RESUMEN

Es una investigación que pretende mostrar a la sociedad, cómo los niños/as del pueblo Saraguro percibe y entiende el universo, el cosmos, es decir, tiene un *sistema de creencias, habitus y capital cultural.* Sin embargo, el sistema de educación a través de mecanismos de disciplina –*poder/saber*- anula y desarrolla un solo tipo de pensamiento –el pensamiento lógico-racional. La salida que proponemos es la interculturalidad.

Nos propusimos analizar la base epistémica del pensamiento lógico-racional que invisibiliza, obstaculiza, no propicia puentes de diálogo intercultural con el sistema de creencias del pueblo Saraguro dentro de la Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa" provocando procesos de aculturación. Finalmente, de la investigación se han derivado algunas conclusiones y recomendaciones que a nuestro juicio ayudarán a mejorar los procesos de aprendizaje,

Las técnicas de recolección para la realización de la presente investigación fueron: la entrevista, la observación, y el método que se utilizó fue el bibliográfico-documental, y de campo.

Palabras claves: Uniculturalidad, campo, pensamiento lógico-racional, habitus, sistema de creencias.

AUTOR:
Ángel Rodrigo Japón Gualán

ABSTRACT

This is an investigation that is intended to show that the group of children from the town of Saraguro perceive and understand the universe, the cosmos, that is to say there is a system of beliefs, habits and investment in our culture.

How does the educational system by using discipline methods of power versus knowledge development cancel the only other type of logical-rational thought? The solution we propose is multi-culturalism. We set out to analyze the epistemic basis of logical-rational thought that does not hide, destruct or close communication of the town of Saraguro within the Education Unit “Celina Vivar Espinosa” that support the process of acculturation (integrating cultures).

Finally, research has derived some conclusions and recommendation which we believe will help improve the learning process.

Collection techniques to complete this research were, interviews, observations and bibliographic documentary from the field.

Key words: Uniculturism, experience, logical-rational, thought process, habits and belief system.

Índice

Abstrac

Introducción

Capitulo I. Marco Teórico

1.1 La teoría de campo
1.1.1 Campo
1.1.2 Capital Cultural
1.1.3 Habitus
1.1.4 Sociedad disciplinaria de Foucault

Capítulo II. Campo del Pensamiento Lógico-Racional

2.1 Tipos de pensamiento

2.1.1 Pensamiento lógico-racional

2.1.2 Supuestos epistemológicos del pensamiento lógico-racional

2.2 El desarrollo del pensamiento lógico-racional en el sistema de educación

2.2.1 En los contenidos

2.2.2 En los aprendizajes

Capítulo III. El Capital Cultural del Pueblo Saraguro

3.1 El Pueblo Saraguro

3.2 ¿Cómo opera el sistema de creencias de los niños/as Saraguros de segundo año de educación básica dentro de la escuela?

3.2.1 Observación de aula

3.3 ¿Cómo el modelo de educación de la unidad educativa lo anula?

3.3.1 Observación de aula

Capítulo IV. Habitus Disciplinario

4.1 Las políticas interculturales del Ecuador

4.2 Los obstáculos para la incorporación de nuevos habitus en los procesos de aprendizaje

4.3 La uni-culturalidad del habitus disciplinario de la unidad educativa

Conclusiones y recomendaciones

Bibliografía

Anexos

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Fundada en 1867

Yo, Ángel Rodrigo Japón Gualán , certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Lic. Ángel Rodrigo Japón Gualán
1103612683

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras
Ciencias de la Educación
Dra. Lucía Carrión Corral
SECRETARIA

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Fundada en 1867

Yo, Ángel Rodrigo Japón Gualán, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autor.

Lic. Ángel Rodrigo Japón Gualán
1103612683

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras
Ciencias de la Educación
Dra. Lucía Carrión Corral
SECRETARIA

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

La uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar Espinosa"

Trabajo previo a la obtención del título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento.

AUTOR: **Ángel Rodrigo Japón Gualán**

DIRECTORA: **Dra. Piedad Vásquez**

Cuenca-Ecuador
2012

AGRADECIMIENTO

Mi sincero agradecimiento a Jatun Pachakamak, gran hacedor del universo, por haberme dado la vitalidad, el tiempo y el espacio necesario para terminar esta investigación. A Pía (Piedad Vásquez), por sus sabias sugerencias y paciencia en la dirección de esta Tesis.

A mis padres, Taita Polivio Japón, Mama Delfina Gualán por enseñarme el mundo de la medicina sagrada y por darme el apoyo económico para terminar este trabajo. A todos los niños/as de la Unidad Educativa “Celina Vivar Espinosa” donde se realizó la investigación de campo.

Ángel Rodrigo Japón

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todos los niños/as de Saraguro que no son tomados en cuenta para planificar y crear clases que estén pensadas para y desde la diversidad cultural que llevan a las aulas.

A todas aquellas personas que sueñan en una sociedad intercultural, diversa, equitativa y justa, donde se respete la diferencia y se promueva el encuentro entre le yo, el otro y lo otro.

Con mucho cariño para Sandra, Petronila, Salomé y para mis hijos Zitlaly, Sebastián Japón que han sido mi inspiración para la realización de este trabajo de investigación y por brindarme su apoyo moral.

A todos mis familiares y amigos.

Ángel Rodrigo Japón

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende contribuir al conocimiento del mundo complejo y caótico de la educación, de cuyo estudio muy pocas investigaciones se han ocupado; por esta razón se busca abrir el camino para descubrir una parte de la realidad que ha sido interpretada superficialmente y para motivar nuevos análisis y lecturas.

De esta manera, la investigación constituye una propuesta que está sujeta a crítica. Toda crítica constructiva ayuda a crecer más, ayuda a madurar la investigación. Justamente gracias a ella podemos darnos cuenta de nuestros errores, para que juntos –criticado y crítico- podamos buscar una adecuada interpretación.

Por lo tanto, de lo dicho anteriormente deducimos que la investigación se presenta como un aporte para establecer un diálogo "inter" filosófico. Pero es necesario recordar que para que haya un diálogo debe haber respeto y solidaridad; además, se debe valorar la investigación sobre nuestra realidad. Pues, *respeto, solidaridad y valor* son fundamentos necesarios para establecer el diálogo filosófico.

Para entender esta investigación, es necesario ir al texto, no con los ojos de la filosofía occidental o con los ojos del logocentrisno aprendido durante años en la Academia, sino con una *racionalidad abierta, no cerrada*. Justamente la apertura permite el diálogo. La pregunta que surge es ¿cuáles son los parámetros para posibilitar este diálogo? Por ejemplo, para Thomas Kuhn es insostenible que dos paradigmas puedan establecer un diálogo, ya que cada uno de ellos se configura fijando sus propios códigos y fronteras.

Sin embargo, nosotros pensamos que sí es posible establecer este diálogo; pero para ello tenemos que abrir nuestras racionalidades, e incluso volver a elaborar los paradigmas desde una mentalidad que no solo tome en cuenta al hombre desde un punto de vista apriorístico, sino también desde sus propios condicionamientos históricos. Por eso al abordar *la uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar Espinosa"* intenta mostrar cómo el sistema de educación en un

espacio-tiempo concreto desarrolla un tipo de pensamiento –lógico-racional- que invisibiliza, obstaculiza, no propicia puentes de diálogo intercultural con el sistema de creencias del pueblo Saraguro dentro de la unidad educativa provocando proceso de aculturación y homogenización.

Por otro lado, la presente investigación busca ser 'propositiva', es decir, que a partir de aquí podamos mirar de una manera diferente y crítica el *proceso de aprendizaje*. Por eso la lectura de esta investigación -que harán nuestros profesores, amigos, y público en general- no es más que una provocación para que juntos pensemos y busquemos un cambio profundo en el sistema de educación que tome en cuenta lo "propio", y lo "otro" gracias a la intercultural. De esta manera, el *habitus, capital cultural y sistema de creencias* que trae un niño/a al aula serán tomados en cuenta porque se parte y toma en cuenta la diversidad.

A partir de este punto de vista, nuestra investigación busca generar una nueva forma de hacer y pensar la educación. Pensamos que el contexto de la investigación sin lugar a dudas es la interculturalidad y desde este enfoque abordamos el tema.

Los capítulos que desarrollaremos a continuación no son más que la recopilación de la investigación de campo, e investigación bibliográfica-documental, la misma que está sujeta a dificultades metodológicas como cualquier investigación de este tipo. Sin embargo, intentan acercar al lector al mundo de la educación a través del prisma de las categorías de *habitus, sistema de creencias, campo, capital cultural, disciplina y poder*.

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el primero se presentan el marco conceptual de la investigación. En el segundo analizamos el campo del pensamiento lógico racional. En el tercero, en cambio, acercamos al lector al capital cultural del pueblo Saraguro. Finalmente, en el quinto, desarrollamos el habitus disciplinario.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

> ¡La educación es el motor del desarrollo!, ¡es el medio por el cual un país forma y prepara a sus hombres y mujeres para construir y consolidar la democracia, para defender la paz, para vivir la solidaridad social y buscar la realización individual! (ME, 5)

'Así és'. La educación posibilita la 'realización individual' pues como dice Meirieu: "educar es instituir la humanidad…" (Meirieu, 2009: 14) a través, de un modelo de sociedad y poder, para ello el Estado, por medio del sistema de educación garantiza la organización racional de la vida humana.

'Organización racional', significa, en este contexto, que los procesos de desencatamiento y desmagicalización del mundo a los que se refieren Weber y Blumemberg empiezan a quedar reglamentados por la acción directriz del Estado. El Estado es entendido como la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una 'síntesis', esto es como el locus capaz de formular metas colectivas, válidas para todos. Para ello se requiere la aplicación estricta de 'criterios racionales' que permitan al Estado canalizar los deseos, los intereses y las emociones de los ciudadanos hacia las metas definidas por él mismo. Esto significaba que el Estado moderno no solamente adquiere monopolio de la violencia, sino que usa de ella para 'dirigir' racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo a criterios establecidos científicamente de antemano (Castro-Gómez, 2003:147)

¿Desde cuándo es deber del Estado la educación de los 'ciudadanos/as'? En el caso Latinoamericano, nos dice Tiramonti el Estado se encargará de la administración, gestión y financiamiento de las instituciones escolares a finales del siglo XIX y principios del XX, con esto se garantiza la 'organización racional' de las instituciones que formarán a ciudadanos/as desde y para esta nueva lógica racional, al respecto, la Constitución del Ecuador manifiesta "…la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber

ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal…" (TSE, 2008: 8) de igual manera, será de su competencia construir el referente curricular para toda la nación. De esta forma, el Estado es una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de este espacio común: por una parte como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamenta la "comunidad", a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, por otra, como dispositivo de regulación social, y, en consecuencia como instrumento de gobernabilidad (Tiramonti, 2009: 5)

Partiendo de estos postulados, podemos decir, que el Estado ecuatoriano ha generado dos sistemas educativos –la 'hispana' y la bilingüe'- que buscan modelar la forma de *ser* y de *pensar* de los actores del hecho educativo –profesor/a, estudiantes y padres de familia- y "…la escuela moderna [que] es una construcción social del siglo XVII y XVIII en las sociedades europeas..." (Tiramonti, 2009: 3)

> … se convierte en un espacio de entrenamiento donde se forma este tipo de sujeto que los "ideales regulativos" de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser "útil a la patria". El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol "productivo" en la sociedad (Casto-Gómez, 2003: 149)

De esta manera, la escuela moderna se encarga de 'formar' a los nuevos ciudadanos/as La escuela es un lugar cerrado y protegido. Esta alegado de la sociedad. En este lugar está distribuido el espacio y el tiempo. El horario es indispensable para la organización de las actividades que se realizan todos los días. Todo está displicentemente calculado. Al inicio del año las autoridades de la institución asignan un 'profesor guía' y una 'aula'. Cada estudiante hace un city tour para reconocer el 'aula' en el que pasará por doscientos días y aproximadamente por ochocientas horas de labor y "… a cada individuo se le ubica en el lugar preciso del cual no puede desplazarse; de esta manera se

evita el vagabundeo, se sabe inmediatamente de las presencias y ausencias…" (García, 2002: 71).

El aula –panóptico- es el espacio cerrado ideal para cumplir el proceso disciplinario. En el aula "se tallan las conciencias, se uniforman, se moldean los cuerpos, se inmovilizan, se separa lo que está unido, se parcializa…" (Suaza, 2003: 113). El profesor en el aula tiene el control, el poder sobre este territorio y sobre los individuos. Nada pasa sin su consentimiento. Incluso define que parcela del conocimiento se va a trabajar durante el día y a lo largo del año.

Los estudiantes están obligados hacer las actividades fijadas por el profesor. No hacer la tarea le traería graves consecuencias en su rendimiento y conducta. Además, el profesor fija los ciclos de repetición para que el cuerpo no permanezca ocioso. El profesor debe expresarse para que los 'actos y gestos' exigidos a los estudiantes deben "ser realizados en el tiempo preestablecido, no pueden ser ni más rápidos ni más lentos… [Además debe] adiestrar el cuerpo a fin de hacer coincidir su gesto en los gestos de los otros sujetos [estudiantes]…" (García, 2002: 73) De esta manera:

> Cada cuerpo se convierte en una pieza más de la máquina, cada cuerpo no es otra cosa que un elemento que se puede ubicar, mover o articular con otros. El cuerpo en tanto engranaje de la maquinaria puede ser intercambiado por otro que ocupe ese lugar, lo que interesa es que no falte ninguna pieza, todos los lugares deben estar ocupados; si un sujeto falla, inmediatamente es intercambiado por otro que ocupa ese lugar.
> Cada pieza se articula con los restantes y entre todas las piezas constituyen un tiempo homogéneo; de esta manera, el resultado es eficiente: lo que se requiere es que todos los cuerpos actúen al unísono" (García, 2002: 74).

Sin embargo, siempre habrá alguien que rompe la armonía, y desafía al profesor. Esta actitud es una señal que el profesor ha perdido el poder, necesita de alguien o de algo que le ayude a recuperar su lugar, su presencia. Pero antes de esto, castiga al infractor de manera ejemplar, para que aprenda a obedecer "se trata de establecer para los pequeños unos esquemas no mentales, y enseñar a su conciencia a distinguir entre el bien y el mal…" (De Salzmann, 1989: 173). Suele ocurrir que el castigo no logra enderezar la conducta del niño, en este caso el profesor notifica esta infracción al inspector que es el encargado de arreglar este problema y recuperar la homogeneidad

del aula. Pues la función del inspector es "…velar por el cumplimento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo…" (Traver, 1999: 101). El inspector devuelve la armonía al sistema. Es curioso ver en las bibliotecas de la Facultad de Filosofía sendos tratados sobre cómo mantener la disciplina en el aula, el rol del inspector, la disciplina, etc.

Entonces, la escuela[1] es un *campo* –Bourdieu- *disciplinario* –Foucault- hipercomplejo de saber, poder, ser, hacer y deber ser. Unido a esto podemos decir que la escuela moderna ha logrado borrar la diferencia y crear un imaginario de que todos/as son iguales y miembros de una 'comunidad' para visibilizar este poder/saber utiliza un dispositivo disciplinario: el *uniforme.* Es la prenda de vestir que más se lava, plancha y debe relucir. Es la ilusión del niño/a, adolescente, joven. El uniforme re-presenta la presencia en ausencia de la institución en el hogar, en la sociedad. Por el uniforme pueden saber cuál es tu condición económica y posición social. Recibes el rechazo o la admiración de los miembros de la 'comunidad'. El uniforme determina que esté o no en la institución. Es un elemento clave de la disciplina y determina mi nota de conducta, la exoneración o aplazamiento –en el caso de los estudiantes del colegio- en una materia.

No importa lo que esté viviendo por dentro el estudiante pero llevar el uniforme y lucirlo es indispensable de vida o muerte. El uniforme es una imposición de la institución que es acatada sin protesta por el padre de familia y el estudiante. Sin el uniforme no puedes educarte porque no eres aceptado o eres visto como un ser raro que rompe la homogeneidad, la uniformidad. El uniforme cumple la función de hacernos pensar que somos parte de una comunidad que tiene un fin determinado. Es una forma sutil de disciplinar mi manera de ser y de pensar. Si esto es así, entonces, la investigación pretende criticar este camino de dominación que tiene el Estado, a través, de la escuela, ahora bien este proceso se consigue de varias maneras, pero nos interesa dar cuenta de cómo el predominio del pensamiento lógico racional logra uniformar y eliminar la diferencia, para hacer este posicionamiento vamos utilizar la teoría de campo y

[1] Para nosotros cuando hablamos de escuela nos estamos refiriendo a la institución educativa que es parte del sistema de educación.

habitus de Bourdieu y sociedad disciplinaria de Foucault que son los constructos teóricos de la investigación. Partiendo de este marco conceptual la investigación intenta establecer la relación entre el pensamiento lógico racional que se desarrolla en la unidad educativa "Celina Vivar Espinosa" y el sistema de creencias de los niños/as del segundo año de educación básica del centro educativo. La pregunta orientadora es ¿cuál es la relación entre el pensamiento lógico racional que se desarrolla en la Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa" y el sistema de creencias de los niños/as del segundo año de educación básica del centro educativo?

1.1 La teoría de campo

Pierre Bourdieu (1930-2002) fue un sociólogo francés, uno de los más conocidos e influyentes del siglo XX. Estudió filosofía en París en la École Normale Supérieure. Desde 1958 a 1960 realizó su trabajo de investigación en Argelia, donde comenzó a construir las bases de su reputación en el campo de la sociología. Fue uno de los sociólogos más relevantes de la segunda mitad del siglo XX. Sus ideas son de gran relevancia tanto en teoría social como en sociología empírica, especialmente en la sociología de la cultura, de la educación y de los estilos de vida. Su teoría destaca por ser un intento de superar la dualidad tradicional en sociología entre las estructuras sociales y el objetivismo ("fisicalismo"), por un lado, frente a la acción social y el subjetivismo (hermeneútica), por otro lado. Para ello se dota de dos conceptos nuevos, el habitus y el campo, así como reinventa uno ya establecido, el capital. En su trabajo empírico destaca especialmente toda su labor de crítica de la cultura, mostrando que la distinción cultural no es más que una forma encubierta de dominación, a la que denominó *complicidad ontólogica* entre el campo y el habitus. Esta crítica no le lleva al cinismo ante las manifestaciones de la alta cultura, sino a considerar que todos deberían tener igual acceso a la misma.

Sus obras más importantes son: El Oficio del Sociólogo (1968). Los usos sociales de la ciencia (1976). Meditaciones Pascalianas (1997). El Oficio de Científico (traducido en el 2001)

1.1. 1 Campo

> Las teorías y las escuelas, como los microbios y los glóbulos, se devoran entre sí y con su lucha aseguran la continuidad de la vida.
>
> M. Proust, Sodoma y Gamorra

Como dice Proust las teorías permiten interpretar, leer la realidad en este acápite voy a explicar la teoría de campo y a la luz de ésta la función de la escuela que es un espacio complejo donde se devoran y luchan para asegurar la continuidad de la vida.

La teoría de campo es una metáfora *maestra* que se utiliza en la teoría sociológica para explicar las relaciones hipercomplejas que se dan en el espacio y campo social. De esta forma, para Bourdieu "…la sociedad es observada como un conjunto de campos relacionados entre sí y a la vez relativamente autónomos…cada campo se constituye como un espacio de conflicto entre actores enfrentados por los bienes que ofrece cada campo" (Chihu, s.f. 180).

La teoría de campo intenta resolver un viejo debate encontrado entre estructuralistas y subjetivistas. Esta nueva teoría proporcionó pistas para salir de estas posiciones anquilosadas. Para Bourdieu su propuesta es estructuralista y constructivistas. "Como estructuralista, da entender que en la sociedad existen estructuras objetivas independientes de la voluntad de los individuos, estructuras que determinan y orientan sus prácticas y representaciones. Como constructivista, considera que existe una génesis de los esquemas de percepción y de acción constitutivos de los *habitus*. Al terreno de las estructuras corresponden los campos y al terreno del constructivismo le corresponde los *habitus"* (Chihu, s.f. 181)

De esta manera, para Bourdieu un campo se encuentra determinado por la existencia de una capital común y la lucha por su apropiación. Entendido como una arena dentro de la cual tiene lugar un conflicto entre actores por el acceso a los recursos específicos que lo definen, el campo posee una estructura definida, el campo posee una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados…el campo consiste en un sistema

estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerzas entre esas posiciones…pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones, relaciones objetivas entre individuos que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos…A cada campo le corresponde una específica y particular forma de capital. El capital simbólico es una forma más de capital, equiparable al capital económico que adopta la forma dinero o como propiedad de los medios de producción (Chihu, s.f. 182-183)

Desde la lectura de Bourdieu, "…la sociedad es un espacio en el cual los agentes e instituciones se encuentran definidos por las posiciones que ocupan en dichos espacios. Este espacio social es un campo de fuerzas, una red de relaciones de poder objetivadas que se imponen sobre quienes se encuentran en los campos" (Chihu, s.f. 183). Es decir, "los campos se presentan…como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)" (Bourdieu, 1990: 135)

Los campos son espacios de lucha y sobrevivencia "en cualquier campo encontramos una lucha,…entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia" (Bourdieu, 1990: 135). De esta manera, "un campo…se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos…" (Bourdieu, 1990: 135-136). Ahora bien, para que funcione un campo, "…es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego etc." (Bourdieu, 1990: 136).

La estructura del campo

> … es un *estado* de la relación de fuerza entre los agentes y las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas

> anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. Esta misma estructura, que se encuentra en la base de las estrategias dirigidas a transformarla, siempre está en juego: las luchas que se encuentran en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característico del campo considerado, esto es, en definitiva, la conservación o subversión de la estructura de la distribución del campo específico" (Bourdieu, 1990: 136).

Es decir,

> aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manara más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan a estrategias de conservación – las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la *ortodoxia-,* mientras que de los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la *herejía* (Bourdieu, 1990: 137)

Partiendo de este marco de referencia podemos decir que el aula es un campo de lucha y de posicionamientos donde los niños/as utilizaran estrategias de sobrevivencia frente al poder dominante del profesor/a en el aula. Como podemos ver la teoría de campo nos proporciona los elementos necesarios para explicar la relación entre pensamiento lógico-racional y el sistema de creencias de los niños/as saraguros. Para Bourdieu los dos elementos son parte del *habitus* pero que responden a un *campo* estructurado y dirigido por el Estado que es modelado y trabajado por las instituciones educativas.

1.1.2 Capital cultural

¿Qué es capital para Bourdieu? Para Bourdieu en los campos encontramos diferentes capitales, entre ellos esta

"*el capital económico*, que se encuentra constituido por los recursos monetarios y financieros. *El capital social*, conformado por los recursos que pueden ser movilizados por los actores en función de la pertenencia a redes sociales y organizaciones. *El capital cultural*, definido por las disposiciones y hábitos

adquiridos en el proceso de socialización (existen dos variantes de esta forma: el capital adquirido en forma de educación y conocimiento y el capital simbólico formado por las categorías de percepción y juicio que permiten definir y legitimar valores y estilos culturales, morales y artísticos)" (Chihu, s.f. 184)

Ahora bien "…Dependiendo del campo en el cual funcione el capital se presenta en tres formas: 1) como capital económico, que puede ser inmediatamente convertido en dinero e institucionalizado como derecho de propiedad; 2) como capital cultural, que puede ser covertido en capital económico e institucionalizado en la forma de calificaciones educacionales; 3) y como capital social, es decir, obligaciones sociales y relaciones que pueden ser convertidas en capital económico e institucionalizados como títulos de nobleza" (Chihu,s.f.184-185). Pienso que en el caso de la educación el capital económico, cultural y social determinan este campo.

Para Bourdieu la posición de los individuos -en nuestro caso de los niños/as- depende y está mediado por el capital que poseen "…De manera que se constituyen como un espacio social de conflictos entre individuos y grupos que buscan, según su posición de subordinanate o subordinado, conservar o modificar la distribución de poder derivada de la forma de capital específica del campo en disputa" (Chihu, s.f. 183-184). En otras palabras, los estudiantes en la escuela, de acuerdo al capital que poseen podrán atesorar o cambiar su poder en el aula.

Según Bourdieu el capital que corresponde al campo de la educación es el capital cultural porque define las disposiciones y hábitos de los individuos, si esto es así entonces, "toda acción educaomunicativa implica –siguiendo a Bourdieu y Parsseron (1972)- proponer una acción pedagógica que imparte una propuesta cultural arbitraria, cuyos contenidos promueven un proceso de reproducción y producción de *habitus* culturales de un grupo social, reconocidos como légimos desde el Estado" (Quishpe, 2009: 116). Este es el caso de la unidad educativa Celina Vivar Espinosa.

1.1.3 Habitus

Otro elemento determinante en la teoría de Bourdieu es el habitus, pues si el campo es la estructura de poder, el *habitus* es el espacio tiempo subjetivo que cada uno de nosotros llevamos al campo que fueron aprehendidas y que responden a un contexto cultural y social, por eso en latín *habitus* significa condición del cuerpo, carácter, cualidad, estilos de vestir, atuendos, disposiciones, estados de sentimiento, hábitos. Para Bourdieu "el *habitus* se refiere a los sistemas incorporados de disposiciones o predisposiciones socialmente adquiridos. Tales sistemas de disposiciones no hacen referencia al carácter, moralidad o socialización, sino a propensiones clasificatorias y valorativas socialmente adquiridas y manifestadas a través de la apariencia externa, las opiniones y los fenómenos incorporados tales como la conducta, la postura, las maneras de caminar, de sentarse, etc. "(Chihu,s.f.184-185). El habitus configura mi ser y deber ser, este proceso puede ser realizado sin el consentimiento del sujeto, el mismo al momento de nacer ya es parte de la estructura cultural y social de la comunidad, pueblo, escuela, unidad educativa, etc.

El *habitus* "…es un principio generador y unificador que retraduce las características de una posición social en un estilo de vida. El *habitus* existe en la cabeza de los actores, en sus prácticas sociales, en la interacción, en la conducta y en las maneras de hablar y hacer las cosas" (Bourdieu, 1997: 19). Partiendo de esta perspectiva al desarrollar en el aula un solo tipo de pensamiento puede provocar un nuevo habitus arbitrario que re-acomoda el habitus que trae el estudiante al aula, esta articulación veremos más adelante. En otras palabras "el *habitus* es el proceso mediante el cual lo social es interiorizado en los individuos y permite que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. El sistema de hábitos constituidos desde la infancia son generados por estructuras objetivas a la vez que generan prácticas individuales y esquemas de conducta que se traducen en acciones" (Chihu, s.f.186). En este caso el currículo oficial –estructura objetiva- al terminar los diez años de educación básica deberá generar prácticas individuales –estructura subjetiva-.

Entonces las posiciones sociales se presentan en la vida real como tomas de posiciones adoptadas por los actores, a través de disposiciones, que Bourdieu

denomina *habitus;* es decir, “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario” (Bourdieu, 1997: 19)

El habitus es un sistema de esquemas adquiridos “… que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (Bourdieu, 1990:13). Como dice Wrubel, al respecto de los sistema de creencias “son nociones preexistentes de la realidad que sirven de lente perceptual…determinan la realidad de ‘como son las cosas’ en el entorno y modelan el entendimiento…” (Wrubel, 1986: 87). Como vemos el habitus logra estructurar una forma de *ser, deber ser y hacer.* El habitus de alguna manera es un construcción social mediada por el entorno, la familia, la comunidad, la sociedad y la educación.

Para Bourdieu el *habitus* “*...*como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los interés objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin” (Bourdieu, 1990: 141) depende de la competencia en el caso de la educación de los actores del hecho educativo –la familia, el profesor y el estudiante- siendo el profesor la figura, el modelo a seguir, porque, en él se concentra el poder y tiene el hilo conductor para ´guiar´ a los estudiantes.

Ahora bien, qué pasa cuando este proceso de aprendizaje ha sido deficiente, no ha logrado incorporar los esquemas necesarios para que los estudiantes se ubique en un tiempo-espacio, resuelvan problemas de la cotidianidad o recuerden sus tradiciones culturales, según Bourdieu “se requiere de una reeducación completa para escapar a la alternativa del finalismo ingenuo…, y de la explicación de un tipo mecanicista…Cuando la gente puede limitarse a dejar actuar su *habitus* para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias inscritas en él…, en ningún momento siente que está cumpliendo con un deber y aun menos que busca la maximización del provecho…Así tiene la ganancia suplementaria de verse y ser vista como persona perfectamente desinteresada” (Bourdieu, 1990:141)

Finalmente, el habitus tiene un dimensión simbólica sutil, pero poderosa porque está generando en el caso de la educación estudiantes conscientes, críticos y empoderados de sus propios procesos o individuos domesticados para ser utilizados en el mercado, por esta razón la dimensión simbólica de los *habitus* como dice Bourdieu reside en el hecho de que esto no sólo son productos de las diferencias sino que, en sí mismos, contribuyen a establecer diferencias que son visibles para los demás actores. De esta manera, contribuyen a sostener la diferencia social dentro de las prácticas sociales reflejan esquemas clasificatorios, principios de visión y de división del mundo social son formas simbólicas o categorías sociales de percepción, trabajo simbólico que resulta crucial para la reproducción de las relaciones de dominación, en la medida en que transforman la diferencia en distinción, las mismas, que son vistas como algo natural y autoevidente

Ahora vamos a explicar el otro marco de referencia de la investigación que está anclada en la noción de sociedad disciplinaria de Foucault.

1.2 Sociedad disciplinaria de Foucault

La máquina [El Estado] produce, fabrica sujetos mediante un aprendizaje doloroso y lento; forma y conforma los cuerpos, los crea y los produce. Trabaja el cuerpo para que desde ahí se uniforme el pensamiento, y aún más, para que se actúe automáticamente, sin pensar. Este trabajo va mucho más allá que la imposición de una ideología: mata la diferencia e instaura la identidad con lo Mismo…Aquello que la maquina graba en el cuerpo es siempre una positividad: el deber ser. Cuando el sujeto se desvía de la norma aún sin conocerla es castigada…(García, 2002: 56)

Para Foucault la sociedad disciplinaria se va instaurar en el siglo XIX, como mecanismo de control, a través de una reforma psicológica y moral de las actitudes y del comportamiento de los individuos, reforma que busca que los individuos adopten una manera de ser y deber ser acomodado a la lógica de mercado.

Foucault nos dice al respecto que bajo estas premisas de control, instaurados por medios de dispositivos disciplinarios, la sociedad moderna va establecer

una ética o normatividad en el colectivo, situación que se refleja en la penalidad del siglo XIX; los individuos no van a ser castigados de acuerdo a lo que hacen, por el contrario, por lo que potencialmente puedan hacer, o están dispuestos a hacer, es así que el individuo debe ser considerado por sus virtudes y no por sus actos porque en las sociedades industriales la disciplina moldea al imaginario colectivo, y permite el desarrollo de las grandes industrias o empresas económicas, se legitima la ética a través de un sujeto obediente, y las organizaciones mecánicas instauraron los mecanismos o dispositivos necesarios para internalizar estos valores. Este proceso de modelación empieza con la formación y correcta ubicación del cuerpo Foucault en su libro *Vigilar y castigar* nos dice

> Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. (Foucault, 2003: 82).

Este proceso lento, complejo y en muchos casos tortuoso es la disciplina que son "…métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad…" (Foucault, 2003: 83) es decir, son dispositivos externos que configuran, moldean mi subjetividad, para Foucault el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una 'anatomía política', que es igualmente una 'mecánica del poder', está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos

económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada.

La invención de esta nueva anatomía que acomoda y re-acomoda los cuerpos para Foucault se los encuentra actuando en los colegios, desde hora temprana más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar. Para que este proceso sea eficiente y eficaz es necesario tener un espacio adecuado donde debe haber una distribución precisa del tiempo, ya que desde la lógica de mercado el tiempo es dinero –*times of money*-. Siendo fiel con esta nueva lógica, Foucault, nos describe las técnicas que se utilizan para cumplir con este propósito.

Es necesario un lugar cerrado alejado de la comunidad. En este espacio se ubica a cada individuo en su lugar "…a cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay… La disciplina organiza un espacio analítico…el espacio de las disciplinas es siempre, en el fondo, celular" (Foucault, 2003: 86-87). Es decir, dividimos en zonas para trabajar con cada individuo por ejemplo: si en este momento nos dirigimos a una escuela, colegio o universidad nos encontramos con un espacio rectangular, los pupitres ubicados en columnas-filas, los mismo, son asignados a cada estudiante, la zonificación siguiendo a Foucault diríamos ayuda al profesor saber exactamente donde está su 'discípulo' porque él/ella controla su vida "…se fijan unos lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil" (Foucault,2003: 87).

Luego, para conseguir la ubicación exacta es necesario asignar a los individuos una codificación numérica –el número de la lista- "…en la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros… La disciplina, arte del rango y técnica para la trasformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones" (Foucault, 2003: 88).

Ahora bien, nos dirá Foucault para conseguir el disciplinamiento del sujeto es necesario junto con la zonificación, la distribución detallada del tiempo para evitar el vagabundeo de los individuos que para nuestro filósofo es una vieja herencia de las comunidades monásticas, de esta manera, "…en las escuelas elementales, el recorte del tiempo se hace cada vez más sutil; las actividades se hallan ceñidas cada vez más por órdenes a las que hay que responder inmediatamente: al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los escolares se pondrán de rodillas, con los brazos cruzados y los ojos bajos"(Foucault, 2003: 91)

El tiempo es fragmentado con las diferentes actividades que deben cumplir los individuos "…la elaboración temporal del acto… El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder" (Foucault, 2003: 92)

Se provoca una correlación del cuerpo y del gesto "…El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Una buena letra, por ejemplo, supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice (Foucault, 2003:

92). De alguna manera, la disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula. Entre uno y otro, dibuja aquélla un engranaje cuidadoso por ejemplo una buena caligrafía exige de mucho ejercicio por parte del estudiante, las yema de los dedos –cuerpo- se debe acoplar con la pluma –objeto-.

En definitiva el poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de 'enderezar conductas'; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más, en otras palabras, este sistema trabaja sobre cada individuo y se ha vuelto parte de nosotros –en algunos casos- sin darnos cuenta. Este poder sutilmente moldea nuestro ser y re-acomoda nuestra manera de pensar. Nos dice Foucault que el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen. "El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican" (Foucault, 2003: 104).

CAPÍTULO II. CAMPO DEL PENSAMIENTO LÓGICO RACIONAL

> La escuela, en su conjunto, siente una profunda aversión a la sensorialidad, lo cual puede constatarse en el manejo que se da al llamado problema del aprendizaje.
>
> (Restrepo, 1994: 51)

La pregunta que surge siguiendo a Restrepo es ¿por qué la escuela niega la sensibilidad? La respuesta para ser que está en que el sistema educación que es heredera de la cultura moderna, funcional al capitalismo, que redujo la ciencia a los marcos de la razón, entendida como una capacidad de cálculo. Pero sólo podemos *calcular* en función de metas y fines que, como las entidades y relaciones que suponen, son previos a todo cálculo. Es por eso que aquella 'razón' es meramente instrumental. En ella se basa la ciencia moderna; por eso no tiene nada que decir en relación a qué hacer con nuestra vida afectiva, espiritual y relacional.

De donde viene este legado empecemos diciendo que el pensamiento científico –el lógico racional- es un modelo epistémico engendrado en Grecia y criado, alimentado en la modernidad, sin embargo, ha borrado los otros tipos de pensamiento. El pensamiento científico se origina en Grecia, con Aristóteles, sin embargo, en sus orígenes este pensamiento no eliminó los otros o las otras escuelas de pensamiento que existía en Grecia sino era abierto y tendía puentes de diálogo con las otras formas de pensar, sin embargo, esto no ocurrió. El pensamiento científico moderno con Galileo a la cabeza sostendrá que es necesario a través del método experimental probar la pertinencia de la hipótesis. Para Galileo el científico debía abrir los ojos a la naturaleza y descifrar los secretos que esconde, pero para hacer este ejercicio de codificación el científico tiene que crear la estructura matemática que explique la realidad. Para Galileo la estructura de la naturaleza es una estructura matemática. Este hallazgo casi le quita la vida, porque los aristotélicos de la edad media se resistían creer que era posible semejante ejercicio racional, más aún cuando la razón estaba subordinada por la fe. René Descartes logra liberar la razón de la fe. Su famosa conclusión *cogito ergo sum –pienso, luego, existo-* transformó el pensamiento de su época.

Mientras que en la edad media todo lo que se dijera del hombre era una consideración trascendente y genérica, y el itinerario del hombre tenía su punto de partida y de llegada prefijados en el Renacimiento, en cambio, la vida se va construyendo como un centro independiente de valoraciones *a partir de la reflexión que hacemos sobre nosotros mismos.* El hombre es hombre en el momento en que, por obra de su consciencia, se eleva y comienza a meditar sobre el sentido y el contenido de su propia vida. Este hombre renacentista y moderno se busca a sí mismo en su naturaleza inmediata y encuentra un dominio en donde se revelará de una manera evidente esa naturaleza mediata es el dominio de la consciencia.

Desde esta perspectiva para Descartes la filosofía es el estudio de la sabiduría, y por sabiduría entiende no solamente la prudencia en la acción, sino también un conocimiento perfecto de todas las cosas que el hombre puede conocer, tanto para la conducción de su vida y la conservación de su salud como para la invención de todas las artes, es decir, "…la primera verdad para el cartesianismo, es: El hombre podría dudar de todo, menos de que para Dudar debe Pensar, y, si Piensa es porque Existe" (Vega, Narváez, Miranda, 1998:21). Con Descartes se inicia el culto a la razón, al progreso que alcanzaría la humanidad a través de la ciencia y de la tecnología. Culto que retornaría con más fuerza con los ilustrados del siglo XVIII con Kant como punta de la lanza de este nuevo pensamiento y que se materializaría con la Revolución Francesa cuyos metarrelatos de *libertad, fraternidad, igualdad y dominio de la naturaleza* crearán un nuevo imaginario mundial para Habermas.

> … el proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias… (con) la extravagante esperanza de que las artes y las ciencias iban a promover no sólo el control de las fuerzas naturales sino también la comprensión del mundo y del individuo, el progreso moral, la justicia de las instituciones y la felicidad de los hombres… (Habermas, 1988: 137-8)

Nadie puede dudar del desarrollo que alcanzó Europa en este tiempo, sin embargo, Europa se convierte en el modelo de todas las demás sociedades y culturas este eurocentrismo, invisibilizó otros tipos de pensamiento que

desarrollaron otros pueblos en diferentes partes del mundo. Tanta fue la arrogancia que se eliminó del mapa epistémico mundial el desarrollo científico alcanzado por los vedas, árabes, fenicios, egipcios, chinos, mayas, incas y aztecas.

De igual manera el nuevo continente descubierto por Colón debía ser civilizado. De esta manera, para Colón los indios eran "seres despojados de toda propiedad cultural: se caracterizaban en cierta forma, por la ausencia de costumbres, ritos, religión (lo que tiene cierta lógica, puesto que para un hombre como Colón, los seres humanos se visten después de su expulsión del paraíso, que a su vez es el origen de su identidad cultural)" (Todorov, 1997: 44) Colón lee al indio desde su esquema mental. De igual manera, Cortez al llegar a la capital Azteca se queda maravillado con tanta 'cultura' que tenían los indios, y Moctesuma lo recibió como huésped ilustre, sin embargo, "los indios y los españoles practicaban la comunicación de diferente manera. Pero el discurso de la diferencia es un discurso difícil. Ya lo vimos con Colón: el postulado de la diferencia lleva fácilmente consigo el sentimiento de superioridad y el postulado de igualdad, el de in-diferencia; siempre cuesta trabajo resistir a este doble movimiento…" (Todorov, 1997: 70). Es decir, nunca hubo diálogo, sino imposición y sometimiento. De esta manera, todos los otros tipos de pensamiento no podían existir, porque el monotopismo del pensamiento moderno no lo permitía,

> … en el peor de los casos estas visiones críticas fueron silenciadas y enterradas en los archivos imperiales desde donde sólo surgieron cuando ya se había vuelto testimonio del pasado… el proyecto de la modernidad había privilegiado una de estas epistemes –el conocimiento científico-, postulándola como única forma válida de producir verdades sobre la vida humana y sobre los procesos de la naturaleza. Todas las demás espistemes fueron tenidas como 'precientíficas', esto es como formas de 'sabiduría popular' ancladas en una visión mítica del mundo (Walsh, Schiwy, Castro Gómez, 2002: 11).

La modernidad en la que todos estamos inmersos nos ha llevado a *pensar* que nuestra capacidad cognitiva es superior a nuestra sensibilidad, este dominio de la razón es una herencia del *pienso, luego, existo* cartesiano. Esta ruptura provocó que los seres humanos confiemos nuestra vida, ser y existir en la

razón haciéndonos olvidar que somos una integralidad compleja contextual, pues, somos: cuerpo, sentimiento, emoción y pensamiento dentro y fuera de un micro-macro contexto. Esta separación ontológica generó un ser

> abstracto, universal, dispuesto a desplazarse hasta los confines de la tierra estableciendo con la naturaleza una relación funcional, tratando las aguas, bosques y animales como "recursos" aptos para integrar a la dinámica de mercado. Nada debe sentir el cazador de ballenas o el talador de árboles por aquellos seres singulares a los que se considera simples objetos a manipular. Nada debe sentir el conquistador que pueda distraerlo de su objetivo único y grandioso: someter a los demás a su hegemonía política y a sus redes de mercado (Restrepo, 1994: 45)

Más adelante mostraremos como el sistema escolar cumple fielmente con este propósito. Por lo pronto, pasemos a describir los diferentes tipos de pensamiento que podemos desarrollar cada uno de nosotros.

2.1 Tipos de pensamiento

> El planeta Tierra está habitado por todo tipo de personas con todo tipo de mentes. El cerebro de cada ser humano es único.
> (Livine, 2003: 15)

¡Así es! Pero por qué desarrollamos un solo tipo de pensamiento si el *homo sapiens* puede pensar sin que se le haya enseñado formalmente a hacerlo. Pensar es como respirar: una actividad normal de todo ser humano normal. La vida cotidiana depende de la capacidad de pensar, es decir, pensar es un proceso complejo – siguiendo a Morín- multidimensional que activa nuestra inteligencia, hay una relación de implicación entre pensamiento e inteligencia para explicar esta relación partamos de un ejemplo de la agricultura. Los agricultores contratan maquinaria agrícola para preparar la tierra. El tractor –con un poderoso motor- es la *inteligencia*[2] que es la fuerza bruta, la potencia en acto. La máquina no se conduce sola necesita del chofer que vendría a ser el *pensamiento*. Entonces, el pensamiento guía la inteligencia, utiliza eficientemente la energía, no desperdicia el recurso. Pero si el chofer del

[2] Para este trabajo vamos a utilizar pensamiento como acción e inteligencia como capacidad, potencia.

tractor viene sin su herramienta de trabajo no puede hacer nada e incluso los dueños del terreno le pueden agradecer sus servicios. Como podemos darnos cuenta, el pensamiento e inteligencia están íntimamente relacionados, la una necesita de la otra. Desde esta perspectiva no hay pensamiento sin inteligencia y no hay inteligencia sin pensamiento. En definitiva la relación es de dependencia. Para Bartlett el pensamiento se activa cuando hay huecos, es decir, opera cuando el tractor se ha encontrado con un terreno difícil, pedregoso y para salir necesita de la pericia de su conductor.

El *pensamiento* necesita del conocimiento, no puede operar sin una base o punto de apoyo. De igual manera, el conocimiento por el conocimiento no tiene sentido porque el pensamiento es el que ordena, opera sobre esta materia prima. Por ejemplo los maestrantes hemos incorporado nuevos conocimientos, durante estos dos años, sin embargo, no logramos generar habilidades de pensamiento que de-codifiquen, analicen, sinteticen estos contenidos, este ejercicio mental provocará un cambio en nuestros esquemas mentales, en definitiva, el pensar sobre el pensar no es posible sin conocimiento. El pensamiento puro es imposible. El conocimiento es el eslabón necesario para este ejercicio metacognitivo pero necesita que esté alimentado, es decir, trabaja sobre algo y la lectura es el puente, el canal de comunicación que despierta el pensamiento, yo diría , más que la lectura, el lenguaje nos dice Vigotsky sirve al pensamiento y el pensamiento evoluciona gracias al lenguaje, pues una lectura está llena de palabras y la misma indica propiedades de los objetos, si esto es así, la lectura es el puente entre los dos planos del lenguaje (el sonido y el significado) y cuando se produce en el niño la separación entre el signo y el significado es una muestra del desarrollo del pensamiento, de esta manera, entre pensamiento y lectura hay una relación de implicación. En la Reforma Curricular el área del lenguaje y comunicación se propone desarrollar cuatro destrezas generales –escuchar, leer, hablar, escribir- y cada una genera destrezas específicas y la lectura según nuestra matriz curricular desarrolla el pensamiento, ahora bien, la Reforma desarrolla un solo tipo de pensamiento –el pensamiento lógico racional- olvidando que somos seres

integrales con distintos tipos de pensamiento, Mel Levine[3] señala que hay cinco formas de pensamiento superior que son importantes cuando se trata del rendimiento en los estudios. Cada niño puede sufrir disfunciones o sobre salir en cada una de estas formas de pensamiento. Estas formas de pensamiento son: "1) pensar con conceptos…;2) pensamiento aplicado a la resolución de problemas…; 3) pensamiento crítico…4) pensamiento basado en reglas y 5) pensamiento creativo…" (Levine, 2003: 222).

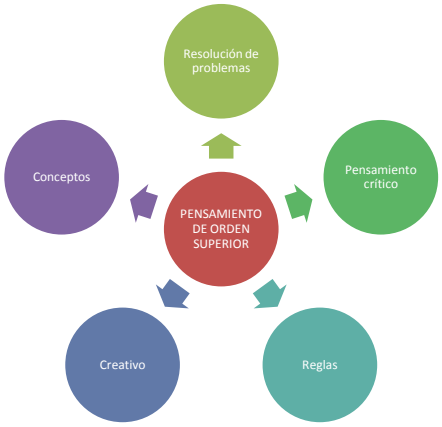

Figura 1. Pensamiento de orden superior
Fuente: Mel Livine

Todos los tipos de pensamiento que menciona Mel Levine pueden funcionar en cada una de nosotros, sin embargo, depende de quién sea la persona y de lo que esté pensando. Siguiendo Vigosky diría que nuestra capacidad de pensar esta mediada por la cultura porque somos seres histórico-sociales, entonces, el desarrollo de uno o varios estilos de pensamiento dependen del contexto. Pasemos ahora a describir cada uno de ellos.

Pensamiento conceptual

Para acercarnos al conocimiento necesitamos de los conceptos que activan nuestro pensamiento. "Un concepto es un conjunto de características que confluyen para crear una idea o una categoría de ideas. Además, cada concepto tiene un nombre, como el concepto <<mobiliario>>, el concepto de <<capitalismo>> o el concepto de <<especie en peligro de extinción>>. Los conceptos se van ampliando continuamente, por lo que es esencial captarlos bien desde el principio" (Levine, 2003: 226). Para Levine los conceptos hacen

[3] Es necesario aclarar que existen varias tipologías de pensamiento, sin embargo, para la elaboración de este trabajo hemos tomado la clasificación propuesta por Mel Levine.

que el razonamiento sea mucho menos extenuante. Permiten a los niños comparar grandes ideas como el liberalismo y el socialismo.

Los conceptos tienen varios formatos. Por ejemplo, hay conceptos concretos y abstractos. "…Un concepto concreto es aquel que apela directamente a uno o más sentidos; es un concepto que podemos tocar, palpar, oler u oír" (Levine, 2003: 227) como ejemplos podemos citar los conceptos de <<mobiliario>>, <<casa>>, <<chicha>>, <<allpa (tierra)>>. En cambio los conceptos abstractos como <<ingenuidad>>, <<pacha (tiempo-espacio)>>, <<factorización>> no podemos tener una perspicacia sensible, esto, no quiere decir, que lleguemos a ellos por la sensibilidad.

Así mismo podemos decir que hay conceptos que son verbales y otros tienen un carácter no verbal. "…Los conceptos verbales se enseñan y aprenden con facilidad mediante el empleo de palabras y oraciones…Los conceptos no verbales son aquellos que requieren cierto grado de visualización para que su comprensión se consolide…" (Levine, 2003: 227). Por ejemplo, los conceptos de <<operación>>, <<proporción>>, <<órbita planetaria>>. Desde la perspectiva de Levine los profesores debemos estar pendientes si nuestros estudiantes logran comprender, entender y aprehender los conceptos tomado en cuenta que hay niños que asimilan mejor los conceptos verbales otros en cambio los no verbales. Lamentablemente, los niños/as no comprenden los conceptos sino repiten de memoria el significado del concepto esto ha provocado niños/as sin capacidad de pensar conceptualmente. Por eso es necesario utilizar estrategias como: mente factos, mapas conceptuales para que los estudiantes desarrollen este tipo de pensamiento de orden superior.

Pensamiento centrado en la resolución de problemas

Es común ver en las aulas estudiantes que no pueden resolver o plantear problemas matemáticos o solucionar dificultades cotidianas. Según Levine la resolución de un problema exige de un proceso sistemático y lógico que exige planificar bien los pasos y seguir un ritmo adecuado. Es exactamente lo contrario de hacer lo primero que nos venga a la cabeza. Es un capacidad compleja que se logra con trabajo, dedicación. Para comprender cómo actúa el pensamiento centrado en la resolución de problemas (cuando actúa como

debe) examinemos los diez pasos que debe seguir un estudiante para desarrollar este pensamiento de orden superior.

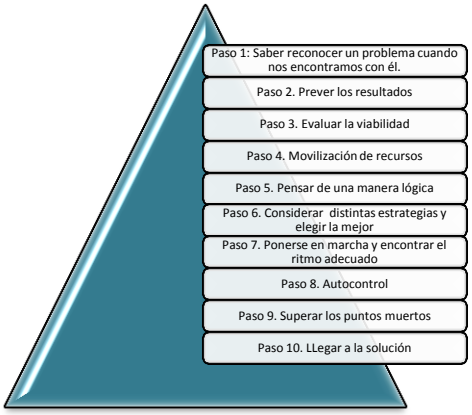

Figura 2. Los diez pasos para resolver problemas
Fuente: Mel Livine

Paso 1. Saber reconocer un problema cuando nos encontramos con él. El estudiante debe tener la capacidad de reconocer un problema y esto es posible cuando tiene claro qué es un problema.

Paso 2. Prever los resultados. Una vez identificado el problema es necesario proyectar o calcular el resultado de las acciones encaminadas a su resolución.

Paso 3. Evaluar la viabilidad. Para continuar con este proceso es necesario hacer las siguientes preguntas: "¿Puedo solucionar este problema? ¿Necesito ayuda para hacerlo? Si esto es así, ¿de quién o de dónde lo voy a obtener? ¿Cuánto tiempo hará falta? ¿Hasta qué punto será difícil?..La viabilidad también supone considerar los pros y los contras de resolver el problema. ¿Vale la pena el esfuerzo? ¿Qué pasará si lo intento resolver? ¿Por qué no me olvido sin más de él?.."(Levine, 2003: 233-4). Estas preguntas nos ayudarán a evaluar si es posible resolver el problema.

Paso 4. Movilización de recursos. En este paso el niño tiene que darse cuenta que hace falta para conseguir o resolver el problema. Es conveniente hacer una lista de lo que se va a necesitar.

Paso 5. Pensar de una manera lógica. El niño con la ayuda de sus mediadores deberá plantear razonamientos o pensamientos lógicos para resolver el problema. Por ejemplo: <<si hago esto, entonces…>> o <<si esto es así, entonces debe ser que…>>. "El pensamiento lógico aplicado a la

resolución de problemas también supone el empleo de analogías: <<Si el zumo de mango es un líquido como el agua y si el agua que ponemos en el congelador se acaba convirtiendo en hielo, entonces puedo hacer polos de mango congelando su zumo>>" (Livine, 2003: 234).

Paso 6. Considerar distintas estrategias y elegir la mejor. "Los niños deben aprender a pensar estratégicamente, es decir, a calibrar los diversos métodos disponibles que pueden facilitar la resolución de problemas" (Livine, 2003: 235). En otras palabras, el niño debe darse cuenta que puede tener un montón de alternativas para resolver el problema esto rebaja la tensión y el estrés.

Paso 7. Ponerse en marcha y encontrar el ritmo adecuado. En este etapa los niños distribuyen adecuadamente su tiempo porque "una persona con buenas actitudes para la resolución de problemas tiene un sentido correcto del tiempo y del ritmo, y sabe cuándo y cómo continuar, cuándo un proceso de acelera en exceso y cuándo se está empantanado y necesita avanzar" (Livine, 2003: 235).

Paso 8. Autocontrol. Cuando un niño está concentrado en la resolución de un problema debería preguntarse: "¿Esto qué hago me sirve para algo? ¿Estoy en un buen camino? ¿Cómo me está quedando?..El autocontrol facilita la comprensión final de la solución a un problema. ¿Es ésta la respuesta correcta o la mejor respuesta? ¿Tiene sentido? ¿He hecho un buen trabajo?" (Levine, 2003: 236). Para Levine el autocontrol permite al niño la autocorrección y la autoregulación.

Paso 9. Superar los puntos muertos. Esta fase supone saber cómo responder cuando nos encontramos con un obstáculo durante la resolución de un problema. "También puede ocurrir que la estrategia elegida no funcione. Este punto muerto puede hacer que debamos retroceder y abordar el problema empleando una estrategia alternativa" (Livine, 2003: 236).

Paso 10. Llegar a la solución. Finalmente, los niños deben llegar a la solución del problema, sin embargo, esto no quiere decir, que es la respuesta definitiva o verdadera sino que es *una* de las respuestas por este momento.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un proceso complejo, disciplinado de "conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por

observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción" (Creamer, 2009: 13). La función de este tipo de pensamiento de orden superior es equipar a los niños de herramientas cognitivas para no caer en el engaño y se conviertan en cuestionadores, solucionadores de problemas de su realidad, es decir, "…es autodirigido, autodisciplinado, autoregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva, y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano" (Creamer, 2009: 13).

Las características de un estudiante con pensamiento crítico son:

Figura 3. Características de un pensador crítico
Fuente: Monserrat Creamer

Como podemos ver al desarrollar este tipo de pensamiento permite a los estudiantes no meterse en problemas y mantiene despierto su intelecto. Además genera niveles de empatía, sentido de pertinencia, eficacia su pensamiento está enfocado en los intereses y necesidades del contexto.

Pensamiento creativo.

En el interior de todo niño hay una voz creativa que exige ser oída.
(Levine, 2003: 245)

Este tipo de pensamiento de orden superior está orientado a liberar la mente de los niños. Howard Gardner denomina a este pensamiento como *pensamiento divergente* porque nos lleva a establecer asociaciones libres, es decir, liberara la mente para que explore caminos tangibles originales e interesantes sin muchas veces saber hacia dónde nos van a conducir. El pensamiento divergente es lo contrario al pensamiento convergente. Pensadores convergentes combinan conceptualización abstracta con experimentación activa. Utilizan razonamientos hipotético- deductivos. Tiende a focalizar su pensamiento en lo relevante para analizar /resolver problemas. Es un pensamiento orientado más al diseño y los componentes técnicos –funcionales de los procesos que a los sociales y humanos.

En cambio, los pensadores divergentes utilizan la observación reflexiva de situaciones empírica con su inserción en experiencias concretas. Consideran varias alternativas, no focalizan de entrada su pensamiento. Es un pensamiento vinculado a la imaginación y la intuición -el debate sobre la intuición. Lidian con varias ideas y perspectivas a la vez. Incorporan la perspectiva de los actores humanos involucrados, sensibilidad a sus puntos de vista para incorporarlos como elementos de análisis

Ahora vamos a dedicarnos a estudiar con más detenimiento el primer tipo de pensamiento: *pensar con conceptos* que desde nuestra lectura se acerca al pensamiento lógico racional que ha sido desarrollado por la ciencia y 'cultivado' por la escuela.

2.1.1 Pensamiento lógico racional

De acuerdo a lo propuesto más arriba hay tres momentos del pensamiento: a) percepción, b) procedimientos lógicos y c) definición de la acción. Nuestra forma de pensar pone énfasis al segundo. A través del cerebro la percepción humana organiza la información que los sentidos (mirada, audición, etc.) 'extraen' del medio. Estos datos forman modelos y secuencias. Estos modelos o pautas son muy útiles pues nos permiten "reconocer" objetos y procesos. Cuando la pauta ya se ha establecido, la seguimos, y 'vemos' lo que ocurre a

nuestro alrededor en función de nuestra experiencia previa, del contexto social y cultural.

Por eso, un pensador lógico racional puede conceptualizar a partir de establecer similitudes y diferencias, además puede clasificar la realidad. Elabora taxonomías. Tiene la capacidad de abstracción verbal-simbólica, abstracción matemática para ello analiza, descompone la realidad y finalmente sintetiza las partes, asocia, correlaciona los elementos, es lineal, causal. El pensamiento lógico racional nos sirve para analizar, argumentar, razonar, justificar o probar razonamientos. Tiene las siguientes características:

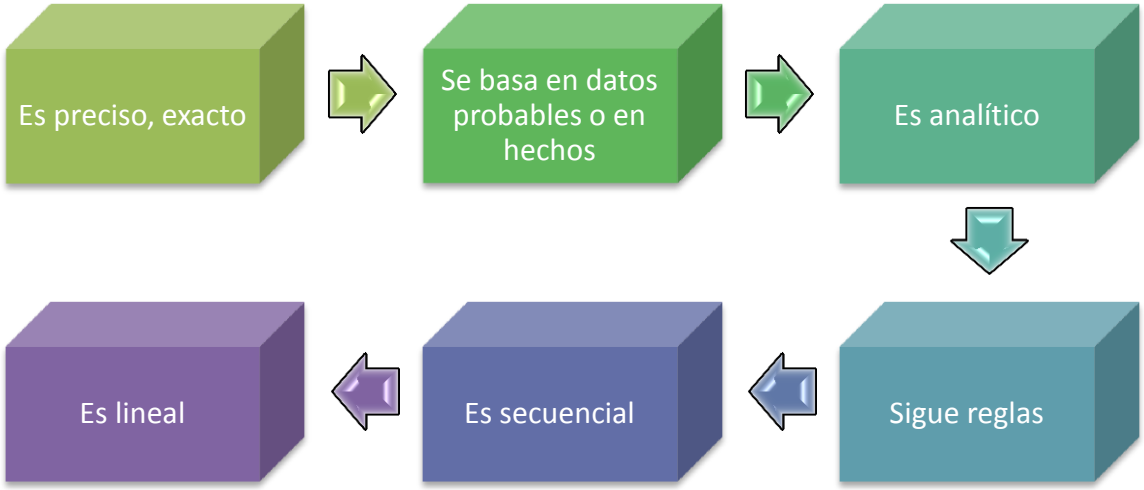

Figura 4. Características del Pensamiento lógico racional
Fuente: Dr. Enrique Santos

El pensamiento lógico racional se caracteriza porque opera mediante conceptos y razonamientos. El proceso de pensar lógico siempre sigue una determinada dirección y va en busca de una conclusión o de la solución de un problema. Este tipo de pensamiento ha sido utilizado y desarrollado por los científicos porque el saber se pretendió exclusivamente racional y cuantitativo: lo que no podía demostrarse por la razón no existía, lo que no podía expresarse numéricamente no podía llegar al estatuto de conocimiento científico.

2.1.2 Supuestos epistemológicos del pensamiento lógico-racional

La palabra epistemología se deriva del griego *episteme* que significa conocimiento o ciencia. Ryle expresa que "existe un conjunto de problemas filosóficos de amplio alcance y vagamente entretejidos que se refieren a nociones tales como conocer, percibir, estar seguro, conjeturar, estar equivocado, recordar, averiguar, probar, inferir, establecer, corroborar, preguntarse, reflexionar, imaginar, soñar y demás. Esta parte de la filosofía suele ser llamada Teoría del Conocimiento o Epistemología" (Ryle 1994:117). Entonces la epistemología es la rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento científico, diferenciándola de aquellas otras definiciones que la conciben como sinónimo de teoría del conocimiento en general. Como reflexión filosófica sobre la ciencia, consiste esencialmente en un análisis lógico de las estructuras conceptuales de la ciencia, el cual se ubica, por así decir, en un nivel de segundo orden con respecto a la reflexión científica misma. De allí que el objeto de estudio de la epistemología sean entidades intelectuales abstractas de las que disponen los científicos para sus investigaciones en sus aspectos más autónomos, es decir, menos dependientes de las idiosincrasias personales, sociales, históricas de sus usuarios. En nuestro caso vamos realizar un análisis de la base epistemológica en la que se inscribe el pensamiento lógico-racional.

Este tipo de pensamiento fue avalada y defendida por la de la teoría tradicional[4] podemos resumir en los siguientes aspectos: a) El método de la teoría tradicional es el método hipotético-deductivo, b) la teoría tradicional

---

4 En Tubinga, en el año 1961 se realizó el congreso donde se programó la intervención inaugural de Popper sobre La lógica de las ciencias sociales, a la cual seguiría la réplica de Th. Adorno. Popper redactó su trabajo en 27 tesis. La réplica de Adorno se tituló: Sobre la lógica de las ciencias sociales. En el debate siguió R. Dahrendorf hizo algunas acotaciones a la discusión de las ponencias de Popper y Adorno. El dijo que había sido el objetivo de los organizadores poner al descubierto algunas divergencias entre dos formas de concebir a la sociedad, sin embargo, según Dahrendorf se produjo un suave acuerdo, un hecho que lo dejó estupefacto. "La crítica de Dahrendorf suscitó un artículo de J. Habermas titulado, Teoría analítica de la ciencia y dialéctica, en el cual criticaba a Popper como positivista". Hans Albert escribió una réplica al ataque de Habermas, en defensa de Popper. El titulo del artículo es *El mito de la razón total:* Habermas respondió a Albert con el artículo *Contra un racionalismo menguado de modo positivista*. De nuevo Albert contestó a Habermas con el trabajo ¿A espaldas del positivismo? *En:* Olmedo Llorente, Francisco. *Introducción a la Epistemología, Cuenca, Universidad de Azuay, 1991 pp. 194-195.*

formaliza todo fenómeno, c) la teoría tradicional surge con Descartes, d) la tarea inmediata es la dominación y manipulación de los hechos. De ahí que la ciencia moderna –nacida con la sociedad burguesa- se liga indisolublemente al desarrollo de la técnica y de la industria. Su objetivo es conocer leyes de la naturaleza a fin de dominarla. Debido a su concepción mecanicista del mundo, las ciencias sociales adquirieron un tinte individualista y ahistórica. En definitiva, según Geyer, la quintaesencia de la teoría tradicional se concentra en el positivismo y, en particular, en el neopositivismo, con todas sus implicaciones epistemológicas (desconocimiento de las mediaciones que la praxis impone tanto a los hechos como al sujeto; absolutización de los hechos y pasividad del sujeto; dualismo entre hechos y valores, entre ciencia y praxis; ciencia pura, neutra; separación entre conocimiento e interés, entre teoría y praxis, absolutización de la lógica formal, modelada según las matemáticas; aversión de la totalidad social, etc.).

Para Sergio Vilar este tipo de pensamiento es el fundamento de la vieja racionalidad. De esta manera,

> La vieja racionalidad es simplificadora…se guía por una lógica formal que sólo distingue lo 'verdadero' de lo 'falso' o erróneo en situaciones estáticas…es determinista…disciplinaria…se concentra en los análisis, en la separación y el fraccionamiento de hechos y fenómenos que en la realidad están unidos…es positivista, limitada al estudio de las estructuras-funciones del pasado-presente…es utra-jerárquica, excluyente y anquilosada en las ciencias tradicionales y 'normalizadoras'…educa para la repetición y obediencia (Vilar, 1997: 12-13).

Este pensamiento crea la ciencia porque "la ciencia es una producción, una construcción: por tanto, de ninguna manera una simple constatación de algo pre-constituido. Y, a partir de allí, que en realidad -al decir del filósofo Heidegger- la ciencia es un fruto del platonismo"[5] para "Weber, la construcción de una conceptualidad científica es la vía que nos lleva a desencantar paulatinamente la realidad" (Mires, 2002: 45) en cambio para Luhmann "la ciencia busca y reproduce lo nuevo, lo sorpresivo para reprimirlo y transformarlo en algo confiable o adecuado" (Mires, 2002: 47). Finalmente,

[5] Follari, Roberto. *La ciencia como real maravilloso*, En: http://redcientifica.com/autores

para Fernando Mires la ciencia no desencanta la realidad sino gracias a ella, la realidad nunca pierde definitivamente sus encantos. Como podemos constatar la ciencia es una creación, una edificación, la base de la misma es la teoría y su correlato es la experiencia. Se constituye alrededor de un objeto de estudio y crea un método que permita conocer el objeto. La teoría se transforma en paradigma. Para Kuhn el paradigma es un logro científico fundamental, que incluye una teoría y alguna aplicación ejemplar a los resultados de la experimentación y la observación además es un logro abierto que deja por hacer todo género de investigaciones. Y finalmente, es un logro aceptado, en el sentido de que es admitido por un grupo cuyos miembros ya no tratan de rivalizar o de crear alternativas a él. En cambio, tratan de extenderlo y explotarlo de una variedad de maneras. Para Bachelard la teoría científica se construye contra los datos, es decir, no se deja llevar por la apariencia. Por lo tanto, el objeto del conocimiento

> …es así una objetivación que se hace desde una construcción teórica preliminar que es preciso rectificar, consolidar…el objeto tiene que ser necesariamente delimitado, precisándose sus contornos problemáticos…El objeto del conocimiento no pertenece a la 'realidad del mundo sensible', no es una cosa, en el mismo sentido en que se dice que una silla o una manzana, por ejemplo son cosas. Es una construcción del intelecto en el plan de conocer…Es una elaboración abstracta, no apreciable a simple vista…(Gallego-Badillo, 1997: 32-33)

De esta manera, para Bachelard el conocimiento científico se constituye en base de discontinuidades, rupturas u obstáculos, entre una forma y otra del conocimiento. Y esta discontinuidad es la gestora del progreso científico, en la medida de que el conocimiento progresa, la razón misma se modifica. La razón científica es así una razón dialéctica en el sentido de que es una razón móvil, una razón que, en polémica consigo mismo, modifica su forma al variar su contenido. "…El espíritu tiene una estructura variable a partir del momento en el que el conocimiento tiene una historia…En definitiva la ciencia instruye la razón. La razón debe obedecer a la ciencia, a la ciencia más evolucionada, a la ciencia que evoluciona" (Bachelard, 1971: 142). "En resumen el hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto

para interrogar mejor" (Bachelard, 1932: 5). Es la pregunta la que ayuda para continuar con el proceso del conocimiento.

La ciencia construye un objeto teórico muchas veces en oposición al objeto real[6]. Desde esta perspectiva la teoría guía el trabajo de investigación. El "vector epistemológico […] va de lo racional a lo real y no a la inversa, de la realidad a lo general, como lo profesaban todos los filósofos desde Aristóteles hasta Bacon"(Bourdieu, 1973:5). Ahora bien, la construcción teórica ha llevado a pensar que se puede crear una ciencia pura, que se vale de un pensamiento que es frio y calculador, aquí se encuentra el talón de Aquiles, su límite. Es imposible una ciencia axiológicamente neutra o epistemológicamente neutra. En definitiva, la base nuclear del pensamiento lógico-racional, según Norma Rivero en *Enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento*, está caracterizado por el razonamiento hipotético-deductivo que permite desprenderse de la acción concreta y elaborar suposiciones sin relación necesaria con la realidad o necesidad de concordancia entre las conclusiones con la experiencia; puede deducir conclusiones ya no únicamente de la acción real sino de las mismas hipótesis y esas conclusiones, como consecuencia de lo anterior, son válidas independientemente de su autenticidad. Se trata de razonar sobre proposiciones, de reflexionar sobre las operaciones con independencia de los objetos a base de simples proposiciones. Es la representación de una representación de acciones posibles. El individuo se inclina preferentemente por problemas inactuales, sin vinculación con la realidad cotidiana, y por elaborar teorías abstractas, con ideas generalizantes para acercarse a esos problemas. Esto conduce a afirmar que las operaciones formales (lógico-racionales) son esencialmente implicaciones entre proposiciones que expresan clasificaciones, seriaciones o relaciones espacio-temporales. En este contexto, es comprensible que las operaciones formales (lógico-racionales) constituyen un auténtico producto del lenguaje, de ahí que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para su perfeccionamiento. Una vez planteado los elementos

[6] El objeto real pertenece al campo empírico y puede ser visto desde diferentes perspectivas.

epistemológicos del pensamiento lógico racional pasemos analizar el desarrollo de éste en el sistema de educación.

2.2 El desarrollo del pensamiento lógico-racional en el sistema de educación

> …nuestro tiempo, una época mítica, somos todos…híbridos teorizados y fabricados compuestos de máquina y organismo; en resumen somos organismos cibernéticos.
>
> (Shutkin, 2000: 201)

Este híbrido compuesto, fabricado es parte de una sociedad y "la sociedad humana es una construcción dinámica que está en permanente producción" (Echeverría, 2007: 59) es decir, está en constante transformación, sin embargo, la sociedad necesita de una lógica institucional que regule, direccione a este conglomerado humano, sino ¿dónde se fabricaría a este organismo cibernético? Por eso la educación juega un rol protagónico en la consolidación de manera explícita y deliberada de los procesos de "autoreferencia o autoobservación y los procesos de autogeneración o de creación de sociedad" (Echeverría, 2007: 60). Pues **"**en la modernidad –como dijimos más arriba- la educación aparece como un dispositivo o sistema que refuerza, de manera explícita y deliberada, la función que cumple el sistema social como complejo de instituciones que permiten la creación y reproducción de lo humano" (Echeverría, 2007: 62) y teniendo en cuenta que "…la modernidad instaura una lógica inmanente de producción de sentido, en la cual las posibilidades de realización y de reproducción social ya no dependerán de su adscripción a la voluntad divina, sino a la satisfacción concreta de necesidades de reproducción definidas por la sociedad humana" (Echeverría, 2007: 63) Podemos decir, entonces, que la educación es un sistema o como dice Echeverría un subsistema de la sociedad que cumple la función de posibilitar a la sociedad su autoreconocimiento, y disponer, de acuerdo a esta situación, las condiciones para generar realidad social.

Partiendo de este contexto la función del sistema educativo nos dice Echeverría toma tres direcciones: *la de la construcción de la identidad*

moderna, bajo el principio de progreso articulado a una concepción del tiempo histórico lineal; *la de la producción ex novo de la realidad*, mediante la intervención científica y tecnológica, una combinación que construye el paradigma de la innovación constructivista; *la de la legitimación del poder secular del Estado*, para lo cual la sociedad se dota de una precisa construcción de identidad congruente con el principio de la soberanía nacional; este aparece como eje central de la estrategia de generalización a escala planetaria de estos principios que articulan al paradigma moderno. Para cumplir con este propósito, el sistema de educación, necesita dispositivos o prácticas disciplinarias

> …que contribuyeron a forjar los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX: *las constituciones, los manuales de urbanidad* y las *gramáticas de la lengua…*su legitimidad descansa en la *escritura.* Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la 'civilización'…La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les trasmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria(Castro-Gómez, 2003: 148-9)

Si tenemos en cuenta que **e**stos 'sutiles' dispositivos modelan un tipo de conducta y configuran lentamente una nueva racionalidad, –la racionalidad técnico científico instrumental[7]- en el niño/a, adolescente y estudiante universitario, y consideramos también que desarrolla como es de suponer un pensamiento lógico-racional que es un producto de este proceso lento pero seguro del sistema de educación y si afirmamos que esta racionalidad al "…estar basada en el cálculo medio-fin, no revela el efecto de un fin realizado sobre las condiciones de posibilidad de vida; racionalidad que siendo una racionalidad particular se autodenomina 'paradigma del género humano'; y,

[7] Esta denominación, se da desde la escuela de Frankfurt a la racionalidad científica, desde la ciencia positiva.

desde esa denominación arbitraria, cumple la función de escamotear el conflicto, disimular la dominación y ocultar la presencia de lo particular, en tanto que particular, dándole la apariencia de universalidad; cumpliendo a cabalidad su papel de velar la realidad en nombre de una neutralidad axiológica" (Vázquez, 2009: 19). Entonces, el sistema de educación desarrolla el pensamiento lógico racional, para afianzar el proyecto moderno -aunque como dice Colom estamos viviendo la posmodernidad- que se evidencia a nivel micro curricular en los contenidos, aprendizajes y método de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1 En los contenidos

> Se toma la realidad y se parte en pedazos, cada pedazo se mete en un saber, cada saber se mete en una caja, cada caja se mete en un horario, cada horario se mete en un salón, cada salón se mete en una conciencia, cada conciencia desaparece en los cajones.
>
> (Suaza, 1994: 111)

Main Suaza utiliza varias analogías para demostrar cómo el sistema de educación 'desarrolla' el pensamiento lógico-racional, en el aula, de esta manera, si tenemos en cuenta que el pensador lógico racional tiene la capacidad de abstracción verbal-simbólica, abstracción matemática, para ello, analiza, descompone la realidad, sintetiza las partes, asocia, correlaciona los elementos, es lineal, causal, para conseguir esto el sistema toma la realidad y mete en pedazos, y consideramos también que la división o las áreas de estudio –Lenguaje, Matemáticas, Entorno Natural y Social, Ciencias Naturales, Estudios Sociales- que encontramos en la Reforma Curricular de 1996, Actualización Curricular de 2009 y Rediseño Curricular Bilingüe que corresponden al primer nivel de concreción, donde, se fijan los grandes objetivos nacionales y los contenidos mínimos –pedazos de la realidad, ciencia- que deben ser desarrollados en los diferentes centros educativos, entonces, podemos afirmar que el sistema de educación modela, forma un pensador lógico-racional, al menos eso es lo que se evidencia al revisar los documentos oficiales del Ministerio de Educación. La pregunta que surge es ¿por qué? Para demostrar este argumento voy a intentar poner en evidencia los contenidos –

pedazos de la realidad que proponen y lo que trae el libro de trabajo de los estudiantes de segundo año. Empecemos:

CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS

Reforma Curricular de 1996	***Actualización Curricular 2009***	***MOSEIB***
Lenguaje y Comunicación Funciones del lenguaje: Expresiva Informativa Apelativa Variaciones idiomáticas: Regionales Sociales Formas y usos del lenguaje coloquial y del lenguaje formal: Signos lingüísticos. Signos para lingüísticos Usos de la lectura en diferentes contexto y situaciones: Situaciones comunicativas Intencionalidad lectora Usos de la escritura en diferentes contextos y situaciones: Situaciones comunicativas Textos de la comunicación oral: usos y configuración: De intercambio verbal: conversación, diálogo, canción,	Lengua y Literatura Bloque curricular 1. Conversación ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escuchar)** Comprender **conversaciones exploratorias e informales** desde el análisis del propósito comunicativo, la formulación de opiniones y comentarios relacionados con el tema. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Hablar)** Comunicar eficazmente sus **ideas y opiniones** en la conversación sobre diferentes temas de interés desde la correcta articulación de los sonidos y fluidez al hablar. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Leer)** Identificar **elementos explícitos y vocabulario** nuevo en textos escritos variados, en función de distinguir información y relacionarla con sus saberes previos. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escribir)** Planificar textos colectivos sobre **temas tratados en las conversaciones**, dictarlos al docente, participar en la revisión y reescribirlos. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Texto)** Utilizar adecuadamente el	Fonética Vocales y consonantes. Diferencias en la producción de sonidos de la lengua nativa y del español. Áreas de interferencia en vocales y consonantes según la lengua indígena. Entonación Reconocimiento y uso de terminales en oraciones interrogativas que no emplean ‘qué’, ‘cómo’, etc. Morfosintaxis Morfología Reconocimiento y uso del nombre y pronombre (singular, plural, femenino y masculino) Verbo (imperativo singular informal y plural y del indefinido llamado ‘presente’) Especificadores del nombre Diminutivos del nombre y sus especificadores. Frases preposicionales con ‘en’, ‘a’, ‘de’, ‘con’ y ‘sin’. Reconocimiento y uso de ‘tener’ (frío, calor, etc.) y de ‘hay’. Sintaxis

narración, etc. Textos de la comunicación escrita: usos y configuración: Narrativo: cuentos, historitas, fábulas, leyendas y tradiciones. Descriptivo: manuales, recetas, mapas, avisos, tablas, gráficos, estadísticas, etc. Formación de palabras: Polisemia: una palabra tiene diversos significados.	**código alfabético** en la escritura de **listas de palabras y oraciones** en situaciones reales de uso. Bloque curricular 2. Narración ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escuchar)** Identificar auditivamente información relevante, elementos explícitos y secuencia temporal de diversas **narraciones** en función de relacionarlos con sus propias experiencias. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Hablar)** Narrar y renarrar **historias, experiencias, anécdotas y situaciones de su vida diaria** en forma clara, teniendo en cuenta el qué, para qué, a quién y cómo hablar. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Leer)** Comprender **narraciones escritas** desde la elaboración de esquemas o gráficos de la información. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escribir)** Planificar **narraciones colectivas**, dictarlas al docente, participar en la revisión y reescribirlas desde la lectura de imágenes y exposición de sus ideas. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Texto)** Utilizar adecuadamente el código alfabético en la escritura **de listas de palabras y oraciones** en situaciones reales de uso. Bloque curricular 3. Descripción ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escuchar)**	Oraciones afirmativas e interrogativas que no incluyan ‘qué’, ‘cómo’, etc. Oraciones con doble negación: ‘no’, ‘nadie’, ‘nunca’, ‘ningún’, etc. Uso del imperativo formal en singular y plural. Oraciones con expansión del nombre. Oraciones con ‘ir a’ más nombre y/o verbo y frases preposicionales. Oraciones con ‘tener’ y ‘hay’ en el llamado presente. Ortografía Grafemas no existentes en la lengua indígena. Identificación de la tilde como marca de ‘acento’. Semántica Léxico relacionado con las situaciones que se presenta. Variaciones del significado a causa de la posición del acento. Explicación de los conceptos de acuerdo con la concepción de la cultura hispano hablante. Formas de saludo. Adivinanzas y canciones infantiles. Lenguaje corporal Gestos faciales (posición de la cabeza, ojos, frente, boca, nariz) Gestos corporales (posición al sentarse y pararse). Uso de las

	Escuchar y observar descripciones en función de identificar características físicas de diferentes objetos, alimentos y animales. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Hablar)** Describir en forma oral las características físicas de diferentes objetos, alimentos y animales con el uso adecuado y pertinente del vocabulario, correcta articulación y fluidez al hablar. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Leer)** Comprender descripciones escritas desde las características específicas de este tipo de texto. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escribir)** Escribir descripciones sobre sus propios objetos, mascotas y alimentos con la estructura de oraciones y el vocabulario específico. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Texto)** Utilizar adecuadamente el código alfabético en la escritura de listas de palabras y oraciones en situaciones reales de uso. Bloque curricular 4. Instrucción ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escuchar)** Escuchar atentamente y seguir instrucciones con precisión y autonomía frente a determinadas situaciones de su realidad. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Hablar)** Emitir en forma oral instrucciones o procesos de acciones con fluidez y claridad.	manos en la comunicación oral. Formas de saludo entre los niños. Producción Lectura de textos (canciones y cuentos infantiles). Aprendizaje de rondas infantiles. Escritura de rótulos para nominar objetos y lugares. Escritura de mensajes cortos para ser intercambiado entre los niños.

	▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Leer)** Comprender diferentes tipos de instrucciones escritas con el análisis de paratextos y el contenido. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escribir)** Escribir instrucciones o procesos de acciones que realiza con gráficos en secuencia y la estructura de oraciones. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Texto)** Utilizar adecuadamente el código alfabético en la escritura de listas de palabras y oraciones en situaciones reales de uso. Bloque curricular 5. Exposición ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escuchar)** Escuchar exposiciones orales sobre temas de interés en función de extraer información. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Hablar)** Exponer con claridad textos orales expositivos desde la utilización de esquemas gráficos. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Leer)** Comprender textos expositi-vos escritos y extraer información relevante en esquemas. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escribir)** Escribir textos expositivos estructurando oraciones en función de explicar una realidad. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Texto)** Utilizar adecuadamente el	

	código alfabético en la escritura de listas de palabras y oraciones en situaciones reales de uso. Bloque curricular 6. Argumentación ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escuchar)** Escuchar argumentaciones en función de emitir opiniones sobre lo que escuchan. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Hablar)** Expresar opiniones claras sobre diferentes temas con el uso adecuado y pertinente del vocabulario, correcta articulación y fluidez al hablar. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Leer)** Comprender opiniones en textos escritos y relacionarlos con sus propias experiencias. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Escribir)** Escribir oraciones que expresen opiniones sobre textos que escucha o lee. ▪ **Destreza con criterio de desempeño: (Texto)** Utilizar adecuadamente el código alfabético conocido en la escritura de listas de palabras y oraciones en situaciones reales de uso.	
Matemáticas Sistema numérico: Números naturales del 1 al 99. Unidades y decenas Ordinales: primero…décimo Orden:…mayor que…; menor que… Representación en la	Matemáticas Bloque curricular 1. Relaciones y funciones Reproducir, describir y construir patrones de objetos y figuras a base de sus atributos. (P) Relacionar los elementos del conjunto de salida con los elementos del conjunto de llegada a partir de la	Matemáticas Sistema decimal Conceptos matemáticos: La centena. Números pares e impares Suma Resta Multiplicación Cálculo

semirrecta numérica. Asociación entre conjuntos de objetos y números. Cardinales del 0 al 99. Adición y sustracción sin reagrupación. Sistema de Funciones: Clasificación de objetos a base de propiedades. Noción de conjunto y elemento. Representación gráfica. Correspondencia uno a uno entre elementos de conjuntos. Cardinalidad Sistema geométrico y de medida Relaciones espaciales y temporales. Figuras planas: representación. Superficies abiertas y cerradas. Regiones: interior, frontera y exterior. Mediciones de longitudes con unidades no convencionales. Comparación de longitudes, áreas y volúmenes. Medidas de tiempo: día, semana, mes. Unidad monetaria: el dólar.	relación de correspondencia entre elementos. (P, A) Bloque curricular 2. Numérico Construir conjuntos discriminando las propiedades de objetos. (P) Reconocer y representar conjuntos, elementos y subconjuntos gráficamente. (C) Reconocer, representar, escribir y leer los números del 0 al 99 en forma concreta, gráfica y simbólica. (C) Ubicar números naturales menores a 100 en la semirrecta numérica. (C, P) Contar cantidades del 0 al 99 para verificar estimaciones. (P, A) Agrupar objetos en decenas y unidades con material concreto y con representación simbólica. (P) Reconocer el valor posicional de unidades y decenas con números de hasta dos cifras. (C) Reconocer ordinales del primero al décimo. (C) Reconocer el menor, el mayor, el anterior y el posterior, el que está entre en un grupo de números. (C) Relacionar la noción de adición con juntar elementos de conjuntos y agregar objetos a un conjunto. (P) Vincular la noción de sustracción con la noción de quitar objetos de un conjunto y la de establecer la diferencia entre dos cantidades. (P) Reconocer subconjuntos	Representación escrita de los números del 100 al 999 utilizando procedimiento concreto, semiabstracto, y abstracto. Descomposición de cantidades (centenas, decenas y unidades). Suma y resta con descomposición de centenas a decenas y de decenas a unidades. Multiplicación de unidades y decenas. Aplicación de suma resta y multiplicación en problemas que pueden enfrentar los niños en la vida real. Medida Medidas tradicionales de peso (fanega, medida, tambor, cali, etc.) Longitud (reconocimiento y uso del metro) Peso y masa (uso del gramo y kilo) Capacidad (conocimiento y uso del litro) Representación de formas (cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo) Tiempo (hora, día, semana, mes y sus momentos) Unidad monetaria (conocimiento de monedas y billetes) Reconocimiento del uso de estas medidas en situaciones lúdicas y de la comunidad.

	dentro de conjuntos y aplicar los conceptos de suma y resta. (P) Resolver adiciones y sustracciones sin reagrupación con los números de hasta dos cifras, con material concreto, mental y gráficamente. (A) Resolver problemas que requieran el uso de adiciones y sustracciones sin reagrupación con los números de hasta dos cifras. (A) Bloque curricular 3. Geométrico Reconocer las propiedades de los objetos en cuerpos geométricos y figuras planas. (C) Identificar formas cuadradas, triangulares, rectangulares y circulares en cuerpos geométricos y en su entorno. (C) Copiar y construir figuras geométricas como cuadrados, triángulos rectángulos y círculos. (P) Distinguir lados, frontera, interior y exterior en cuadrados, triángulos, rectángulos y círculos. (P) Bloque curricular 4. Medida Medir, estimar y comparar longitudes, capacidades y pesos contrastándolos con patrones de medidas no convencionales. (P) Reconocer día, noche, mañana, tarde, hoy, ayer, para ordenar situaciones temporales secuenciales. (C) Reconocer y ordenar los días de la semana y los meses del año con	

	eventos significativos. (C) Reconocer y utilizar la unidad monetaria en actividades lúdicas y en transacciones cotidianas simples. (C, A) Bloque curricular 5. Estadística y probabilidad Comprender y representar en pictogramas datos relativos a su entorno usando objetos concretos. (A, P)	

Figura 5. Contenidos Mínimos
Fuente: Reforma de 1996, Actualización Curricular 2009, Rediseño Curricular

CONTENIDOS DE SEGUNDO AÑO DE LOS LIBROS DEL MINISTERIO 2009

Lenguaje y Comunicación	***Matemáticas***
Unidad 1. Vamos a la escuela **Leamos bien** **Simón en el colegio** **Recreemos lo leído** **Aprestamiento** **Colores** **Grande-pequeño** **Dentro-fuera** **Izquierda-derecha** **Arriba-abajo** **Expresiones y estados de ánimo** **Encima-debajo** **Largo-corto** **Liviano-pesado** **Antes-después** **Alto-bajo** **Grueso-delgado-ancho-angosto** **Desarrolla tu pensamiento**	Unidad 1. Ubiquemos y agrupemos objetos. Reconozco cualidades Me ubico en el espacio Observo cuanto hay Formo y grafico conjuntos

Unidad 2. Mis amigos las vocales **Mis amigos las vocales** **Compruebo lo que aprendí** **Proyecto** **Cuéntame un cuento** **Desarrolla tu pensamiento**	Unidad 2. Contemos del 0 al 9 Conozco el 1, el 2 y el 3 Trabajo con el 4, el 5 y el 6 Conozco el 7, el 8 y el 9 Aprendo el 0
Unidad 3. Aprendo a leer m,p,s **Leamos bien** **Marí aprende a escribir mamá.** **Recreemos lo leído** **Aprendo a leer** **Letras m, p, s.** **Compruebo lo que aprendí** **Proyecto** **Cuéntame un cuento** **Juguemos con lápiz y papel** **Desarrolla tu pensamiento**	Unidad 3. Identifiquemos decenas Completo hasta 10 elementos Cuento del 11 al 19 Sumo y resto hasta 19 Uso números ordinales
Unidad 4. De la tierra a la luna **Leamos bien** **Un viaje genial** **Recreemos lo leído** **Aprendo a leer** **Letras l,n,t** **Compruebo lo que aprendí** **Cuéntame un cuento** **Desarrolla tu pensamiento** **Proyecto** **Juguemos con lápiz y papel**	Unidad 4. Avancemos con las decenas Conozco las decenas puras Aprendo los números del 21 al 49 Sumo y resto
Unidad 5. Cuido mi salud Leamos bien Bronte, el duende de dos dientes. Recreemos lo leído Aprendo a leer Letras d, r, c, que, qui, rr, ñ. Compruebo lo que aprendí Proyecto Cuéntame un cuento Juguemos con lápiz y papel Desarrolla tú pensamiento	Unidad 5. Conozcamos figuras geométricas Trazo líneas y reconozco regiones Identifico círculos y triángulos Reconozco cuadrados y rectángulos
Unidad 6. Mis derechos y mis deberes **Leamos bien**	Resto Unidad 6. Conozcamos los

Mis derechos y mis deberes. **Recreemos lo leído** **Aprendo a leer** **Letras b, v, ge-gi, ll** **Compruebo lo que aprendí**	números hasta 99 Aprendo nuevos números
Unidad 7.	Unidad 7. Midamos y trabajemos con la moneda Mido longitudes Trabajo con los meses y los días Reconozco monedas y billetes
Unidad 8. Los medios de transporte. **Leamos bien** **La aventura de viajar** **Recreemos lo leído** **Aprendo a leer** **Letras ch, z, ce-ci, k, x, w.** **Aprendo a leer** **Pl-Pr** **Bl-Br** **Cl-Cr** **Gr-Gl** **Fr-Fl** **Dr-Tr** **Letra Tl** **Proyecto** **Desarrolla tu pensamiento**	Unidad 8. Conozcamos la centena Conozco el número 100 Aprendo centenas Trabajo con los números del 101 al 200

Figura 6. Contenidos desarrollados en los libros del Ministerio año lectivo 2009-2010
Fuente: ME

Al revisar detenidamente la figura 5, 6[8] podemos concluir que los contenidos que 'aprenden' los niños/as de segundo año en Lengua y Literatura -en el sistema es hispano- son uni-culturales porque reproducen una forma de ser/pensar y promueven una sola entrada al conocimiento por medio de la lecto-escritura, y si tenemos en cuenta que "el comportamiento del niños deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de

[8] Es necesario aclarar que hemos tomado para nuestra investigación el área de Lengua y Literatura, Matemáticas porque son áreas fundamentales en el proceso de formación de los niños/as de segundo año de educación básica. Incluso en los centros educativos tienen una intensidad o carga horaria superior al área de Entorno Natural y Social.

vida que le permitan asumir un rol 'productivo' en la sociedad" (Castro-Gómez, 2003:150). Ya que según la propuesta de Actualización Curricular

> …la lengua es comunicación y eso hace que posea una dimensión social imposible de ignorar. El enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación**.** Desde este enfoque, se propone enseñar la lengua partiendo de las macrodestrezas lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir textos completos en situaciones comunicativas reales. (ME, 2010: 24)

Entonces**,** el área de Lenguaje y Literatura en el sistema hispano es uni-cultural, abre una vía del conocimiento, invisibilizando el sistema de creencias que trae todo niño/a al segundo año y desarrolla el pensamiento lógico-racional. Pues al revisar el perfil de salida del área se visibiliza esta intencionalidad porque el estudiante al terminar el décimo año es competente comunicativo porque es capaz de:

- Conocer, utilizar y valorar las variedades lingüísticas[9] de su entorno y el de otros.
- Utilizar los elementos lingüísticos[10] para comprender y escribir diferentes tipologías textuales. Disfrutar y comprender la lectura desde una perspectiva crítica y creativa.
- Reconocer la función estética y el carácter ficcional de los textos literarios.
- Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferente estilos y técnicas potenciando el gusto estético (ME, 2010: 28).

De igual manera, curiosamente el área de Lenguaje en el sistema MOSEIB también anula el sistema de creencias de los niños/as de segundo año a pesar que en sus principios sostiene que:

- El eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema de educación;
- la familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de su educación;
- la comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros;

---

[9] Variedades lingüísticas. Diferentes formas concretas que tiene la lengua de realizarse en cuanto entidad humana, dependiendo de diversos factores, cronológicos, geográficos y otros.
[10] Elementos lingüísticos. Elementos semánticos, morfológicos, sintácticos, ortográficos y pragmáticos.

- la lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural;
- tanto la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva… (ME, 2009: 13)

Sin embargo, al revisar los contenidos propuestos nos podemos dar cuenta que prioriza una sola entrada al conocimiento y su apuesta también está orientada a 'desarrollar' el pensamiento lógico racional.

Así mismo el área de Matemáticas en el segundo año formatea la estructura cerebral de los niños que según la Neurociencia es la época de mayor número de conexiones sinápticas, es decir, los contenidos de esta área colocan las 'bases' para el desarrollo del pensamiento lógico-racional, pero, como podrán ver en el figura Nº 5, 6, en este año de educación básica se trabajan cuatro bloques: relaciones y funciones, numérico, geométrico, medida y estadística y probabilidad.

Bloque de relaciones y funciones. Este bloque se inicia en los primeros años de Educación General Básica con la reproducción, descripción, construcción de patrones de objetos y figuras. Posteriormente se trabaja con la identificación de regularidades, el reconocimiento de un mismo patrón bajo diferentes formas y el uso de patrones para predecir valores; cada año con diferente nivel de complejidad hasta que los estudiantes sean capaces de construir patrones de crecimiento exponencial. Este trabajo con patrones, desde los primeros años, permite fundamentar los conceptos posteriores de funciones, ecuaciones y sucesiones, contribuyendo a un desarrollo del razonamiento lógico y comunicabilidad matemática.

Bloque numérico. En este bloque se analizan los números, las formas de representarlos, las relaciones entre los números y los sistemas numéricos, comprender el significado de las operaciones y cómo se relacionan entre sí, además de calcular con fluidez y hacer estimaciones razonables.

Bloque geométrico. Se analizan las características y propiedades de formas y figuras de dos y tres dimensiones, además de desarrollar argumentos matemáticos sobre relaciones geométricas, especificar localizaciones, describir relaciones espaciales, aplicar transformaciones y utilizar simetrías para analizar situaciones matemáticas, potenciando así un desarrollo de la visualización, el razonamiento espacial y el modelado geométrico en la resolución de problemas.

Bloque de medida. El bloque de medida busca comprender los atributos medibles de los objetos tales como longitud, capacidad y peso desde los primeros años de Educación General Básica, para

> posteriormente comprender las unidades, sistemas y procesos de medición y la aplicación de técnicas, herramientas y fórmulas para determinar medidas y resolver problemas de su entorno.
> **Bloque de estadística y probabilidad.** En este bloque se busca que los estudiantes sean capaces de formular preguntas que pueden abordarse con datos, recopilar, organizar en diferentes diagramas y mostrar los datos pertinentes para responder a las interrogantes planteadas, además de desarrollar y evaluar inferencias y predicciones basadas en datos; entender y aplicar conceptos básicos de probabilidades, convirtiéndose en una herramienta clave para la mejor comprensión de otras disciplinas y de su vida cotidiana. (ME, 2010: 68-69)

Cada bloque está orientado a trabajar y cimentar -con los contenidos- el pensamiento lógico- racional, esta predisposición uni-cultural del sistema anula completamente el sistema de creencias y los otros sistemas de abstracción matemática que traen los niños de segundo año al aula. La pregunta que surge es ¿por qué el sistema de educación en el Ecuador es unicultural, uni-versal, si es un país democrático, pluricultural y multiétnico?

2.2.2 En los aprendizajes

> El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoque pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica.
>
> Julián De Zubiría

¡Así es! Siempre estamos dejando huella en nuestro quehacer educativo y muestra qué concepción pedagógica implícita o explícita es parte de nuestra práctica educativa. En esta acápite lo que voy a intentar demostrar es cómo el sistema de educación a institucionalizado procesos de aprendizaje que buscan desplegar el pensamiento lógico racional. Pero ¿qué es aprendizaje?

Para Jorge Villaroel el “aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción…por parte del sujeto que aprende de conocimientos formas de comportamiento, actitudes, valores, afectos y sus formas de expresión que se producen en condiciones de interacción social en un medio sociohistórico concreto…” (Villaroel, 1995: 44). En cambio, para David Ausubel, Joseph

Novak y Helen Hanesian el "aprendizaje es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio…para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno…podemos decir, por tanto, que el aprendizaje es construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente" (Ballester, 2010: 114)

Para precisar de mejor manera es necesario mostrar los modelos y los paradigmas que explican qué es aprender y cómo se produce el aprendizaje. Entre ellos podemos mencionar siguiendo a Mayer (1992) estas tres modelos[11]: *el aprendizaje como adquisición de respuestas*, *el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como construcción de significado*[12]. Las limitaciones de los primeros modelos han ido dando lugar a nuevos modelos en un movimiento de superación e integración de las anteriores en las posteriores que no ha terminado todavía. Vamos a describir a continuación el contenido de cada una de estos paradigmas y las implicaciones que tiene cada una de ellas a la hora de comprender la naturaleza del aprendizaje escolar y como estos paradigmas desarrollan un tipo de pensamiento.

Aprendizaje	Enseñanza	Foco instruccional	Resultados
Adquisición de respuestas	Suministro de feedback	Centrado en el currículo (Conductas correctas)	Cuantitativos (Fuerza de las asociaciones)
Adquisición de conocimiento	Transmisión de información	Centrado en el currículo (Información apropiada)	Cuantitativos (Cantidad de información)
Construcción de significado	Orientación del procesamiento cognitivo	Centrado en el estudiante (Procesamiento significativo)	Cualitativos (Estructura del conocimiento)

Figura 7. Los tres modelos de aprendizaje
Fuente: Mayer, 1992.

[11] En nuestro caso estamos utilizando paradigma es sinónimo de modelo. Hacemos esta aclaración para no caer en el debate de si es modelo o paradigma que suele darse entre los cientistas sociales.
[12] Elegimos estos modelos porque son los más utilizados en el aula de clase por el profesor/a consciente o inconscientemente.

Modelo conductista (el aprendizaje como adquisición de respuestas)

El primer modelo, el aprendizaje como adquisición de respuestas están ligados, sobre todo, a la teoría conductista, y domina hasta los años cincuenta. La orientación conductista empalma con una línea científica de corte asociacionista o empirista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial, de suerte que las impresiones sensoriales caracterizan la base de todo conocimiento, incluso del conocimiento complejo que podría reducirse a sus elementos componentes.

Bajo este supuesto, el papel destacado dentro del proceso de aprendizaje lo desempeñan los procedimientos instruccionales, que afectan directamente a la ejecución del estudiante a quien se le reserva el poco lúcido papel de recipiente en el que se almacenan los conocimientos previamente programados por una cuidadosa y uniformada planificación instruccional. En este sentido, lo más importante, y quizás lo único importante, es presentar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción, ignorando de esta manera el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información.

Si la instrucción prima sobre el aprendizaje, y se traduce directamente en aprendizaje, el control de este importante proceso está, por una parte, en el profesor que es el que programa los materiales de cada sesión y, por otra, en el estímulo o "input" informativo que provoca directamente la respuesta, con lo que se reafirma una vez más el dominio -la tiranía dirán algunos- del estímulo sobre la respuesta del sujeto.

Las consecuencias de esta posición psicológica saltan inmediatamente a la vista. Por una parte, el contenido del aprendizaje, es decir, lo que se aprende, es siempre un conjunto de respuestas, sea cual sea la naturaleza del conocimiento que se tiene que aprender, y sin relación alguna con los conocimientos ya aprendidos. Por otra parte, y como una consecuencia lógica, si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de esas respuestas depende directamente de la instrucción, el sujeto adoptará una actitud puramente pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de acumular materiales

informativos en forma de respuestas, para lo cual no se precisa la intervención de los procesos mentales superiores del sujeto.

En estas condiciones, en las que no cuenta ni la naturaleza del conocimiento ni la iniciativa del sujeto del aprendizaje, tampoco hay lugar para la motivación, por lo menos entendida como curiosidad epistémica -deseo de saber- capaz de crear expectativas y movilizar los recursos del estudiante. La suerte del aprendizaje está completamente en manos del profesor y de su cuidado programa de refuerzos, hasta el punto de que el olvido se interpretaría como una simple extinción de respuestas como consecuencia de la aplicación de programas ineficaces de refuerzo.

Aunque evidentemente se trata de una simplificación, podríamos representar esta concepción del aprendizaje por un diagrama en el que habría solamente dos grandes instancias: la presentación del material "input" y la ejecución "output", olvidando el conjunto de procesos mentales intercalados que son, para muchos especialistas, los que constituyen el verdadero núcleo del aprendizaje. Para los conductistas, entre "input" y "output" no hay nada, o no interesa conocerlo, caso de que lo haya.

En resumen, en esta interpretación, el estudiante es un ser plástico cuyo repertorio de conducta está determinado por la experiencia, un ser pasivo cuyas respuestas correctas se ven automáticamente reforzadas y cuyas respuestas incorrectas se ven automáticamente debilitadas, un ser cuya misión es recibir y aceptar. Por otra parte, el profesor es, ante todo, un suministrador de "feedback" cuyo papel esencial es crear y moldear la conducta del estudiante distribuyendo refuerzos y castigos. De acuerdo con estos supuestos, la instrucción se limita a crear situaciones en las cuales el estudiante debe responder obteniendo refuerzos adecuados por cada respuesta. El método de práctica y repetición ejemplifica el foco instruccional del modelo de aprendizaje como adquisición de respuestas y los resultados de la instrucción se evalúan en términos de la cantidad de cambio de conducta, por ejemplo, el número de respuestas correctas obtenidas en un test o prueba final.

Este tipo de aprendizaje, evidentemente, no deja mucho lugar para mejorar la efectividad del proceso académico del estudiante, ya que, según esta posición, los mecanismos del aprendizaje son innatos y no están sujetos al control

consciente del propio sujeto. Tampoco tiene mucho sentido enseñar a los alumnos a ser estudiantes más efectivos ni tampoco hablar de estrategias de aprendizaje. Muchos profesores siguen actuando en sus clases de acuerdo al modelo de adquisición de respuestas.

Modelo cognitivo

El segundo modelo critica al modelo conductista porque, además de no dar cuenta de lo que ocurre en el cerebro del estudiante mientras aprende, no permite apenas intervenir educativamente en el proceso del aprendizaje, como no sea en la programación de materiales y refuerzos.

Por eso se va imponiendo en el sistema de educación ecuatoriana desde hace unos años otra alternativa, la orientación cognitiva, que se concretó en la Reforma Consensuada de 1996 y ahora se lleva a la cumbre con la Actualización Curricular. Este modelo trata de llenar el vacío existente entre el 'input' y el 'output' (Genovard, 1981; Coll, 1987, 1989; Mayor, 1981; Beltrán, 1984) y, lo que es más importante, pretende identificar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que arrancan de la motivación y percepción del 'input' informativo y terminan con la recuperación del material y el 'feedback' correspondiente.

La orientación cognitiva tiene sus raíces lejanas en la posición platónica que destaca la creatividad de la mente humana, señalando que los conocimientos, más que aprendidos, son descubiertos, y sólo se descubre lo que está ya almacenado en la mente. Dentro de la orientación cognitiva se pueden distinguir dos modelos distintos que han ido apareciendo al hilo de la investigación realizada de acuerdo con los principios de la revolución cognitiva.

Modelo de procesamiento de la información (El aprendizaje como adquisición de conocimiento)

Este modelo de *adquisición de conocimiento* ha dominado desde los años cincuenta hasta los años sesenta. El cambio se produjo a medida que la investigación sobre el aprendizaje comenzó a moverse desde el laboratorio animal al laboratorio humano, y a medida que el conductismo dio paso a la revolución cognitiva. En esta interpretación, el estudiante es más cognitivo,

adquiere conocimientos, información, y el profesor llega a ser un transmisor de conocimientos. El foco de la instrucción es la información. El profesor lo que se pregunta es ¿qué puedo hacer para que la información especificada en el currículo esté en la memoria de este alumno?

A esta posición se le ha puesto la etiqueta de "centrada en el currículo", ya que el núcleo temático se divide en temas, cada tema en lecciones y cada lección en hechos, principios y fórmulas específicas. El estudiante debe avanzar paso a paso para dominar cada una de las partes por separado hasta cubrir el total del contenido curricular. El papel del profesor es enseñar y transmitir la información del currículo. La evaluación se centra en valorar la cantidad de conocimiento y de información adquirida.

Se trata de un enfoque cognitivo todavía cuantitativo (cuánto ha aprendido el estudiante). Por otra parte, si bien el estudiante llega a ser más activo, todavía no tiene control sobre el proceso del aprendizaje. La superación del conductismo permite al estudiante comprometerse en procesos cognitivos durante el curso del aprendizaje, pero no aparece todavía el control consciente de esos procesos. En realidad, a medida que pasa el tiempo, la visión del estudiante cambia de pasiva a activa, pero la revolución cognitiva es demasiado lenta para atacar en tan poco tiempo los problemas del aprendizaje cognitivo y del "transfer". Aquí la clave es aprender conocimientos.

Modelo constructivista (El aprendizaje como construcción de significado)

Por los años setenta y ochenta, se produce otro cambio. Los investigadores que se mueven desde el laboratorio a situaciones más realistas de aprendizaje escolar encuentran un estudiante mucho más activo e inventivo, un estudiante que busca construir significado de los contenidos informativos. El papel del estudiante corresponde al de un ser autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. De alguna manera, “los individuos *construyen* su propia comprensión, es decir, que el aprendizaje es un proceso constructivo” (Woolfolk, 1999: 40)

En esta interpretación el aprendizaje resulta eminentemente activo e implica una asimilación orgánica desde dentro. El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye usando la experiencia previa para

comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Consiguientemente, el profesor, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante, se trata de un conocimiento construido y compartido.

De acuerdo con este modelo, la instrucción está centrada en el estudiante. Como dice Dewey, en este tipo de instrucción el niño es el punto de partida, el centro y el final. En la instrucción centrada en el niño, la evaluación del aprendizaje es cualitativa, y en lugar de preguntar cuántas respuestas o conocimientos se han adquirido, hay que preguntar sobre la estructura y la calidad del conocimiento, y sobre los procesos que el estudiante utiliza para dar respuestas.

Aunque el estudiante como constructor de significado parece una interpretación nueva, ha estado en realidad asomándose de forma vacilante durante las últimas décadas. Es más, el proceso de cambio no ha terminado todavía, si bien las líneas generales de la teoría cognitiva están bastante bien trazadas. La clave de este modelo es, desde el punto de vista del estudiante, aprender a aprender.

Desde esta posición, se entiende claramente que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento.

Esto quiere decir que, frente a las concepciones anteriores, el estudiante tiene aquí un papel esencialmente activo, convirtiéndose en el verdadero protagonista del aprendizaje, hasta el punto de poder afirmar que dos estudiantes de igual capacidad intelectual y motivación, que reciben "inputs" informativos iguales y estandarizados y siguen los mismos procedimientos de enseñanza, no realizarán exactamente el mismo aprendizaje porque cada estudiante tiene una comprensión personal diferente de lo que se enseña. Esto significa que la instrucción no se traduce directamente en la ejecución, sino indirectamente, a través de los procesos que se activan, pues los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria, sino que los sujetos los construyen activa y significativamente. De esta forma, en lugar de dar

importancia a los elementos extremos de la cadena del aprendizaje, la instrucción-ejecución, ‘input’-‘output’, acción-reacción cobran importancia las instancias centrales de esa cadena, es decir, cobra importancia el estudiante mismo que es el que da sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente a fin de lograr las expectativas suscitadas.

Desde este punto de vista, difícilmente puede haber leyes generales del aprendizaje, ya que el significado de una misma frase puede cambiar sustancialmente para un mismo sujeto cuando cambia el contexto dentro del cual está incluida, y para sujetos distintos, cuando se integra en estructuras organizadas diferentes. El estudiante procesa los contenidos informativos y, como resultado de ese procesamiento, da sentido a lo que procesa, construye significados.

Las tres metáforas de aprendizaje que dice Mayer desarrollan el pensamiento lógico racional. Así, el modelo conductista engendra un hombre diestro, que domina y utiliza destreza para producir, por eso, educa para *saber hacer,* en cambio el modelo cognitivo en sus dos versiones ‘desarrolla’ un ser humano que piensan y cuestionan la realidad, educa para *saber pensar*.

CAPÍTULO III. CAPITAL CULTURAL DEL PUEBLO SARAGURO

> El indio puro y pleno, analfabeto o civilizado, no lleva el cáncer del acholamiento; al contrario resplandece, en toda su entidad histórica y su ser presente, el Sol de la dignidad humana…este indio para el cholaje no tuvo ni tiene ahora otra cosa que un profundo desprecio u odio moral
>
> Kolla Katari[13]

> Y como lo oprimido es su raza, y como se lo oprime a causa de ella, ante todo debe tomar conciencia de su raza…Es preciso, ahora, que obligue a quienes le oprimieron durante siglos y lo redujeron a la condición de animal porque era indio, a que le reconozcan como hombre…es preciso que los indios se piensen como indios; y la conciencia de raza se centre ante todo en el alma india. Se convierta a la vez en faro y espejo
>
> Fausto Reinaga

En este capítulo vamos hacer una aproximación al capital cultural del pueblo Saraguro –que no es más que esa posibilidad de ser y deber ser construido comunitariamente- , es decir, siguiendo a Kolla Katari pretendo mostrar que el pueblo Saraguro construye un conjunto de sistema de creencias que han sido eliminados por el sistema de educación para que como dice Fausto Reinaga el indio tenga derecho a pensar, educar y ser desde y para su contexto para ello voy a utilizar la categoría de *campo,* dentro de este el *capital cultural* y *hábitus* de Bourdieu. Entonces, como dijimos más arriba la sociedad **–**ver capítulo I- "…es observada como un conjunto de campos relacionados entre sí y a la vez relativamente autónomos…cada campo se constituye como un espacio de conflicto entre actores enfrentados por los bienes que ofrece cada campo" (Chihu, s.f. 180). De esta manera, para Bourdieu un campo se encuentra determinado por la existencia de una capital común y la lucha por su apropiación, por eso, es un lugar donde se genera un conflicto entre actores por el acceso a los recursos específicos que lo definen, el campo posee una estructura definida, que está determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados, en el caso del sistema de educación el aula es el

[13] Las dos citas de Kolla Katari y de Fausto Reinaga son de Quishpe, Marcelo. Educación e interculturalidad en los pueblos indígenas de la sierra ecuatoriana, en: Universidad Nacional de Colombia. Derecho, interculturalidad y resistencia étnica, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, 2009.

campo donde se promueve este proceso de relación entre los actores del hecho educativo.

En definitiva, el campo es un sistema estructurado de relaciones de fuerzas –profesores/estudiantes- entre esas posiciones**.** Pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones, relaciones objetivas entre individuos que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos. A cada campo le corresponde una específica y particular forma de capital, incluso el capital simbólico es una forma más de capital, equiparable al capital económico que adopta la forma dinero o como propiedad de los medios de producción, capital que se transforma en algún caso como recurso para suscitar violencia que en el sistema de educación ha sido sutilmente invisibilizado.

¿Qué es capital para Bourdieu? Para Bourdieu en los campos encontramos diferentes capitales, entre ellos esta

> *el capital económico*, que se encuentra constituido por los recursos monetarios y financieros. *El capital social*, conformado por los recursos que pueden ser movilizados por los actores en función de la pertenencia a redes sociales y organizaciones. *El capital cultural*, definido por las disposiciones y hábitos adquiridos en el proceso de socialización (existen dos variantes de esta forma: el capital adquirido en forma de educación y conocimiento y el capital simbólico formado por las categorías de percepción y juicio que permiten definir y legitimar valores y estilos culturales, morales y artísticos) (Chihu, s.f.184)

Ahora bien, dependiendo del campo en el cual funcione el capital se presenta en tres formas: 1) como capital económico (dinero) 2) como capital cultural, que puede ser convertido en capital económico e institucionalizado en la forma de calificaciones educacionales; 3) y como capital social, es decir, obligaciones sociales y relaciones que pueden ser convertidas en capital económico e institucionalizados como títulos de nobleza diría Bourdieu. Pienso que en el caso del sistema de educación, el capital económico, cultural y social es el determinante de este campo.

Para Bourdieu la posición de los individuos en el campo -en nuestro caso de los niños/as- depende y está mediado por el capital que poseen, de manera que el *campo* constituye un espacio social de conflictos entre individuos y

grupos que buscan, como dice Bourdieu según su posición de subordinante o subordinado, conservar o modificar la distribución de poder derivada de la forma de capital específica del campo en disputa. En otras palabras, los estudiantes en la escuela, de acuerdo al capital que poseen podrán atesorar o cambiar su poder en el aula.

Según Bourdieu el capital que corresponde al campo de la educación es *el capital cultural* porque define las disposiciones y habitus de los individuos, si esto es así, entonces, "toda acción educaomunicativa implica –siguiendo a Bourdieu y Parsseron- proponer una acción pedagógica que imparte una propuesta cultural arbitraria, cuyos contenidos promueven un proceso de reproducción y producción de *habitus* culturales de un grupo social, reconocidos como legítimos desde el Estado" (Quishpe, 2009:116). De esta manera, las instituciones educativas son los puentes y artífices del Estado para modelar, afianzar la propuesta cultural que es ajena al mundo de la vida de los estudiantes que cambia y transforma el *habitus* de los mismos.

El *habitus* es el espacio tiempo subjetivo que cada uno de nosotros llevamos al campo que fueron aprehendidas y que responden a un contexto cultural y social, por eso en latín *habitus* significa condición del cuerpo, carácter, cualidad, estilos de vestir, atuendos, disposiciones, estados de sentimiento, hábitos. Para Bourdieu "el *habitus* se refiere a los sistemas incorporados de disposiciones o predisposiciones socialmente adquiridos. Tales sistemas de disposiciones no hacen referencia al carácter, moralidad o socialización, sino a propensiones clasificatorias y valorativas socialmente adquiridas y manifestadas a través de la apariencia externa, las opiniones y los fenómenos incorporados tales como la conducta, la postura, las maneras de caminar, de sentarse, etc. "(Chihu, s.f.184-185). El habitus siguiendo a Bourdieu configura mi ser y deber ser, este proceso puede ser realizado sin el consentimiento del sujeto, el mismo al momento de nacer ya es parte de la estructura cultural y social de la comunidad, pueblo, escuela, unidad educativa, etc. El *habitus* es un principio generador y unificador que retraduce las características de una posición social en un estilo de vida. El *habitus* existe en la cabeza de los actores, en sus prácticas sociales, en la interacción, en la conducta y en las maneras de hablar y hacer las cosas. Partiendo de esta perspectiva al

desarrollar en el aula un solo tipo de pensamiento puede provocar un nuevo habitus arbitrario que re-acomoda el habitus que trae el estudiante al aula, esta articulación veremos más adelante.

En otras palabras, como diría Bourdieu el *habitus* es el proceso mediante el cual lo social es interiorizado en los individuos y permite que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. El sistema de hábitos constituidos desde la infancia es generado por estructuras objetivas a la vez que generan prácticas individuales y esquemas de conducta que se traducen en acciones. En este caso el currículo oficial –estructura objetiva- al terminar los diez años de educación básica deberá generar prácticas individuales –estructura subjetiva-, como diría Bourdieu, esto es posible gracias el capital adquirido en forma de educación y conocimiento y el capital simbólico formado por las categorías de percepción y juicio que permiten definir y legitimar valores y estilos culturales, morales y artísticos.

El *habitus* corresponde al sistema de creencias que "…son nociones preexistentes de la realidad que sirven de lente perceptual…determinan la realidad de 'como son las cosas' en el entorno y modelan el entendimiento…" (Wrubel, 1981:87). El *sistema de creencias*[14] al igual que el *habitus* busca explicar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven que según el construccionismo social toma en cuenta cuatro hipótesis: 1) El conocimiento del mundo está determinado por la cultura, la historia o el contexto social. 2) Nuestra percepción de la realidad es producto de la inter-relación entre los seres humanos. 3) El grado hasta el cual una forma dada de comprensión prevalece otra no depende de los procesos sociales. 4) Las formas de comprensión negociadas están conectadas con otras actividades sociales que han sido interiorizadas. El socio construccionismo redefine

> …la manera de cómo vemos el mundo aportando la idea de una construcción de la realidad, y con ella todo lo que rodea, los problemas, los sentimientos, etc., y al ser nuestra realidad una construcción, podemos cambiarla y mejorarla, además, se acomoda y contribuye al

[14] Esta categoría teórica hemos utilizado para construir la matriz de procesamiento de datos y es un elemento nuclear del *Construccionismo social*

> trabajo de los prejuicios, sistemas de creencias y las actitudes de las personas, pues las personas son quienes le dan sentido a las experiencias de la otra persona, es dinámico en sus interacciones con los otros y ese proceso de construcción es compartido (Rodríguez, Garzón, 2004: 21)

Por lo tanto, *campo, habitus, capital cultural y sistema de creencias* son las categorías que proporcionarán el horizonte de sentido de este capítulo. Para empezar es necesario plantearnos varias inquietudes: ¿Existe el capital cultural del pueblo Saraguro? ¿Por qué es necesario el capital cultural del pueblo Saraguro? ¿Cómo se hereda este capital cultural? ¿Cómo este capital cultural se pierde o cambia por la influencia del sistema de educación? ¿Cuál es el papel del capital cultural en el sistema de creencias?

3.1 El pueblo Saraguro[15]

> Los Saraguros somos parte del cosmos vivo y "estamos siendo" en este tiempo una hebra para el reencuentro de nuestros saberes ancestrales.
>
> María Sisa Vacacela

Pienso que la afirmación de Sisa Vacacela resume esta doble tensión que el pueblo Saraguro se plantea en la actualidad: por un lado saber quiénes somos y por otro re-encontrarnos con nuestro saber. Esta tensión se vuelve compleja cuando urdimos respuestas en algunos casos indigenitas o inkaistas como se puede ver en la literatura sobre y para el *pueblo Saraguro.* Voy abordar este anclaje desde y para mi pueblo.

Saraguro está ubicado al sur del Ecuador, al norte de la provincia de Loja, en lo que habitualmente fue el Chinchaisuyu del Tahuantinsuyu. En esta región habita una de las culturas del país: *los Saraguros.* El actual cantón ocupa el territorio que antiguamente fue de los Cañaris y Paltas porque, según la arqueología y el estudio lingüístico de topónimos en la región, la cultura cañari se extendió hasta San Lucas (tal vez hasta Zamora) donde comienza la tierra

[15] Vamos a utilizar la denominación *pueblo Saraguro* por fines políticos y de ubicación espacio-temporal, porque siguiendo Armando Muyulema nombrar es luchar y por eso vamos a utilizar esta denominación que intenta re-ubicar un posicionamiento epistémico que visibilice al otro que ha sido invisibilizado por la lógica del poder dominante.

de los Paltas. Aunque Cieza de León –un español que pasaba por los Andes a fines de la década de 1540- sugirió que la provincia de los Paltas comenzó al norte de Tambo Blanco.

Con la expansión Inca esta región fue anexada al Tahuantinsuyu, conquistada por los ejércitos del Tupac Inca. Sin embargo, parece que Saraguro no tuvo importancia para los Incas, porque no se menciona nada en ninguna de las crónicas más conocidas, aunque sí hay evidencia arqueológica de la influencia de los Hijos del Sol. Las ruinas más importantes son: Ingapirca y Ciudadela[16]. Se supone que introdujeron nuevas cosechas y animales domésticos, una nueva lengua y nuevas costumbres. Sea como sea, en tiempo de los Incas, Saraguro fue la ruta principal entre Cuzco y Quito. El camino del Inca pasaba por aquí, en algunos lugares como en San Lucas todavía existe este camino, incluso hasta hoy transitan por aquí los indígenas de las comunidades de Lancapa, Moraspamba, Pichig, Pueblo Viejo.

Con el objetivo de afianzar al incario, trasladaron grupos de otras latitudes del Tahuantinsuyu; a estos grupos se les conoció como *mitimaes*, que en castellano significa *venideros.* De esta manera se cree que el indígena saraguro es un mitimae, que es un venidero del Cuzco o Bolivia. Pero para James Belote (Belote, 1998) no hay evidencia de que el saraguro sea descendiente de mitimaes. En definitiva, el territorio de Saraguro fue ocupado por los Incas y fue sometido a su dominio político, social, cultural y religioso.

Con la llegada de los españoles en 1492, todo lo estructurado por los Incas fue destruido o *re-acomodado* a la nueva lógica de dominación. Como dice Anibal Quijano (2000) en un artículo titulado *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, con la constitución de América se crea el espacio / tiempo de

---

[16] Don Juan Salinas Loyola confirma que Loja fue un territorio Inca. "Los Incas hicieron fortalezas en las sierras altas haciendo tres o cuatro cercas de pared de piedra para estar fuertes y seguros y que estuviesen las gentes que dejaban en la provincia, hasta domesticarlos y sujetarlos del todo. A estas fortalezas llamaban Pucarais... Los indígenas adoraban al Sol y a la Luna, a los que hacían sus sacrificios de ovejas y cuyes, o les quemaban maíz y otros alimentos. También tenían oratorios en los que ofrecían oro, plata y especialmente la yerba tan estimada por ellos, llamada coca". ANDA, Alfonso, *"Indios y negros bajo el dominio español en Loja",* Quito, Editorial Abya Yala, 1993, pp. 15-16.
En esta cita podemos encontrar varios elementos, el primero la construcción de Pucaras. En Saraguro existen todavía Pucaras que han sobrepasado la barrera del tiempo, una está ubicada en la comunidad de Ilincho y otra en Cañicapac. En segundo lugar la existencia de ritos de agradecimiento y la adoración al Sol y a la Luna. En tercer lugar la utilización de plantas medicinales como la coca. Esto quiere decir que se usaba la coca para las ceremonias, en la actualidad se utiliza el cactus, llamado San Pedro o Agua olla.

un patrón de poder mundial –el capitalismo colonial moderno y eurocentrado- Uno de los ejes fundamentales de este nuevo patrón es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, que es una construcción mental que expresa la experiencia básica de dominación colonial; de esta manera en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Así, se inició el proceso de colonización cuyo único objetivo era 'civilizar', es decir, en términos de Bourdieu re-construir un nuevo *campo* que a su vez desarrollará un *capital cultural,* para ello es necesario generar, cimentar como dice Marcelo Quishpe un *habitus inculcado* a los 'animales sin razón' para apoderarse de su tierra, su riqueza y su voluntad. Según Edward Tylor uno de los primeros antropólogos de esta época sostendrá que:

> Los salvajes son extremadamente ignorantes en lo que concierne al conocimiento tanto físico como moral; la falta de disciplina vuelve sus opiniones groseras y su acción, asombrosamente ineficaz; y la tiranía de la tradición a cada paso les impone pensamientos y costumbres heredados de una etapa de cultura distinta. De esta manera, han perdido el carácter que nos parece haber poseído en sus primeros orígenes. Juzgado desde el punto de vista de nuestro estándar moderno de conocimiento, que está en todo caso en un nivel elevado en relación al suyo, la mayoría de las cosas que ellos creen que son verdaderas deben ser consideras como falsas (Luna, Amaringo, 1991: 72)

Como podemos ver 'América Latina' nace a través de un choque político, económico y cultural que se dio en el marco de la expansión colonial española y portuguesa; este hecho tuvo como consecuencia la abrupta interrupción del desarrollo de las sociedades y culturas de Abya Yala. España y Portugal, integradas en la cultura occidental, impusieron desde el inicio del proceso colonizador, no sólo la dominación política y económica, sino también la cultural. El pueblo Saraguro no es ajeno a este proceso. Pues, desde la conquista en el siglo XVI hasta la independencia en las primeras décadas del siglo XIX, España y Portugal fueron las potencias que ejercieron la dominación en el ámbito latinoamericano y el elemento cultural más acabado en pleno renacimiento que dispositivo disciplinario fue el *cristianismo,* y con el cristianismo se sometió a los indígenas de *Abya Yala.*

Esta nueva lógica de dominio cultural, político, social, filosófico y religioso de España y Portugal se expandió a todos los puntos del imperio Inca, y Saraguro no fue la excepción. En Saraguro se visibiliza estas nuevas relaciones inter-subjetivas colonizadoras que otorgan poder al blanco, que luego de la independencia será el mestizo –el laichu- que tomará su puesto. Sin embargo, los saraguros resistieron fuertemente a los españoles y para apaciguarlos se fundó la ciudad de Loja en 1546 y nuevamente en 1548[17], cuya jurisdicción alcanzó hasta Tambo Blanco.

Así como en toda la comarca**,** los saraguros también fueron utilizados para la *mita,* algunos fueron trasladados para las minas de *Zaruma y el Oriente;* otros mitayos habían sido asignados a faenas agrícolas en las estancias de sus vecinos lojanos (cuidaban ganado, caballos, mulas). En 1572 llega a Saraguro el primer cura, con lo cual se consolidó el proceso de colonización en este lugar. Desde ahí en adelante según Muyulema (Muyulema, 2001: 327-360)**,** un único código se sobrepuso a otros códigos: los códigos de quienes desde entonces serían referidos como indios. Estos últimos viven la experiencia del desplazamiento; un orden simbólico extraño se instala en su seno en abierta confrontación con sus horizontes culturales. El actor foráneo elabora con sus instrumentos hermenéuticos una versión del mundo en el que es subsumido como objeto un mundo largamente habitado y conocido. La radicalidad de lo extraño es una experiencia que afecta aquellos hombres concretos y a sus mundos. En esa violenta relación, el acto político del conquistador-narrador de poder nombrar a las cosas no inauguró el mundo sino una disputa por la representación del mundo que se libra desde entonces en el ámbito simbólico del lenguaje y en la arena de las luchas políticas. La educación cumple fielmente esta 'noble' labor simbólica.

Lógicamente los curas doctrineros cumplirán esta labor de crear un *campo* y *habitus* para consolidar este proceso de dominación e imposición de este nuevo código. Aproximadamente, tres siglos después de dominio de este imperio en *Abya Yala* se produce un nuevo *pachakutik* está vez según los abuelos se venía un tiempo de luz para las culturas de este continente. Y

[17] Para profundizar más el tema véase INKA, *Saraguro problemas de identidad N° 1,* Cuenca, Fondo de Cultura Ecuatoriana, 1996, pp. 61-62, 69.

Bolívar junto a sus guerreros proclamará la libertad de 'América' y conformará la *Gran Colombia* que se podría definir como la utopía hecha realidad pero construida, edificada, en tierras fangosas, que terminó en la desmembración de este macro-estado en repúblicas cada una gobernada para sus propios intereses. Estas nuevas repúblicas gobernadas por una elite que veía para y desde Europa –Francia-, Estados Unidos e Inglaterra crea-recrea un nuevo imaginario el estado-nación que tiene esta vez nombre propio: Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, Brasil, etc. Que intenta re-crear nuevas formas sutiles de dominación, estas tesis se consolidan a través de la implementación de un orden jurídico que establece de forma esquemática las subalternidades a través de normas y la puesta en escena de un Estado que fomenta el buen orden a través de la consolidación y proyección de una nación que se pretende objetiva. De igual manera, Walsh (Walsh, Schiwy, Castro-Gómez, 2002) sostendrá que la formación moderna del Estado-nación genera un mayor encubrimiento de la colonialidad del poder, el ser y el saber y logra establecer los discursos jurídicos como legítimos frente a la constitución de identidades subalternizadas, siendo preciso entablar reflexiones que permitan destejer la geopolítica del conocimiento y forjar un dialogo de saberes epistémicamente diferenciado desde historias locales de frontera, lejos de la cotidiana dualidad de civilización/barbarie. Entonces, la "…colonialidad del poder no ha muerto sino que ha cambiado su forma; esto no quiere decir que las formas modernas de la colonialidad hayan desaparecido sino que han aparecido otras formas que son afines a los nuevos imperativos de la producción inmaterial" (Walsh, Schiwy, Castro-Gómez, 2002: 25). Es decir, hay una nueva producción y consolidación de un *campo* y *habitus* dominante que desplaza, invisibiliza al *otro* ya que construyó un aparato estatal homogenizante por eso Boaventura de Sousa Santos en su libro *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur* sostendrá que:

> Es un Estado uninacional y monocultural, centralista y excluyente, que no sólo desconoce a los pueblos indígenas sino que estuvo siempre en contra de ellos. Las repúblicas criollas americanas continuaron el genocidio físico y cultural de nuestros pueblos originarios, en un proceso sistemático que se agudizó a fines de los años ochenta del siglo XX, con

> el inicio de la globalización neoliberal que arrasa con derechos esenciales de los pueblos indígenas" (De Sousa Santos, 2010: 9).

A esto hay que sumar que el *pueblo Saraguro* luchará junto con el movimiento indígena por el re-conocimiento de la diversidad cultural, pasar de un Estado-nación a un Estado-plurinacional. De esta manera, el movimiento indígena en el Ecuador visibiliza al *'otro'* que había sido invisibilizado por el *poder dominante.* El Movimiento –desde el primer levantamiento[18]- abre un espacio, un tiempo de cambios y transformación en la estructura del Estado-nación, *caduco/corrupto* que se había fraguado hasta ese entonces. Esto provocó que se *re-definan* los imaginarios inventados en la conciencia de todos los ecuatorianos y en la actualidad ha mudado a otras formas sutiles de *colonización* promovida, dirigida, por un sistema que no está fuera sino que es parte de la subjetividad de los cuerpos. Un poder/saber en términos fuocaultianos que modelaba *una* forma de *ser y de pensar*. Los levantamientos[19] cuestionan la vigencia de un sistema económico, político, social, cultural y proponen nuevos horizontes de sentido. En el país por primera vez se sueña en una verdadera innovación del Estado ecuatoriano y se empieza a gestar la construcción de un nuevo paradigma. Esto provocará según Marcelo Quishpe una re-vitalización, re-invención del capital cultural de los pueblos tradicionales del Ecuador.

Este proceso de tensión de *construcción, de-construcción* de un nuevo *campo, habitus, capital cultura, sistema de creencias* que vive el pueblo Saraguro son los antecedentes necesarios para intentar responder a la pregunta: *¿Existe un capital cultural del pueblo Saraguro?* Podemos decir al respecto que hay elementos culturales propios del pueblo Saraguro, pero que es fruto de este complejo proceso de *colonización, neo-kichwisación.* Por ejemplo: el *kichwa*, la vestimenta, la gastronomía, el sistema de creencias, la religión, las festividades religiosas, la organización social, la ganadería, la economía de subsistencia, el idioma español son elementos del capital cultural del pueblo Saraguro. Ahora vamos a realizar una descripción sucinta de cada uno para evidenciar que los

[18] El primer levantamiento del Movimiento Indígena se realizó en junio de 1990.
[19] Los levantamientos de 1990, 1994, 1997, 2001.

niños/as –de segundo- cuando van a la escuela llevan un *capital cultural*, *habitus, sistema de creencias* aprehendidos en la familia, la comunidad.

El Kichwa

En los Andes las comunidades indígenas transmitieron su cultura a través de la tradición oral, por lo tanto, el idioma es un factor importante para su preservación. Para James Belote, los indígenas que viven en Saraguro son bilingües –hablan quichua y castellano-, otros son monolingües –por ejemplo los habitantes que viven en Tambopamba, Gera, Oñacapac-, porque sólo hablan quichua. En cambio, algunos que viven en el oriente son trilingües –hablan quichua, castellano, shuar-. Y finalmente, otros solo entienden el quichua pero no lo hablan, pues para comunicarse utilizan el castellano. ¿Por qué tuvieron que hablar quichua y castellano? la razón es que el canal de comunicación entre el indígena y el mestizo era diferente; por eso, nuestros mayores se vieron obligados a aprender castellano. Quizá por dos razones: la primera, para poderse defender de las humillaciones del blanco o mestizo. La segunda, porque para comunicarse con un mestizo, los indígenas necesitaban de un mediador y éste, muchas veces cometía abusos y atropellos contra ellos, sobre todo en los negocios y en asuntos legales. Esto motivó a que los Taitas empezaran a hablar castellano en el hogar, con el propósito de que los hijos aprendieran esta lengua más rápidamente. De esta manera, la exclusión del quichua fue tan fuerte que en comunidades como Lagunas, Quisquinchir, Ilincho, los jóvenes no saben hablar quichua. Curiosamente todas estas comunidades se encuentran dentro del perímetro urbano de la ciudad de Saraguro. Esto quiere decir entonces que los indígenas de estas comunidades, por estar expuestos a un contacto directo con los mestizos de la ciudad, poco a poco han olvidado el idioma. Pero por el proceso de neo-kichwisación el idioma se ha vuelto un elemento determinante en la configuración de la identidad de los niños, jóvenes del pueblo Saraguro.

Indumentaria

Mucho se ha especulado acerca de la indumentaria de los saraguros. Para algunos investigadores el atuendo negro es símbolo de duelo por la muerte de

Atahualpa. Cuenta la leyenda que un cura caminaba por Tenta[20] con un indígena, este le preguntó ¿por qué vistes de color negro? El indígena le respondió porque mataste a nuestro Inca. El cura sacó como conclusión que el color negro es por la muerte de Atahualpa, esta interpretación es incorrecta porque la realizó desde la perspectiva de la religión cristiana. Ideológicamente la idea de luto es propia de occidente. En la cultura saraguro, si alguien muere, pues dejó de existir y punto, incluso se puede bailar cuando muere un niño. Su cuerpo como materia muere, pero su espíritu pasa a formar parte del mundo de los espíritus, que no está en el cielo cristiano sino aquí en la tierra; por eso de alguna manera los espíritus de los Taitas nos acompañan siempre, no nos abandonan están con nosotros. Por lo tanto la afirmación: usamos ropa negra por la muerte de Atahualpa es errónea. En cambio María Sisa Pacari Vacacela sostiene que el color negro sí era utilizado por la nobleza Inca. De esto se deriva que los saraguros estuvieron ligados a la nobleza. La hipótesis aceptable es que los saraguros utilizan el color negro para contrarrestar el frío de la región, porque la ropa negra mantiene el calor del cuerpo. Los páramos pueden llegar a temperaturas de –2°C durante épocas de invierno. Otro aspecto que quisiera tratar es si la indumentaria es el elemento cultural que identifica a los saraguros. Hasta la década de los 60 se puede decir con toda seguridad que tanto los varones como las mujeres se caracterizaron por aspectos muy peculiares:

> varones: utilizaban solo chusma, pantalón corto, faja o cinturón, poncho, zamarro y oshotas.
>
> Mujeres: utilizaban un reboso, en forma de chaleco, luego con camisa de manga corta; alrededor de 1930, salieron las camisas de manga larga, ya no se ponían chalecos; reboso, anaco, con prensas gruesas; pollera sin ningún bordado, alrededor de 1950, aparecen con bordados en número ocho, que confeccionaban los del centro de Saraguro. Ambos utilizaban sombreros de ala grande de lana de oveja. (Saca, Quizhpe, Tene, s.a. 16)

Hasta esta época la indumentaria sí era un elemento cultural que identificaba a un saraguro. A partir de 1960 en adelante los indígenas de Saraguro empiezan

[20] Es una parroquia de Saraguro ubicada al oeste del cantón, a 15 minutos en carro.

paulatinamente a reemplazar la vestimenta autóctona por otras prendas, quedando la ropa típica para actos socioculturales. Este proceso de cambio de la vestimenta autóctona obedece a razones intra y extraculturales[21]. La familia -como elemento intracultural- juega un papel muy importante en la conservación de la identidad del indígena saraguro, sin embargo, no está cumpliendo este rol, no hay una concientización y valorización de por qué y para qué deben utilizar la vestimenta autóctona las nuevas generaciones. A esto se suma el desinterés masivo de la juventud.

Según una encuesta que realizamos en el colegio Técnico "Celina Vivar Espinosa" de Saraguro, la mayoría de los jóvenes indígenas afirmaron que se visten así por costumbre o por obligación y varios de ellos declararon incluso que quieren ser mestizos. Un elemento extracultural que poco a poco está modificando la identidad del indígena saraguro son los medios de comunicación. Diariamente, la televisión, la radio, están bombardeando con propagandas de moda y esto ha influido en el cambio de la vestimenta. Al respecto, Marcelo Quishpe[22] cree que al 'indio' se lo ha aceptado, se lo respeta, no por su vestido, idioma o cultura, sino porque se ha modernizado, y porque se parece más al blanco mestizo.

La economía

El idioma, la economía y la organización socio-política tienen como núcleo o átomo a la familia. La familia es la base del *capital cultural, habitus y sistema de creencias* del pueblo Saraguro. En ella se transmiten todas las costumbres, creencias, idioma, inclusive la forma de trabajar la tierra y cuidar el ganado. El número promedio que integra una familia es de 7 miembros. El grupo familiar repercute en el presupuesto económico.

Por todos estos antecedentes, en la región de Saraguro hay una economía familiar basada en la reciprocidad y la solidaridad de las familias. En otras palabras, las economías familiares son micro-economías con una comunidad económicamente activa; es decir, los miembros de la comunidad es 100%

[21] Intracultural: son todos aquellos elementos que están dentro o pertenecen a una cultura determinada. Extracultural: hace referencia a los elementos culturales que vienen de afuera.

[22] Marcelo Quihspe es Historiador docente de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar.

económicamente activa a partir de los 6 años, a esta edad los niños /niñas pasan a formar parte de la economía familiar de subsistencia, dedicándose al cuidado de animales menores y a otras actividades apropiadas para su edad.

La economía de la familia hasta finales del siglo pasado estaba en función de la tierra que se tenía. En términos proporcionales podría decirse: más tierra más dinero y más dinero más tierra. Sin embargo, esta proporción en la actualidad ha variado notablemente. Hoy la familia puede subsistir sin grandes cantidades de tierra gracias al dinero de los emigrantes saraguros.

Las principales fuentes de ingreso para la mayoría de las familias de Saraguro son: *la agricultura y la ganadería.* Estas dos actividades agropecuarias, según James Belote, son el producto de la estrategia dual: la manutención de una base de subsistencia segura y el desarrollo mercantil flexible a través de la producción de ganado y productos ganaderos. De la agricultura, el indígena saraguro obtiene la base de subsistencia segura. A través de la ganadería entran en el juego del mercado.

La agricultura es la actividad que más se ha desarrollado y que tiene mucha importancia porque parte de nuestra forma de ser está vinculada a esta labor. Aquí se aprende primero a respetar la tierra; segundo, a cuidarla para que nos dé los frutos necesarios. Los abuelos nos comunicaron cómo debemos labrar la tierra. La percepción del tiempo está vinculada a esta labor. Un saraguro que no sepa labrar la tierra y extraer la leche de la vaca, en definitiva no es un saraguro.

¿Por qué los primeros indígenas de Saraguro se dedicaron a la agricultura y a la ganadería? Se dedicaron a la agricultura porque cada familia tenía abundante tierra. A pesar de la conquista, los indígenas siempre mantuvieron la mayor parte de la tierra. No fueron desplazados a los páramos. La tierra era y es de propiedad privada. Hay pocas áreas de tierra de propiedad comunal, por ejemplo Guashapamba[23]. Ahora bien, la cantidad de tierra necesaria para el

[23] Guashapamba es un reservorio ecológico donde existen diversas especies de animales, flora y fauna únicas en el lugar. Está controlada por las comunidades de Lagunas, Ilincho, Gunudel y Gulacpamba.

maíz y otros cultivos depende de las necesidades nutritivas del hogar[24]. Sin embargo, en la actualidad una familia puede subsistir con una pequeña porción de tierra. Si esto es así, entonces la economía familiar ya no depende de la agricultura sino de otros medios como la migración y de otros ingresos que no son fruto de esta labor.

Pero, en definitiva, a pesar de que hoy se generan ingresos a través de otras actividades, esto no quiere decir que se haya abandonado completamente la agricultura; por el contrario, aún en terrenos reducidos -huertas- se siembra maíz combinado con otros cereales como: el fréjol, haba, melloco. Secundariamente se cultiva trigo, cebada, papas, arveja y hortalizas. Todos estos productos están destinados al autoconsumo. También se practica la técnica del cultivo mixto, lo cual ha permitido mantener la fertilidad de los suelos. Cada uno de los cultivos tiene un ciclo de vida y se siembra en tiempos apropiados, según el cálculo y la experiencia de los ancianos, lo que nos permite obtener una productividad normal, es decir existe una sabiduría tecnológica practicada por miles de años.

La ganadería es la otra actividad a la que se dedican los habitantes; está íntimamente ligada a la forma de ser del indígena saraguro. ¿Por qué los saraguros se transformaron de agricultores a ganaderos-agricultores? Esta pregunta nos lleva a indagar en el pasado. En la época de la colonia, Saraguro fue el centro de acopio y pastoreo de grandes cantidades de ganado –de 2000 a 3000 novillos-, ya que era un paso obligado entre Cuenca y Lima. Se puede suponer que las actividades económicas europeas en la región de Saraguro se enfocaron en la cría de ganado vacuno y mular desde la segunda mitad del siglo XVI. Desde esta época los indígenas saraguros aprendieron toda la técnica del manejo del ganado, el mismo que transmitieron a generaciones venideras hasta convertirlo en un elemento propio e indispensable de nuestra cultura.

[24] James Belote afirma: si hay escasez expandirán la tierra cultivable en los cerros, pero por lo general no sucede esto, pues la expansión está orientada más hacia el pastoreo. Así, del 40 al 70% de toda la tierra está dedicada al pastoreo y del 10 al 40% de la tierra familiar es bosque matorral, de aquí se lleva la leña y la madera para la construcción de las casas.

A través de la venta del ganado vacuno, mular, ovino, porcino, la familia obtiene ingresos económicos que le ayudarán a solventar alguna necesidad. La decisión de vender un ganado está condicionado por tres aspectos: uno, la falta de yerba; dos, para pagar deudas, y tres, para comprar nuevos ejemplares, generalmente vaconas. La familia no solo obtiene dinero a través de la venta del ganado, sino también adquiere ingresos por medio de la venta de derivados como: leche, quesillo y queso.

Se vende el ganado los días domingos en la feria dominical del ganado, los precios varían de acuerdo a las condiciones del mercado tomando como referencia la oferta y la demanda. Como dijimos anteriormente, los indígenas saraguros han elaborado otras estrategias de subsistencia. Entre ellos está la producción de tomate de árbol, tomate de riñón y babaco, en invernaderos; con la venta de estos productos obtienen ingresos para la familia. Sin embargo, el precio está en función de la oferta y la demanda que haya en el mercado local o provincial (Loja, Cuenca). Otros, en cambio, con la iniciativa del proyecto Saraguro Yacuambi, han formado microempresas para industrializar la leche. Estos productos –queso, yogurt, dulce de leche- se comercializan en el mercado. Como vemos el indígena saraguro de hoy está en relación directa con el mercado, participa en el juego de la oferta y la demanda, hay mayor circulación de capital.

Vida social y política

La familia es el núcleo de la organización y de la vida social, pues en ella se aprende a conocer, respetar los valores culturales. En otras palabras, es la base del *capital cultura y habitus* del saraguro, porque a través de ella se transmiten todas las costumbres, creencias, idioma. Es la verdadera maestra del niño, del joven, del adulto.

La familia es patrilocal[25], por eso la autoridad máxima del hogar es el padre; sin embargo, hoy debido a la migración la mujer ha asumido este rol protagónico.

[25] Según María Sisa Pacari, las familias de Saraguro son Patrilocales, es decir cada nuevo matrimonio tiene que vivir con los padres del esposo hasta cuando pueda construir su casa y aprenda las normas de comportamiento familiar y comunal.

Según una encuesta realizada en los distintos centros educativos de Saraguro, el número promedio que integra una familia es de 6 ó 7 miembros. Para algunos investigadores indígenas saraguros, las comunidades se han organizado basándose en el principio de reciprocidad, solidaridad y mingas. Por ejemplo, según Aurelio Chalán: la fiesta y la minga son elementos de cohesión social que ayudan a que la comunidad permanezca unida hasta la actualidad. Se hace presente la solidaridad y reciprocidad; prueba de ello es la ayuda con productos (maíz, panela, miel y otros) para las fiesta y con mano de obra en las mingas; esta ayuda es reciprocada cuando otro de los suyos está con una fiesta o ha programado una minga, características que ayudan a que el pueblo indígena se mantenga identificado como tal. Tanto las fiestas como las mingas son de dos clases: particulares y comunales, como lo resumimos en el siguiente cuadro

	FIESTAS	MINGAS
PARTICULARES	Matrimonios, priostazgos, onomásticos y otros	Construcción, trabajos agrícolas y otros.
COMUNALES	Corpus Christi, Inti Raymi, Navidad, Kapak Raymi.	Mantenimiento vial, agua, tierras comunales.

Gráfico 7. Fiestas y mingas del pueblo Saraguro.
Fuente: Ángel Japón

Las mingas comunales se desarrollan para el bienestar de todos los comuneros y está organizado por los dirigentes, cabildos y mayorales. Las mingas particulares están encaminadas al beneficio de uno, dos o más familias. Se fundamenta en el principio de solidaridad y reciprocidad. De igual manera, las fiestas son particulares y comunales; sin embargo, todos los miembros de la comunidad participan activamente y colaboran con mano de obra, productos, dinero. Para los Saraguros, las fiestas y la minga han sido y son medios de unión social que han permitido que las comunidades permanezcan unidas. Las fiestas religiosas como: la Navidad, el Corpus Cristi, San Pedro, Cruces; acontecimientos sociales como el matrimonio, la minga, el bautismo, son hechos sociales que reviven, recuerdan y recrean los diferentes ritos, símbolos y sus significados.

En cuanto a la *estructura organizativa,* en la actualidad se pueden identificar diferentes grados y niveles que son: el primer nivel corresponde a la familia; en el segundo nivel está la comunidad; en el tercer nivel están las suborganizaciones; el cuarto corresponde a las Federaciones Provinciales e Interprovinciales; y el quinto nivel a las Confederaciones. Sin embargo, algunos Taitas recuerdan que los que lideraban eran los gobernadores, regidores, fiscales, tamberos, barayuk[26]. Este sistema organizativo beneficiaba a los mestizos y blancos de Saraguro, por eso varios indígenas, cansados de tanta injusticia decidieron organizarse. Así, en 1978 los moradores de algunas comunidades indígenas de Saraguro decidieron conformar la OCIS, (Organización de Comunidades Indígenas de Saraguro); luego en el año de 1979, con el fin de impulsar la lucha de los indígenas por nuestras reivindicaciones, se organiza un nuevo encuentro que dio origen a la ACIS (Asociación de Comunidades Indígenas de Saraguro); finalmente, en el año de 1980, en la parroquia 28 de Mayo del cantón Yacuambi, provincia de Zamora Chinchipe, se constituye la FIIS (Federación Interprovincial de Indígenas Saraguros). Debido al egoísmo, interés personal y revanchismo se creó otra organización de segundo grado, la Sakirta Korpuquis, Estas dos organizaciones están afiliadas a la FENOCIN y CONAIE respectivamente.

La base de las organizaciones de segundo grado –FIIS Y KORPUQUIS- son los cabildos; sin ellos, perderían representatividad, pues los cabildos son los responsables de organizar todas las actividades de las comunidades, las mismas que irán en beneficio de las comunidades. Los directivos son nombrados por elección directa de los miembros de la comunidad y su estructura depende de la ley de comunas.

---

[26] **Gobernadores:** eran tres los gobernadores, quienes de preferencia llevaban los apellidos de: Zhingre, Cartuche y Andrade. Estas personas llevaban una rienda y bastón de mando y cuidaban el orden.
Alcaldes: eran tres, personas mayores encargadas de cuidar el orden.
Regidores: Eran tres y eran los encargados de buscar el alimento para los caballos de los soldados.
Fiscales: El primero de enero de cada año, reclutaban a una pareja de esposos que supieran leer y escribir. Su función era de impartir la doctrina cristiana durante un año.
Tamberos: Eran dos personas, su función era atender la estadía de los Chaskis, que fueron los encargados del servicio de correo.
Barayuk: Su función era la administración de la parroquia conjuntamente con los demás.

Otro elemento importante dentro del sistema organizativo son los mayorales. Estos tienen la función de planificar, coordinar y ejecutar las mingas. Los mayorales están conformados por personas de gran prestigio[27]. Para concluir, voy a demostrar gráficamente por qué la familia es el origen de la organización y la vida social.

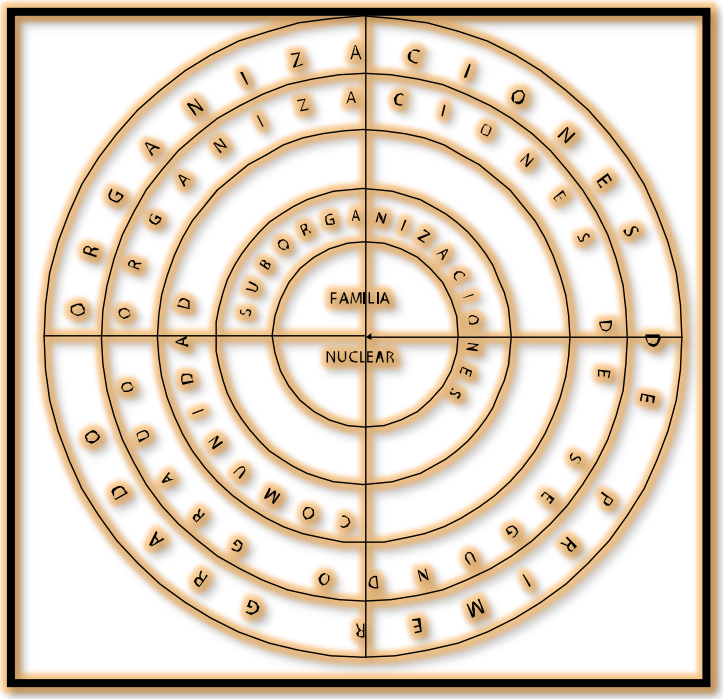

Gráfico 8. Círculo socio-político organizativo de los saraguros[28]
Fuente: Ángel Japón

Como podemos apreciar el espiral, si vamos de adentro hacia afuera el núcleo es la familia, y si vamos de afuera hacia adentro el centro es la familia. Entonces, un niño Saraguro cuando empieza su proceso de escolarización viene al aula con un *capital cultural, habitus, sistema de creencias*

[27] Esto no quiere decir que sean personas adineradas o profesionales, sino personas que tienen un alto valor moral y comunitario.

[28] **Primer nivel:** Familia nuclear (padre, madre, e hijos).
Segundo nivel: Suborganizaciones, son pequeñas organizaciones que surgen dentro de la comunidad, v.g. grupos de danza, música, organizaciones de mujeres, etc.
Tercer nivel: Comunidad cuya autoridad máxima es el cabildo.
Cuarto nivel: Organizaciones de segundo grado, conformadas por las Federaciones Interprovinciales que existen en Saraguro.
Quinto nivel: Organizaciones de primer grado, conformadas por las Confederaciones. –FENOCIN Y CONAIE-.

aprehendidos en el seno de la familia. La pregunta que surge es cómo se trasmite este *capital cultural.* La cultura se transmite a través de la *endoculturación o indoculturación*[29] y socialización. El ser humano es un ser relacional, que está en constante integración y aprendizaje. Por lo tanto, durante toda la vida asimila distintos aspectos de la cultura heredados por él. La forma de alimentarse, de vestir, la manera de comportarse en las diferentes situaciones y contextos, la concepción del tiempo y el espacio, la percepción de la realidad, la manera de trabajar en la tierra, de aprender, es decir su *habitus.*

El proceso de aprendizaje empieza primero en el interior de la familia, luego, en la escuela, colegio, etc. El proceso de socialización se hace a lo largo de toda la vida por medio de la relación con otras personas en diferentes circunstancias. Hay dos rasgos importantes de la cultura: la primera, la cultura es específica, esto quiere decir que cada pueblo tiene su cultura, su historia. Pero como demostramos más arriba por efectos del dominio se invisibilisó, creó un imaginario que hay una sola cultura. A pesar de que cada sociedad tiene formas culturales diferentes, hay aspectos que al analizar resultan parecidos; por ejemplo, en todos los lugares del mundo los hombres tienen que satisfacer ciertas necesidades básicas para subsistir, como el alimento, el abrigo, la vivienda, etc. De aquí surge el segundo rasgo: la unidad de la cultura. Además, la cultura es una construcción social. En este caso el indígena construye socialmente su cultura. Por ejemplo la minga y la fiesta han permitido establecer nexos de relación con el resto de personas que viven en la comunidad.

Por eso los saraguros a través de su historia fueron enhebrando una cultura y ella fue transmitida por nuestros mayores de generación en generación por medio de la tradición oral, en el seno de la familia, antes de ir a descansar (dormir) después de un día agotador. En estos pequeños momentos los Taitas transmitieron diferentes aspectos de la cultura como: la organización económica, social, política, religiosa, el sistema de creencias, el idioma, el arte,

29 El término endoculturación fue presentado por primera vez por el antropólogo cultural estadounidense M.H. Herskovits (1964, X). Según Friedrich W. Kron en 1947 afirma: la endoculturación es el aprendizaje de la cultura, es decir, el ideal propio y total de la pedagogía. La endoculturación debe ser considerada como un proceso básico de la acción cultural en el ayllu y llakta, es decir transmitida socialmente.

la ciencia, etc. Por lo tanto, la transmisión de la cultura de los saraguros fue a través de la endoculturación y algunos aspectos por medio de la socialización. Para María Bacacela,

> En las culturas andinas la literatura oral se transmite en los espacios de camino hacia los cerros, en los descansos de trabajo agrícola y domésticos, en las noches después de la cena como una forma de integrar a la familia. En los trabajos colectivos no falta un personaje que haciendo un paréntesis educativo trata de bajar la tensión o presión mental y física que produjeron dichas faenas narrando un ñaupa rimai (cuento)... La narración de los ñaupa rimai se da en un ambiente de afectividad y proximidad entre el hablante y el oyente y público, mediante los códigos lingüísticos del quichua [...] (Bacacela, 2000: 27-32)

Los conocimientos, la sabiduría ancestral se transmiten en forma oral. La pregunta que surge es ¿cómo se han mantenido hasta la actualidad? Y la respuesta es a través de la memoria. La manera de pensar, actuar y ser depende de la memoria, y con memoria no nos referimos simplemente a esta parte de masa encefálica que ayuda a retener información, sino a la memoria como la fuente de representación de la cultura; es el lugar en donde se almacena mucho conocimiento para luego ser reproducido en las prácticas cotidianas comunitarias. Esta memoria no es una memoria individual, es colectiva y se reproduce en cada uno de los sujetos. Lo que hay que hacer es simplemente recordar. Gracias a las ceremonias de curación de Agua Kolla[30]los saraguros van dando significado a sus costumbres. Sin lugar a dudas, la memoria juega un papel decisivo en la preservación de la identidad de una cultura. Es la fuente de reflexión filosófica. Las prácticas cotidianas se remiten a la memoria.

Todo lo que hace un saraguro en la vida diaria tiene como punto de inspiración en la memoria. Muchos investigadores indígenas de Saraguro han puesto énfasis en la pérdida de la memoria que están sufriendo las nuevas generaciones. La solución que han propuesto es sistematizar o escribir en un texto las costumbres, las fiestas, debido a que se considera que la tradición oral ha perdido vitalidad; lo que está escrito ya no se va perder. Nosotros

[30] Para hacer estas ceremonias se utiliza el cactus; gracias a sus cualidades alucinógenas los Taitas pueden recordar el pasado y mirar los males que tiene el paciente.

creemos, en cambio, que debemos vivir adecuadamente y conscientemente la tradición oral.

La memoria es un potencial epistémico que se va almacenando desde el día en que fuimos concebidos hasta el último día de nuestra existencia. La familia juega un papel importante en la alimentación de esta memoria. En el seno de la familia se transmiten los conocimientos, costumbres, tradiciones y rituales. Este trabajo es un intento de enaltecer la memoria del indígena saraguro.

Según lo anterior, el canal principal de comunicación en *Abya Yala* fue la tradición oral, la misma que se ha mantenido gracias a la familia. Dentro de ella se transmiten a las nuevas generaciones las tradiciones, costumbres, pensamientos, refranes, cuentos, mitos. La tradición oral posibilitó que no se pierda la sabiduría ancestral y se mantuviera hasta nuestros días.

Para muchos, con la tradición oral puede haber deformación de la verdad, sin embargo, esto no sucede, porque un conocimiento tenía que ser pasado de la mejor manera posible e incluso se debía fumar un tabaco[31] para transmitir un conocimiento o el significado de un símbolo o rito. Como vemos, *Abya Yala* no existió la escritura alfabética como tal. Si no hubo otro tipo de proceso de sistematización denominado *quipus.* Por lo tanto, los antepasados de los actuales indígenas saraguros tampoco dejaron esta tradición y mantuvieron un *sistema de creencias*.

Pero ¿cómo debe entenderse la tradición oral? Pregunta María Bacacela. La tradición oral es el resultado de la forma de concebir y percibir las cosas del mundo circundante en el cual se desarrolla la humanidad. Para expresar la angustia, la alegría, la felicidad, el interior de su 'yo' y los fenómenos de la naturaleza en unidad con los seres, en definitiva como dice Esther Contento su cosmoviviencia, lo hace mediante el lenguaje oral; mediante la palabra, porque la palabra es sagrada decía mi abuelo –Santos Gualán- tiene poder, se puede curar a las personas con las historias. Por eso, a través de la oralidad según la lingüística, se da una doble articulación fonética y fonológica del hablar de un idioma. El lenguaje no se piensa ni como signo, ni significado sino como

[31] Fumar un tabaco: es un ritual que tiene por objeto comprometer a la persona para que guarde de la mejor manera el conocimiento, el rito, el símbolo transmitido.

significante. En esta misma línea John Shotter nos dirá "la realidad humana primaria son personas en conversación" (Shotter, 2001: 83). Esto quiere decir que el discurso juega un papel fundamental en la creación de nuevas realidades, es decir, nuestro discurso tiene una capacidad tan grande de afectar nuestras relaciones con los demás que determinadas formas de hablar asumen una forma 'oficial' o 'sacrosanta', y quien habla 'en contra' de ellas, por decirlo de ese modo recibe una sanción, en otras palabras, el discurso que socava las formas 'básicas' de hablar que emplean para relacionarse entre sí generan grandes susceptibilidades.

Por eso, la tradición oral es la fuente inagotable de conocimiento que permite mantener una relación constante entre presente y pasado y futuro, en forma cíclica, de un origen y devenir justo. Entonces la literatura oral tiene su punto de partida en la memoria colectiva de una sociedad y de una cultura. Ahora bien, la pregunta que surge es "¿cómo y cuándo se transmite la literatura oral?".[32] La transmisión de un conocimiento no tiene tiempo ni lugar definido, se puede dar en los momentos menos esperados. El tiempo y el lugar son elegidos por la persona que está comunicando una enseñanza a los más jóvenes de la comunidad. Por su puesto los niños/as no están ajenos a este proceso.

Entonces, con los argumentos planteados anteriormente podemos decir que los niños/as del *pueblo Saraguro* al iniciar su proceso de escolarización -5 años- y que terminará a los 22 años con la universidad, el niño/a lleva a este nuevo *campo* un *capital cultural, habitus y sistema de creencias* que es eliminado o re-acomodado a la lógica del sistema dominante, gracias a un proceso disciplinario siguiendo a Foucault que moldea nuestro *ser y deber ser.* Por la influencia de un *poder/saber* que *de-construye* el *habitus y capital cultural* del niño/a. Ahora vamos a ver cómo opera el sistema de creencias en el aula.

[32]Para profundizar sobre el tema revise Bacacela, María. *Ecuador Chinchasuyupi, Quichua Runacunapac Ñaupa Rimai*, Cuenca, Casa de la Cultura, 2000. En especial el capítulo II.

3.2 ¿Cómo opera el sistema de creencias de los niños saraguros de segundo año de educación básica dentro de la escuela?

> A lo largo de la vida, vamos acumulando experiencias y creencias sobre como son, o como deberían ser las cosas. Son nuestras verdades y de acuerdo a ellas es la forma en que nos desenvolvemos en los diferentes casos que se nos van presentando
>
> Angélica Kovac

En este acápite vamos a describir cómo el sistema de creencias que tiene un niño/a opera dentro de la escuela que como dice Angélica Kovac han sido acumulados a lo largo de la vida, pues, quedó claro que el niño/a Saraguro tiene un *capital cultural,* si consideramos que el sistema de creencias influye en el proceso adaptativo de los niños/as en la escuela en relación con su manera de ser, pues su sistema es una configuración organizada de las percepciones de sí mismo y compuesta a demás por las experiencias acumuladas en el seno de la familia, la comunidad. "Esta configuración incluye la percepción de sí mismo con relación a otros, en el medio ambiente y los valores asociados a la experiencia, metas, objetivos y objetos ideales, que son parte del sistema de creencias" (Rodríguez, Garzón, 2004: 5). En este proceso de auto-reconocimiento, es importante el *otro* y lo *otro* en el niño/a Saraguro, porque según planteado más arriba el *capital cultural del pueblo Saraguro* es fruto de una construcción histórica colectiva en interrelación con la naturaleza, por eso hay que evidenciar lo importante que es la percepción de los demás –compañeros, maestra, papá, mamá, hermano, hermana, abuelo, abuela, etc.- hacia el niño/a marcado como diferente, la misma que puede ser de *aceptación o rechazo.* La adaptación del niño/a a la escuela es el proceso mediante el cual se produce un disciplinamiento para que se adapte a las condiciones sociales y reglas de juego que promueve la sociedad.

Desde la postura construccionista, el proceso empieza no con la adaptación del niño/a a la escuela, a su aula, sino es el niño/a el que va dando nuevos significados a su situación –estudiante de segundo año- y construye un sentido de su vida desde esta nueva realidad compleja-contextual. Sin embargo, esta construcción puede ser anulada o re-inventada por el poder disciplinar en el aula, Foucault nos dirá al respecto "…que el poder alcanza la fibra misma de

los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas" (Gore, 2000: 230). Esta construcción o re-invención le lleva al niño/a de-construir su capital cultural. Es necesario también señalar que un sistema de creencias tiene tres dimensiones, según Seoane y Garzón: la *política* o de organización social, la *cultural o* de conocimiento básico y la *social* o de relaciones personales. Las tres reúnen prácticamente cualquier tipo de creencias que pueda producirse en un sistema organizado de interpretación del mundo. Partiendo de esto los niños/as de segundo año de la Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa" entran en un proceso lento de construcción o re-invención de su sistema de creencias. Vemos esto a través de un estudio de casos realizado en el mes de junio del periodo lectivo 2009-2010.

3.2.1 Observación de aula.

Para hacer la descripción del este estudio de casos vamos utilizar la información de campo realizada en junio del 2010 a los niños/as de segundo año y las entrevistas hechas tanto a las autoridades del plantel como a la profesora del grado.

Empecemos haciendo una caracterización de los niños/as de este grado. En el segundo "A" hay siete mujeres indígenas saraguras, siete mujeres mestizas, siete varones indígenas y 5 varones mestizos. Es conveniente aclarar que los niños/as tiene una edad promedio de 5 años y psicológicamente hablando están pasando de las operaciones concretas a las operaciones abstractas. Según Gardner "el niño de cinco…años es en muchos sentidos un individuo extremadamente competente. No sólo puede utilizar hábilmente un gran número de formas simbólicas, sino que además ha desarrollado toda una galaxia de teorías que demuestran ser bastantes útiles para la mayoría de propósitos…El niño es también capaz de implicarse intensiva y extensivamente en las actividades cognitivas, que va desde experimentar con fluidos en la bañera a construir estructuras complejas de bloques, y dominar juegos de mesa…" (Gardner, 1997: 118).

Entonces, siguiendo a Gardner podemos decir que el niño de cinco años ha desarrollado potentes sentidos acerca de tres hábitos que se superponen. En el mundo de los objetos físicos, han desarrollado una teoría[33] de la materia; en el mundo de los organismos vivos, han desarrollado una teoría de la vida; y en el mundo de los seres humanos, han desarrollado una teoría de la mente que incorpora una teoría del *yo.* Ahora bien, estas teorías o imágenes del mundo son útiles y convincentes. Permiten a los niños descifrar provisionalmente gran parte de lo que encuentra en el mundo. Parte de su poder es insidioso. Puesto que los niños ni los padres son conscientes de estas teorías, las teorías tienden a ser ignoradas una vez que la escolarización formal empieza. Así mismo, Gardner siguiendo a David Olson realiza una caracterización de una *teoría de la mente* del periodo de la primera infancia (0-5años):

> Al final del periodo de la primera infancia posee una capacidad simbólica "mundana". Puede apreciar que palabras o imágenes se refieren a entidades en el mundo, y puede empezar a utilizar palabras y líneas trazadas gráficamente para referirse a tales entidades.
> El niño se hace capaz de emplear conjuntos de símbolos dentro de un único sistema…
> El niño se hace capaz de apreciar que los símbolos representan un punto de vista, el estado mental de la persona particular que ha pronunciado el enunciado simbólico…
> El niño reconoce ahora que el punto de vista de un individuo, aunque sea sinceramente sostenido, puede ser, sin embargo, contrario al estado real de cosas…
> El niño llega a estimar que uno puede deliberadamente afirmar algo que es lo contrario de un estado de cosas, por ejemplo, engañar a alguien o conseguir su solidaridad… (Gardner, 1997: 106-7).

Es necesario aclarar que hemos elegido este grupo de niños/as porque es el periodo de tiempo donde los niños/as deben afianzar las destrezas de leer, hablar, escuchar y escribir, hacer operaciones de matemáticas de suma, resta, desarrollar de nociones básicas: *delante, atrás, arriba, abajo, izquierda, derecha, clasificación de conjuntos*. Es la etapa de afianzamiento de habilidades aprehendidas en el preescolar e igual que Gardner desarrollar o anular la *teoría* o en nuestros caso el *sistema de creencias* que el niño/a lleva

[33] Para Gardner *teoría* es creencias organizadas o imagen del mundo consistente.

al aula. De la observación realizada encontramos los siguientes resultados que detallamos a continuación:

3.3 ¿Cómo el modelo de educación de la unidad educativa lo anula?

La escuela es una institución en la que un grupo de personas jóvenes, "…raramente con vínculos de sangre pero por lo común pertenecientes al mismo grupo social, se reúnen en un lugar en compañía de un individuo mayor competente con el propósito explícito de adquirir una diversidad de habilidades que el conjunto de la comunidad valora" (Gardner, 1997: 134). La escuela es el *campo* que crea, recrea un nuevo *habitus* y *un nuevo sistema de creencias,* para ello utiliza dispositivos *disciplinarios* o un *poder/ saber* que cumple esta función. Este proceso silencioso y a largo plazo está orientado a desarrollar un conjunto de habilidades que el niño/a debe aprender para contribuir con la sociedad.

Por eso, en la escuela laica moderna "los mensajes religiosos, morales y políticos que predominaron y (dieron sostén) a la primera escolarización disminuyen su importancia. Sin embargo, puede que tales mensajes constituyen parte de un <<programa de estudios oculto>> que mientras funciona de un modo muy eficaz en ciertos estudiantes…puede haber el ritual de jura de la bandera o un momento de plegaria en silencio o discusiones ocasionales sobre la amabilidad y el plagio…" (Gardner, 1997: 137).

En nuestro caso la unidad educativa es fiscomisional y pertenece a la comunidad de Padres Escolapios que es una Orden Religiosa clerical fundada en el siglo XVII por S.José de Calasanz (1557-1648) y dedicada al apostolado de la educación de los niños y jóvenes, preferentemente pobres, al que nos consagramos con un cuarto voto especial[34].

S. José de Calasanz, declarado en 1948 por el Papa Pío XII "Patrono Universal de todas las escuelas populares cristianas del mundo", fundó en 1597 la primera escuela pública popular gratuita en Europa. Proclamó el derecho a la

[34] Padres Escolapios, en: http://www.scolopi.org/esp/quienessomos/

educación de todos los niños y luchó por ella, siendo perseguido por este motivo. En la actualidad la orden esta en los cuatro continentes.

El lema de las instituciones escolapias como dice el Padre Jaime Guerra –vicerrector- es *piedad y letras.* En la línea de la *piedad* nos dice Guerra que "Se intenta hacer que el niño se sienta con muchos dones, se sienta amada por Dios. Hay una nueva visión de Dios. Se intenta mostrar cómo Dios actúa en su vida"[35]. En el caso de las *letras* así mismo, afirma que los niños/as deben aprender a "sumar, restar, multiplicar, dividir escribir, leer, estamos insistiendo en lectura compresiva". Como diría Gardner la misión de los primeros años de la escuela es introducir a todos los alumnos en un ámbito de alfabetización básica.

En definitiva la escuela en la *línea de las letras* busca que los alumnos dominen tres clases de conocimientos: *sofisticación notacional* –los niños/as deben aprender en la escuela a dominar los principales códigos escritos de la cultura y aprender a usarlos de modo eficaz*, el manejo de conceptos dentro de la disciplina*; *formas de exposición y de razonamiento en el interior de la disciplina*[36]. Estos argumentos demuestran que la escuela en el caso de la institución que hemos elegido tiene una definición carismática que está orientada a formar a las nuevas generaciones en la *piedad y las letras,* la pregunta que surge es *¿la unidad educativa toma en cuenta el sistema de creencias, habitus que el niño/a de Saraguro lleva al aula?* La respuesta es compleja, sin embargo, el padre Jaime Guerra al respecto manifestó que "en la unidad se respeta las diversidades religiosas…la cosmovisión quichua andina" pero "hay algunos profesores que ni les va ni les viene además, en las microplanificaciones nos dice Guerra "hay un divorcio entre lo que uno planifica y lo que propone el contenido curricular. Se debe hacer una planificación real. El contenido curricular tiene un montón de falencias. Como institución es difícil romper estas estructuras…se va cambiando poco a poco (Comprensión lectora, cuatro operaciones matemáticas. ortografía)". De igual manera el padre Oswaldo Espinosa rector de la institución afirma que "los sistemas de creencias

---

[35] Entrevista realizada el viernes 18 de junio del 2010.

[36] Para profundizar más sobre el tema Véase: Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas,* Argentina, 1997, Paidós, pp. 124-148.

no necesariamente se toman en cuenta para la estructuración del currículo. Las creencias se respetan pero los estudiantes no tienen identidad y eso es el problema”[37]. Así mismo, la profesora del segundo grado Ivon Carrera[38] manifiesta al respecto: ha intentado siempre “hacer su clase partiendo desde la diversidad de los niños/as. He pretendido realizar la clase partiendo siempre desde las diversidades cognitivas y desde el dominio de las áreas por ejemplo trato de juntar a niños que les gusta la matemática con aquellos que no les gusta”[39]. De igual manera, nos cuenta que “como tengo niños diversos en el aula me dificulta la planificación. A los niños indígenas se les trata por igual”. Finalmente, nos cuenta que “los niños que tienen otros sistemas de creencias si ha provocado choques, roces con los compañeros porque al ser una institución fiscomisional les inculcamos la religión católica y esto provocó fricciones con los padres de familia”.

Del análisis podemos concluir que a pesar de que hay un predisposición y reconocimiento del sistema de creencias de los niños/as de segundo año siguiendo a Foucault y Bourdieu diríamos que la profesora tiene la función de domesticar, civilizar al estudiante a pesar de que como mostramos más arriba los ñiños/as traen ya al aula un conjunto de *habitus, sistema de creencias* que son invisibilizados en el *campo* porque la profesora (el poder en el aula) tiene la ‘noble misión’ de llevar adelante el proyecto institucional para ello con su saber civiliza y domestica al niño/a. Para conseguir este propósito debe guiar a su discípulo por el camino recto de la *piedad y las letras* y está obligado a utilizar cualquier recurso o estrategia para corregir su comportamiento. Así, la conducta es la prioridad principal en la formación del niño/a, joven o adolescente de la unidad educativa. Cualquier anomalía debe ser notificada al psicólogo para que inicie el tratamiento, de esta manera se asegura el orden, la disciplina y el desarrollo académico previsto para el año lectivo. Podemos decir que la profesora representa la relación entre *saber y poder* porque el “poder, desde esta perspectiva, jamás es ignorante, sino que produce saber…el poder se dedicó a vigilar y controlar a los sujetos, y su vigilancia se realizó por la vía

[37] Entrevista realizada jueves 23 de junio de 2010.
[38] La Licenciada Ivón Carrera es profesora de segundo de básica “A” y labora en la institución 7 años.
[39] Entrevista realizada jueves 23 de junio de 2010.

de la observación, es decir que los sujetos fueron puestos bajo observación: se observaron sus cuerpos, sus actitudes, sus comportamientos, se fueron acumulando saberes sobre los sujetos…" (García, 2002: 58). Una vigilancia que está encaminada a modelar un *escolapio y* a transformar su *habitus* inculcado y *sistema de creencias.* Como vemos el sistema de educación está formando un sujeto con una manera de ser y de pensar. La tarea y que debe ser una política de la institución es promover, respetar y dialogar con la diferencia. Pasar de la uni-versidad a la inter-versidad cognitiva, espiritual vivencial para no terminar como dice Fornet-Betancourt que hoy pensamos y actuamos fundamentalmente desde las referencias de una cultura dominante del saber que nos conduce al saber que deberíamos saber[40]. El camino entonces, es abrirnos a una pluralidad epistemológica que es mucho más rica y compleja porque el saber significa siempre entrelazamiento y que cuando aprendamos para saber estamos siempre en un movimiento de comunicación y de mutua complementariedad, entonces podemos decir que de hecho no hay "saber" sino más bien "culturas" o constelaciones de saberes, constelaciones de saberes que, como ha mostrado la sociología del conocimiento, remiten a su vez a formaciones sociales o tipos de sociedad determinados.

Ahora vamos a describir las observaciones realizadas al trabajo desarrollado por la profesora en el aula.

3.3.1 Observación de aula.

Empecemos diciendo que en el transcurso de nuestras observaciones encontramos con frecuencia situaciones de: *vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización, regulación*.

La *vigilancia* se podría definir como supervisión, observación estrecha, vigilancia, amenaza de vigilar o expectativa de ser vigilado. Ahora voy a poner varios ejemplos relacionados con esta actitud que desarrolla la profesora Ivón en las horas de clase:

---

[40] Fornet-Betancourt, Raúl. *El encuentro de las culturas del saber cómo camino para pensar el saber que deseamos saber,* Cuenca, 2008, En: htt://www.eecaintercultural.com

> La profesora se acerca a la pizarra, donde traza un rectángulo pequeño en la esquina inferior derecha y escribe en su interior <<A1>>, para indicar que Alexa ha cometido una falta.
> La profesora pasa lista…A continuación pone un ejercicio con el propósito de relacionar los nombres con las caras: cada alumno empezando por la última fila, tiene que dar su nombre y contar como hizo la tarea.
> Como Alexa parece ser la única que lee bien, Johana la mira continuamente a ella cuando expone sus críticas, como si se tratara de un debate personal. Esta situación se mantiene durante algún tiempo, hasta que Alexa dice en tono desafiante: 'no me mires'[41]

En estos ejemplos que pude observar, la profesora controla a los alumnos y estos se controlan entre sí. Podemos decir siguiendo a Foucault la vigilancia singulariza a los individuos, regula el comportamiento y permite establecer comparaciones. Ahora bien, es necesario recalcar que no podemos tildar de buena o mala esta actitud de la profesora, sin embargo, el problema consiste en saber cómo se pueden evitar que por medio de estas prácticas los efectos de la dominación que hará que un niño/a se someta a la autoridad arbitraria de la profesora que a larga provocará un cambio en el habitus y sistema de creencias de los niños/as que están a su cargo. Foucault nos dirá al respecto que una relación de vigilancia, definida y regulada, se inscribe en el núcleo de la práctica de la enseñanza, no como una parte adicional o adyacente, sino como un mecanismo inherente a la misma, que contribuye a aumentar su eficiencia. Pienso que este es el nodo o el vórtice energético de este juego de poder en un campo como la enseñanza que ahora con el movimiento de la actualización curricular debe incluso ser 'significativa'. Este juego o relación de poder, está marcado por la imposición de normas que lleven a la niño/a calazancio a la *piedad y las letras*. Educar cosiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento que lleven a este ideal calazancio. Las inquietudes que surgen son: ¿qué pasa con el capital cultural, sistema de creencias, habitus que traen los niños/as al aula? ¿Cómo este conjunto de sistemas disciplinarios impuestos por la profesora modela un nuevo habitus o sistema de creencias? ¿La profesora es consciente que de ella depende el reconocimiento y validación del sistema de creencias y habitus de

[41] Observación realizada el 23 de junio del 2010.

los niños/as que están a su cargo? ¿Enseñar no implica domesticar? ¿A caso enseñar no es uniformar? ¿Enseñar no implica imponer el desarrollo de un solo tipo de pensamiento? La productividad del poder parecería un precepto fundamental de la actividad más noble y compleja de 'enseñar'. Intentando dar una respuesta es necesario romper el obstáculo epistémico que encierra en sí la palabra *enseñar* y proponer como horizonte de sentido y siguiendo a los de la Escuela de Estudios Culturales Latinoamericanos el locus de enunciación es *aprender,* porque uno aprende cuando está vacío y al ser un aprendiz podemos estar abiertos a compartir, a convidar y a recibir. Este juego complejo dialectico de ida y vuelta sólo es posible cuando redistribuimos el poder o como dice Boff todos estamos empoderados, o como diría el maestro Paulo Freire cuando somos críticos con nuestro propio caminar. Entonces, solamente partiendo de este profundo conocimiento dejaremos de vigilar. Ahora bien, esto trae un correlato el compromiso ético y la confianza en el otro y lo otro. La visión de Foucault de las relaciones de poder, tal como se manifiestan en el ámbito del cuerpo también se demuestras fácilmente en los siguientes ejemplos de *normalización*:

> Oí a la maestra de la clase decirles: "el éxito engendra éxito", "excelente" Está claro que la maestra anima que los estudiantes intenten mejorar sus notas. Josue de espaldas a la clase mientras la profesora animaba al resto de compañeros estaba totalmente distraído. Parece que no le interesa no le llama la atención las palabras de su profesora.
> En la puerta aparece un niño que mira al interior del aula. La profesora, de frente a la pizarra, le da la espalda, pero las niñas ven al niño y una le pregunta. Sí, en qué puedo ayudarte (asumiendo el papel de la profesora) [42]

Como vemos estos ejemplos muestran que los dispositivos de *normalización* buscan el afianzamiento del poder y la reproducción del mismo. En este caso los niños/as empiezan a reproducir el mismo. Esto quiere decir, entonces, que los niños/as están asimilando, desarrollando un nuevo habitus y sistema de creencias.

Ahora pasemos a describir la *exclusión* que podría decir que es el lado negativo de la normalización para Foucault la *exclusión* es una técnica

[42] Observación realizada 23 de junio del 2010.

destinada a trazar los límites que definirán la diferencia, las fronteras y las zonas. De la observación pude constatar que del grupo de niños/as que están a cargo de la profesora unos se creían los mejores mientras que otros eran considerados los peores porque no pueden hacer las actividades planteadas por la profesora. La misma que salía constantemente y dejaba solos a los niños/as.

Así mismo en el aula se puedo observar que la profesora constantemente utilizaba mecanismos de *clasificación.* Así podemos encontrar que la profesora tiene planificado y clasificado el conocimiento que debe impartir en el aula, así como la graduación y clasificación de individuos y grupos.

Así mismo como mostramos más arriba para que el juego de poder sea efectivo la profesora ha *distribuido* a los niños en forma de columnas y filas en sus respectivos espacios para hacer evidente quien falta o quien ha cometido una falta disciplinaria que rápidamente deberá ser sancionado por la profesora.

De igual forma, la *individualización* es un elemento esencial del juego del poder porque la profesora deberá tener la pericia de conocer bien a sus estudiantes de tal manera que intente desarrollar proceso de enseñanza-aprendizaje para y desde la diversidad de niños/as. Por ejemplo las actividades planificadas por la profesora no toma en cuenta la diversidad epistémica de los niños/as. Y en la clase de matemáticas los niños/as se enfrentaron a varios vacios y obstáculos que no les permitía aprehender el nuevo conocimiento y por supuesto re-acomodar el sistema de creencias y el habitus.

La pregunta que surge es ¿el aprendizaje fue significativo para los participantes del hecho educativo? Según Ausubel, Novak y Hanesian “la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2008: 115**)** En la clase de la profesora Ivón intentó relacionar el conocimiento sobre los números arábigos, que ya conocían los niños, para asociarlas con las operaciones de la suma y la resta, de esta manera, partió de conocimientos que ya vienen aprendiendo desde el primer año de educación básica. Para el aprendizaje significativo implica que la información a ser aprendida es potencialmente significativa; es decir, es apropiada para el alumno (Bustos, Calderón, s.f. 115). Para los niños

hacer las operaciones matemáticas no fue significativo. Esto quiere decir que no se ha logrado afianzar el nuevo conocimiento. Además para el constructivismo la adquisición de nuevos significados se refiere al proceso mediante el cual los alumnos convierten la información potencialmente significativa en significativa real (Bustos, Calderón, s.f. 115)**.** Pienso que la manera de evidenciar esto es a través de la actitud que vayan adquiriendo los niños a lo largo de los siguientes meses.

Finalmente, puede observar que el nuevo aprendizaje acomodado por los niños en su estructura cognitiva fue poco gratificante y esto se debe a que la profesora no conoce, ni domina el proceso de afianzamiento de las destrezas que desarrollan el pensamiento. Es decir, las actividades carecían de un proceso metodológico, más bien eran desempeños sueltos que no generan un nuevo aprendizaje.

En la entrevista realizada a la profesora Ivon cuando se pregunta sobre la categoría del *pensamiento lógico-racional* que para nuestra investigación le dividimos en varios indicadores manifiesta lo siguiente[43]: *¿Cuál es el proceso que utiliza usted para que los niños/as establezcan similitudes?* Lo primero que se hace es identificar cuáles son los niños que tienen problemas, se habla con los padres de familia, con el DOBE, y se les hace el seguimiento…se ve la mejor metodología como cantos, juegos, dibujos, dramatización con eso van aprendiendo conceptos *¿Cómo logra que los estudiantes establezcan similitudes y construyen sus conceptos?* Por medio de cantos, juegos, dibujos. *¿Qué estrategias utiliza para establecer similitudes?* Cantos, juegos, dibujos, dramatización. *¿Conoce el proceso para diferenciar formas y tamaños?* Si conoce. Se les saca al patio *¿Por qué es necesario que los estudiantes diferencien formas y tamaños?* Porque lo primero son las nociones y eso podrán aplicar en las otras áreas de formación por ejemplo los niños sino dominan las nociones los niños hacen las letras al revés. *¿Para usted qué es la clasificación?* Es agrupar objetos dependiendo de una característica *¿Qué examina cuando pide a sus niños/as que clasifiquen?* Observa la característica que pide a los niños que clasifique. Por ejemplo si 'yo' digo observen objetos de

[43] Entrevista realizada el 23 de junio del 2010.

color rojo. Sólo van a observar esos objetos. *Desde su experiencia como docente ¿qué es para usted la descomposición?* Es un método que esta en la Reforma Curricular…aprender de lo general a lo particular. *¿Qué proceso metodológico utiliza para que los niños/as descompongan?* Por ejemplo: Iglesia yo les pido que descompongan en letras para que aprenda la palabra Iglesia. Luego para que clasifiquen. *Desde su perspectiva ¿qué es la asociación?* Es reunir agrupar por afinidad o características comunes. Los niños todo el tiempo están asociando. *¿Qué proceso metodológico utiliza para que los estudiantes asocien?* No pudo responder a la pregunta. *Puede decirnos ¿qué es la comparación? ¿Por qué es necesario?* Es necesario que los niños aprendan a comparar. Es buscar similitudes entre dos cosas, distinguir comportamientos, actitudes. Comparamos palabras. *¿Las actividades que usted planifica tienen una secuencia, es decir, van paso a paso? Si o No ¿por qué?* Es muy importante tener la secuencia ya planificada…por ejemplo en Matemáticas para aprender 349 les pido a los niños que pronuncien trescientos cuarentainueve aquí se utiliza la comparación, la diferenciación, la descomposición se utilizan todas las operaciones mentales. *Usted ha podido notar que sus estudiantes son egocéntricos. ¿en qué lo nota? ¿Para qué lo nota?* Hay niños que son egocéntricos, se nota en los hijos únicos quieren todo para ellos. Quieren todo el tiempo traer la fruta. *¿Por qué es necesario que los estudiantes identifiquen objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica?* Porque ellos sienten, luego dibujan. Les pongo algo simbólico: dibujo un oso y les pregunto qué figura geométrica utilicé *¿Cómo podemos definir a las cualidades?* No pudo responder a la pregunta. *¿Cómo identificamos las cualidades?* Esta figura qué cualidades tiene *¿Por qué es necesario que los estudiantes usen objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos?* Parte desde lo concreto para llegar a un concepto. *Para usted ¿qué es un concepto?* Es algo general, es algo básico. Por ejemplo: 'círculo': es una línea curva. *¿Por qué es importante el manejo del código alfabético para el desarrollo del pensamiento?* No pudo responder a la pregunta.

Al realizar un análisis de las respuestas que nos dio la profesora Ivón respecto al pensamiento lógico racional podemos decir que encontramos vacios conceptuales que impiden desde mi lectura planificar una clase significativa

para los niños/as de segundo año. A esto hay que sumar que a pesar de estar consciente de la diversidad de niños/as que tiene en el aula su clase no toma en cuenta este contexto y si esto es así, entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje o como decimos nosotros inter-aprendizaje es una propuesta unilateral que ella realiza para cumplir con el 'currículo oficial'. Además, como podemos darnos cuenta la profesora desconoce o en algunos casos intuye el significado de las operaciones de pensamiento que realizan los niños/as en la clase como: asimilar, comparar, clasificar, definir, analizar, etc. Este desconocimiento provoca que los desempeños planificados para la clase de matemáticas estén sueltos y no desarrollan adecuadamente las destrezas de aprendizaje porque no están articuladas a un proceso metodológico.

Partiendo de esto podemos decir que la clase de la profesora Ivón es una propuesta para cumplir el currículo oficial y no toma en cuenta el *habitus, capital cultural y sistema de creencias* de los niños/as de segundo año de educación básica, es decir, la profesora intenta re-acomodar el *sistema de creencias* por medio del currículo y si revisamos detenidamente el mismo desarrolla un solo tipo de pensamiento. Esto quiere decir, entonces, la profesora consciente o inconscientemente está desarrollando en el aula un solo tipo de pensamiento.

CAPÍTULO IV. HABITUS DISCIPLINARIO

> La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política
>
> (Walsh, 2007).

Hablando desde las categorías de Bourdieu –*habitus*- y Foucault –*disciplina*- la interculturalidad exige un nuevo *habitus disciplinario* que determinarán una transformación del *campo* y del *sistema de creencias.* En este capítulo intentaremos mostrar cómo este nuevo *habitus disciplinario –la interculturalidad-* aunque es promovido por el Estado se anula en el aula o no es tomado en cuenta. Siguiendo a Walsh podríamos decir, que la escuela no promueve ese conocimiento otro, esa práctica política y poder social y pensamiento otro. Para mostrar este proceso realizaremos una descripción resumida de las políticas interculturales en el Ecuador y los obstáculos que se presentan en el aula del segundo año de la Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa".

Empecemos diciendo que la globalización ha generado cambios profundos en nuestra manera de concebir el mundo. Una muestra de esta transformación es la ruptura espacio-temporal provocado por los mass media. Otro elemento es la visibilización del subalterno, del alter que interpela, como diría Foucault, nuestra manera de ser/pensar. La pregunta que surge es ¿por qué en esta etapa posmoderna el otro se presenta, re-presenta en el escenario mundial? Bien, podríamos urdir varias respuestas: en primer lugar los elementos culturales del otro aparece como mercancía que compite en el mercado de las extravagancias culturales; en segundo lugar "la filosofía posmoderna ha planteado la diversidad –en sus acepciones religiosas, filosóficas, culturales y de modos de vivir- como la superación pluri-multi de los grandes metarrelatos uniformadores de la modernidad"[44]; en tercer lugar, la migración masiva del sur

[44] Josef Estermann. Complementariedad de culturas y cosmovisiones. Interculturalidad y diversidad cultural apartir de lo 'andino', Cuenca, 2008, p. 1. En: htt://www.eecaintercultural.com

hacia el norte y viceversa; en cuarto lugar el re-conocimiento[45] de las diversidades sexuales, generacionales –homosexuales, transexuales, lesbianas, heterosexuales, gays, punkeros, rokeros, etc.- ; en cuarto lugar la articulación de los pueblos originarios en el Estado y el reconocimiento de sus sabidurías ancestrales. Todos estos elementos están cambiando nuestro imaginario mundial.

Frente a esta realidad se hace necesaria la de-construcción y construcción de una nueva humanidad y la interculturalidad[46] (entre culturas) se convierte en el cimiento de este cambio porque "el acercamiento intercultural parte de una análisis de la realidad y de las relaciones de poder que están inmersas en las diferentes culturas…" (Estermann, 2008: 2) para nosotros más que las culturas nos vamos a referir al alter al niño/a de segundo año que es portador de cultura. De esta manera la interculturalidad busca el 'diálogo entre culturas'[47], se propone un polílogo –un diálogo desde las localidades contextuales- donde desaparece toda forma de dominio para ello es necesario una transformación de la filosofía porque "las culturas son fuentes de interpretación y de sentido de lo real; por ello confrontan a la filosofía con la necesidad de tomarlas en serio también a este nivel de ser portadoras de palabras que tienen el derecho de configurar también el discurso filosófico…" (Fornet-Betancourt, 2001: 181). Las culturas se conforman en sus contextos y dialogan desde sus concepciones epistémicas por esta razón la filosofía tiene la posibilidad histórica dice Fornet-Betancourt de rehacerse a partir de la inter-conversación de los universos culturales de la humanidad porque en ese diálogo se comunica lo propio y se participa en lo diverso. El diálogo re-configura los contextos de cada cultura, los re-ubica y los vuelve a re-presentar para tejer relaciones complejas de ida y vuelta pero el polílogo es posible cuando no hay

---

[45] TSE. *Proyecto de la Nueva Constitución 2008*, Quito, TSE, 2008, Art 1, 2, 10, 36, 39, 47, 56,57.

[46] Es necesario aclarar que la preocupación por la interculturalidad en Europa empieza a finales de los años 80 y se hace evidente cuando en 1993 se conforma La Primera Sociedad para la Filosofía Intercultural fundada en Colonia. Desde 1995 se organizan regularmente los Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural. Posteriormente en 1998 se constituye una Segunda Sociedad para la Filosofía Intercultural fundada en Viena. Finalmente en Argentina en el 2007 se realizó el Séptimo Congreso de Filosofía Intercultural. En cambio en América Latina la problemática intercultural aparecen con la visibilización de los pueblos originarios a inicios de los noventa.

[47] La interculturalidad es "un permanente diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas…" Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir, Quito, 2004, p. 143.

dominio y sólo puede darse en igualdad de condiciones por ello es necesario crear condiciones éticas[48] que posibiliten este dialogo. Es decir, en el nivel de la comunicación "la interculturalidad se comprende como un camino de pensamiento y de vida regido por el doble movimiento: querer-entender y querer-ser-entendido que integra las dos caras de la hermenéutica intercultural"[49].

Si esto es así, entonces, la comunicación parte del supuesto de que las culturas nos son mónadas cerradas sino están abiertas para entrelazarse, en otras palabras, la interculturalidad rompe con los universales homogéneos dominantes para proponer inter-versidades dialogantes, por lo tanto, no privilegia ningún sistema conceptual. Es decir, la interculturalidad construye otra calidad y sentido de las relaciones entre grupos sociales, culturales y pueblos al interior de ellos mismos y con la naturaleza. Hace evidente la calidad de la relación hacia fuera y hacia dentro. Construye espacios de formación, diálogo, participación, políticas y acciones plurales donde las culturas y sus portadores de carne y hueso asisten en condición de igualdad. Provocando un *de-colonialidad y des-colonialidad* del ser y hacer.

En definitiva, la interculturalidad es un proyecto político y ético que exige este mundo globalizado para urdir según B de Sousa Santos inter-versidad de conocimientos, técnicas, tecnologías, vías de conocimiento o procesos cognitivos, visiones y sentidos de la vida, formas de *ser* y relacionarse con la vida para tejer, nuevas formas de cosmo-vivencias que redefinen la conciencia del ser humano. La interculturalidad es necesaria para poder ser, porque sino como dice Fornet-Betancourt hoy pensamos y actuamos fundamentalmente desde las referencias de una cultura dominante del saber que nos conduce al saber que deberíamos saber. El camino es abrirnos a una pluralidad epistemológica que es mucho más rica y compleja por eso el saber significa siempre entrelazamiento y que cuando aprendamos para saber estamos siempre en un movimiento de comunicación y de mutua complementariedad, entonces, podemos decir que de hecho no hay "saber" sino más bien "culturas"

---

[48] Para profundizar sobre el tema revise: Marié González, et. al. La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita, s.l., Frónesis Vol. 12, No 1, 2005, pp. 94-109.

[49] María Heise, (comp.). Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima, Programa FORTE-PE, 2001. En: http://www.interculturalidad.org/numero03/2-o3.htm

o constelaciones de saberes, constelaciones de saberes que, como ha mostrado la sociología del conocimiento, remiten a su vez a formaciones sociales o tipos de sociedad determinados.

Partiendo de este supuesto de qué es la interculturalidad en este capítulo intento hacer un análisis del discurso oficial sobre la misma que de alguna manera garantiza una educación de calidad, integral, holística para y desde la diversidad de los niños/as del país. Porque desde nuestra lectura todo discurso, además, de ser construido por el Estado debe ser aceptado por la sociedad, depende del contexto y su lectura puede ser múltiple. No todo discurso es monólogo, ni está claro ni cerrado en su sentido. Por tanto, el interpretador es tan importante como el propio enunciador. En este caso la Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa" que es el interpretador ha intentado desde su lectura de *piedad y letras* desarrollar una calidad de educación para el pueblo Saraguro.

4.1 Las políticas interculturales del Ecuador

> El dialogo intercultural representa hoy una opción por la esperanza, que se propone como alternativa para articular las esperanzas concretas de todos los que hoy se atreven a imaginar y a ensayar aún otros mundos posibles.
>
> Raúl Fortnet-Betancourt

Como dice Fornet-Betancourt la interculturalidad permite la articulación y construcción de *otros* mundo posibles, por eso en primera instancia, en el Ecuador, construir la interculturalidad ha sido desde inicios de los noventa, un principio político e ideológico del movimiento indígena ecuatoriano. En los últimos años, también ha empezado a ser un componente importante del pensamiento del emergente movimiento afroecuatoriano, como respuestas a estas presiones o tal vez para usarlas de acuerdo con sus fines políticos, el Estado ha ingresado al escenario de la interculturalidad asumiéndola como un deber que le concierne. Esto se expresó inicialmente en la Reforma Educativa

del 1996, Actualización Curricular 2009 y más tarde en la reforma constitucional de 1998[50], y 2008.

El movimiento indígena en el Ecuador visibiliza al 'otro' que había sido invisibilizado por el poder dominante. El Movimiento –desde el primer levantamiento[51]- abre un espacio, un tiempo de cambios y transformación en la estructura del Estado-nación, caduco/corrupto que se había fraguado hasta ese entonces. Esto provocó que se re-definan los imaginarios inventados en la conciencia de todos los ecuatorianos y en la actualidad ha mudado a otras formas sutiles de neo-colonización promovida, dirigida –paradójicamente- por los "intelectuales" indígenas. Un poder/saber que modelaba una forma de ser y de pensar. Los levantamientos[52] cuestionaron la vigencia de un sistema económico, político, social, cultural, educativo y proponen nuevos horizontes de sentido. En el país por primera vez se sueña en una verdadera innovación del Estado ecuatoriano y se empieza a gestar la construcción de un nuevo paradigma. Como dice Milton Cáceres:

> Es el levantamiento indígena comunitario en el Inti Raymi de 1990 quien marca la presencia de todas las dimensiones del espacio y tiempo cultural. Se produjo entonces un escenario vivo de múltiples posibilidades y puntos de partida no sólo para establecer las consabidas periodicidades, sino para recuperar y construir las especialidades entorno de los hondos contenidos de la interculturalidad, la elaboración de reflexiones, ensayos, propuestas, producciones y creaciones en la perspectiva integral…de sociedades posible y deseables en el Ecuador del siglo XXI (Cáceres, 2001: 26)

De esta manera la interculturalidad se fragua en el Ecuador como el paradigma necesario para comprender la diversidad cultural[53]. Al respeto Piedad Vázquez sostiene que lo intercultural está en el origen mismo de las diferencias culturales. Uno de los logros del Movimiento Indígena fue la institucionalización de un sistema de educación como dice Miguel Antonio Japón que responda a

---

[50]Ver. Catherine Walsh. (De) Costruir la interculturalidad. Consideraciones desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, En: Fuller Norma. Interculturalidad y Políticas. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, 2002, pp. 115-142.

[51] El primer levantamiento del Movimiento Indígena se realizó en junio de 1990.

[52] Los levantamientos de 1990, 1994, 1997, 2001.

[53] Diversidad cultural entendida como interrelaciones conflictivas y no conflictivas entre las culturas.

la manera de "aprender de los pueblos y nacionalidades del Ecuador"[54]. Este nuevo sistema es el MOSEIB –Modelo de Educación Intercultural Bilingüe- de esta manera el Ecuador entra en la interculturalidad por medio de la educación.

Desde aquí en adelante vamos de una manera sucinta describir y hacer análisis del marco legal vigente de la educación intercultural en el país para eso voy hacer un estudio de la Constitución del 2008, la Ley de Educación, la Reforma Consensuada de 1996 y Actualización Curricular del 2009. Este nos servirá para evidenciar cómo el Estado teniendo un marco jurídico e ideal no sucede en la realidad, es decir, hay un Estado ideal pero que no corresponde con el Estado real. Empecemos:

La constitución política vigente (aprobada el….de…….del 2008) reconoce la diversidad cultural, lingüística del país, así como el papel activo que el Estado debe cumplir en el fomento de la interculturalidad, y la equidad e igualdad entre los diferentes grupos culturales que conviven en el país, tal como se enuncia en los siguientes artículos:

> Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico…
> Art. 28.-…Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones…

Con relación al ámbito de la educación la Constitución vigente reconoce que esta debe fomentar la interculturalidad. Igualmente, garantiza la Educación Intercultural Bilingüe como una política de Estado

> Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa

[54] Es un indígena del pueblo Saraguro, de la comunidad de Kañikapak. Es un miembro activo de la"Asociación Interparroquial de Comunidades Indígenas de Tenta" (AICID). Presidente de la Junta Parroquial de Tenta por el Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik y es pre-candidato a alcalde del cantón Saraguro. Entrevista, septiembre, 2008.

> individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Por último la Constitución en sus artículos 56, 57, 58, 59, 60 reconoce los *Derechos de las comunidades pueblos y nacionalidades* y en este sentido el artículo 57 reconoce 21 derechos colectivos, y el numeral 1, 14 de dicho articulado enfatiza

> 1. Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social…
> 14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana, hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Si esto es así, entonces, en las aulas escolares, en los programas académicos y los planes de unidad didáctica y los textos de trabajo de los estudiantes de la unidad educativa "Celina Vivar Espinosa" deberían tomar en cuenta este marco ideal, sin embargo, lo que encontramos en la investigación es que los niños/as en primer lugar, no son tomados en cuenta, es decir, no se respeta ni se toma en cuenta el sistema de creencias; en segundo lugar, sus *habitus* parece que son 'modificados' hacia uno nuevo, que en este caso es la *piedad y las letras* como dice el rector Padre Oswaldo Espinosa[55] un estudiante calazancio debe ser consciente de los valores que tiene y de las posibilidades que tiene dentro de sí mismos para ofrecer a la sociedad con el desarrollo de sus potencialidades encontrando en sí mismo la felicidad y la visión cristiana le hace consciente de lo que es y de lo que tiene para dar que educativamente tiene que desarrollarlo para poner al servicio de la sociedad. Partiendo de este supuesto que tiene la máxima autoridad y haciendo un análisis del discurso queda claro que la unidad educativa busca inculcar un nuevo habitus que no toma en cuenta el sistema de creencias de los niños/as. En tercer lugar, para conseguir esto el sistema de la unidad educativa utiliza filtros sutiles para cumplir con este rol, este dispositivo es el profesor que con sus propuestas de

[55] Entrevista realizada el 23 de junio del 2010.

orden y rituales de poder junto con sus colegas en la institución intentan cumplir fielmente este legado. Se generaliza así el vaciamiento de sentido y el avance de la insignificancia, como contexto histórico-social. Y este vaciamiento no debería tener sentido porque hay un marco referencial que 'fundamenta' y garantiza el sistema de creencias de todos/as en un país plurinacional e intercultural. Las preguntas que surgen son: ¿Por qué la institución educativa no toma en cuenta la constitución vigente en el país? ¿Por qué los docentes no incorporan en sus micro-planificaciones los lineamientos de la constitución? ¿Por qué la escuela intenta cambiar los sistemas de creencias de los niños/as que llegan a la institución, si la constitución garantiza una educación holística, integral e intercultural que respeta la diversidad cultural? ¿Por qué los textos de trabajo de los estudiantes no responden y están adecuados a la diversidad cultural a pesar de que hay una Ley de Educación, Constitución, y Actualización Curricular? Estas son varias interrogantes que al analizar la Reforma Consensuada del 1996 y la Actualización Curricular del 2010 intentaremos responder.

Empecemos diciendo que la reforma y el currículo propuesto se denominaron 'consensuados' por el tipo de proceso que se empleó para su elaboración. El currículo dispuesto se presentó bajo una estructura curricular determinada por niveles. El primero llamado de concreción macro curricular, presenta el marco referencial para todo el país. Explica que está fundamentado en la realidad nacional y en la normativa educativa vigente. En este nivel se disponen los elementos que constituyen el componente curricular y administrativo, que sirve de orientación para las construcciones curriculares llamadas meso y micro que corresponden al segundo y tercer nivel, respectivamente.

Las instancias o niveles en los que se desarrolla el currículo también son identificados como las 'concreciones curriculares'. Estas concreciones comprenden los contenidos agrupados por ámbitos en los que se concentran los elementos del currículo mencionado.

Según el documento estudiado, el diseño del primer nivel fue responsabilidad del Ministerio de Educación y se elaboró con base en consensos y acuerdos, cuyos responsables fueron científicos, especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios y representantes de los maestros. Quienes, fueron

los que establecieron los objetivos generales de la educación básica, las destrezas que debían desarrollarse, los contenidos comunes obligatorios a nivel nacional, las orientaciones o criterios metodológicos generales y de evaluación.

La construcción del segundo nivel curricular recayó en directivos y docentes de las instituciones educativas del país, enfocado al denominado Programa Curricular Institucional (PCI). Para su formulación se debía tomar en cuenta el estudio del nivel macro curricular y el análisis del contexto institucional, debiendo responder la formulación a las necesidades educativas de los estudiantes del sector y a las demandas sociales de la comunidad.

La más importante de las particularidades de este nivel es la relacionada con la flexibilidad y apertura que se brinda a cada institución educativa para que adecúe, incluya, secuencie y priorice los objetivos generales, las destrezas generales, los contenidos, la estrategias metodológicas, los materiales y los criterios de evaluación, establecidos en el primer nivel.

El diseño del tercer nivel de concreción curricular encarga la responsabilidad al maestro, a quien le corresponde articular todos los elementos del currículo tanto nacional como institucional. Este nivel es considerado como el más importante, dado que en este espacio de planificación la implementación de la reforma prácticamente llega al aula.

Según el documento estudiado, este nivel comprende la unidad de trabajo correspondiente a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo en el que se concretan los objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación, todo esto de acuerdo con las necesidades y características del grupo específico de alumnos a los que se pretende atender.

Partiendo de estos supuestos, tenemos que decir entonces, que hay una ruptura entre los diferentes niveles de concreción curricular, aunque la reforma intentó operativizar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación en todo el país. Sin embargo, en la actualidad parece que esta intención no se ha podido concretar puesto que, existen evidencias que demuestran que aún se mantiene tanto en la planificación como en la práctica esquemas curriculares y pedagógicos tradicionales que no toma en cuenta el sistema de

creencias de los niños/as, jóvenes y adolescentes que asisten a las aulas en todo el país a pesar de que hay un marco jurídico que 'debería' garantizar una educación *intercultural, integral, de calidad, calidez e inclusiva.* Justamente para cumplir con este propósito se decidió emprender en el viaje de la *Actualización Curricular.*

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica se realizó a partir de la evaluación del currículo de 1996, de la acumulación de experiencias de aula logradas en su aplicación, del estudio de modelos curriculares de otros países y, sobre todo, del criterio de especialistas y docentes ecuatorianos de la Educación General Básica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

Este documento constituye un referente curricular flexible que establece aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar. Sus objetivos son los siguientes:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.

Este documento curricular de Educación General Básica empezará a implementarse a partir de las siguientes fechas:

- Septiembre de 2010 en el régimen de Sierra (de primero a séptimo de EGB),
- Abril de 2011 en el régimen de Costa (de primero a décimo de EGB), y
- Septiembre de 2011 en el régimen de Sierra (de octavo a décimo de EGB).

Como vemos y ya planteamos más arriba la Actualización Curricular no logra incorporar proponer un currículo que sea *intercultural* porque cuando se analiza el documento nos encontramos que busca modelar un ser humano alejado de sí mismo y llenado con otros elementos que se suponen le servirán para la vida de aquí surgen las siguientes inquietudes que podrían ser la base de futuras investigaciones: ¿Por qué la Reforma curricular desarrolla solamente el pensamiento lógico-racional? ¿Cuál es el argumento de la Reforma curricular para desarrollar solamente este tipo de pensamiento? ¿Por qué en el aula los niños/as no visibilizan las nociones preexistentes de la realidad que sirven de lente perceptual, si en la reforma de la educación básica manifiesta "el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país"? (CNE: 1996: 11) ¿Por qué en el aula los niños/as no pueden expresar de 'como son las cosas' del entorno si la reforma de la educación básica afirma que serán "capaces de comunicar con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno"? (CNE: 1996: 11) ¿Por qué en el aula se invisibiliza su manera de entender si en la reforma afirma que los niños/as tendrán la "capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos"? (CNE: 1996: 11) Estas interrogantes intentaremos responder en el siguiente acápite de nuestra investigación.

4.2 Los obstáculos para la incorporación de nuevos habitus en los procesos de aprendizaje.

Podemos identificar varios obstáculos para incorporar nuevos habitus que traen los niños/as al aula que deberían ser parte y puntos de referencia de los procesos de aprendizaje. Empecemos definiendo ¿qué es un obstáculo? Para Gastón Bachelard un obstáculo es una fisura o los elementos que está en el interior del intelecto que dificultan el conocimiento certero de lo real y no permiten la adecuada evolución del espíritu para que pueda pasar de un estado pre-científico caracterizado por lo objetivo, lo inmediato, lo dado por los sentidos a un estado científico caracterizado por las ciencias físicas actuales.

En el caso de la educación los obstáculos son los intersticios de poder que imposibilitan la incorporación de nuevos habitus que llevan los niños/as al aula y es un intersticio porque es un estado micro-capilar de juego de poder entre el profesor/a y los estudiantes donde el adulto impondrá su poder, dominio y esta fisura y autoengaño del poder que tiene el profesor es un obstáculo que no le permiten ver más allá de lo evidente provocando estos obstáculos su propio decrecimiento como ser humano, como persona como dirá la moderna pedagogía que es un guía, facilitador en la construcción del conocimiento.

De la observación realizada en la investigación pienso que podemos señalar cuatro obstáculos: la formación unicultural del docente, la micro-planificación, la política institucional y las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula.

El primer obstáculo que encontramos es la *formación* que reciben los docentes que van a ser profesores, guías, facilitadores del aprendizaje. Los profesores que están dentro del sistema reproducen sus experiencias vividas cuando eran niños/as de aprendizaje en el aula. Este es su primer punto de partida. Cuando preguntamos a los profesores cómo planifica o prepara la clase la respuesta generalizada es “yo planifico en base a mi experiencia”. Ahora bien su experiencia está alimentada con la formación que ha recibido ya sea del Instituto Pedagógico o la Universidad por ejemplo: “El Plan de estudio de los Institutos Pedagógicos contempla dos áreas de formación: el Área Básica que discute los fundamentos teóricos del proceso educativo, y el Área de Especialización que se orienta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Care/Contrato Social, 2008: 149). Tomando como referencia este dato y al revisar el pensum de la universidad tanto privada como Estatal nos encontramos que los futuros docentes están formados uniculturalmente, ya que en su malla curricular no incluye temas que tengan que ver con la diversidad cultural existente en el Ecuador, ni sobre las estrategias de aprendizaje necesarias para trabajar desde y para la diversidad cultural en el aula, es decir, saben cómo ‘enseñar ciencia’ pero no saben cómo educar ‘la ciencia’ en diálogo con otros saberes o con los habitus que traen los niños/as al aula. Por ejemplo mi hija Zitlaly cuando recibió el tema sobre los *seres bióticos y a-bióticos* en segundo de básica, su profesora no pudo responder a la pregunta que le hiso mi hija: ¿Por

qué hay seres que tienen vida y otros no tienen vida, si para nosotros todo tiene vida, energía? La profesora lo que dijo prepotentemente es que hay seres que tienen vida y otros no, esta respuesta provocó en mi hija una terrible confusión porque no sabe cual dice la verdad pero lo que hace evidente este ejemplo es que la cerrazón de la profesora no le permitió aprender otros puntos de vista. La pregunta que surge ¿es posible un diálogo intercultural cuando hay dominio? La respuesta es evidente es imposible. Este proceso de formación más la experiencia personal van configurando en los docentes un conjunto de prejuicios y estereotipos que no le permiten abrirse para aprender desde y para la diversidad que encontramos todos los días en el aula.

El segundo obstáculo es la *micro-planificación* si partimos del anterior presupuesto los docentes y en este caso la profesora Ivón planifica su clase desde lo que ella cree que es conveniente y el currículo oficial e institucional piensa que es necesario para el *a-lumno* que viene de alum: sin luz, es decir, los niños/as de la profesora Ivón son seres sin luz que se irá aclarando a lo largo del camino mientras sigan el camino –en el caso de los escolapios- de la *piedad y las letras.* De esta forma se impone el poder del adulto sobre el alumno invisivilizando y eliminando su propia existencia subjetiva como sujeto que posee identidad, la misma, que ha sido reelaborada a la imagen y semejanza de lo que quiere y desea el adulto y el currículo oficial hacer con el niños/a que asiste al aula.

El tercer obstáculo es la *política institucional* como planteamos más arriba y de acuerdo a la propia expresión del rector de la unidad educativa “Celina Vivar Espinosa” los escolapios intentamos conducir a los estudiantes en la línea de la *piedad y las letras,* es decir, “un estudiante calazancio debe ser consciente de los valores que tiene y de las posibilidades que tiene dentro de sí mismos para ofrecer a la sociedad con el desarrollo de sus potencialidades encontrando en sí mismo la felicidad y la visión cristiana le hace consciente de lo que es y de lo que tiene para dar que educativamente tiene que desarrollarlo para poner al servicio de la sociedad”. Si hacemos un análisis del discurso encontramos implícitamente que para los escolapios es importante que los estudiantes encuentren su camino y puedan ser útiles para la sociedad, sin embargo, la pregunta que surge es ¿Por qué si tienen este principio no se respeta y se

incorpora el sistema de creencias y habitus de los niños/as en la propuesta curricular oficial de la institución? ¿Qué pasa con los niños/as que no son católicos o que pertenecen a otros tipos de credo religioso? Porque el planteamiento de conducir al niño/a en la línea de la *piedad y las letras* según las palabras del rector es para que los niños/as sean católicos cristianos, claro dejando de ser lo que fueron. Como vemos la política institucional se convierte en otro obstáculo, por eso es necesario y urgente una educación inter-cultural, abierta, flexible, dinámica, cambiante, compleja que permita desarrollar aprendizajes lo menos fragmentarios posibles, contextualizados, integrales y articulados; que den cuenta de las diferentes miradas y den cabida a las diferentes voces, que expresen diferentes cosmovivencias.

El cuarto obstáculo son las *estrategias de aprendizaje* si la clase no ha sido planificado pensando en la diversidad, de esto se sigue que las estrategias de aprendizaje no han tomado en cuenta la diversidad en el aula porque es una propuesta hecha de un adulto para un mundo que él mismo desconoce y que a veces con mucha frialdad piensa que tiene razón, por eso las actividades planificadas por la profesora Ivón para las clases de Lenguaje y Matemáticas no toma en cuenta la diversidad cultural de sus estudiantes. La profesora en su hora clase se limita a desarrollar al pie de la letra los contenidos contemplados en los diferentes programas de estudio, programas que como vimos más arriba no toman en cuenta el *habitus* y *sistema de creencias* de los niños/as que asisten a la escuela. Como dice la profesora Ivón: “utiliza el método inductivo-deductivo pero, sobre todo, el analítico por estar de acuerdo con la realidad misma del elemento (estudiante) de la institución”. Partiendo de este supuesto la profesora utiliza estrategias de aprendizaje que lleven al niño/a a deducir, inducir y analizar, las mismas, que están alejadas del mundo de la vida de los niños/as que son sus estudiantes. Entonces, la pregunta del millón es ¿por qué los nuevos habitus que traen los niños/as a las aulas no son incorporados en el aula?

4.3 La uniculturalidad del habitus disciplinario de la unidad educativa.

> Podemos afirmar que la preocupación de la escuela no debe centrarse sólo en el futuro del niño sino también en el tiempo presente, en la vida cotidiana que transcurre en el espacio institucional (Belgich, 2006: 173)

Es verdad el sistema de educación nos enseña a estar fuera de nosotros mismos para pensar siempre en el futuro, para soñar en mundo que mañana vendrá, este presupuesto de la educación nos ha hecho olvidar nuestra propia vida, hemos perdido el tiempo porque nos enseñaron a comprender y ver al mundo linealmente, desde una perspectiva, una sola mirada, desde *una cultura* que ha sido y sigue siendo dominante y el sistema de educación re-produce, re-crea en el aula esta única visión cultural que olvida lógicamente la vida que transcurre en las aulas.

La *uniculturalidad* ha generado la homogenización de todo el sistema de educación, donde se han borrado las diferencias, es decir, las identidades por eso nos dice Freddy Álvarez "…cuando enseñamos al grupo estamos convencidos que todos van a entendernos porque todos nos escuchan. La lógica es simple: si nos explicamos bien y nos escuchan, entonces, todos aprenden: esta es la creencia. Es igual pensar que todos son iguales porque nosotros queremos que sea así…no somos iguales pero en el dominio de la educación podemos llegar a serlo" (Álvarez, 2010: 124).

Desde esta perspectiva, en la escuela moderna la diferencia no tiene cabida parafraseando a Freddy Álvarez diríamos: la diferencia era mala en sí y por sí, no tenía ningún derecho a existir. La diferenciación apartada de lo uno; por consiguiente, era negatividad pura. La unidad era el absoluto antropológico y social, era la verdadera aporía. Un mismo pensar en un mismo saber y con una misma razón. El tributo de lo mismo cerraba el círculo de la unidad: mismidad de lo mismo. La desigualdad quedaría borrada para siempre por el acto educativo. No podíamos seguir siendo los mismos después de salir del aula. Igualamos por enseñar. Ingresamos estigmatizados en la desigualdad del desarrollo y liberados por la igualdad de la modernidad; desiguales por un momento e iguales para siempre.

La pregunta que nos deberíamos hacer es ¿Cómo y en qué se evidencia la uniculturalidad de la unidad educativa? Los anteriores acápites pienso que responde a esta gran inquietud que nos debería llevar a reflexionar a los

docentes que trabajamos dentro del sistema de educación porque por un lado hay marco constitucional, es decir, un Estado ideal que garantiza una educación que respeta la diversidad cultural y pone a la interculturalidad como horizonte de sentido. Sin embargo esto no se ve en las aulas de clase como las de la maestra Ivón porque en vez de re-conocer y aprovechar la diversidad cultural, la pluralidad de saberes que confluyen al aula busca la uniformidad, el centralismo, las jerarquías y la rigidez por eso produce rutinas, rechazo o rebeldía en los niños. Como demostramos más arriba la uniculturalidad está presente en el currículo oficial, en los contenidos, en las estrategias de aprendizaje y en la relación vertical que se da entre la profesora Ivón y sus niños.

Ahora bien ¿Cuáles son las implicaciones de la uniculturalidad? Hay varias tratemos de enumerar las importantes: Una primera implicación es que se ha impuesto una cultura –la occidental- como único referente y locus de enunciación, por eso, a nuestros hijos se les enseña a pensar desde y para occidente olvidando que son seres que traen al aula diversos sistemas de creencias, habitus y cosmovivencias. En segundo lugar, se moldea, fragua una sola identidad, a pesar de que el Estado dice todo lo contrario. En tercer lugar, se parte del principio de que todos somos iguales, es decir, somos homogéneos por eso es necesario una sola cultura tremenda paradoja con la propuesta que en este momento es liderada por el Estado que pregona un país pluricultural e intercultural. En cuarto lugar, los contenidos, las destrezas, y las estrategias de aprendizaje están orientados a producir cambios significativos en la estructura cognitiva de los estudiantes para que se consolide el pensamiento lógico-racional. En quinto lugar, en las aulas de clase las actividades planificadas intentan desarrollar un solo tipo de pensamiento: el pensamiento lógico-racional olvidando que somos seres que tenemos inteligencia, pensamiento, cuerpo y espíritu, es decir, somos seres integrales pero que desde que entramos en el sistema de educación hasta que salimos llegamos fragmentados, a veces cerebrotónicos o diestros para cumplir actividades que necesita la cultura moderna. En sexto lugar, la uniculturalidad es una práctica sutil de un neo-racismo que consciente o inconscientemente es practicado por el docente ya que ahora por la constitución está obligado a

respetar, ‘tolerar’ e incluir la diferencia en el aula. Finalmente, la uniculturalidad practicada en el aula es una muestra de dominio y exclusión donde no es posible el diálogo, el encuentro con el otro para aprender.

Ustedes dirán que es muy fuerte las afirmaciones que acabo de escribir pero al ser parte del sistema de educación –como educador-, padre e investigador y en pleno siglo XXI todavía vemos y practicamos como dice Belgich estos rituales de dominio sobre el otro. Y como dice Fornet Betancourt hoy pensamos y actuamos fundamentalmente desde la referencia de una cultura dominante del saber que no nos conduce al saber que deberíamos saber. Pues la expansión agresiva de esta única cultura que borra e invisibiliza a todas las demás o las junta en los grandes centros comerciales (mall) no permite el encuentro simétrico de las culturas del saber y representa de este modo un peligro real para la diversidad epistemológica, cultural y social del mundo.

Si esto es así, entonces, que debemos hacer para no caer en este juego del sistema: En primer lugar, en el país a nivel macro debemos construir una propuesta curricular que tome en cuenta la diversidad cultural del país, la misma, debe ser construida colectivamente, en minga. En segundo lugar, las Universidades tanto privadas como Estatales, los Institutos Pedagógicos deben reformular sus pensum de estudio de acuerdo al nuevo marco constitucional para que de esta manera los futuros profesores tengan los conocimientos y las herramientas necesarias para planificar una clase desde y para la diversidad cultural. Por ejemplo: los futuros docentes deben conocer y dominar *la pedagogía intercultural, la pedagogía del encuentro, la filosofía intercultural, estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. En tercer lugar, los procesos de capacitación que están recibiendo los docentes del sistema de educación debe estar ancladas en el marco de la nueva constitución para que de esta forma las prácticas tradicionales de conducir el proceso de aprendizaje cambien y afiancen nuevas estrategias de aprendizaje que tome en cuenta la diversidad cultural o sistema de creencias que llevan al aula los estudiantes. Pero para ello es necesario que los docentes estén abiertos para aprender caso contrario hasta que salgan del sistema seguirán reproduciendo las prácticas tradicionales de aprendizaje. Finalmente, los profesores deben planificar desde y para los diversos sistemas de creencias y habitus de vida de

los estudiantes, esto implica que el docente debe estar dispuesto aprender a ser un aprendiz de este mundo caótico, complejo y vital que es la educación. Sin embargo, sólo es posible si el docente se baja de su atril, de sus títulos, de sus años de experiencia a aprender de sus estudiantes que tienen tanto que mostrarnos por eso lo que hacemos es mostrar el camino pero mostrando, el mismo, nos muestran nuestro propio camino, es decir *criamos y nos dejamos criar* y esto se da a cada instante solo hay que estar atentos. Y en esto radica la vitalidad que tienen nuestros estudiantes, hijos, jóvenes que están a nuestro cargo. Cuando nos cerramos dejamos de crecer, envejecemos y empiezan a salir las arrugas porque nos amargamos y dañamos a ese niño, joven, adulto que está nuestro cargo.

Por todo lo dicho anteriormente es necesario y urgente una educación intercultural, no indígena o negra sino una educación que parta y sea para la diversidad cultural de nuestro país siguiendo a Fornet Betancourt diríamos que la educación intercultural está orientado a que las culturas sin dominio alguno puedan encontrase en el aula porque cada uno de nosotros somos una constelación de cultura, de saber que necesitamos aprender del otro y lo otro. Gracias a este tejido y encuentro entre hermanos podremos respetar el sistema de creencias, habitus y mundo de la vida de nuestros estudiantes. En una palabra llegaremos a ser *runas (hombres sabios). Ya es el tiempo. Un buen tiempo para todos/as.*

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De los resultados de la investigación tenemos las siguientes conclusiones:

- La unidad educativa a pesar de tener un carisma definido como es la *piedad y las letras,* la institución desarrolla el pensamiento lógico-racional y este proceso empieza a temprana edad.
- La institución prioriza y afianza el desarrollo del pensamiento lógico-racional a través del currículo oficial que ha sido adecuado al carisma de la institución.
- La unidad educativa invisibiliza el *habitus* que los niños/as llevan al aula porque las micro-planificaciones no toman en cuenta el sistema de creencias de los mismos.
- Para se ser que la propuesta de *piedad y letras* provoca un proceso de aculturación de los niños/as del pueblo Saraguro, esto se evidencia a través del desarrollo de un sólo tipo de pensamiento olvidando que somos seres integrales y complejos.
- La institución no logra crear puentes de diálogo intercultural con el sistema de creencias de los niños/as del pueblo Saraguro.
- La profesora del segundo año de educación tiene claro que debe desarrollar y afianzar el pensamiento lógico-racional.
- El sistema de educación ha priorizado y afianzado el pensamiento lógico-racional, la unidad educativa no está lejos de esta realidad porque su currículo que desarrolla las *letras* evidencia este proceso al trabajar los contenidos y/o destrezas con criterio de desempeño.
- El pensamiento lógico-racional tiene una base epistemológica de larga data que fundamenta su utilidad porque desarrolla una racionalidad instrumental que es útil para el sistema económico vigente por eso el sistema de educación toma como horizonte de sentido, creando y re-creando un ser humano frío, calculador y diestro.
- En el aula de la unidad educativa que es el *campo* en el estudio de caso y la observación muestra que el *sistema de creencias* de los niños Saraguros no es tomado en cuenta por la institución y al contrario es cambiado por la

escuela y que en algunos casos como nos comentó la profesora del aula genera conflictos con los padres de familia.

- A pesar de haber apertura en la institución no se incorpora el *sistema de creencias* de los niños/as del pueblo Saraguro.
- Las evidencias relacionadas con los procesos tanto de planificación como de aplicación se visibiliza el afianzamiento del pensamiento lógico-racional. En conclusión se percibe una indiscutible conexión entre lo que propone la actualización curricular y el carisma institucional.
- La constitución, la nueva ley de educación y la actualización curricular proponen como horizonte de sentido la interculturalidad, sin embargo, de la observación realizada en el aula se evidencia que el discurso de la interculturalidad, queda solo en eso. Es decir, hay un estado ideal que no corresponde con el Estado real y en el caso de la educación queda mucho por hacer.
- Pensamos que la interculturalidad es la salida para promover, construir una nueva calidad de educación que no lleve a la aculturación sino a la inter-versidad cognitiva y afectiva, donde se busca el encuentro y diálogo sin dominio.
- De la observación podemos decir que la unidad educativa tiene barreras para incorporar el sistema de creencias de los niños/as del pueblo Saraguro en los procesos de aprendizaje de los niños de segundo de educación básica, a pesar de que la profesora decía que conoce a sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

Para hacer este tipo de investigación recomendamos lo siguiente:

- Es necesario contar con el apoyo de la comunidad escolar para poder hacer una investigación de esta calidad.
- Se deben incluir nuevas estrategias para poner en marcha la aplicación de otra educación para y desde la diversidad de los niños/as del pueblo Saraguro.

- Es necesario que los currículos institucionales sean revisados y reajustados de acuerdo al sistema de creencias, realidad social, cultural de acuerdo a la Constitución y Ley de Educación Intercultural vigente.
- Es necesario revisar y hacer coincidir los fundamentos legales, con los fines y objetivos que promueve la reforma y actualización curricular, de tal manera que aquellos signifiquen un soporte para su aplicación. La actualización curricular debe estar acompañada de una reforma legal adecuada.
- Es necesario señalar que para obtener resultados en la aplicación de la actualización curricular, las destrezas con criterio de desempeño deben ser manejados con propiedad y adecuados a la realidad contextual de los estudiantes de la unidad educativa por parte de los docentes.
- Para obtener buenos resultados en la aplicación de la Actualización Curricular los docentes deben conocer y manejar estrategias para mediar aprendizajes desde y para la diversidad del pueblo Saraguro.
- La participación activa de organismos, agrupaciones sociales y de las familias es de vital importancia. Su presencia refuerza la aplicación y complementa el trabajo que efectúan la unidad educativa y los docentes en el pueblo Saraguro.
- Hay que generar comunidades de aprendizaje en los cuales se discutan, construyan currículos adecuados a la realidad contextual del pueblo Saraguro.

BIBLIOGRAFIA

Anda, Alfonso. *Indios y negros bajo el dominio español en Loja,* Quito, Abya-Yala, 1993.

Álvarez, Freddy. *Módulo Nº 7. Pedagogía Contemporánea,* Cuenca, Universidad de Cuenca/Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Maestría en educación y Desarrollo del Pensamiento, 2010.

Ausubel, Novak y Hanesian*. Educational Psychobgy*, New York, 1978, en: *Módulo de Acercamiento al Desarrollo del Pensamiento*, Cuenca, Facultad de Filosofía, letras y Ciencias de la Educación, 2008.

Bacacela, María. *El quinto gobernador de los Saraguros: historia social y organizativa.* Cuenca, Prefectura del Azuay, 2007.

Bachelard Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, s.l., Siglo XXI, 1932, en: *Módulo Nº 4 Epistemología y Educación*, Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento, Universidad de Cuenca, Cuenca, 2008.

Bachelard, Gastón. *El Nuevo Espíritu Científico, en Epistemología (Textos escogidos por Dominique Lecourt)*, Barcelona, Anagrama, 1971.

Barnes Barry, Kuhn Thomas, Merton Roberto. *Estudios sobre Sociología de la Ciencia*, s.l., Alianza Editorial, s.f.

Belgich, Horacio. *Orden y desorden escolar. Cómo enseñar, aprender imaginar y crear una institución diferente*, Rosario, Homo Sapiens, 2006

Bourdieu, Pierre, et. al. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

Bourdieu, Pierre. *Algunas propiedades de los campos*. México, En Sociología y cultura, 1990.

Bourdieu, Pierre. Razones Prácticas sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama, 1997.

Bustos, Angel, Calderón, Patricio. *Psicología Educacional*, Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, s.f.

Cáceres, Milton. *El Cuento de la Fratría. Carta al abuelo Benjamín Carrión*, Guaranda, EECA, 2001.

Care Internacional. *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Reflexiones y Normativa Legal-Ecuador,* Quito, Care, 2008.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/MEC. *Reforma Curricular para la Educación Básica,* Quito, MEC, 1996.

Contrato Social por la Educación. *Educación ¿para qué? Reflexiones desde la academia y las ciencias sociales,* Quito, Contrato Social por la Educación, 2007.

Creamer, Monserrat. *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico*, Quito, ME, 2009.

De Salzmann de Etievan Natalie. *No saber es formidable*, Bogotá,Gente Nueva, 1989.

De Sousa Santos. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur,* Lima, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/ Programa de Democracia y Transformación Global, 2010.

De Zubiría, Julián. *Las Vanguardias Pedagógicas en la Sociedad del Conocimiento. De la Escuela Nueva al Constructivismo,* s.l., Universidad Católica del Ecuador/Universidad Técnica Particular de Loja, 1999. (Versión preliminar)

DINEIB. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB),* Quito, s.f.

Follari, Roberto. *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos,* Rosario, Homo Sapiens, 2007.

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar,* Argentina, Siglo XXI, 2003, Décima reimpresión.

Gallego-Badillo Rómulo. *Saber Pedagógico. Una visión alternativa*, Colombia, Magisterio, 1997.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Argentina, Paidós, 1997.

Garnham, Alan, Oakhill, Jane. *Manual de Psicología del Pensamiento,* Barcelona, Paidós, 1996.

Habermas, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales,* España, Tenos, 1988.

INKA, *Saraguro problemas de identidad N° 1,* Cuenca, Fondo de Cultura Ecuatoriana, 1996, pp. 61-62.

Lander, Edgar (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas,* Buenos Aires, CLACSO, 2003.

Livene, Mel. *Mentes Diferentes. Aprendizajes diferentes*, Barcelona, Paidós, 2003.

Mires, Fernando. *Crítica de la razón científica*, Venezuela, Nueva Sociedad, 2002.

Muyulema, Armando. *De la 'cuestión indígena' a lo 'indigena' como cuestión. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o) aje*, en: Zavala, Iris, Rodriguez-Carranza. *Textos y Teoría: Estudios Culturales. Convergencia de Tiempos*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 2001.

Olmedo Llorente, Francisco. *Introducción a la Epistemología,* Cuenca, Universidad de Azuay, 1991

Popkewitz, Thomas. El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.

Quishpe, Marcelo. *Educación e Interculturalidad en los pueblos indígenas de la sierra ecuatoriana,* en: Universidad Nacional de Colombia. *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica,* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, 2009.

Quijano, Anibal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina,* en Lander, Edgar. *Colonialidad del saber y eurocentrismo,* Buenos Aires, UNESCO/CLACSO, 2000.

Ramo Traver, Zacarías. *¿Para que los inspectores?*, Barcelona, Praxis, 1999.

Raúl Fornet-Betancourt. *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer, 2001.

Restrepo, Carlos. *El derecho a la ternura,* Bogotá, Arango, 1994.

Rivero, Norma. *Enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento.* Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodriguez, 2000.

Ryle, G. *Enciclopedia Consisa de Filosofía y Filósofos*, Madrid, Cátedra, 1994.

Saca, Segundo, Quizhpe Segundo, Tene Fanny. *Elementos culturales que identifican a los indígenas saraguros,* Loja, Proyecto Saraguro-Yacuambi, 2001.

Sacristán, Gimeno, Pérez, Ángel. *Comprender y Transformar la enseñanza,* Madrid, Alfaomega/Morata, 1999, Octava Edición.

Sánchez-Parga, José. *Una devastación de la inteligencia. Crisis y crítica de las ciencias sociales,* Quito, Abya-Yala, 2007.

TSE. *Proyecto de la Nueva Constitución 2008,* Quito, TSE, 2008.

Todorov, Tzvetan. *La Conquista de América. (El problema del otro)*, México Editorial, Siglo XXI, 1997.

Torres, Rosa. *Los achaques de la educación,* Quito, Libresa, 1995.

Tiramonti, Guillermina. *La escuela en la encrucijada del cambio epocal,* en Albornoz, Belén. *Módulo Nº 8. Investigación Educativa I,* Cuenca, Universidad de Cuenca/Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Maestría en educación y Desarrollo del Pensamiento, 2009.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*, Quito, 2004.

Vázquez, Piedad. *Derechos Humanos desde la Interculturalidad. Insumos para una educación intercultural y diversa,* Cuenca, Aula de Derechos Humanos/Universidad de Cuenca, s.f.

Vázquez, Piedad. *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa,* León, Universidad de León, 2006.

Vigostsky, Lev. *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores,* Barcelona, Crítica, 2003.

Vilar, Sergio. *La Nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios,* Barcelona, Kairós, 1997.

Vega, José, Narvaez, Mauro, Miranda, Miguel. *Rene Descartes. Cuatrocientos años después,* Cuenca, Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamin Carrión", Núcleo del Azuay, 1998.

Walsh, Catherine, Schiwy, Freya, Castro-Gómez, Santiago. *Indisciplinar las ciencias socials. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2002.

Walsh, Catherine. *(De) Costruir la interculturalidad. Consideraciones desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, En: Fuller Norma. Interculturalidad y Políticas. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, 2002.

Weil, Pierre. *Holismo: Una nueva visión y abordaje de lo real,* Brasil, Palas Athena, 1990.

Woolfolk, Anita. *Psicología Educativa,* México, Prentice Hall, 1999.

Revistas

Fornet-Betancourt, Raúl. Interculturalidad o barbarie. *Once tesis para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad*, en Pasos Nº 121 Septiembre-Octubre, San José de Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones, s.f., pp. 19-27.

González, Marié, (et. al) La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita, s.l., Frónesis Vol. 12, No 1, 2005.

Morín, Edgar. Epistemología de la complejidad, en Gazeta de Antropología, Nº 20, 2004.

Palomero Pescador, José Emilio. La formación intercultural del profesorado ante los nuevos escenarios: un reto pendiente, en Enlace Universitario Nº 8, Guaranda, Universidad Estatal de Bolívar, 2007, pp. 164-182.

Valero Iglesias, Luis Fernando. Interculturalizar la convergencia universitaria, en Enlace Universitario Nº 8, Guaranda, Universidad Estatal de Bolívar, 2007, pp. 183-195.

Internet

Cácere, Milton. *La educación intercultural como inter-versidad del aprendizaje,* Cuenca, 2008, En: htt://www.eecaintercultural.com

Estermann, Josef. C*omplementariedad de culturas y cosmovisiones. Interculturalidad y diversidad cultural apartir de lo 'andino'*, Cuenca, 2008, En: htt://www.eecaintercultural.com

Follari, Roberto. *La ciencia como real maravilloso*, En: http://redcientifica.com/autores

Fornet-Betancourt, Raúl. *El encuentro de las culturas del saber como camino para pensar el saber que deseamos saber,* Cuenca, 2008, En: htt://www.eecaintercultural.com

Heise, María, (comp.*). Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Lima, Programa FORTE-PE, 2001. En: http://www.interculturalidad.org/numero03/2-o3.htm

ANEXOS

Unidad Educativa “Celina Vivar Espinosa”
Fuente: Angel Japón

La profesora Ivón y sus niños
Fuente: Ángel Japón

Niños de Segundo Básica de la Unidad Educativa “Celina Vivar Espinosa”
Fuente: Ángel Japón

ANEXO I

FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Profesor/a – Praxis (Observación)

1. Datos generales

Institución Educativa: Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa" Dirección:	
Provincia: Loja	Cantón: Saraguro Región: Sierra
Grado: 2do Paralelo: "A"	N º de estudiantes: Matriculados T: 28 V:13 M:15 Asistentes T: 28 V:13 M: 15
Tipo de I.E. : Unidocente ( ) Multigrado ( ) Polidocente (x)	
Zona de ubicación: Urbana (x) Rural ( )	
Nombre del docente: Lcda. Ivonne Carrera	Área curricular: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas
Nombre del observador: Lcdo. Ángel Japón	
Nº de visita: 1 de 08h30 a 10h10	Fecha: Miércoles 16 de junio de 2010.

Marque con una X la valoración que corresponda al criterio, de acuerdo con la tabla de equivalencia siguiente:

ESCALA	EQUIVALENCIA
0	No presenta
1	Tiene pero no cumple con el criterio
2	Cumple con el criterio
3	Cumple mas allá de lo previsto en el criterio

INDICADOR	CRITERIO	VALORACIÓN			
		0	1	2	3
Conceptualiza a partir de establecer diferencias	El/la profesor/a realiza actividades para que los niños/as conceptualicen a través de establecer diferencias.	X			

	El/la profesor/a utiliza recursos didácticos para que los niños/as conceptualicen a través de establecer diferencias.		x		
Conceptualiza a partir de clasificar la realidad	El/la profesor/a ejecuta actividades para que los niños/as clasifiquen.		X		
Conceptualiza a partir de descomponer la realidad	El/la profesor/a utiliza el proceso de la descomposición en momentos adecuados.		X		
	El/la profesor/a desarrolla actividades para aplicara el proceso de la descomposición.		X		
Conceptualiza a partir de asociar	El/la profesor/a efectúa ejercicios para aplicar el proceso de la asociación.		X		
	El/la profesor/a utiliza recursos didácticos para aplicar el proceso de la asociación.		X		
Conceptualiza a partir de comparar	El/la profesor/a se vale de recursos metodológicos usa para aplicar el proceso de la comparación.		X		
Conceptualiza identificando objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.	El/la profesor/a utiliza estrategias metodológicas para que los estudiantes identifiquen objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.		X		
	El/la profesor/a apela a recursos didácticos para que los estudiantes identifiquen objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.		X		
Conceptualiza construyendo objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.	El/la profesor/a utiliza elementos para que los estudiantes construyan objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica		X		
	El/la profesor/a utiliza estrategias metodológicas para que los estudiantes utilicen objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos.		X		
Conceptualiza a partir de usar objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos	El/la profesor/a recurre a estrategias metodológicas para que los estudiantes utilicen objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos.		X		

Conceptualiza a partir de manejar el código alfabético	El/la profesor/a recurre a estrategias metodológicas para que los estudiantes manejen el código alfabético.		X		
	El/la profesor/a utiliza recursos didácticos para que los estudiantes manejen el código alfabético.		X		
Los sistemas de creencias son nociones preexistentes de la realidad que sirven de lente perceptual.	El/la profesor/a utiliza estrategias para que los niños/as de su aula visibilicen sus nociones preexistentes de la realidad que le sirven de lente perceptual.	X			

OBSERVACIONES

FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Profesor/a – Praxis (Observación)

2. Datos generales

Institución Educativa: Unidad Educativa "Celina Vivar Espinosa" Dirección:	
Provincia: Loja	Cantón: Saraguro Región: Sierra
Grado: 2do Paralelo: "A"	N º de estudiantes: Matriculados T: 28 V:13 M:15 Asistentes T: 28 V:13 M: 15
Tipo de I.E. : Unidocente ( ) Multigrado ( ) Polidocente (x)	
Zona de ubicación: Urbana (x) Rural ( )	
Nombre del docente: Lcda. Ivonne Carrera	Área curricular: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas
Nombre del observador: Lcdo. Ángel Japón	
Nº de visita: 2 de 11h00 a 12h00	Fecha: Miércoles 16 de junio de 2010.

Marque con una X la valoración que corresponda al criterio, de acuerdo con la tabla de equivalencia siguiente:

ESCALA	EQUIVALENCIA
0	No presenta
1	Tiene pero no cumple con el criterio
2	Cumple con el criterio
3	Cumple mas allá de lo previsto en el criterio

INDICADOR	CRITERIO	VALORACIÓN			
		0	1	2	3
Conceptualiza a partir de establecer diferencias	El/la profesor/a realiza actividades para que los niños/as conceptualicen a través de establecer diferencias.			X	
	El/la profesor/a utiliza recursos didácticos para que los niños/as conceptualicen a través de establecer diferencias.			X	

Conceptualiza a partir de clasificar la realidad	El/la profesor/a ejecuta actividades para que los niños/as clasifiquen.			X	
Conceptualiza a partir de descomponer la realidad	El/la profesor/a utiliza el proceso de la descomposición en momentos adecuados.			X	
	El/la profesor/a desarrolla actividades para aplicara el proceso de la descomposición.			X	
Conceptualiza a partir de asociar	El/la profesor/a efectúa ejercicios para aplicar el proceso de la asociación.			X	
	El/la profesor/a utiliza recursos didácticos para aplicar el proceso de la asociación.			X	
Conceptualiza a partir de comparar	El/la profesor/a se vale de recursos metodológicos usa para aplicar el proceso de la comparación.			X	
Conceptualiza identificando objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.	El/la profesor/a utiliza estrategias metodológicas para que los estudiantes identifiquen objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.			X	
	El/la profesor/a apela a recursos didácticos para que los estudiantes identifiquen objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.			X	
Conceptualiza construyendo objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.	El/la profesor/a utiliza elementos para que los estudiantes construyan objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica			X	
	El/la profesor/a utiliza estrategias metodológicas para que los estudiantes utilicen objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos.			X	
Conceptualiza a partir de usar objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos	El/la profesor/a recurre a estrategias metodológicas para que los estudiantes utilicen objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos.		X		
Conceptualiza a partir de manejar el código alfabético	El/la profesor/a recurre a estrategias metodológicas para que los estudiantes manejen el código alfabético.		X		

	El/la profesor/a utiliza recursos didácticos para que los estudiantes manejen el código alfabético.		X		
Los sistemas de creencias son nociones preexistentes de la realidad que sirven de lente perceptual.	El/la profesor/a utiliza estrategias para que los niños/as de su aula visibilicen sus nociones preexistentes de la realidad que le sirven de lente perceptual.	X			

OBSERVACIONES

ANEXO II

FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Estudiante –Praxis

1. **Datos generales**

Escuela:	**Grado:**	**Nº de Estudiantes:**
		Matriculados: V M **Asistentes: V M**

Nombre del profesor/a:	**Área curricular:**

Nº de visita:	**Fecha:**

Marque con una X la valoración que corresponda al criterio, de acuerdo con la tabla de equivalencia siguiente:

ESCALA	EQUIVALENCIA
0	No presenta
1	Tiene pero no cumple con el criterio
2	Cumple con el criterio
3	Cumple mas allá de lo previsto en el criterio

INDICADOR	CRITERIO	VALORACIÓN			
		0	1	2	3
Conceptualiza a partir de establecer similitudes	Encierra los objetos que son similares y tacha los que no son				
	Colorea de un mismo color los objetos que son similares y deja en				

	blanco los que no son similares				
Conceptualiza a partir de establecer diferencias	Recorta y pega un objeto grande, uno mediano y uno pequeño.				
	Rasga y pega papeles anchos, delgados, cortos, largos				
Conceptualiza a partir de clasificar la realidad	Clasifica lápices, bloques, útiles escolares, números, vocales, juguetes				
	Dibuja objetos de acuerdo a lo que me piden en cada caso: Tantos como____ Menos que ____ Más qué ____				
Conceptualiza a partir de descomponer la realidad	En la lámina de trabajo encierra por separado las aves, los niños y las flores.				
	Representa en ábacos y descomponga los siguientes números: 92; 74; 81				
Conceptualiza a partir de asociar	Colore los conjuntos que tienen tantos elementos como el modelo.				
	Encierra en un círculo a los dibujos cuyo nombre empiezan con la vocal **a.**				
Conceptualiza a partir de comparar	Compara dos plantas y observa en que son iguales o diferentes				
	Compara dos objetos y cuéntanos en				

	que son iguales o diferentes				
Conceptualiza linealmente	Completa cada collar con 10 mullos				
	Completa la siguiente serie de menor a mayor y de mayor a menor: __ 1 ___ 3__ 5 ___ 7 ____9 ____ 11				
Conceptualiza egocéntricamente	Dibuja una montaña, una casa, una culebra, un árbol, nubes, sol, pero, recuerda que tu eres parte del dibujo.				
	Dibuja a las personas que son más importantes para ti en la escuela, acuérdate que tú eres parte del dibujo.				
	Pinta las figuras geométricas según los colores que indican los modelos.				
Conceptualiza identificando objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.	Pinta de amarillo los objetos que sirven para sentarse, de rojo las mesas y de amarillo las ventanas.				
	Dibuja un perro y una casa solo con un cuadrado y un rectángulo.				
Conceptualiza construyendo objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica.	Traza y colorea las figuras geométricas				

	Une la figura con los objetos que tiene esa forma				
Conceptualiza reconociendo cualidades	Colorea los árboles anchos y tacha los árboles delgados.				
	En el siguiente gráfico encierra con amarillos los niños altos y con azul los niños bajos.				
	Colorea el objeto que le indican				
Conceptualiza a partir de usar objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos	Colorea el conjunto que tiene muchos elementos				
	Encierra la cantidad que le indica el numeral				
Conceptualiza a partir de manejar el código alfabético	Escribe cada letra del abecedario, mayúscula y minúscula, en una tarjeta diferente				
	Dibujan y pegan, en el otro lado de la tarjeta, un dibujo cuyo nombre empieza con la letra de la tarjeta				
Los sistemas de creencias determinan la realidad de 'como son las cosas' en el entorno.	Los niños/as dibujan 'como son las cosas' del entorno.				
	Los niños/as nos cuentan 'como son las cosas' del entorno.				
Los sistemas de creencias modelan el	Dibuja tu cuerpo. Coloca los nombres donde corresponda.				

entendimiento.					
	Los niños/as nos cuentan que entienden por naturaleza.				
	Expresa, mediante un dibujo, cómo conservas la naturaleza siempre viva.				
	Los niños/as dibujan y colorean lo que entienden que es la casa en donde viven				
	Dibuja y pinta un barrio del centro de Saraguro y otro del campo; comenta con tus compañeros y tu profesora				

OBSERVACIONES

ANEXO III

GUÍA DE ENTREVISTA

Profesor/a (Actor) – Saber (Nivel)

1. Fase Introductoria.-

1.1 Propósito:

Buenos días soy un estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento, y estoy haciendo una investigación sobre *la uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar Espinosa"*

Todas sus respuestas tendrán un valor especial para el propósito de este trabajo por lo que le ruego me conteste con sinceridad todo lo que piensa, conoce, sabe sobre el tema. Todas sus opiniones son bienvenidas. No hay opiniones buenas o malas, correctas o incorrectas; por favor no tema en decirnos lo que piensa, siente.

1.2 Confidencialidad: Todos los comentarios que se hagan son confidenciales sólo serán usados con propósitos de investigación. Nunca se mencionará su nombre fuera de este lugar. Cuando se sistematice las distintas respuestas que usted nos entregue en las entrevistas no se utilizará su nombre.

1.3 Consentimiento para empleo de medios: Si está de acuerdo, voy a grabar esta entrevista porque resulta difícil tomar nota de todo lo que usted diga.

2. Guía de preguntas-

Preguntas de ambientación

1. ¿Cuál es su nombre y qué cargo desempeña?

Mi nombre es Ivon Carrera y soy profesora de segundo de básica paralelo “A”

2. ¿Cuánto tiempo labora en la unidad educativa?

7 años

3. ¿Cuántos niños y niñas tiene en el aula?

28 niños divididos 15 mujeres y 13 varones

4. ¿Qué características identifican a una niña? ¿Qué características identifican a un niño?

Tiene niños indígenas, mestizos, hijos de migrantes, niños que viven con sus abuelos, solamente con los tios, niños que tienen papás problemas de alcoholismo, problemas de autoestima, problemas familiares…

5. Desde su experiencia ¿qué es para usted pensamiento?

Capacidad de reflexionar, analizar de distinguir las cosas entre el bien y el mal.

6. Según su criterio ¿por qué es importante la planificación de la clase?

Claro, la improvisación sólo trae la improvisación y desorden en el aula.

Preguntas sobre el pensamiento Lógico-racional

Cuéntenos

1. ¿Cuál es el proceso que utiliza usted para los niños/as establezcan similitudes?

Lo primero que se hace es identificar cuales son los niños que tienen problemas, se habla con los padres de familia, con el dobe, y se les hace el seguimiento…se ve la mejor metodología como cantos, juegos, dibujos, dramatización con eso van aprendiendo conceptos

2. ¿Cómo logra que los estudiantes establezcan similitudes y construyen sus conceptos?

Por medio de cantos, juegos, dibujos.

3. ¿Qué estrategias utiliza para establecer similitudes?

Cantos, juegos, dibujos, dramatización.

4. ¿Conoce el proceso para diferenciar formas y tamaños?

Si conoce. Se les saca al patio

5. ¿Por qué es necesario que los estudiantes diferencien formas y tamaños?

Porque lo primero son las nociones y eso podrán aplicar en las otras áreas de formación por ejemplo los niños sino dominan las nociones los niños hacen las letras al revés.

6. ¿Para usted qué es la clasificación?

Es agrupar objetos dependiendo de una característica

7. ¿Qué examina cuando pide a sus niños/as que clasifiquen?

Observa la característica que pide a los niños que clasifique. Por ejemplo si 'yo' digo observen objetos de color rojo. Sólo van a observar esos objetos.

8. Desde su experiencia como docente ¿qué es para usted la descomposición?

Es un método que esta en la Reforma Curricular…aprender de lo general a lo particular.

9. ¿Qué proceso metodológico utiliza para que los niños/as descompongan?

Por ejemplo: Iglesia yo les pido que descompongan en letras para que aprenda la palabra Iglesia. Luego para que clasifiquen.

10. Desde su perspectiva ¿qué es la asociación?

Es reunir agrupar por afiniodad o características comunes. Los niños todos tiempo están asociando

11. ¿Qué proceso metodológico utiliza para que los estudiantes asocien?

12. Puede decirnos ¿qué es la comparación? ¿Por qué es necesario?

Es necesario que los niños aprendan a comparar. Es buscar similitudes entre dos cosas, distinguir comportamientos, actitudes. Comparamos palabras.

13. ¿Las actividades que usted planifica tienen una secuencia, es decir, van paso a paso? Si o No ¿por qué?

Es muy importante tener la secuencia ya planificada…por ejemplo en Matemáticas para aprender 349 les pido a los niños que pronuncien trescientos cuarentainueve aquí se utiliza la comparación, la diferenciación, la descomposición se utilizan todas las operaciones mentales.

14. Usted ha podido notar que sus estudiantes son egocéntricos. ¿en qué lo nota? ¿Para qué lo nota?

Hay niños que son egocéntricos, se nota en los hijos únicos quieren todo para ellos. Quieren todo el tiempo traer la fruta.

15. ¿Por qué es necesario que los estudiantes identifiquen objetos, figuras geométricas en forma gráfica, simbólica?

Porque ellos sienten, luego dibujan. Les pongo algo simbólico: dibujo un oso y les pregunto qué figura geométrica utilicé

16. ¿Cómo podemos definir a las cualidades?

17. ¿Cómo identificamos las cualidades?

Esta figura qué cualidades tiene

18. ¿Por qué es necesario que los estudiantes usen objetos, diagramas, gráficos o símbolos para representar conceptos?

Parte desde lo concreto para llegar a un concepto

19. Para usted ¿qué es un concepto?

Es algo general, es algo básico. Por ejemplo: 'círculo': es una línea curva

20. ¿Por qué es importante el manejo del código alfabético para el desarrollo del pensamiento?

Preguntas sobre el Sistema de Creencias

1. Nos puede contar si usted parte y planifica su clase tomando en cuenta las nociones preexistentes de la realidad que traen los niños/as de su aula.

La profesora piensa en la diversidad para planificar la clase. Intento que las clases sean bien dinámicas para que los niños no se sienten

2. Desde su experiencia como profesor/a del segundo año de educación básica ha podido incorporar en su clase las diferentes maneras de ver como son las cosas que tienen los niños/as de su aula.

Intentado siempre hacer su clase partiendo desde la diversidad de los niños/as. He intentado siempre partiendo desde las diversidades cognitivas y desde el dominio de las áreas por ejemplo trato de juntar a niños que les gusta la matemática con aquellos que no les gusta.

Como tengo niños diversos en el aula me dificulta la planificación. A los niños indígenas se les trata por igual. Y a los niños que tienen otros sistemas de creencias si ha provocado chokes, roces con los compañeros. Porque al ser una institución fiscomisional les inculcamos la religión católica y esto provocó roce con los padres de familia.

3. Usted en sus clases ha podido darse cuenta que los niños/as tienen una manera de entender, comprender.

4. Qué estrategias utiliza para lograr que los niños/a expresen su manera de entender, comprender.

Los niños les va a traer la diversidad de actividades y eso les atrae, haciendo grupos.

En la línea de la piedad parto de ejemplos reales y pongo de ejemplo a Jesús

ANEXO IV
GUÍA DE ENTREVISTA
RECTOR (Actor) – Saber (Nivel)

1. Fase Introductoria.-

1.1 Propósito:

Buenos días soy un estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento, y estoy haciendo una investigación sobre *la uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar Espinosa"*

Todas sus respuestas tendrán un valor especial para el propósito de este trabajo por lo que le ruego me conteste con sinceridad todo lo que piensa, conoce, sabe sobre el tema. Todas sus opiniones son bienvenidas. No hay opiniones buenas o malas, correctas o incorrectas; por favor no tema en decirnos lo que piensa, siente.

1.2 Confidencialidad: Todos los comentarios que se hagan son confidenciales sólo serán usados con propósitos de investigación. Nunca se mencionará su nombre fuera de este lugar. Cuando se sistematice las distintas respuestas que usted nos entregue en las entrevistas no se utilizará su nombre.

1.3 Consentimiento para empleo de medios: Si está de acuerdo, voy a grabar esta entrevista porque resulta difícil tomar nota de todo lo que usted diga.

2. Guía de preguntas-

Preguntas de ambientación

7. **¿Cuál es su nombre y qué cargo desempeña?**

Oswaldo Espinosa. Rector del Instituto Superior Tecnológico

8. **¿Cuánto tiempo labora en la unidad educativa?**

14 (1 de profesor) 13 de rector

9. **¿Cuántos estudiantes tiene la unidad educativa?**

1350 estudiantes aproximadamente…

10. **¿Qué características definen a un estudiantes calanzacio?**

Estamos tocando un aspecto nuevo…porque al ser una institución fiscomisional no sólo apunta a lo académico sino también a la formación y crecimiento personal… Un estudiante calazacio debe ser consciente de los valores que tiene y de las posibilidades que tiene dentro de sí mismos para ofrecer a la sociedad con el desarrollo de sus potencialidades encontrando en sí mismo la felicidad y la visión cristiana le hace consciente de lo que es y de lo que tiene para dar que educativamente tiene que desarrollarlo para poner al servicio de la sociedad.

11. **Desde su experiencia ¿qué es para usted pensamiento?**

No necesariamente a nivel del pensamiento sobre todo en la conciencia personal de los valores personales que tiene podríamos decir que el aspecto inlectual, de la razón se vuelve secundario. Lo nosotros queremos es hacer hombres de bien con sus potencialidades y todos podemos ser hombres de bien conforme a la fe que tenemos nosotros de la creación…no solamente el aspecto intelectual sino el aspecto personal.

12. ¿Por qué se decidió convertir a la institución en unidad educativa?

Por dos razones fundamentales:

La primera, por ser nuestro carisma escolapia está orientada a la educación como decía nuestro fundador desde los más tiernos años y lógicamente desde ahí se sientan las bases, o los cimientos de una educación o proceso de crecimiento personal…

La segunda, porque el Ministerio de Educación con la Reforma Curricular del 96 propuso que las instituciones tengan los 10 años de educación básica. Sin embargo, la primera es la razón más fuerte.

PENSAMIENTO LÓGICO-RACIONAL

1. **Desde su experiencia ¿qué es lo que busca el currículo escolapio?**

El currículo intenta la complementariedad entre la piedad y las letras

2. **Un estudiante escolapio ¿qué debe aprender?**

La piedad y las letras

3. **Para la unidad educativa ¿qué significa piedad y letras?**

4. **Los profesores encaminan a los estudiantes en la "piedad y letras"**

Los profesores manejan ejes transversales y todos están identificados con el carisma escolapio. Pero no puedo decir que el 100% de los profesores son maestros escolapios y trabajan en la misma línea. Hay un porcentaje bien alto de maestros identificados con el carisma y trabajan en la línea. El PCI es construida con toda la comunidad educativa.

Los retiros espirituales es uno de los elementos que puede dar cierto valor e identidad del carisma escolapia.

Ha sucedido en Saraguro provocado por el fenómeno de la emigración y por querer recuperar la sabiduría tradicional o originaria del pueblo Saraguro

Pérdida de identidad de la juventud. Una perdida que les deja al aire libre sin saber en creer sin saber a dónde orientar su vida. Un 15 a 20% de los jóvenes en la institución no sintonizan, ni creen en nada con el carisma escolapio. En cambio el 70% sintonizan con nuestro carisma…Pero hay un procentaje de jóvenes que están perdidos, sin saber en qué creer, en que agarrarse y eso es fregado…

5. **El currículo escolapio está construido en base al currículo oficial**

Por su puesto, pero está adaptado a nuestro carisma que es la piedad y las letras.

6. **Padre si uno revisa la reforma curricular encuentra que desarrolla solamente la capacidad de pensar, cómo logró la unidad educativa romper este determinismo**

La Reforma curriculara lo que quiere es desarrollar la capacidad intelectual y no le interesa la parte espiritual…la unidad lo que busca es desarrollar los tres elementos que tiene el cuerpo, la razón y la sensibilidad…los profesores también se forman para tratar de

desarrollar esta integralidad, por ejemplo: los profesores tienen retiros espirituales, están preparándose más en diplomados, maestrías

SISTEMA DE CREENCIAS

1. **El currículo escolapio está construido desde y para la diversidad de los estudiantes que asisten a esta institución.**

Los sistemas de creencias no necesariamente se toman en cuenta para la estucturación del currículo. Las creencias se respetan pero los estudiantes no tienen identidad y eso es el problema.

2. **Cómo se articula los sistemas de creencias al currículo de los estudiantes de la unidad educativa.**

No se articulan, ni se toman en cuenta simplemente se proponen