar ya que la impotencia de no poder llegar a todos y sobre todo que la clase sea interrumpida a causa de la mala conexión a internet genera malestar en los docentes, padres y estudiantes; escuchar frases como ¡profe. no te escucho! ¡se me va el internet! ¡te quedaste congelado en la pantalla! Fueron palabras que se escuchaban a diario, pero ante esta realidad lo único que nos tocó fue adaptarnos y aceptar que estaba fuera de nuestras manos el poder solucionarlo.

Conclusiones

Hace dos años que nos hemos visto afectados por la pandemia del COVID-19 la cual nos llevó a reflexionar los avances que hemos tenido, es preciso expresar que al inicio fue muy difícil acoplarnos a la educación virtual, pero se fortaleció el valor de la solidaridad, ya que entre docentes nos apoyamos y nos fortalecimos en el manejo de herramientas virtuales aunque no todos dominemos de la misma manera, hemos podido aplicarlas de una u otra forma lo que nos ha llenado de orgullo y satisfacción al ver a los niños y niñas motivados por el aprendizaje; además, se pudo trabajar con los niños de inclusión porque existe una diversidad de material online el cual podemos ajustar a nuestras necesidades y la de nuestros estudiantes, esto favorece la autoevaluación y la coevaluación.

Por otro lado, se ha superado las dificultades académicas, gracias a la planificación y estrategias que se han apoyado en las herramientas virtuales, consideramos que en la actualidad la tecnología es el principal medio de acceso a la información y comunicación, por lo tanto, no está desligada de la educación, por lo cual nuestro reto es hacerla parte de nuestro proceso educativo aplicándola día a día en nuestras aulas.

Como docentes debemos guiar a los estudiantes al buen uso y manejo de la tecnología, motivándolos a investigar, crear, desarrollar y aplicar la tecnología en su proceso de enseñanza aprendizaje, así como también se trabaja en el cuidado que deben tener los estudiantes para prevenir toda forma de violencia cibernética.

La institución aplica algunas estrategias y procesos que han sido muy favorables, entre estas tenemos: la ronda, las rutinas del pensamiento, destrezas de pensamiento, el reloj, el puzzle, el debate, la gamificación; como también el desarrollo del pensamiento lógico y en fin muchas estrategias que han aportado a un aprendizaje significativo que se pueden potencializar con el uso de la tecnología.

No debemos olvidar, que para utilizar herramientas virtuales el docente debe investigar, crear y dominar la herramienta que va a utilizar, caso contrario, no tendría la misma eficacia para guiar a los estudiantes.

Recomendaciones

Es transcendental que antes de implementar las herramientas virtuales, se tenga conocimiento de cada herramienta que se va a utilizar para poder guiar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades sin dificultades, esto permite reforzar los conocimientos de la clase y generar aprendizajes significativos.

Además, tenemos una gran responsabilidad para que nuestros niños utilicen la tecnología de manera correcta ya que existen muchos contenidos que no son aptos para los niños y niñas con el apoyo de los padres, para que nos apoyen vigilando que realicen la actividad y no ingresen a plataformas que no son aptas para ellos.

El reto que tenemos es que en nuestras aulas no contamos con dispositivos tecnológicos que nos permitan trabajar con los estudiantes, buscaremos la manera de no perder este excelente recurso, podemos continuar implementando, enviando los links de las actividades por medio del WhatsApp para que lo realicen después de la jornada de clases como refuerzo de lo trabajado en el aula generando autonomía e independencia en los estudiantes.

Como docentes hemos observado que la aplicación de

herramientas virtuales en el aula es muy importante por lo que queremos continuar implementándolo para reforzar los aprendizajes y hacer que la tecnología sea nuestro mejor aliado en este proceso.

Otro aspecto importante en la aplicación de herramientas virtuales es generar confianza, fortalecer las capacidades ya que sabemos que los estudiantes se les facilita el uso de las tecnologías, y si la utilizan para fortalecer el aprendizaje, se conseguirá excelentes resultados en nuestros estudiantes.

Referencias

- Betanco, M. (2019). Aulas virtuales: su efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de UNAN-Managua FAREM-Estelí. *Revista Multi-Ensayos*, 5(9), 2-5.
- Bonilla, J. (2003). *Políticas nacionales de educación y nuevas tecnologías: el caso de Uruguay. Varios autores (2003), Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.*
- Corona, P. (21 de julio de 2017). *Cyberbullying ¿cómo prevenirlo?* gob. mx. <https://www.gob.mx/ciberbullying/articulos/como-evitar-ser-victima-del-ciberbullying?idiom=es>
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (30).
- Jonaseen. (2002). Computadores como herramientas de la mente. [Archivo PDF] <https://www.uv.mx/personal/vlobato/files/2010/12/ComputadorasHerramientasMente.pdf>
- Sabaduche, R. (2015). Herramientas virtuales orientadas a la optimización del aprendizaje participativo: Estado del Arte. Universidad de San Martín de Porres.
- Riveros, E. (2011). El Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde la Educación Popular. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Turoff, M. (1995). Designing a virtual classroom. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 245-262.

Refuerzo académico sobre lecto-escritura para estudiantes en condiciones de rezago escolar

Lizbeth Johanna Ayala-Llumipanta²⁰

Universidad Politécnica Salesiana
lizayalaj@gmail.com

Jessica Alexandra Topón-Pillajo²¹

Universidad Politécnica Salesiana
jessicatopon@gmail.com

Karina Fernanda Tipan-Toapanta²²

Universidad Politécnica Salesiana
karinatipan935@gmail.com

Lisbeth Esthefanía Pila-Pillajo²³

Universidad Politécnica Salesiana
estefy100396@hotmail.com

Artículo presentado en marzo 2022 y aprobado en septiembre 2022

Resumen

El artículo presenta los resultados de una intervención educativa en un sector vulnerable de la ciudad de Quito donde se detectaron problemas de lecto escritura, por lo que estudiantes de octavo nivel de la Universidad Politécnica Salesiana de la carrera de Ciencias de la Educación Básica hicieron una propuesta de refuerzo académico que tuvo como objetivo potenciar las competencias básicas de lecto-escritura a través de la ejecución de planificaciones microcurriculares, para que los discentes con rezago escolar desarrollen habilidades comunicativas en la sociedad. La investigación fue de corte mixto, donde se siguió el método del marco lógico. En las primeras fases se usó técnicas de la metodología cualitativa y para la última etapa de la evaluación se usó un instrumento cuantitativo. El trabajo presentó como resultado que los discentes adquirieron las competencias comunicativas, demostrando la eficacia de la propuesta. Finalmente, se concluye que el refuerzo pedagógico debe tener un nuevo enfoque de inclusión y no ser orientado únicamente a

discentes con necesidades educativas.

Palabras clave: Educación General Básica; Lecto-escritura; Planificaciones microcurriculares, Refuerzo académico; Rezago escolar.

Academic reinforcement about literacy for students in conditions of educational backwardness

Abstract

This paper presents the results of an educational intervention in a vulnerable sector of the city of Quito where reading and writing problems were detected, so students of the eighth level of Universidad Politecnica Salesiana of Basic Education Sciences made a proposal for academic reinforcement that aimed to enhance basic literacy skills through the implementation of micro-curricular planning, so that students with educational backwardness develop communicative skills in society. The research was of a mixed type, following the logical framework method. Qualitative methodology techniques were used in the first phases and a quantitative instrument was used for the last stage of evaluation. The results of the work showed that students acquired communicative skills, demonstrating the effectiveness of the proposal. Finally, it is concluded that pedagogic reinforcement should have a new inclusion approach and not be oriented only to students with educational needs.

Keywords: General Basic Education; Reading and Writing; Micro-curricular planning; Academic reinforcement; Backwardness

Introducción

La investigación se realizó en un centro educativo salesiano que tiene como función social velar por los más vulnerables. La institución alberga a niños y niñas en condiciones de pobreza, hijos(as) de trabajadores(as) informales o personas refugiadas. Evidentemente, en este contexto se presentan varios estudiantes que fueron excluidos del sistema educativo, lo que ocasiona problemas en el proceso de

aprendizaje, en este caso, en la lecto-escritura. Como un aporte a la problemática las investigadoras proponen un proyecto de refuerzo académico, cuyo objetivo es potenciar en los educandos las competencias básicas de la lecto-escritura.

Para comprender el tema es preciso definir qué es el refuerzo académico. Según el MINEDUC (2016) el refuerzo es un conjunto de acciones dirigidas a estudiantes que presentan un rendimiento bajo o aquellos que tienen retraso en el nivel educativo y requieren una atención personalizada en su proceso de aprendizaje para alcanzar las diversas destrezas.

Al revisar la literatura de los últimos años se detecta que algunos autores aún mantienen la perspectiva del refuerzo como una herramienta de apoyo para estudiantes con necesidades o quienes estén en riesgo de fracaso escolar (Magno y Arroba, 2021). Sin embargo, es necesario subrayar la importancia del refuerzo escolar no sólo para los niños y niñas con necesidades educativas; tal como la pandemia ha reflejado, los vacíos generados en la emergencia respecto a la adquisición de conocimientos de las y los educandos, ha demostrado que en determinado momento cualquier estudiante, con o sin una necesidad educativa, requerirá de estas actividades. Por esta razón, en este trabajo se mira al esfuerzo académico como un medio que permite alcanzar los objetivos de aprendizaje de una manera flexible; permitiendo aplicar estrategias innovadoras de manera que se logre la construcción de un aprendizaje significativo de todo el estudiantado (Longás et al., 2013).

Como se mencionó en líneas anteriores, el ámbito a reforzar es la lecto-escritura definida como el proceso que permite la comunicación e interacción con el contexto creando un desarrollo de la atención, la concentración, la decodificación de los mensajes, una actitud de diálogo, así como la estructuración y organización del pensamiento que debe ser aprendida de manera conjunta mediante el refuerzo de las habilidades como el diálogo, la observación y análisis (Romero, 2004).

El aprendizaje de la lecto-escritura es un fundamento importante e imprescindible para la construcción del aprendizaje; permite a las personas desarrollar sus habilidades: lingüísticas, auditivas, motoras,

creativas, cognitivas, mientras se logra paralelamente la lectura y escritura. (MINEDUC, 2016). Luego de contextualizar, se clarifica que el plan de refuerzo está dirigido a niños/niñas en condiciones de rezago escolar, término que alude a las personas que desertaron del sistema educativo por más de tres años y cuando retornan a los centros educativos la edad no corresponde a los grados convencionales (MINEDUC, 2017).

La implementación del refuerzo pedagógico en lecto-escritura para discentes con rezago escolar es relevante porque mejora las habilidades básicas de la lengua. De esta manera, desde el ámbito social la propuesta garantiza que los niños y niñas en condiciones vulnerables gocen de sus derechos a la educación y evitando la reproducción del analfabetismo (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Desde una visión docente, el refuerzo escolar es un componente importante en la educación, ya que contribuye a la adquisición del conocimiento y habilidades comunicacionales, especialmente en las y los educandos con rezago escolar; garantizando así la inclusión y optimizando la calidad educativa.

Por lo tanto, el refuerzo académico de la lecto-escritura para estudiantes con rezago escolar tiene como propósito potenciar las competencias básicas en la lectura y escritura mediante la ejecución de planificaciones microcurriculares para que los niños y niñas con rezago escolar desarrollen habilidades de escucha, habla, lectura y escritura para contribuir en la sociedad.

Metodología

El objetivo de la intervención fue potenciar en los educandos las competencias básicas de la lecto-escritura. Para ello se siguió una metodología mixta, es decir se combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Inició con la aproximación al centro educativo de educación acelerada, ubicada en el sur de Quito en el sector de San Bartolo. Continuó con la observación participante dentro del primer nivel que en los grados convencionales serían primero y segundo de Educación General Básica. En el salón de clases hay 20 estudiantes, de los cuales 7 presentan complicaciones en la lectura y escritura. En este punto es preciso resaltar que dentro de los discentes que presentan

inconvenientes hay 2 educandos de 9 y 14 años que no pueden leer ni escribir; demostrando dificultades más preocupantes.

Luego de identificar la problemática se siguió los pasos del marco lógico. Después de analizar el árbol de problemas se muestra dos posibles causas. La primera es que el primer nivel corresponde a básica elemental, sin embargo, se encuentran discentes mayores a 13 años que evidentemente desertaron del sistema educativo y se encuentran en condiciones de rezago escolar. La segunda es el limitado tiempo que tienen las y los docentes para atender la diversidad. Estos referentes permitieron que el día 15 de noviembre de 2021 se aplique una evaluación diagnóstica, donde se verificó serios problemas como: confusión de grafías, falta de reconocimiento de los fonemas, carencia de autonomía sintáctica en una oración, entre otros.

A continuación, se realizó la planificación, donde se estableció distintos parámetros lógicos y sistémicos como el cronograma de actividades a realizar cada semana, el horario de las seis planificaciones educativas, los recursos, entre otros. En esta instancia se seleccionó el método de lecto-escritura, tomando en cuenta que fue un trabajo universitario con premura de tiempo se optó por el método fonético, pero con actividades lúdicas y ejercicios orientados a la comprensión lectora. Por ejemplo, se creó historias donde los dos estudiantes del refuerzo eran los protagonistas, bingo de palabras, ruletas, mensajes secretos con limón, entre otros. Luego, se ejecutó estas actividades y finalmente, se realizó una evaluación cuantitativa, donde se tomó como referentes los ejercicios trabajados durante las clases de refuerzo escolar que midieron la adquisición de la conciencia fonológica, léxica, sintáctica y semántica.

Resultados

Figura 1

Sistematización de las intervenciones

Día de intervención	Fonemas adquiridos con dificultad	Fonemas adquiridos sin dificultad
1		M, P y S
2	D	L, N
3	T, C	Ñ
4	B, V	G
5		R, RR y J
6		Y, F

La primera intervención tuvo como objetivo promover la conciencia léxica y fonológica de los fonemas M, P y S, donde los estudiantes alcanzaron los aprendizajes establecidos sin problemas. En el segundo día de refuerzo se revisó los fonemas L, D, N, inicialmente los educandos presentaron problemas fonéticos con la D, pero a través de actividades al final del día los estudiantes reconocieron el sonido y compusieron palabras.

En la tercera intervención se estudió los fonemas T, Ñ y C. En este día los discentes presentaron significativos problemas fonéticos, ya que, confundieron el sonido de la T con la D y la C con la S. Luego de varias actividades se logró el objetivo del día, pero el grupo de investigadoras considera focalizar estos fonemas para la próxima intervención. En la cuarta intervención se revisó los fonemas B, V y G, donde los estudiantes tuvieron dificultades en la escritura con los fonemas B, V. Por ello, se realizó varios ejercicios como el juego de bingos, ruleta, y dados para reforzar la conciencia léxica y fonológica de los nuevos y antiguos fonemas. Al finalizar el día se obtuvo como resultado un avance representativo no solo en construir oraciones, sino en la comprensión de lecturas cortas.

En la quinta clase de refuerzo se estudió los fonemas R, RR y J, donde los educandos adquirieron los aprendizajes establecidos sin dificultades. En la última intervención se revisó los fonemas Y, F. Como resultado se aprecia avances significativos, los discentes construyen textos de manera autónoma, exponen sus trabajos y comprenden textos cortos.

Finalmente, en la fase de la evaluación se aplicó una prueba para comprobar los aprendizajes adquiridos en las competencias básicas de la lecto-escritura. Es importante subrayar que las preguntas van desde un nivel simple hasta un grado significativo de complejidad, y que fueron medidos a través de una rúbrica de calificación lo que generó los siguientes resultados:

Figura 2

Adquisición de las competencias básicas de la lecto-escritura

N.º pregunta	Categoría de estudio a potenciar	N.º estudiantes que adquirieron a plenitud el objetivo de aprendizaje
Pregunta 1	Conciencia fonológica y semántica	7/7
Pregunta 2	Conciencia léxica y sintáctica	4/7
Pregunta 3	Adquisición de las competencias del lenguaje	5/7
Pregunta 4	Comprensión lectora	6/7
Pregunta 5	Construcción de manera autónoma de relatos cortos	5/7

En la primera pregunta se planteó: “Observa los fonemas que se encuentran en la flor y forma las palabras que sean posibles”. Con esta interrogante se buscó comprobar si los estudiantes podían escribir a través de la formación de palabras con distintos fonemas. Los resultados son positivos, ya que, los 7 estudiantes formaron diversas palabras de manera correcta, demostrando la adquisición de la conciencia fonológica y semántica.

En la segunda pregunta se estableció: “Ordena las palabras para que la oración tenga sentido completo”. 4 de los 7 estudiantes no presentaron dificultades y obtuvieron los 2 puntos que correspondía a ese ítem. De esta manera, se verificó la adquisición de la conciencia léxica y sintáctica. Sin embargo, 3 estudiantes presentaron problemas como errores de acento al transcribir la oración y en un caso una de las oraciones no tenía sentido completo.

La tercera pregunta se determinó como: "Observa la imagen y crea tres oraciones con sentido completo". En este espacio los avances continúan siendo notorios, aunque, uno de los educandos no completó una oración, pero las otras las realizó de manera correcta. En otro caso, una niña tuvo problemas al escribir "soga", es probable que fue una confusión fonética entre la "g" y "j". Los otros estudiantes crearon sus propias oraciones sin inconvenientes demostrando la adquisición de las competencias del lenguaje.

La pregunta cuatro se expresó como "Lee la siguiente historia y contesta las preguntas según lo mencionado en el texto". Para ello se creó una historia donde los discentes participantes del proceso eran los personajes principales. Como resultado se obtuvo resultados positivos en la lectura, ya que, presentaron un tono de voz medio y demostraron seguridad. En cuanto a la comprensión lectora se aprecia visiblemente que los estudiantes entendieron los personajes y hechos del relato, sólo uno de los educandos presentó un error en la grafía "ñ".

La pregunta cinco se estableció como: ¡Es momento de demostrar tu creatividad! Observa las imágenes y escribe su nombre debajo de cada objeto. Luego usa esas palabras para crear tu propia historia ¡Expón tu trabajo en clase! Con esta interrogante se busca que los estudiantes no solo lean y escriban, sino, también construyan textos más complejos y puedan expresar sus emociones y pensamientos. Como resultado se obtuvo que los estudiantes crearon una historia demostrando que son capaces de construir de manera autónoma relatos cortos. Sin embargo, algunos discentes presentan ligeros errores y confusión de los fonemas r, g y j. En cuanto a la exposición, los estudiantes mostraron su trabajo con seguridad y alegría en sus rostros. Demostrando que son capaces de leer, escribir y hablar para expresar sus ideas.

Discusión

Existen diversos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura cada uno con ventajas y desventajas. El método fonético es uno de los más tradicionales y fuertemente criticado por algunos expertos quienes consideran que no permite que el sujeto desarrolle la comprensión lectora. Sin embargo, en esta investigación se corroboró que se puede potenciar al máximo las ventajas de los métodos sintéticos y acoplar nuevas estrategias y recursos contextualizados para los estudiantes, de esta manera se garantiza el aprendizaje y la participación activa del o la niña(o).

Así lo fundamenta (Lorenzo y Cuetos, 2003) Los métodos globales usan categorías contextualizadas al estudiante, por ello llama su atención, pero alarga el período de aprendizaje. Estas nuevas propuestas buscan que sea el infante quien descubra los sonidos y las grafías. Este proceso toma su tiempo incluso hay discentes que no logran hacerlo y progresivamente es necesario la enseñanza de los fonemas, justamente de lo que se huía. Por otro lado, los métodos sintéticos se aprenden de manera más rápida y el aprendizaje es directo. Debido a las características propias del español, el mejor método sintético es el fonético, aunque en ocasiones resulta monótono y aburrido para las y los niños.

Tomando en cuenta estos referentes, el límite de tiempo, las condiciones de rezago escolar y los satisfactorios resultados; se considera que la elección del método fue la correcta. Si bien en cierto, algunos estudiantes de la población muestran aún presentan problemas en algunos fonemas y en la construcción de oraciones. Sin embargo, más del 75% de los educandos adquirieron los conocimientos de las conciencias: fonológica, léxica, sintáctica y semántica a plenitud. Es importante seguir realizando los refuerzos académicos, pues en varias ocasiones el horario académico no permite que los educandos alcancen los objetivos de aprendizaje.

Conclusión

El objetivo planteado del trabajo fue potenciar las competencias básicas de la lecto-escritura a través de la ejecución de planificaciones

microcurriculares para que los niños con rezago escolar desarrollen las habilidades comunicativas en la sociedad. Luego de ejecutar la propuesta de planificaciones de refuerzo académico y evaluar el proceso; se detectó que los estudiantes lograron escuchar, hablar, leer y escribir adecuadamente. De esta manera, se concluye que se alcanzó las competencias básicas de la comunicación, para que los discentes expresen sus sentimientos e ideas.

El estándar que guió este trabajo se cumplió en su totalidad, ya que, las planificaciones microcurriculares de refuerzo académico se ejecutaron tomando en cuenta los intereses de los estudiantes que participaron en el proceso de la adquisición de las competencias básicas de la lecto-escritura. Esta afirmación se plantea, porque los discentes obtuvieron calificaciones superiores a 8 sobre 10, marcado como “próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos” en el instructivo de evaluación propuesto por el Ministerio del Ecuador.

El refuerzo académico en sectores vulnerables es una experiencia enriquecedora en la formación docente, ya que, educar es un proceso que conlleva un bagaje de acciones que no se limita a transmitir conocimiento, sino, es un servicio social, donde los discentes aprenden del educador y viceversa. Asimismo, es importante resaltar que el refuerzo escolar no se encuentra dirigido hacia un determinado grupo de estudiantes con problemas de aprendizaje y rezago escolar. Esta afirmación subyace a la observación en la praxis educativa, donde se evidencia que en algún momento cualquier estudiante puede requerir de un refuerzo, por eso este proceso debe estar siempre encaminado a la inclusión de todos los y las estudiantes.

Referencias

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro oficial 449.
- Longás, J., Cívís, M., y Riera, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 106-124. <https://bit.ly/3Stbsnc>
- Lorenzo, E., y Cuetos, F. (2003). Eficacia de un método fonético en la

- lectoescritura. *Aula Abierta* (81), 133-145. <https://bit.ly/2KXGC6c>
- Magno, A., y Arroba, Á. (2021). Refuerzo académico y rezago escolar en estudiantes de educación básica superior. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 54-72. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2538>
- MINEDUC. (2016). *Instructivo Metodológico para el docente del componente de alfabetización*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3sRO9bR>
- MINEDUC. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3HWsNOZ>
- Romero, L. (2004). *El Aprendizaje de la Lectoescritura*. Fe y Alegría. <https://bit.ly/3zSijPX>

Prospectiva de políticas de acceso y permanencia a la educación superior de grupos vulnerables

Diego Eduardo García-Flores²⁴

Universidad Central del Ecuador

degarcia@uce.edu.ec

0000-0001-5744-1681

Tania Cristina Quezada-Lozada²⁵

Unidad Educativa Julio Moreno Espinoza

tania.quezada@educación.gob.ec

0000-0002-7287-3551

Génesis Andrea Quezada-Lozada²⁶

genegarq@gmail.com

0000-0003- 4675-3617

Artículo presentado en mayo 2022 y aprobado en octubre 2022

Resumen

Este trabajo referencia el fenómeno conocido como la “masificación de la educación superior” que marcó el siglo pasado a nivel mundial, de 270 Centros de Educación Superior de Latinoamérica en 1950, pasaron a ser 2 mil en el año 2005; por su parte, la matrícula estudiantil pasó de 267 mil a 15 millones. De este modo, se ve la importancia de analizar las condiciones y políticas públicas propuestas desde el Estado para el ingreso y permanencia de las poblaciones en situación de vulnerabilidad a estos niveles. El método y materiales utilizados en la investigación fueron: el modelo positivista o empírico - inductivo de razonamiento que consiste en identificar el problema y formular el diseño; la investigación fue de tipo documental, se emplearon las siguientes técnicas: análisis de contenidos, grupo focal y entrevista a profundidad; los instrumentos: matriz de análisis de contenidos, el software lector de palabras morethanbooks, el software para análisis de contenidos WordStat 9 y análisis cualitativo con el software QDA MINER 6. Los resultados

permiten constatar una población vulnerable con dificultades para acceder a los centros educativos de nivel superior, de este modo se evidencian prácticas excluyentes. La conclusión se centra en la propuesta de políticas que se promuevan en beneficio de los grupos vulnerables garantizando el libre acceso y libre elección de la carrera con acciones desde el Estado y los respectivos gobiernos para asegurar su estabilidad y bienestar.

Palabras clave: acceso, educación superior, grupos vulnerables, permanencia, políticas públicas.

Prospective policies for access and permanence in higher education for vulnerable groups

Abstract

This paper refers to the phenomenon known as the “massification of higher education” that marked the last century worldwide, from 270 Higher Education Centers in Latin America in 1950, to 2 thousand in 2005; in turn, student enrollment increased from 267 thousand to 15 million. Thus, it is important to analyze the conditions and public policies proposed by the State for the admission and permanence of vulnerable populations at these levels. The method and materials used in the research were: the positivist or empirical - inductive model of reasoning which consists of identifying the problem and formulating the design; the research was of the documentary type, the following techniques were used: content analysis, focus group and in-depth interview; the instruments: content analysis matrix, the word reader software morethanbooks, the content analysis software WordStat 9 and qualitative analysis with the QDA MINER 6 software. The results show a vulnerable population with difficulties in accessing higher education centers, thus demonstrating exclusionary practices. The conclusion focuses on the proposal of policies to be promoted for the benefit of vulnerable groups, guaranteeing free access and free choice of career with actions from the State and the respective governments to ensure

their stability and welfare.

Keywords: access, higher education, vulnerable groups, permanence, public policies.

Introducción

Este trabajo presenta un análisis contextualizado sobre la Educación Superior en el Ecuador durante la última década, aborda la situación de acceso y permanencia de las personas que se encuentran en condición de vulnerabilidad al culminar el bachillerato y que aspiran a continuar sus estudios de tercer nivel en las Instituciones de Educación Superior públicas.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgado por las Naciones Unidas, expresa: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (ONU, 1948. p 1). De este modo, se comprende que la educación es un derecho consagrado para todo ser humano, sin ninguna distinción; no obstante, resulta necesario colocar particular atención al análisis de acceso a la educación cuando se hace referencia a los denominados grupos vulnerables o de atención prioritaria, entre los cuales se menciona: minorías étnicas, personas con discapacidad, migrantes, desplazados, refugiados, personas con enfermedades catastróficas, personas que se encuentran privadas de libertad, personas víctimas de violencia, entre otros (Constitución Política del Ecuador, 2008).

Para este análisis se procedió a examinar información derivada de las complejidades que han marcado durante la última década el ingreso a la educación superior de una franja importante de personas que ha visto limitada la posibilidad de estudiar una profesión. Este trabajo articula los propósitos de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) 2030 que son equiparar las oportunidades trabajando principalmente por los grupos que menos posibilidades tienen, a partir del reconocimiento del derecho a vivir con dignidad, ser tratados con respeto, superar la violencia, construir una cultura de paz con sociedades justas y armónicas; anclado

principalmente a los objetivos: 1 (fin de la pobreza) ,4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género), 10 (reducción de las desigualdades),13 (acción por el clima) y 16 (paz y justicia).

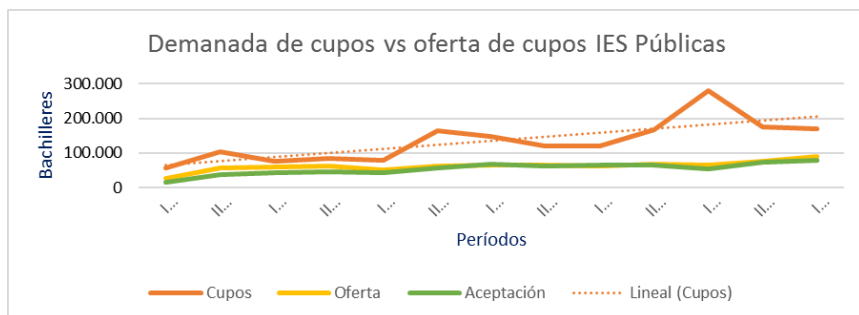
A nivel de Ecuador se tomó en cuenta los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) “Toda una Vida” 2017- 2021 mismo que orienta las políticas, programas, proyectos, ejecución del presupuesto y la asignación de los recursos públicos, propuesto por el Lic. Lenin Moreno Garcés, quien reemplazó al Eco. Rafaela Correa Delgado cuyo Plan Nacional era el “Buen Vivir” y gobernó desde 2007 a 2017.

Según el PND (Senplades, 2017) el ingreso a los niveles de educación general básica y bachillerato será universal en el país; ello con la finalidad de erradicar la discriminación en estos niveles y ampliar las formas de educación especializada e inclusiva. Se espera que con estas medidas se incremente por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) la oferta; la intención, es vincular de manera clara la oferta de carreras de tercer y cuarto nivel con la demanda laboral.

En este marco, se aborda el ingreso por parte de los grupos reconocidos como vulnerables, por su situación respecto de otros grupos que les llevan ventaja y pueden hacer uso de su derecho de manera plena; se examina la atención a la diversidad, la inclusión educativa en las IES y las alternativas y experiencias ya vividas con excelentes resultados.

Figura 1

Comparación de la demanda de cupos frente al número de cupos ofertados por el Estado



Nota: Tomado de Senescyt, 2020

En 2016, tres de cada diez bachilleres entre 18 a 24 años (tasa de matrícula neta) se encontraban matriculados en las IES; diez años atrás la relación era 5.8 de cada 10 matriculados. Por su parte, se conservan las desigualdades a nivel de la población perteneciente a nacionalidades indígenas que viven en la Amazonía ecuatoriana, donde las tasas de estudio son menores al 16% (Senplades, 2017).

Las instituciones de nivel superior tienen la obligación de involucrarse en la construcción de sociedades más respetuosas de los derechos humanos, solidarias y justas; esta voluntad debe expresarse a través de políticas, reglamentos o normas que articulen la política del Estado con las acciones institucionales en favor de todos los aspirantes a acceder a una IES.

Cuando se habla de acceder al nivel Superior se considera que la persona ha elegido libremente estudiar una carrera profesional en función de su perfil vocacional, por ende, es más probable que esté motivado(a) a seguir y culminar sus estudios. No obstante, sin una adecuada orientación resulta delicado escoger la futura profesión principalmente a quienes tienen discapacidad intelectual o presentan alguna condición que afecta su desarrollo funcional. De este modo, se debe considerar estrategias para acompañar emocionalmente el transcurso de la vida estudiantil, orientar las capacidades y desarrollar potencialidades; estos son los nuevos escenarios que se deben considerar para diseñar políticas que aseguren la permanencia en el nivel superior.

El documento presenta algunas propuestas con la finalidad de

mejorar las políticas públicas, estas propuestas demandan cambios en la normativa vigente del Estado ecuatoriano como una alternativa para mejorar la realidad de los grupos de atención prioritaria. Estas propuestas son sustentadas luego de analizar los instrumentos legales como la Constitución, Ley de Educación Superior y su reglamento. Después de un profundo análisis y soporte teórico se distinguen varias alternativas que ofrecen mayor oportunidad a los sectores históricamente excluidos.

Metodología

Se definió el diseño de la investigación a partir de la caracterización del acceso a la educación superior y el análisis de políticas enfocadas en garantizar el ingreso y permanencia de personas en situación de vulnerabilidad. A continuación, se describe el enfoque y técnicas empleadas.

Enfoque empirista-inductivo

Este trabajo tiene un enfoque epistemológico empirista inductivo, en palabras de José Padrón (1998) también se lo conoce como:

Probabilista, positivista, neopositivista, atomista lógico, etcétera, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico los patrones de regularidad a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos. Conocer algo científicamente equivale a conocer tales patrones de regularidad. (p. 33)

Es importante recordar como dice Ricoy (2006) que el positivismo es un modelo de investigación que primero se utilizó en las llamadas ciencias duras y posteriormente en las ciencias sociales.

Investigación documental

El presente trabajo de investigación se centró en la búsqueda de material documental con la intención de abordar de manera integral, y

desde diferentes miradas y matices, las políticas ecuatorianas existentes sobre el ingreso y la permanencia de los grupos vulnerables en los centros de educación superior o también reconocidos como grupos de atención prioritaria.

La investigación documental se define como aquella que se realiza a través de la consulta de documentos que pueden ser: libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, discursos, informes, constituciones, leyes, reglamentos, normas, acuerdos ministeriales, y otros como: documentos filmicos, películas, diapositivas, documentos grabados como discos, cintas y cassetes, incluso documentos electrónicos como páginas web (Guerrero, 2014).

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación empleadas estuvieron orientadas a recoger información de tipo documental, asimismo, se realizaron grupos focales y entrevistas a profundidad. Se hizo énfasis en la exploración de documentos legales de tipo oficial, también se trabajó con expertos nacionales e internacionales a fin de tener mayor claridad frente al problema planteado y para afinar las propuestas trabajadas al final del documento.

a) Técnica: análisis de contenido

Para realizar una investigación es necesario ejecutar un trabajo metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, también una formulación clara, concreta y precisa del problema y una rigurosa metodología de investigación. Por ello, cada investigación usa las estrategias empíricas que se consideran más adecuadas, acorde con el modelo conceptual que requiere.

Como señala Fernando López (2002), diseñar una estrategia de actuación sin un modelo conceptual previo nos llevaría a una interpretación y posterior análisis de la información un tanto dudosa.

La técnica eficiente llamada análisis de contenido es una alternativa para analizar documentos. En esta técnica no es el estilo del

texto lo que se analiza, sino las ideas o palabras expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. Según Berelson (1952), el análisis de contenido es una técnica de investigación que pretende ser imparcial, sistemática y cuantitativa, propicia para las investigaciones que utilizan documentos. López (2002) señala que “es la técnica más elaborada y la que goza de mayor prestigio científico en el ámbito de la revisión documental” (p. 173).

Aplicación del instrumento

Matriz de análisis de contenido: Se recogió información documental de tres textos relevantes: La Constitución, La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento de la LOES.

b) Grupo focal: En estos espacios participaron cuatro docentes de educación superior de América Central y del Sur (Nicaragua, Venezuela, Brasil y Argentina), de acuerdo a Morgan y Krueger (1998), el grupo focal se define como una discusión cuidadosamente delineada para obtener las impresiones de los actores sobre un tema de interés general.

c) Entrevista a profundidad, se aplicó esta técnica a cinco docentes nacionales de diferentes universidades públicas del Ecuador (Loja, Machala, Latacunga, Quito e Ibarra) para obtener información relevante. De acuerdo a Patton (2002) se puede comenzar la entrevista realizando un par de preguntas a cada uno de los informantes ya perfilados al principio de la investigación, conforme se cubran los tópicos del guion, se verá qué tanta información falta y se establece cuántas preguntas más se requerirá hacer.

Materiales

Para la interpretación de los hallazgos derivados de la matriz de contenidos de los siguientes documentos legales: la Constitución, Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento, se aplicó el software morethanbooks que permite contar las palabras repetidas y jerarquizar los lugares de ubicación de los términos utilizados de acuerdo a la prioridad que tienen en el texto original.

Para el análisis del grupo focal se utilizó el programa WordStat 9, que permite los análisis textuales que implican minería de texto, maneja grandes cantidades de información no estructurada, y ayuda a identificar las referencias a temas específicos o conceptos mediante diccionarios de categorización. De este modo, se puede saber qué términos y frases utilizan más los informantes.

Finalmente, en el análisis de las entrevistas a profundidad, se procesó la información a través del software QDA MINER 6, que permite el análisis de datos para codificar, anotar, recuperar y analizar pequeñas y grandes colecciones de documentos e imágenes, permite visualizar los términos y frases más utilizados por los informantes en sus discursos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados tomando como eje primero las técnicas de investigación empleadas y luego los instrumentos.

a) Análisis de contenido de los siguientes documentos legales: Constitución de la República del Ecuador, Ley de Educación Superior, Reglamento de Régimen Académico LOES.

Análisis de resultado de la matriz de contenido, de los artículos: 11, 26, 28, 35, 69, 340, 343 y 344 de La Constitución de la República del Ecuador.

De 237 palabras que se analizaron para conocer las veces que se repiten en los textos, mediante el software morethanbooks, se obtuvo que los términos: derechos, inclusión, discapacidad, vulnerabilidad, diversidad, se ubican en lugares no relevantes, por lo que se puede inferir que son **términos poco citados** en la normativa analizada; y los términos: acceso, permanencia, no son citados en los artículos analizados.

Tabla 1

Análisis de textos Constitución de la República del Ecuador.

Posición	Palabra	Repeticiones
----------	---------	--------------

5°	educación	8
12°	personas	6
13°	estado	5
19°	prioritaria	3
22°	intercultural	3
23°	derechos	3
37°	inclusión	2
52°	discapacidad	2
69°	vulnerabilidad	1
128°	diversidad	1
237°	superior	1

Nota: Tabla de resultados: repetición de palabras mediante morethanbooks

Análisis de resultados de la matriz de contenido. Artículos: 3, 8, 11, 71, 77, 80, 81, 82 y 86 de Ley Orgánica de Educación Superior.

De un total de 251 palabras analizadas para conocer cuántas veces redundan en los textos, mediante el software morethanbooks, se obtuvo que los términos: educación, superior, gratuidad, admisión, se ubican en lugares relevantes, mientras los términos: becas, ingreso, postulantes, derechos, aspirantes, vulnerabilidad se ubican en un lugar medio alto; los términos: acceso, permanencia, discriminación, matrícula, garantiza, discapacidad, en cambio no se repiten; por lo que se puede inferir que **son términos poco citados** en la normativa analizada.

Tabla 2

Resultado de la matriz de contenidos de textos de la Ley Orgánica de Educación Superior

Posición	Palabra	Repeticiones
7°	educación	18
8°	superior	18
17°	gratuidad	6
19°	admisión	5
31°	becas	3
54°	postulantes	2
55°	derechos	2
87°	vulnerabilidad	1
174°	permanencia	1
179°	discriminación	1
227°	garantiza	1
231°	discapacidad	1

Nota: Matriz de contenido de artículos LOES

Análisis de la matriz de contenido, de los artículos: 3, 49 y 50 del Reglamento de Régimen Académico

De 145 palabras que se analizaron para conocer las veces que se repiten en los textos, mediante el software morethanbooks, se obtuvo que los términos: aprendizaje, personas, discapacidad, educación, se ubican en los primeros lugares, mientras los términos: interculturalidad, educación, derecho, se hallan en un lugar medio y los términos: acceso, permanencia, no se repiten; por lo que se puede colegir que son términos poco citados en la normativa analizada.

Tabla 3

Matriz de contenidos de textos del Reglamento de Régimen Académico.

Posición	Palabra	Repeticiones
5°	aprendizaje	7
13°	discapacidad	4
21°	interculturalidad	2
27°	educación	2
59°	derecho	2
92°	grupos	1
136°	permanencia	1
137°	acceso	1
138°	permitan	1

Nota: resultado de palabras repetidas Reglamento de Régimen Académico

b) Análisis de contenido grupo focal, utilizando Software *WordStat*

Se puede observar que los términos más utilizados por los informantes están orientados a la atención, acceso de grupos vulnerables e individuos con discapacidad. Los resultados permiten cuantificar los términos y expresiones más utilizadas por los informantes, siendo las más importantes: educación superior, vulnerabilidad, becas.

Figura 2

Frecuencia de términos empleados por informantes del grupo focal

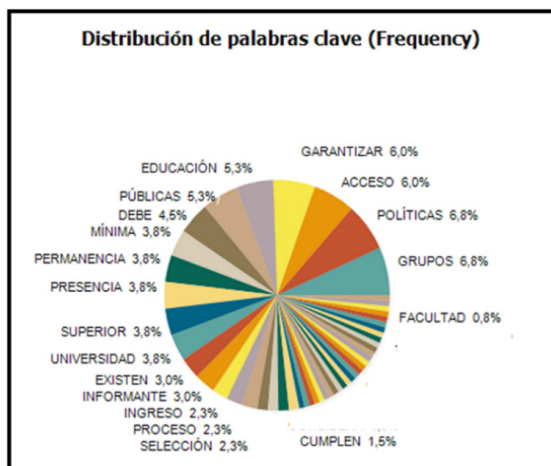
Incluido	Palabras sobrantes	FRECUENCIA	% MOSTRADO	% PROCESADO	TOTAL	NO. CASOS	% DE CASOS	TF - IDF
EDUCACIÓN		13	2,85%	2,85%	1,55%	1	100,00%	0,0
UNIVERSIDADES		11	2,41%	2,41%	1,31%	1	100,00%	0,0
SUPERIOR		10	2,19%	2,19%	1,19%	1	100,00%	0,0
VULNERABLES		9	1,97%	1,97%	1,07%	1	100,00%	0,0
GRUPOS		8	1,75%	1,75%	0,95%	1	100,00%	0,0
ACCESO		7	1,54%	1,54%	0,83%	1	100,00%	0,0
PERSONAS		6	1,32%	1,32%	0,71%	1	100,00%	0,0
POLÍTICAS		6	1,32%	1,32%	0,71%	1	100,00%	0,0
DISCAPACIDAD		5	1,10%	1,10%	0,59%	1	100,00%	0,0
ESTUDIANTES		5	1,10%	1,10%	0,59%	1	100,00%	0,0
PÚBLICAS		5	1,10%	1,10%	0,59%	1	100,00%	0,0
ATENDER		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
BECAS		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
CUENTA		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
INFORMANTE		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
INGRESO		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
PAÍS		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
PERMANENCIA		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0
UNIVERSIDAD		4	0,88%	0,88%	0,48%	1	100,00%	0,0

c) Análisis de resultados de entrevista a profundidad con AQD Miner

Se observa la información obtenida de manera gráfica utilizando QDA Miner.6, constan los textos que más se redundan: becas, tutorías, créditos, beneficio, apoyos, movilidad, iniciativa.

Figura 3

Distribución de palabras claves en la entrevista a profundidad



Nota: Periodicidad de textos más empleados con Software QDA Miner.6

Figura 4

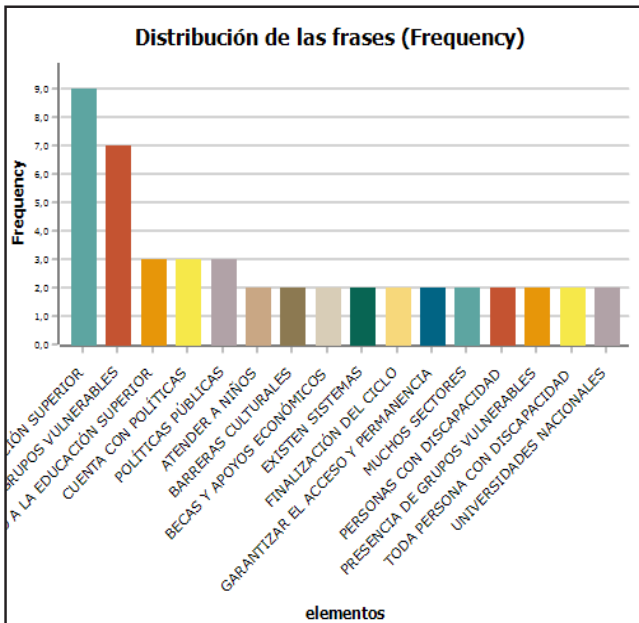
Distribución de frases claves en la entrevista a profundidad

	FRECUENCIA	NO. CASOS	% DE CASOS	LONGITUD	TF - IDF
EDUCACIÓN SUPERIOR	9	1	100,00%	2	0,0
GRUPOS VULNERABLES	7	1	100,00%	2	0,0
ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIO	3	1	100,00%	5	0,0
CUENTA CON POLÍTICAS	3	1	100,00%	3	0,0
POLÍTICAS PÚBLICAS	3	1	100,00%	2	0,0
ATENDER A NIÑOS	2	1	100,00%	3	0,0
BARRERAS CULTURALES	2	1	100,00%	2	0,0
BECAS Y APOYOS ECONÓMICOS	2	1	100,00%	4	0,0
EXISTEN SISTEMAS	2	1	100,00%	2	0,0
FINALIZACIÓN DEL CICLO	2	1	100,00%	3	0,0
GARANTIZAR EL ACCESO Y PERMAN	2	1	100,00%	5	0,0
MUCHOS SECTORES	2	1	100,00%	2	0,0
PERSONAS CON DISCAPACIDAD	2	1	100,00%	3	0,0
PRESENCIA DE GRUPOS VULNERAE	2	1	100,00%	4	0,0
TODA PERSONA CON DISCAPACIDAE	2	1	100,00%	4	0,0
UNIVERSIDADES NACIONALES	2	1	100,00%	2	0,0

Nota: Se muestra la frecuencia de textos usados con Software QDA Miner.6

Figura 5

Frecuencia las frases utilizadas por los informantes. Software QDA Miner.6



Discusión

Los resultados se presentarán en dos bloques; por un lado, los procedentes de la opinión de las y los informantes, y, por otro, los datos relevantes obtenidos en la revisión bibliográfica de fuentes oficiales.

Bloque 1

- a. Se puede afirmar que la atención a personas vulnerables todavía es un tema pendiente en lo referente al ingreso a la educación superior.
- b. Se requiere propuestas del Estado, sociedad civil y actores para acortar la brecha de desigualdad.
- c. Hay iniciativas importantes a nivel internacional y nacional pero no son generalizadas, aún funcionan aisladas.

Bloque 2

1. A partir del año 2011 que entró en vigencia la LOES, se inicia la tendencia descendiente de la matrícula en general que llega hasta el 2017.
2. La tasa de matrícula refleja un mayor número de estudiantes provenientes de sectores urbanos y menor número de los que provienen de la ruralidad.
3. Entre el 2012 y el 2017 se ofertó un número menor de cupos frente a una mayor demanda.
4. Entre el 2011 y el 2017 la matrícula en los Centros de Educación Superior descendió, mientras el número de graduados aumentó en el país.
5. Entre el 2010 y el 2017 la población joven que no accedió a educación superior por dificultades económicas se incrementó, contradictoriamente es cuando se aprobó la gratuidad de la educación superior pública.
6. Entre el 2014 y el 2016 la matrícula neta de personas que presentan discapacidad se incrementó en 0,03% y en 7 puntos la tasa de matrícula bruta, lo que significa que la presencia de grupos etarios entre 18 a 24 años creció poco en el tercer nivel y se incrementó el número de individuos con discapacidad mayores de 24 años.

Como resultado de la investigación se esbozan algunas propuestas en miras a atender las necesidades latentes de los grupos vulnerables, específicamente en cuanto a su acceso y permanencia en la educación superior pública ecuatoriana.

Política 1.

Estructurar el Sistema Nacional de Educación Superior, sus instituciones, propósitos y niveles, para la articulación y reciprocidad entre ellas y la transferencia de los alumnos y catedráticos entre instituciones y niveles.

Política 2

Mejorar las oportunidades de acceso y permanencia de las y los estudiantes con vulnerabilidad en el tercer nivel.

Política 3

Acceso universal a la educación superior para las y los bachilleres que pertenecen a grupos de atención prioritaria.

Política 4

Estrategias de permanencia en la educación superior para los grupos vulnerables.

Política 5

Soporte a procesos de titulación en educación superior a los grupos vulnerables

Política 6

Programa de Fomento al Posgrado para grupos de atención prioritaria o vulnerable.

Política 7

Variedad de la oferta académica en educación superior para grupos de atención prioritaria

Política 8

Impulso de la cultura, el arte, el deporte y la recreación para grupos vulnerables en la educación superior.

Política 9

Implementación de una agencia pública destinada a atender las demandas educativas de los grupos vulnerables respecto a educación superior, que procure: becas, empleo, pasantías, donaciones, atención de salud y psicológica, orientación vocacional, con el fin de garantizar su

colegiatura, alojamiento, acompañamiento permanente y oportuno por parte de personal especializado para tutorías, apoyo psico emocional y psicopedagógico.

Referencias

- Asamblea Nacional del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). 12 de octubre de 2010 (Ecuador).
- Asamblea Nacional del Ecuador. Ley Orgánica de Discapacidad. 25 de septiembre de 2012.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe.
- Constitución Política del Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Guerrero, A. (2014). *Administración de poblaciones, ventriloquia y trans escritura*. FLACSO Ecuador-Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, Universidad de Huelva, 169 – 174.
- Morgan, D. y Krueger, R. (1998). *Analyzing and reporting focus group results* (Vol. 6). Sage.
- ONU Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre 1948, 217 A (III), disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Padrón, J. (1998). La Estructura de los Procesos de Investigación, *Revista Educación y Ciencias Humanas*. (17) julio-diciembre de 2001. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. p. 33.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. 31(1), 11-22.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*.
- SENESCYT. (2020). *Boletín Anual. Educación superior, ciencia, tecnología e innovación*.



CIERRE

Palabras para seguir andando

Cierre del Congreso

Vicente Palop Esteban

Universitat de Valencia

Para esta clausura mi idea es aportar algún detalle a modo de resumen de las intervenciones que han existido. La idea es apuntalar la enorme influencia de Paulo Freire en la educación y también en Fe y Alegría. Por esta razón, voy a hablar sobre qué valores y qué recursos podemos vislumbrar dentro de la educación popular; lo haré sobre la base de ideas y reflexiones que se han ido vertiendo a lo largo de estos días e intentaré justificarlas también desde un punto de vista de los autores y autoras que de algún modo acontecen.

En primer lugar, me gustaría hablar de la educación como fenómeno entroncado en el espíritu humano. El fenómeno de la educación habla, como decía Delors (1997), del tesoro escondido que llevamos cada persona. La educación es precisamente eso, el proceso de llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido.

Fernando Cardenal de Fe y Alegría en Nicaragua enfatiza que no se trata de transmitir conocimiento, sino de transmitir amor al conocimiento; aquí vemos la influencia de Paulo Freire, él decía que enseñar no es transferir conocimiento sino crear posibilidades para su producción (Freire, 1997). En este sentido, la educación no es presencia neutra, requiere una intencionalidad o no podría decirse que es educación popular que busca transformar. De este modo, tenemos que reconocer esa intencionalidad porque de alguna manera es la que nos hace actores de la transformación social.

¿Y qué podemos decir de la educación popular? En Fe y Alegría solemos decir que es una propuesta pedagógica, ética, política y epistemológica, tal como los autores y autoras han venido desarrollando

en el Congreso. Para intentar resumir el Congreso de Fe y Alegría del noventa y cinco, se habló de que la educación popular es una serie de recursos pedagógicos orientados a la transformación social. Vuelvo a citar a Fernando Cardenal quien hablaba de dos elementos fundamentales en este proceso educativo. En primer lugar, el análisis de los mecanismos que generan injusticia; y, en segundo lugar, el análisis referente a la persona, a su transformación o lo que solemos nombrar como empoderamiento.

Paulo Freire decía que la educación no viene de arriba a abajo, viene desde adentro hacia afuera; es decir, es un proceso de empoderamiento personal. Aquí me gustaría hacer mención al análisis que hizo Paulo Freire, no basta con saber leer "Eva vio la uva", es necesario saber qué posición ocupa Eva en el contexto social, quien trabaja en la producción de la uva y quién se lucra con este trabajo. Esta reflexión fue una constante en la obra de Paulo Freire, la alfabetización con intencionalidad, con sentido, lo que implica no solo aprender a leer, sino también aprender a dar significación a lo que se está leyendo.

Esta mañana Marco Raúl ha abordado la historia de la educación popular, voy a referirme a algunas de sus palabras. Es verdad que la educación popular se centra en los años cincuenta, sesenta y setenta en América Latina, pero también es cierto que tenemos que encontrar elementos de educación popular en los siglos XVIII y XIX, allá con el primer educador popular que era Simón Rodríguez, y precisamente en ámbitos de la educación para el trabajo.

La educación popular surge de una construcción colectiva, fundamentalmente portres actores. En primer lugar, la investigación acción participativa y todos los análisis de los sociólogos latinoamericanos, yo pondría al frente a Fals Borda. En segundo lugar, todos los movimientos sociales de reestructuración social; y, en tercer lugar, la teología de la liberación como bien ha mencionado esta mañana Marco Raúl. En estos tres grupos podemos encontrar educadores y educadoras que perseguían esa transformación social. Así Paulo Freire, que era un cristiano católico que también convivió y debatió con otras religiones, sobre todo en la teología de la liberación con protestantes, decía: "porque amo al mundo pienso en la justicia social antes que en la caridad".

Me gustaría destacar cuatro recursos pedagógicos que se han señalado en las exposiciones. En primer lugar, la *participación* y el *diálogo* como primer recurso pedagógico que ha sido subrayado en varias ponencias. Realmente, como dice Marco Raúl, se tiene que partir de los propios potenciales de las y los educandos, sin estándares. El énfasis sobre este recurso lo encontramos en citas sobradas de Freire, en esta oportunidad voy a destacar tan solo dos. Una de ellas cuando Freire señala que el alumnado es productor y no depositario, y todo el desarrollo de la educación bancaria. También cuando expresa que el diálogo de saberes es un requisito previo a la construcción de conocimiento. En esta línea, Marco Raúl ha comentado esta mañana las fases del diálogo de saberes: el reconocimiento, negociación y construcción para cambiar.

El segundo recurso pedagógico que me gustaría destacar es el *contexto*; es decir, la educación contextual. Como dice Fernando Cardenal (2005), la educación tiene que trabajar aspectos humanos, políticos y del entorno, o bien como lo dice Paulo Freire, comprender la realidad para buscar soluciones desde sus propias circunstancias. El tercer elemento pedagógico para mí fundamental es la *problematización crítica*. Aquí encontramos en los entornos ecuatorianos a un eminente educador popular, Monseñor Leónidas Proaño. Cuando él hablaba de “ver, juzgar y actuar” (Proaño, 1987), nuevamente vemos la influencia de Paulo Freire.

Para llevar a cabo un proceso educativo es necesario definir el problema, luego reflexionar sobre las causas a fin de lograr una mayor comprensión y finalmente actuar buscando soluciones de manera crítica. Paulo Freire utiliza sabiamente la forma verbal del gerundio sendo en portugués, que significa algo que se viene dando o que se está dando en este momento. Podemos reflexionar a partir de aquí que no sólo se es, sino que se está siendo; es decir, se está transformando.

El cuarto recurso pedagógico es la *practicidad*. Para profundizar sobre ésta quiero referirme a los movimientos de educación popular del norte de Europa, Noruega concretamente, aunque ellos y ellas no lo llamaban así, sí hay una educación popular. La socióloga Liv Mjelde (2016) subraya que todas las disciplinas pueden ser aprendidas desde la práctica. Aquí vemos nuevamente toda la influencia de Paulo Freire

que desarrolla magistralmente Beatriz Borjas. La educación se realiza constantemente en la praxis; para ser tiene que estar *siendo*, nuevamente en gerundio.

Además de las prácticas podemos vislumbrar también valores, dado que éstos también integran el elemento educativo. Es importante fijar el horizonte, la luz, y eso lo podemos encontrar en estos cuatro valores que me interesa destacar. En primer lugar, el valor de la libertad; y aquí hago referencia a otro educador popular europeo, concretamente el italiano Lorenzo Milani, que además Paulo Freire conoció cuando visitó Europa. El papel de la educación debe pasar por potenciar la justicia social a través de la libertad del individuo. Obviamente, aquí hay una influencia Freiriana muy clara; cuando Freire dice, no se puede trabajar la libertad si se considera al pueblo ignorante. En este punto, Freire introduce un elemento muy interesante que resalta las potencialidades que tiene un sujeto. Sólo podemos educar a partir de las potencialidades del sujeto, por eso, Freire habla en este caso de la libertad, pero también lo aplica a otros elementos educacionales, es decir, es importante que el sujeto tenga poder, tenga empoderamiento y tenga capacidades y que esas capacidades se las podamos reconocer.

El segundo valor es la *esperanza* y aquí voy a citar a otro educador brasilero contemporáneo a Paulo Freire: Pedro Casaldáliga. Él hablaba de que somos derrotados de una causa invencible y Paulo Freire decía, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía y por la esperanza. El tercer valor es la *solidaridad*. Casaldáliga (1992) también comentó sobre la indignación ética y sus cuatro rasgos: la percepción, la conciencia, la indignación y el compromiso; y Paulo Freire, de alguna manera, también influyó en esta percepción de la educación popular solidaria. La educación es un compromiso para el desarrollo con y por el otro.

Por último, Freire hablaba con frecuencia del binomio *amor-valentía* y lo desarrolla en múltiples textos. Voy a destacar algunas ideas; la primera de Fernando Cardenal (2005) que decía, creo en la inmensa fuerza interior que tiene el ser humano para entregarse al amor y a la solidaridad, para construir una nueva sociedad. También tengo que referirme a nuestro fundador, José María Velaz. En su testamento decía,

“para los que no conozco, pero amo; para el huérfano cuya Universidad ha sido el desamparo, para los que no tienen voz que les defiendan” (Vélaz, 1985). Aquí vemos a José María Velaz como habla de personas que no conoce pero que está amando. Freire lo resume en una sola frase, la educación es un acto de amor y, por lo tanto, un acto de valor. Para cerrar, me gustaría dedicar este último pensamiento de Freire: “que el discurso de ustedes sea su práctica”. Muchas gracias

Gehiomara Cedeño

Subdirectora de Fe y Alegría Ecuador

Saludo a quienes han participado, organizado y animado la celebración de este Congreso. En el marco del centenario de Paulo Freire, los educadores y educadoras populares de América Latina y el Caribe lanzaron una campaña para defender el legado de su obra en momentos en los que la educación está en emergencia en todo el mundo. Para las y los educadores populares defender el legado de Paulo Freire significa también luchar por las banderas que él siempre apoyó: la libertad de pensamiento, la autonomía del sujeto, la democracia plena y el respeto a las diversidades.

Enhorabuena que la iniciativa del Congreso surgiera de un centro educativo de educadores y educadoras, eso habla de empoderamiento y búsqueda de una educación que promueva la transformación social. Gracias a la Unidad Educativa Fe y Alegría y Zona Santo Domingo por este espacio. Un Congreso es una oportunidad para compartir saberes, reflexionar prácticas, contrastar experiencias y cosechar nuevos saberes. Luego de un Congreso no podemos seguir siendo los mismos(as); lo que aquí hemos reflexionado seguramente se convertirá en una nueva motivación para transformar vidas y comunidades.

En estos días me ha resonado una frase que pronunció Paulo Freire ante un grupo de educadores populares en uno de sus viajes por América Latina: “No vine aquí para traer un discurso pedagógico con aires de originalidad, sino para decirles que me entrego de cuerpo entero por las cosas que hago y en las cuales participo. No soy solo mente, soy pasión, soy sentimiento, soy miedo, soy reticencia, soy preguntas, dudas, deseos y utopías, soy proyecto”. Hacer coincidir

nuestro proyecto personal con las aspiraciones de la educación popular es todo un desafío. En los compromisos expresados en este espacio podíamos ver cómo fluye la motivación, el empoderamiento, el deseo de ser mejor educador y educadora.

La educación popular nos llama a no resignarnos, a indignarnos frente a las situaciones de exclusión e injusticia, nos moviliza a comprometernos con varias causas que den sentido a la vida de los educadores y educadoras, pero que también ese sentido se pueda traducir y contagiar en cada una de las aulas. Este Congreso ha sido posible gracias al trabajo colaborativo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Federal de Pamba, el GAD municipal de Santo Domingo, la Universidad Central y Fe y Alegría. Desde la perspectiva de educación popular, cuando se aúnan voluntades se amplía la mirada, se posibilita el diálogo y la incidencia. Desde Fe y Alegría nuestro agradecimiento por esta alianza y esperamos continuar trabajando para mantener vigentes los postulados de Paulo Freire y formar a las nuevas generaciones de educadores y educadoras en la intencionalidad transformadora y política de la educación.

En este congreso han participado más de 1000 docentes y 400 estudiantes de carreras afines a la docencia. Esperamos que las ponencias y experiencias les hayan contagiado para ser agentes de transformación social. Una mención de agradecimiento especial a las personas sordas que han compartido sus potentes testimonios en torno a su vida estudiantil y laboral. Gracias por contarnos su historia y porque ustedes hacen posible que Fe y Alegría cumpla su misión.

En el discurso inaugural, Carlos Vargas, director de Fe y Alegría Ecuador, nos ponía en contexto las problemáticas en las que estamos inmersos. Sabemos que la educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, la invitación a los educadores y educadoras es tener un compromiso ético y político por la construcción de un mundo más justo. El educador/educadora, ve la historia no como fatalidad, sino como posibilidad, no pierde su capacidad de indignación, no es indiferente ni neutral ante las injusticias.

Quiero terminar haciendo la invitación a que el Congreso no termine hoy, si no a que sea el inicio de una nueva alianza por la educación, alianza que convierta a cada educador y educadora en sujeto transformativo capaz de cambiar la mirada y generar nuevas propuestas más allá de los muros de la escuela para atender a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, de manera que puedan tener mayores posibilidades para enfrentar la sociedad actual y los desafíos que está implica. Seguimos en camino y esperamos volver a encontrarnos. Muchas gracias.

Napoleón Esquivel

Universidad Politécnica Salesiana

Para este cierre me apoyaré en Cristo y el pasaje de los discípulos de Emaús. Hay una situación inicial que puede ser igual a la nuestra. A Jesús lo habían matado en Jerusalén y con su muerte quedaba la impresión de que moría todo el proyecto. En el pasaje tenemos la figura de los dos discípulos, y en ese huir, con esa pérdida de sentido de su proyecto, Jesús se acerca y se pone a caminar con ellos. Quizás esta situación inicial fue la nuestra antes de empezar el Congreso; a veces las y los docentes andamos agobiados: clases virtuales, cuestiones familiares, laborales, papeleo burocrático, cuestiones administrativas... y nos podemos encontrar en esta situación de pérdida de sentido; pero hemos venido al Congreso y hemos entrado en esta lógica... hemos caminado.

Luego, el pasaje bíblico relata que al caer la tarde los discípulos le pidieron a Jesús que se quedase con ellos. Jesús permaneció sin que lo reconocieran hasta el momento en que compartieron el pan. También nos ha pasado a nosotros(as) algo similar. A lo mejor habíamos perdido la identidad de lo que es ser un educador/educadora según el carisma de Fe y Alegría; pero una vez que hemos compartido estos espacios con los expositores, hemos escuchado las experiencias de vida, hemos participado de las ponencias e investigaciones, entonces nos hemos vuelto a reconocer.

Continuando con el pasaje, después de que Jesús fue reconocido, los discípulos regresan a Jerusalén, es decir van a *anunciar*.

Y ese es otro momento que a nosotros(as) nos corresponde, se acaba el Congreso y es el momento de anunciar, de poner en praxis, como dice Paulo Freire, lo vivido aquí.

En este punto, invito a mis compañeros y compañeras de camino a plantear nuestro compromiso u objetivo después de haber vivenciado estos tres días de Congreso. Recojo a continuación, algunos de los mensajes compartidos por ustedes: "educar con amor y vocación", "ser coherente con lo que hago y digo", "poner en práctica lo aprendido", "ser un docente inclusivo", "cambiar mi forma de enseñar", "ponernos en los zapatos de los alumnos y alumnas", "poner el corazón", "salir de mi esquema, respetar y entender", "educar para la vida", "aprender lengua de señas", "ser una motivación para mis estudiantes", "educar para la libertad", "leer más a Paulo Freire", "ser la docente que una niña desearía tener", "innovar en la esperanza", "motivar con el amor", "educar con amor y esperanza".

Aquí están nuestros objetivos y compromisos, ahora es importante ponerlos en práctica. Para eso ha servido este espacio, para reunirnos, recargar fuerzas, reflexionar y volver al campo educativo con fe y alegría. De parte de la Salesiana, gracias por habernos invitado. Realmente ha sido un evento donde el espíritu de amor se ha percibido y donde esa meta de educar a las personas para que vivan humanamente bien a través de una formación integral es algo que debemos continuar haciendo. Muchas gracias y hasta la próxima.

Referencias¹

- Cardenal, F. (2005). Educación popular y ética. *Decisión: Saberes para la acción en educación de adultos*, 10, 15-24.
- Casaldáliga, P. y Vigil, J. M. (1992). *Espiritualidad de la liberación* (No. 1). Editorial SAL TERRAE.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Mjelde, L. (2016). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Proaño, L. (1987). *Concientización, evangelización y política*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Vélaz, J. M. (1985). *Testamento*. Venezuela.

1 Las referencias colocadas en este apartado corresponden a las palabras de cierre de Vicente Palop Esteban.

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:



Fe y Alegría

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