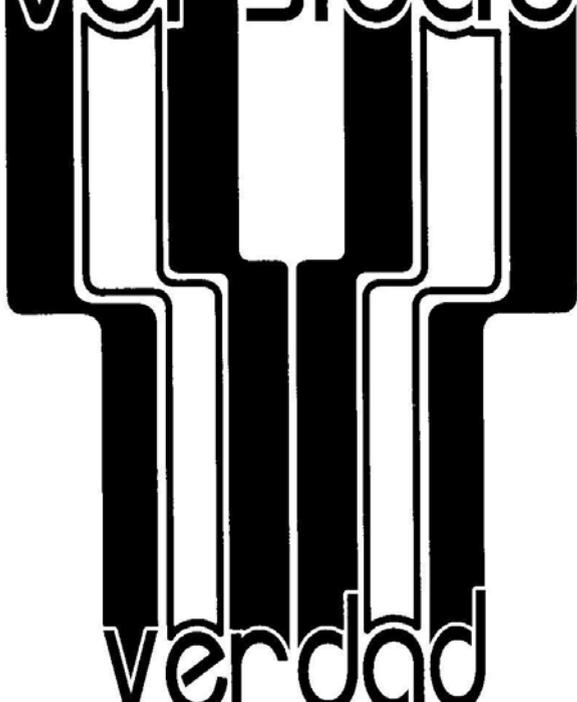


universidad



verdad

N° 45

**EDUCACIÓN  
AYER, HOY, MAÑANA**

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Abril 2008

# UNIVERSIDAD DEL AZUAY

**Dr. Mario Jaramillo Paredes**  
RECTOR

**Lcdo. Joaquín Moreno Aguilar**  
VICERRECTOR

**Ing. Jacinto Guillén García**  
DECANO GENERAL DE INVESTIGACIONES

**Econ. Carlos Cordero Díaz**  
DECANO GENERAL ADMINISTRATIVO FINANCIERO

## UNIVERSIDAD - VERDAD

Revista de la Universidad del Azuay

Director

**Dr. Claudio Malo González**  
Consejo Editorial

**Dr. Oswaldo Encalada Vásquez**

**Arq. Diego Jaramillo Paredes**

**Dr. Juan Morales Ordóñez**

Diseño y diagramación

**Econ. Mario Merchán Barros**

La responsabilidad por las ideas expuestas en esta revista corresponde exclusivamente a sus autores

Se autoriza la reproducción del material de esta revista siempre que se cite la fuente  
Canjes y donaciones: Biblioteca <<Hernán Malo González>> de la Universidad del Azuay

ISSN 13902849

Avda. 24 de mayo N° 7-77 y Hernán Malo

[www.uazuay.edu.ec](http://www.uazuay.edu.ec)

Apartado Postal 981

Teléfono: 2881-333

Cuenca - Ecuador

**EDUCACIÓN  
AYER, HOY, MAÑANA**





LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA POPULAR EN LA EDUCACIÓN Gabriela Eljuri Jaramillo	223
INFORMÁTICA Y EDUCACIÓN Jorge Quintuña Álvarez	243
LA GEOMÁTICA EN LA EDUCACIÓN María Inés Acosta Urigüen	263
PSICOLOGÍA DE LA FAMILIA MIGRANTE Fernando Villavicencio A.	281
HERNÁN MALO, FILÓSOFO DE LA RAZÓN EN DIÁLOGO Catalina León Pesántez	305

## **NOTA DE LOS EDITORES**

Nacemos con condiciones y aptitudes para hacer frente a los retos que la vida nos plantea e incorporamos a nuestro ser aquello que aprendemos de la realidad natural y humana en la que nos desenvolvemos. El desarrollo de la humanidad ha sido un permanente proceso de aprendizaje que, al producir cambios, nos equipa cada vez mejor para hacer frente a esos retos.

Al tornarse cada vez más compleja la sociedad, el aprendizaje que lo iniciamos en el entorno familiar y comunitario resulta insuficiente, de allí que, la educación formal en centros especializados y en distintos niveles se ha convertido en una necesidad, un derecho y, hasta ciertos niveles, una obligación para quienes forman parte de una colectividad.

Educamos en el presente para transmitir lo que aprendimos en el pasado a personas que harán frente a problemas en el futuro, de allí que la educación no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino es esencial a su función desarrollar en los estudiantes su creatividad para que luego, por sí solos, puedan adecuar lo que aprendieron a las cambiantes situaciones y continuar, de manera selectiva y eficaz, incorporando aquello que genere el cambio social.

Pretende esta entrega realizar un análisis de la problemática educativa en nuestros días, dando especial importancia a las condiciones que nuestro medio

establece. Hay una problemática mundial en la educación como el adecuado uso de los cambios tecnológicos como la informática en nuestros días o la nueva visión del humanismo y el respeto a la diversidad así como la globalización, siendo necesario asumir posiciones comunes en el mundo pero adaptadas a los específicos condicionamientos de nuestro entorno.

Se aborda en esta publicación la problemática educativa desde diversos ángulos y con componentes que, sobre todo en la universidad, llevan a una especialización. Si la educación se proyecta al futuro, el país irá a donde la educación vaya, de allí la necesidad de actualizarla y elevar permanentemente su calidad.

El ser humano es el protagonista integral del proceso educativo formal. Enseñan seres humanos a seres humanos que van a organizar su conducta y hacer frente a problemas en medio de seres humanos. Innegable la capacidad de los profesores y la entrega de los alumnos, pero más allá de esta preparación, es de trascendental importancia la mística para que las cosas se hagan bien con entusiasmo contagioso.

# **LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN**

**Claudio Malo González**

Doctor en Filosofía por la Universidad de Cuenca  
Doctor Honoris Causa por la Universidad de Carolina  
del Norte – Ashville

Ex Ministro de Educación y Cultura

E-mail: [cmalo@uazuay.edu.ec](mailto:cmalo@uazuay.edu.ec)



## Educación y crecimiento

No nacemos hechos, nos hacemos en el tiempo. Poseemos una serie de cualidades cuyos efectos positivos podemos acrecentarlos mediante un esfuerzo personal que se logra gracias a la educación. Lo que, en términos formales, era privilegio de una minoría, en nuestros días es un derecho y, hasta cierto nivel, una obligación de toda persona. Suele afirmarse que se enseña en el presente lo que se aprendió en el pasado a personas que organizarán sus vidas en el futuro; se puede hablar de una aparente contradicción madre de frustraciones, pues la formación de quien se educa estaría, de entrada, condenada al fracaso pues deberá aplicarse a situaciones futuras que desconocemos y que serán diferentes a las actuales. Esta contradicción podría ser considerada real si es que la única meta de la educación sería equipar a las personas con saberes, habilidades y destrezas adecuadas tan solo para lo que ocurre en los días de este proceso. La educación es un instrumento que puede usarse en múltiples circunstancias y con diversa intensidad. No se enseña a leer y escribir para que las personas conozcan la equivalencia entre signos fonéticos y gráficos (en nuestro alfabeto). La razón fundamental es proporcionar al estudiante una herramienta que le abrirá múltiples puertas en los conocimientos, habilidades y destrezas que incorporará a su persona en el futuro. Unos lo harán mejor que otros <sup>(1)</sup>.

<sup>1</sup> Suele distinguirse entre educación y formación, en el primer caso se transmite conocimientos, en el segundo se desarrolla facultades creativas para usarlos y adecuarlos a las diversas circunstancias de la vida. Considero que educación abarca los dos campos.

## Temporalidad, educación y cultura

Somos seres temporalizados, nuestras experiencias inmediatas son de presentes, pero esos presentes están condicionados por el pasado que, bien o mal, ha estructurado nuestras vidas. Gran parte de lo que hoy hacemos tiene sentido en la medida en que se cumpla o no lo que esperamos ocurra en el futuro. Lo que somos ahora se debe, en buena medida, a lo que aconteció en el lejano y cercano pasado; la vida humana es un proyecto que lo planificamos para ordenar nuestra conducta con miras a obtener resultados en el futuro. La educación, de manera integral, debe responder a las circunstancias en las que vivimos, contar con experiencias de lo que aconteció antes y prever, con un razonable grado de certeza, lo que esperamos ocurra luego. Mientras vivamos siempre existirá un futuro que se percibe diferente desde cada presente, de allí que no cabe vivir con sólo lo que aprendimos en escuelas, colegios y universidades.

A diferencia de los demás integrantes del reino animal que organizan sus vidas en función del instinto que nace programado en cada especie, los seres humanos lo hacemos valiéndonos de la cultura –en el sentido antropológico del término- que consiste en el conjunto organizado de ideas, creencias, pautas de conducta, tecnologías etc. creadas por la colectividad a lo largo del tiempo<sup>(2)</sup>. La cultura es posible

<sup>2</sup> De las múltiples definiciones que se han hecho de cultura con este enfoque, la de Amadou Mahtar M'Bow dice: Cultura es a la vez todo lo que una comunidad ha creado y lo que ha llegado a ser gracias a esa creación; lo que ha producido en todos los dominios en que ejerce su creatividad y el conjunto de rasgos espirituales y materiales que, a lo largo de ese proceso, ha llegado a modelar su identidad y a distinguirla de otras.

porque los seres humanos somos creativos por naturaleza y, al enfrentarnos a diversos problemas, los solucionamos de manera diferente. Las culturas no son estáticas, cambian con el tiempo e inducen cambios profundos en la organización social, sus antecedentes y sus perspectivas. Entre el primer garrote toscamente elaborado para golpear con mayor efecto y los satélites artificiales que circundan nuestro planeta, mucha agua ha corrido debido a esta capacidad innovativa propia de nuestra especie. Cada persona que nace cuenta a su favor con los avances que han realizado sus antecesores, pues las innovaciones se tornan conocimientos. Un ilustrador ejemplo es la escritura; la mayor parte de la presencia en la tierra, vivió la especie humana manejándose con signos fonéticos. La escritura fue un cambio de enormes proporciones; en nuestros días los que nacen cuentan con ella como algo normal y, en diversas proporciones, con la informática, el correo electrónico y los antibióticos como patrimonios de nuestra especie que los podemos incorporar a nuestras personas sin necesidad de inventarlos.

Cada generación parte de una base inicial más rica y compleja, pues tiene a su haber lo acumulado por los antecesores. La más elemental forma de educación es el aprendizaje en los entornos familiares, fundamentalmente por imitación. Ningún ser humano nace hablando un idioma, aprende el de su entorno cercano al igual que una serie de pautas de conducta relacionadas con hábitos alimenticios, valores, habilidades y destrezas, maneras de comportarse, etc. La enseñanza aprendizaje está destinada a optimizar las cualidades y preferencias de cada persona para comunicarse de manera más adecuada con los demás y para que aquello que aprendió sirva para organizar su vida como un integrante de una colectividad que crea las condiciones adecuadas para el bien común.

## Educación y circunstancia

Ortega y Gasset acuñó la célebre frase: “Yo soy yo y mi circunstancia” <sup>(3)</sup>, citada con mucha frecuencia, no siempre con acierto. Somos parte de una esfera biológica similar a la de los demás integrantes del reino animal, con peculiaridades que nos posibilitan obtener el alimento para la subsistencia física y reproducirnos para garantizar la continuidad de la especie. En esta esfera la existencia de las personas no sería posible sin relaciones con los demás. Estamos dotados de psiquismo superior que predomina en la organización de la conducta gracias a la creatividad, lo que supone otra esfera propia de la vida humana. No cabe negar un psiquismo animal, pero lo real es que en ese reino predomina el instinto propio de lo biológico con el que nacen programados todos los integrantes de cada especie. Con todo el respeto que el instinto se merece, en nuestra especie pasa a un lugar secundario y funciona condicionado por patrones creativos elaborados por nosotros.

Verdad es que nuestro psiquismo superior nos permite crear permanentemente pautas de conducta, pero esas pautas de conducta que abarcan muchas áreas de acción van más allá de las personas y conforman unidades organizadas supra individuales en medio de las cuales tenemos que desenvolvemos. Se trata de otra esfera de la que no podemos prescindir en la organización de nuestras vidas. Nacemos en una cultura que conforma nuestra existencia y a lo largo de la vida introducimos

---

<sup>3</sup> Ortega y Gasset José, Meditaciones del Quijote, Obras Completas, Tomo VII, 1963, Revista de Occidente, Madrid, Pag. 319

cambios o nos allanamos a los que otros han generado porque, las culturas, nacidas de la creatividad humana, no son estáticas sino cambiantes.

El lingüista Kenneth Pike propuso los conceptos emic y etic para referirse a componentes universales que pueden aplicarse a todas las áreas del conocimiento y el quehacer humanos, así como a componentes que son propios de grupos determinados. Este planteamiento ha sido eficazmente aplicado en la Antropología Cultural, cuya tarea fundamental es comprender a las culturas diferentes superando las tendencias etnocéntricas que nos llevan a emitir juicios sobre estas entidades diferentes partiendo de aquella de la que nosotros formamos parte y la consideramos la única correcta y verdadera. Este tipo de enfoque es plenamente aplicable a la educación, no sólo para referirse a los contenidos, sino también a los medios que se utiliza y al énfasis en tales o cuales propósitos. En las relaciones y valoraciones hay que tomar en cuenta lo emic que se refiere a elementos específicos de cada cultura y lo etic que son los principios universales que, de una manera u otra, se dan en los conglomerados humanos, como nociones de bien y mal, honor y lealtad, belleza y fealdad.

Se enseña lo que se conoce en determinada época ya que es imposible contar con el futuro como resultado del progreso, pero cada cultura tiene áreas específicas en las que reside su identidad y es evidente que hay que dar énfasis a ella. Propósito fundamental de la educación es acoplar de la mejor manera posible a quienes se educan a la vida en la colectividad de la que forma parte, pero no cabe por ningún concepto prescindir de otras unidades humanas diferentes con las que, de buen o mal grado,

hay que establecer alguna forma de relación. En nuestros días, con los gigantescos avances en el campo de la comunicación, el conocimiento de los “otros” diferentes se ha expandido con mucha fuerza, junto con la conciencia de que no somos los únicos y que hay que aceptar y respetar a lo diferente. La educación de nuestros días no puede prescindir ni de esta visión universal de lo diferente ni de dar la debida importancia de aquellas peculiaridades que diferencian unas culturas de otras. Además está decir que es imprescindible el manejo de las herramientas correspondientes, así como del uso adecuado y positivo de que son capaces. No hace falta remontarnos a lejanos siglos para comprender la diferencia de estos panoramas educativos, es suficiente algunos decenios para tomar plena conciencia de esta modificación tecnológica que afecta a los sistemas educativos.

La **UNESCO**, en un libro que pretende establecer las metas globales de la educación para el siglo XXI y que se llama “La educación Encierra un Tesoro”, nos habla de cuatro pilares básicos de este proceso en relación con las condiciones actuales de una sociedad, que a la vez que globalizada, se esfuerza por preservar la identidad. Estos pilares son: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos, a Vivir con los Demás y Aprender a Ser.

**Aprender a conocer.** John Locke afirma que al nacer somos como un papel en blanco que se llena a lo largo de la vida con elementos que incorporamos de la realidad externa mediante el proceso de aprendizaje. La manera más elemental de interpretar este enunciado es entenderlo como la mera acumulación de conocimientos, lo que es necesario, ya que nada conocemos de la realidad en que

nos toca vivir. De ninguna manera puede agotarse en este paso ya que se correría el riesgo de convertir al ser humano en un mero receptor de datos, organizados y sistematizados si se quiere, pero tan sólo receptor. Muchos de los conocimientos tienen una finalidad que requiere acciones e iniciativas ya que somos seres actuantes y capaces de tomar decisiones. En este sentido conocer supone adquirir y lograr pericia en el manejo de los instrumentos que hemos adquirido. El caso de la etapa inicial de la educación formal es un ilustrador ejemplo. No aprendemos a leer y escribir, como se anotó anteriormente, tan sólo para saber que determinados signos gráficos representan tales o cuales sonidos en el caso de los alfabetos fonéticos. El manejo de los códigos gráficos se convierte en un instrumento para poder ampliar y acelerar el acceso a un cada vez creciente número de conocimientos. La manera cómo cada persona use ese instrumento incidirá, no sólo en la ampliación de conocimientos, sino en una mejor capacidad para comprender la realidad en la que nos desenvolvemos y en el mejor uso de la creatividad.

Los conocimientos incorporados no pueden ser fines últimos, dada la condición humana, tienen que convertirse en medios para lograr fines más amplios ya que no somos objetos receptores pasivos sino seres creativos –en mayor o menor grado- que tenemos que saber cómo desenvolvemos en los entornos natural y humano en el que se desarrolla nuestra existencia. Se podría pensar que es suficiente limitarnos al mínimo indispensable de conocimientos para adecuarnos al entorno de nuestras vidas, pero a medida que se incrementan, estamos en condiciones de comprender mejor la realidad en la que nos desenvolvemos e incrementar nuestra curiosidad ante lo

desconocido y lo obscuro<sup>(4)</sup>. Decía Platón que la curiosidad es la madre de las ciencias; esta tendencia a descubrir se da en toda persona, pero se agudiza en la medida en que más conocimientos adquirimos. Es comprensible el principio de que mientras más sabemos menos sabemos ya que se amplía el ámbito de lo desconocido y la curiosidad se diversifica. Lo que se denomina autonomía de juicio, entendida como mejor predisposición para asumir posiciones personales ante los problemas, se robustece con el incremento de conocimientos lo que hace más consistentes a nuestras opiniones.

Lo ideal sería que cada individuo conociera todo lo que se encuentra en su entorno, pero puesto que el conocimiento avanza, se amplía y evoluciona, a esta altura de los tiempos no es posible. Esto ha hecho que cobre fuerza la posición que considera que cada persona debe especializarse en determinadas áreas con lo que logrará avanzar y profundizar su conocimiento en espacios menos amplios. Bien está este proceso -que se acentúa cuando en el tercer nivel las personas optan por áreas específicas de conocimientos en las diversas carreras- pero la excesiva especialización deforma a quien así actúa porque su universo se empequeñece. Suele definirse al especialista como persona que sabe cada vez más y más sobre menos y menos hasta que acaba sabiendo casi todo sobre casi nada; al generalista total se le podría aplicar esta frase: persona que cada vez conoce menos y menos sobre más y más hasta que acaba sabiendo casi nada sobre casi todo. Lo ideal es llegar a una situación de equilibrio.

<sup>4</sup> Diógenes el Cínico en la Grecia Clásica sostenía que la infelicidad proviene del incremento de las necesidades que no se pueden satisfacer por lo que un camino para acercarse a la felicidad es vivir con el menor número de necesidades posibles, con las debidas diferencias, podría aplicarse este principio a ignorancia y sabiduría.

Cada persona se desenvuelve en su mundo y esta relación será tanto más equilibrada cuanto mejor lo comprenda. El informe al que nos referimos cita a Laurent Shwartz que en su obra "L'Enseignement Scientifique afirma: "En nuestros días una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias". Este planteamiento es válido para todas las etapas educativas. A diferencia de lo que antes se creía, el nivel de desarrollo de un país no depende de la cantidad de recursos naturales que tenga, sino del saber de sus habitantes, no sólo de los egresados de universidades que generan cambios en los avances científicos y tecnológicos y logran premios Nóbel, sino del común de las personas para responder con eficiencia a trabajos poco calificados, con iniciativa para adaptarse con celeridad a los cambios, "aprendiendo a aprender".

Aprender a hacer: buena parte de lo que aprendimos debemos ponerlo en práctica, sobre todo en el trabajo. El aprendizaje genera satisfacción por los avances en el campo del saber; el saber por el saber es una utopía deseable, pero utopía al fin. Pero no podemos prescindir de trasladar lo aprendido a actividades de las que depende nuestra subsistencia como individuos y especie. En la circunstancia en que vivimos, es necesario que los conocimientos tengan creatividad suficiente para adaptarlos a situaciones que hacen que el futuro no sea tan predecible como desearíamos. Siendo el trabajo una actividad que requiere comunicación con otras personas –el trabajo en equipo desplaza cada vez más al individual- las cualidades que debe tener la persona no se limitan a pericias y destrezas - segmentarias- en determinadas

áreas. Se requiere aptitudes para trabajar en grupo, iniciativas ante nuevas situaciones y capacidad para asumir riesgos y solucionar conflictos. El coeficiente intelectual (IQ) hasta hace no mucho indicador único para calificar la capacidad de una persona, está siendo desplazado por la inteligencia emocional con una visión integral del ser humano que se manifiesta en el comportamiento con los demás. En este contexto, la exclusiva y excluyente especialización empobrece la capacidad de coexistencia en grupo, en cambio una formación humanista enriquece la interrelación social.

Un trabajo en el que la comunicación con los demás es fundamental, es la educación. Educar es integrarse a un grupo e integrar al grupo. Si sólo se tratara de transmitir conocimientos, una grabadora sería suficiente. Es indispensable que se desarrolle una empatía entre el que enseña y los que aprenden para lograr un mutuo enriquecimiento personal. Para ser profesor hay que tener aptitudes, pero ellas pueden enriquecerse permanentemente. Si se aspira como meta a mediano plazo erradicar el analfabetismo y a que un cada vez mayor número de personas accedan a niveles medios y superiores, el número de profesores será creciente en términos relativos y su papel en el mundo cada vez más importante.

**Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás;** debido a nuestra condición de animales sociales, nuestras cualidades se desarrollan dentro del entorno humano en que vivimos. Pero la historia nos muestra la enorme cantidad de conflictos, agresiones y destrucciones a otros conglomerados humanos. Los avances científicos y tecnológicos han puesto las bases para mejorar nuestra

calidad de vida en muchos ámbitos como la salud y la comunicación, pero, para vergüenza, se han usado también para perfeccionar las armas de destrucción y elevar cada vez más la eficiencia para matar. Las guerras se engendran, en gran medida, por el desconocimiento del “otro” alimentadas por prejuicios que deforman malévolamente la condición humana. La educación tiene que tener como meta prioritaria el conocimiento limpio y de buena fe del “otro” basado en el respeto a la diversidad.

Cada persona es distinta de las demás, y sus relaciones con los otros pueden basarse en el egoísmo o la solidaridad es decir, pensar en los otros como seres de los que debo sacar el mayor provecho posible para la autosatisfacción o en personas o grupos con los que tengo que compartir lo que tengo. Como integrantes de una comunidad, se puede pensar en que ella me debe todo y que sólo tengo que reclamar derechos o a la que debemos dar parte de nuestro esfuerzo ya que, como contraparte de los derechos están las obligaciones. Se encuentra en juego la prioridad del bien común entendido como entorno humano que posibilita de mejor o peor manera el desarrollo de mis facultades o el bien individual que agota la vida en la satisfacción de apetencias personales a costa del bienestar de los demás. La educación, en todos los niveles, debe fomentar la pertenencia al grupo pensando que las condiciones de crecimiento integral dependen del bien común y destacando la recompensa psicológica que proviene de compartir los deberes con la colectividad.

Con los avances de la civilización los “otros”, como conglomerados humanos diferentes, se encuentran cada vez más cercanos despertando curiosidad y recelo. Es natural, dice el informe de la UNESCO, *“que los seres*

*humanos tienden a valorar con exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás”.*

El etnocentrismo, es decir la tendencia a considerar como la mejor a la cultura de la que formamos parte y a rechazar o pensar que son inferiores elementos de otras que no concuerdan con la nuestra, ha sido una tónica general de la humanidad. En nuestros días, con la facilidad de comunicación, podemos tener contactos más directos con los grupos diferentes y, partiendo de un mejor conocimiento de sus peculiaridades, aprender a respetarlos. El rechazo a otros conglomerados humanos nace de los prejuicios propios de nuestra condición, los mismos que, por todos los medios, deben ser superados. Un conocimiento desprejuiciado de los otros tiene, entre otras virtudes, la posibilidad de conocer nuestras limitaciones como entes culturales y, como consecuencia, corregir defectos y apreciar elementos complementarios. La creciente comunicación con otras culturas nos ayuda a poner en práctica el viejo principio socrático: “conócete a ti mismo”.

Reiterando lo antes afirmado, que no nacemos hechos sino que tenemos la posibilidad de hacernos en el tiempo, es necesario, como meta fundamental de la vida Aprender a ser. Partiendo de nuestras cualidades, aptitudes y preferencias es posible acercarse a las metas que nos ponemos en la vida pero, lo real es que es frecuente que se den fracasos y que, en lugar de la satisfacción por el éxito conseguido, se viva la frustración por el fracaso. La educación debe jugar un papel fundamental en este campo en la medida en que desarrolla el sentido crítico personal para conocer, con la mayor claridad posible, nuestras

reales condiciones, establecer con realismo las metas en la vida y recurrir a los medios adecuados para acertar en lo proyectado. Esencial a nuestra condición es el humanismo en cuanto debe haber un desarrollo armónico de nuestras cualidades y aptitudes, de manera especial partiendo de una plena conciencia de que somos parte de una sociedad que posibilita nuestro desarrollo integral, para con la cual tenemos una serie de obligaciones morales y no sólo un listado de derechos que reclamar.

Uno de los vicios de la sociedad contemporánea consumista e industrializada es lo que Herbert Marcuse llamó la “unidimensionalidad” con respecto a lo cual, en su obra “El Hombre Unidimensional” escribió:

*“Las necesidades políticas de la sociedad se convierten en necesidades individuales, su satisfacción promueve los negocios y el bienestar general y la totalidad parece tener el aspecto mismo de la razón. Sin embargo esta sociedad es irracional como totalidad. Su productividad destruye el libre desarrollo de las necesidades y facultades humanas, su paz se mantiene mediante la constante amenaza de guerra. Su crecimiento depende de la represión de las verdaderas posibilidades de pacificar la lucha por la existencia en el campo individual, nacional e internacional. Esta represión, tan diferente de la que caracterizó a las etapas anteriores, y menos desarrolladas de nuestra sociedad, funciona hoy no desde una posición de inmadurez natural y técnica, sino más bien desde una posición de fuerza. Las capacidades (intelectuales y materiales) de la sociedad contemporánea son inconmensurablemente*

*mayores que nunca; lo que significa que la amplitud de la dominación de la sociedad sobre el individuo es inconmensurablemente mayor que nunca. Nuestra sociedad se caracteriza a sí misma por la conquista de las fuerzas sociales centrifugas mediante la tecnología antes que mediante el terror sobre la doble base de una abrumadora eficacia y un nivel de vida cada vez más alto<sup>(5)</sup>.”*

A lo establecido por la UNESCO me permito añadir un quinto pilar: **Aprender a disfrutar del ocio**. Buena parte de nuestro tiempo y de nuestras energías debemos dedicarlas al trabajo en sus múltiples variedades. Pero contamos con tiempos libres que se espera se incrementen de manera razonable a medida que pasan los años. Cada día y cada semana se cuenta con estos espacios y luego, en el ocaso de la madurez, con un tiempo total cuyos años aumentan a medida que se incrementa la esperanza de vida al nacer. El descanso es fundamental, pero es importante la manera cómo lo usamos, es decir disfrutamos del ocio. El descanso no cabe entenderlo únicamente como inactividad, más bien como una forma de actividad libre y proyectada según nuestras tendencias y aficiones, lo que, en lugar de ser una carga, es una gozosa actividad que no está condicionada en el trabajo por horarios y sujeción a normas establecidas por otros. Una sociedad contaminada de unidimensionalidad como anotaba Marcuse, atrofia el ocio constructivo en el que la creatividad humana se despliega con libertad. La educación debe empeñarse en descubrir acertadamente las dimensiones del ocio en cada persona y afinar sus aptitudes en este campo. Si solo se ha preparado a alguien para la eficiencia en el trabajo, se

---

<sup>5</sup> Marcuse Herbert, El Hombre Unidimensional, 1969, Joaquín Mortiz, México D.F.

corre el riesgo de que cuando se incorpora a la etapa de ocio viva vacío y acosado por frustraciones. Si hay esta preparación, el disfrute es mucho mayor y una forma de actividad libremente elegida y apreciada supera a una inactividad total que puede confundirse con “ociosidad”.

El futuro de la educación dependerá, en gran medida, de la manera cómo se pongan en práctica estos planteamientos. Lo conveniente es que se lo haga adaptándolos a las peculiaridades que cada colectividad tiene. Las copias “a la letra” no funcionan ya que, de ser así, sería suficiente establecer una institución modelo en alguna parte del mundo y trasladarla, sin beneficio de inventario, a todas las regiones. Los que tienen a cargo esta tarea esencial, desde las más altas autoridades que establecen las políticas, hasta el profesor rural, deben contar con creatividad suficiente para lograr el mayor éxito posible según los condicionamientos de cada colectividad en la que se enseña.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Álvarez González, Francisco

El Reto a la Mediocridad, 1986, Universidad Autónoma de Centro América, San José. Costa Rica

Berman, Morris

El Reencantamiento del Mundo, 1990, Cuatro Vientos, Santiago de Chile

Camileri, Carmel

Antropología Cultural y Educación, 1985, UNESCO, Lausana

Delors, Jacques

La Educación Encierra un Tesoro, 1997, Correo de la UNESCO, México D.F.

Friedman Jonathan

Identidad Cultural y Proceso Global, 2001, Amorrortu, Buenos Aires. Argentina

García Canclini, Néstor

Culturas Híbridas, 1990, Grijalbo, México D.F.

Marcuse, Herbert

El Hombre Unidimensional, 1969, Joaquín Mortiz, México D.F.

VARIOS

Claves del Siglo XXI, 2002, Edit. Critica, Madrid. España

Yáñez Cossío, Consuelo

MACAC Teoría y Práctica de la Educación Indígena, Celater, Cali. Colombia

# **EL DESAFÍO DEL POSGRADO EN LOS PAÍSES ANDINOS, ESPECIALMENTE EN EL ECUADOR<sup>1</sup>**

**Enrique Ayala Mora DPhil (PhD) Oxon**

---

<sup>1</sup> Conferencia en la Universidad del Azuay, Cuenca 29 de enero de 2008



Pensar la universidad es siempre una necesidad y un desafío. Para mí lo es particularmente en esta Universidad del Azuay, con la que tengo lazos afectivos y académicos por más de una treintena de años, informados por la perenne y luminosa presencia de Hernán Malo, una de las figuras más altas del pensamiento nacional del siglo XX. Por ello, al agradecer la generosa invitación a participar de este acto, me permito poner a su consideración una serie de observaciones desarrolladas en forma preliminar como un aporte al establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación de posgrados para la Comunidad Andina.

## **1. LOS POSGRADOS EN EL PASADO**

En América Española, las universidades surgieron junto con la sociedad colonial. Y desde el principio estas instituciones tuvieron capacidad legal de conferir los más altos títulos, inclusive el doctorado. Enrique Oteiza en su ensayo “Situación y perspectiva del posgrado en América Latina y el Caribe” precisa:

España, a diferencia de Francia, Holanda y Portugal, metrópolis coloniales que no establecieron universidades en esa región durante dicho período, funda la de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo en 1538, San Marcos de Lima en 1551, Quito en 1586, México en 1591, y muchas otras, cerrando este ciclo con el establecimiento de la Universidad de Antioquia, en Colombia en 1802.

Estas universidades estaban destinadas a proveer educación superior a las capas altas de la sociedad colonial, compuesta fundamentalmente por descendientes de españoles. La universidad de Salamanca, concebida de acuerdo al patrón de la de Bologna, y la menos democrática de Alcalá de Henares, proporcionaron los modelos a la Universidad Hispanoamericana del período de dominación colonial.

Al igual que en la Europa del Medioevo, las universidades de Hispanoamérica formaban fundamentalmente clérigos, abogados y médicos para cumplir con funciones religiosas y administrativas consideradas básicas en el sistema colonial español, así como con el fin de cumplir funciones sociales mínimas y reemplazar en alguna medida la brujería. Se trataba de centros de estudios por lo general dependientes de órdenes religiosas, con reclutamiento elitista, muy limitado y de orientación religiosa.<sup>2</sup>

Las universidades coloniales conferían los títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor. Los requisitos para su concesión eran formalmente muy rigurosos, pero por lo general se cumplían con poca seriedad en la práctica. En algunos casos la obtención de un doctorado “en ambos derechos”, suponía poco esfuerzo. No era raro que a los veintidós años un aspirante a eclesiástico completara todos los grados universitarios.

La situación de las universidades americanas se deterioró con las guerras de la Independencia. Durante

<sup>2</sup> Enrique Oteiza, “Situación y perspectiva del postgrado en América Latina y el Caribe”. En Varios, Integración y Estudios de Postgrado. Sucre, Universidad Andina Simón Bolívar, Colección Cóndor N. 1. 1996. pp 34-35

las primeras décadas de la época republicana no se logró levantar un proyecto de universidad nacional que superara los moldes coloniales. El mejor intento fue el de la Universidad de Chile, pero solo ya avanzado el siglo XIX comenzó a tener influencia en las universidades del subcontinente el llamado “modelo napoleónico”, que trajo consigo la secularización y la tendencia profesionalizante de los estudios. Con la institucionalización de la secundaria, en la mayoría de los países el bachillerato quedó como la titulación de ese nivel y en la universidad se consolidaron dos grados: la licenciatura como primer título y el doctorado como terminal.

Los rasgos napoleónicos se profundizaron desde la segunda década de este siglo, en que se dio la “Reforma de Córdoba” (1918). Surgió así una universidad secular, más abierta y democrática, cada vez más inserta en los conflictos de la sociedad. En estos años se dio una irrupción en el protagonismo político de las clases medias.<sup>3</sup> Los sistemas básicos de concesión de grados académicos no cambiaron, pero se fueron creando nuevas titulaciones de habilitación profesional, especialmente en ramas técnicas.<sup>4</sup>

En el doctorado, empero, la situación no varió, como Oteiza lo observa: “En términos generales puede decirse que, en la primera mitad del siglo XX, las universidades de nuestra región sólo proporcionaban los doctorados tradicionales de tipo cuasi decorativo, así como unos

<sup>3</sup> Marcos Kaplan, *Universidad Nacional, sociedad y desarrollo*. México, Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1996. p. 27

<sup>4</sup> Aunque ya se concedían excepcionalmente en el Siglo XIX, solo entonces se extendieron las titulaciones en ingeniería civil y otras ramas técnicas.

pocos doctorados serios en ciencias naturales en algunos de los países, con exigencias y niveles equivalentes a los que existían entonces en las universidades europeas.”<sup>5</sup> Posteriormente el autor manifiesta:

Hasta mediados del presente se mantuvo una situación en la cual los estudios posteriores al título profesional de licenciado (particularmente ingeniería o medicina), o al cumplimiento de una formalidad menor tal como la presentación de una pequeña tesis para la obtención de un doctorado de carácter semidecorativo (en derecho o medicina). En algunas universidades en las que había una tradición científica como las de Buenos Aires, La Plata, México o Río de Janeiro, existieron doctorados de buen nivel en ciencias, centrados en la investigación, que operaban de acuerdo al modelo europeo y para los cuales se requería la realización de trabajos de tesis de bastante envergadura. Jorge Graciarena, en su estudio sobre el posgrado, nos recuerda que “el título doctoral creado originalmente para reconocer la alta jerarquía de clérigos y otras profesiones, pierde su función en las sociedades latinoamericanas pero mantiene su prestigio, por lo cual se producen presiones para perpetuar su vigencia sin que se le apliquen requisitos académicos exigentes, por lo que se ha convertido a veces en simple apéndice decorativo de los diplomas profesionales”.<sup>6</sup>

Desde inicios de la segunda mitad de este siglo se produjeron significativos cambios en la universidad latinoamericana, que se expresaron en el nivel del

---

<sup>5</sup> Oteiza, op. cit. p. 32

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 36

posgrado. Los primeros programas que surgieron fueron las especialidades de Medicina, que en pocos años eran ya una práctica generalizada en algunos países. Por otra parte, en el campo de la Ciencias Sociales se inauguró un novedoso esquema de posgrado, con el que se inició la profesionalización de docentes e investigadores. De este modo, un nuevo tipo de programa comienza a extenderse, como lo establece Oteiza:

A partir de la década del 60 empiezan a propagarse las maestrías y doctorados de tipo anglosajón - que también se difundieron en Europa Occidental -con cursos de posgrado y tesis de índole muy variada. Las influencias que recorren los países de la región son muy diversas, proviniendo en buena medida de la expansión de la cooperación internacional en el área de la educación superior, ya sea a través del asesoramiento de expertos externos como de la acción de quienes habiendo obtenido grados avanzados en el exterior retornaron a nuestros países.<sup>7</sup>

Este desarrollo del posgrado se dio en forma muy desigual en América Latina. En México y Brasil el crecimiento fue muy significativo, en tanto que en la subregión andina, sobre todo en los sesenta y setenta, fue mas bien reducido. Al mismo tiempo, ese crecimiento, se ha dado en condiciones de aislamiento entre nuestros países y de dependencia de los del primer mundo. Hace más de una década, me permitía observar:

Este desarrollo del posgrado se ha dado con varios caracteres comunes. El más visible es sin duda, la relación bilateral con países desarrollados

---

<sup>7</sup> Ibíd. p. 36-37

y el aislamiento entre nuestros países andinos, aún entre los vecinos. Los programas se han llevado adelante, por regla general, con modelos europeos o norteamericanos, y en menor medida bajo influencia mexicana o brasileña. Los profesores visitantes extranjeros han provenido fundamentalmente del primer mundo. Se ha dado escaso intercambio estudiantil y de docentes entre nuestras universidades y centros de posgrado subregionales.

Sólo por excepción los programas de posgrado se han organizado para recibir estudiantes de países de la subregión y, salvo casos más bien aislados, se ha contado con becas para promover esa tendencia. Demás está recordar que no ha existido entre quienes estudian en el extranjero la motivación para hacerlo en nuestros propios países. Se ha pensado siempre que el ideal es hacerlo en Europa o Norteamérica y, cuando eso no es posible, en México, Brasil o Argentina. Esta realidad se ha visto reforzada por el escaso nivel de intercambio bibliográfico existente.<sup>8</sup>

En las últimas décadas, en América Latina y dentro de ella en los países andinos, la situación del posgrado ha registrado un crecimiento acelerado. A inicios de los noventa había en Latinoamérica más de ocho mil programas de posgrado, con una matrícula superior a los ciento ochenta y cinco mil alumnos.<sup>9</sup> Aunque hay un gran crecimiento de las universidades privadas en los últimos

<sup>8</sup> Enrique Ayala Mora, "El posgrado en la subregión y el papel de la Universidad Andina Simón Bolívar". En *Integración y estudios de posgrado*. Sucre, Universidad Andina Simón Bolívar, Colección Cóndor N. 1. 1996, pp 65-66

<sup>9</sup> Carmen García Guadilla, *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas, CENDES-Editorial Nueva Sociedad, 1996. p. 90

años, el peso fundamental de los estudios de posgrado descansa sobre las universidades estatales. García Guadilla hace notar que alrededor del 80% de la matrícula está en las instituciones superiores del Estado.<sup>10</sup>

## **2. NIVELES Y EQUIVALENCIAS DE LOS TÍTULOS Y GRADOS**

En las últimas décadas se ha producido una gran confusión en la denominación de los grados y títulos. En la gran mayoría de los países latinoamericanos, como en España, se ha conservado el grado académico de “licenciado” para quienes concluyen un primer nivel de formación universitaria. En el Perú continúa existiendo el bachillerato universitario. Paralelamente a este primer grado se han ido creando diversas titulaciones terminales de tipo profesional, como “ingeniero”, que es la más antigua, “economista”, “matemático”, “administrador”, etc., que son un poco más recientes.

Pero aunque casi siempre se da por descontado que son lo mismo, es importante hacer notar que existe una distinción entre el grado académico y el título o documento habilitante para el ejercicio profesional. Por ejemplo, la licenciatura en Economía o Derecho es el grado académico. Los títulos de Economista o Abogado

<sup>10</sup> “En cuanto a las externas, se pueden mencionar: limitaciones presupuestarias, falta de credibilidad sobre la pertinencia de la enseñanza impartida, poca vinculación con el sector productivo y con la sociedad en general. En cuanto a las limitaciones internas: aumento de demandas gremiales y sindicales; ineficiencia y rigidez administrativa, cualidad insuficiente; falta de liderazgo adecuado para abordar con pasión las grandes tareas que requiere este fin de siglo, etc.” (Ibíd. p. 90)

son los títulos profesionales que, una vez inscritos en los registros gremiales, habilitan a quien los detenta para la práctica de esa profesión en un país determinado.<sup>11</sup> En unos casos nacionales, el grado académico (licenciado o bachiller) es conferido por el centro de educación superior. El estado se reserva el derecho de expedir los habilitantes para el ejercicio profesional, que luego son reconocidos por colegios profesionales respectivos para el ejercicio de la profesión.<sup>12</sup> En otros casos, la institución superior confiere tanto el grado como el habilitante profesional con la graduación. En buena parte de los casos, el propio diploma que certifica el grado es el habilitante profesional, quedando para el graduado el requisito de registro en el colegio profesional, que le autoriza el ejercicio.

Aunque a veces se los confiere simultáneamente e inclusive en el mismo diploma, debe quedar claro que hay una sustancial diferencia entre el grado académico y el habilitante profesional. La licenciatura (como luego la maestría y el doctorado) es el grado, en tanto que “abogado”, “profesor”, “ingeniero” son títulos profesionales. En la mayoría de los casos nacionales la licenciatura es título terminal de una carrera profesional, pero hay países en donde para ciertas carreras se la considera un título intermedio y se requieren ulteriores estudios para obtener

---

<sup>11</sup> Los casos nacionales difieren, pero es norma muy generalizada que las legislaciones nacionales establezcan “colegios profesionales” o agrupaciones gremiales, a los cuales debe integrarse un graduado para poder ejercer.

<sup>12</sup> En la mayoría de los países las universidades y centros de educación superior confieren los grados y títulos a nombre del Estado. En Bolivia, una vez que se ha rendido el grado respectivo, debe obtenerse en trámite separado el “título en provisión nacional” que lo da el gobierno.

el título profesional.<sup>13</sup> Especialmente en los países donde se suprimió el doctorado como requisito para el ejercicio profesional, cada vez más frecuentemente se identifica el grado académico de licenciado con el título habilitante profesional.<sup>14</sup>

Aunque a primera vista pareciera que el grado inicial junto con el habilitante profesional tienen parecido nivel y exigencias entre los países, se dan grandes diferencias que traen complicaciones de reconocimiento y equiparación. Esas son mayores cuando se trata de equiparar el primer grado del sistema anglosajón, el “bachelor”, a las licenciaturas o títulos profesionales de nuestros sistemas. Aquí existen grandes desniveles no solo entre un país y otro, sino incluso entre una facultad y otra de la misma universidad.

Existe una gran diversidad de niveles de titulación en la obtención del primer grado académico y del título habilitante profesional, o sea lo que se denomina “pregrado”. Esta realidad trae consigo cierta dificultad para establecer un criterio único para la admisión en el posgrado, cuando viene el caso de considerar qué es un grado o un título terminal. La gran mayoría de las universidades acepta un grado académico que sea al mismo tiempo terminal de una carrera profesional como prerrequisito para cursar un posgrado. En la mayoría de los casos hay claridad en

---

<sup>13</sup> En casi todos los casos nacionales la licenciatura es “terminal”, pero hay casos en que se da como culminación de una parte de los estudios, sin que con ese grado se pueda ejercer ningún acto legal como abogado, por ejemplo.

<sup>14</sup> Tal es el caso, por ejemplo, de las licenciaturas en leyes en la mayoría de los países, o la licenciatura en educación en casi todos ellos.

la naturaleza de las titulaciones, pero se dan situaciones ambiguas que son resueltas por las autoridades de los sistemas universitarios nacionales o por cada una de las instituciones. También en el ámbito internacional hay diversas situaciones y estándares. Lo que se considera como título terminal en un país no lo es en otro.<sup>15</sup>

Para matricularse en los cursos de posgrado hace falta que el respectivo diploma o título cuente con la certificación de su legalidad. Cuando se han obtenido en el mismo país, existen normas claras en vigencia. Para personas que obtuvieron el primer grado universitario en el exterior, normalmente se exige que el título o diploma tenga una certificación adicional de su validez. A veces es suficiente con la presentación del título original legalizado por la propia institución que lo emitió, pero en ciertos casos se exige también certificaciones en consulados y notarías. Este último requisito, sin embargo, no debe confundirse con los reconocimientos o revalidaciones que deben realizarse para el ejercicio profesional en otro país.<sup>16</sup> Para solucionar dificultades y fomentar los estudios entre sus países integrantes, el Convenio “Andrés Bello” estableció que para poder estudiar el posgrado de un país a otro no hace falta legalizar el título previo. Basta la presentación de una copia legalizada.

---

<sup>15</sup> Con los títulos de profesores expedidos por los normales, por ejemplo, hay diferencias. En Venezuela se aceptan para cursar posgrado, en tanto que en Ecuador no.

<sup>16</sup> En ciertos casos e instituciones, para matricular a un aspirante en posgrado, se le pide que legalice su título en una notaría, u obtenga una certificación en el consulado respectivo. Pero estas exigencias son diversas, aunque similares, a las que existen para el reconocimiento o equiparación de títulos profesionales, cuando el interesado quiere ejercer en un país distinto del de su graduación.

En la actualidad, en algunos casos nacionales se ha dado ya una regulación de los niveles de titulación que establecen una secuencia desde el pregrado a los títulos de posgrado como la maestría y el doctorado. Pero en algunos países de América Latina se mantiene una situación de ambigüedad y falta de normas claras. En pocas realidades coexisten situaciones diversas dentro de un mismo país, puesto que hay una transición entre realidades previas y las nuevas que se han reglado. De facto siguen coexistiendo el régimen francés- napoleónico con la introducción del posgrado de influencia anglosajona.<sup>17</sup> En la generalidad de los casos, como se ha dicho, la licenciatura o el título profesional terminal son el primer escalón. Pero una vez obtenido ese primer título, la confusión puede ser grande. En la mayoría de los países se ha suprimido el doctorado tradicional, pero no siempre se ha establecido una norma clara para la secuencia de titulaciones de posgrado.

En algunos casos, ya con el primer grado o el título profesional, el estudiante que aspira al posgrado puede optar por un magister o especialidad, o también directamente al doctorado (ahora más académico-investigativo). En otros casos el magister es necesariamente paso previo al doctorado. Pero hay todavía casos nacionales en donde la maestría no se considera dentro de la secuencia: pregrado-licenciatura, seguida de posgrado-doctorado. Allí se dan casos en que los títulos magister y doctor se

<sup>17</sup> Es importante destacar que esos programas de posgrado a nivel de maestría a que hacemos referencia, no son propiamente de “tipo” anglosajón, sino más bien de influencia anglosajona, puesto que no pueden ser copia sino una suerte de adaptación con características propias, desarrolladas según las realidades locales.

equiparan. No siendo raro que los médicos, por ejemplo, deban primero graduarse de doctores en medicina, para luego hacer la especialidad, que en algunos casos es la maestría.<sup>18</sup> Inclusive hay situaciones similares a la de España en que ciertos títulos de máster no se consideran propiamente un grado académico, sino una suerte de especialidad que en muchos casos puede ser conferida por instituciones no universitarias.

### **3. TIPOLOGÍA DE LOS POSGRADOS**

La enorme variedad de tipos, niveles y modalidades de los posgrados que funcionan en nuestros países no se ha dado sólo por la coexistencia de formas organizativas venidas de diferentes influencias; es producto de la gran diversidad de situaciones en que se crearon y de los fines que intentaron alcanzar. También han influido en ellos los factores externos venidos de las diversas tradiciones académicas de Europa, Norteamérica u otros lugares de América Latina. Esta realidad, por fin, se debe a la existencia de grandes desniveles en la calidad. Bajo el nombre posgrado pueden encontrarse, aún dentro de un mismo país, programas del todo distintos en objetivos, concurrentes, duración, dedicación, exigencias académicas y métodos de graduación.

Sin entrar a establecer criterios de evaluación de la calidad académica de los programas de posgrado, puesto que hay buenos y malos de todo tipo y en todos los

<sup>18</sup> Aunque en algunos países se suprimió el título de doctor en medicina como primer grado y habilitante profesional, en algunos casos, quizá siguiendo el ejemplo anglosajón, se lo mantuvo. En este caso el doctorado viene a ser de “pregrado”. Los posgrados confieren especialidad, maestría o un nuevo doctorado.

sistemas universitarios de nuestros países, intentaremos formular una tipología que permita conocer mejor sus diferencias. Tomando en cuenta la finalidad para la que fueron establecidos, se puede distinguir la naturaleza de nuestros programas de posgrado en al menos estos tres tipos:

- **Académicos.**- Así denomina Oteiza a los programas que “preparan fundamentalmente para las tareas de docencia superior e investigación dentro y fuera de la Universidad”.<sup>19</sup> Se trata de posgrados con énfasis en la formación teórica y metodológica.

- **Remediales.**- Son los destinados fundamentalmente a complementar la formación profesional de pregrado. Por lo general, estos programas se organizan como secuencia de esos estudios anteriores, en el marco de las propias carreras y “llenan sus vacíos”. También suelen ser utilizados para el “reciclaje” de profesionales luego de algunos años de su graduación.

- **De especialización temática.**- Son aquellos cuyo objetivo básico es la profundización en un aspecto específico de una disciplina. Por lo general se dedican al entrenamiento de profesionales para actividades especializadas. (v.g. en medicina: cirugía vascular, salud pública, medicina familiar, etc.)

Los que han sido mencionados son tipos “puros” que se dan en la práctica académica presente. Pero también en la realidad existen programas que de una manera u

---

<sup>19</sup> Oteiza, op. cit. p. 37

otra comparten las características de dos o los tres tipos mencionados, puesto que han sido creados en realidades que demandan un esfuerzo de tipo ecléctico.

Aunque ya han sido mencionados, vamos a plantear aquí los niveles de posgrado que ahora existen en América Latina, con énfasis en su funcionamiento real.

- Doctorado.- Este es el grado académico más alto. Detrás de esta denominación hay diversas realidades, inclusive dentro de la misma institución académica. En muchos casos, como se ha visto, este título se confiere como habilitante profesional, especialmente en Medicina y Derecho. Pero cada vez con más frecuencia se ha ido adoptando el nivel internacional de doctorado, producto de un esfuerzo de investigación científica, traducido en una tesis.<sup>20</sup>
- Maestría.- Este es quizá el grado en donde existe mayor diversidad, puesto que hay maestrías de tipo académico, remedial y de especialización. También hay grandes diferencias en la dedicación y duración. En todo caso, parece ser que es una regla común en nuestras universidades la maestría de uno a dos años con tesis de grado para su aprobación.
- Especialización.- También bajo esta denominación se encuentran programas muy diversos; pero su característica común parece ser que están

---

<sup>20</sup> Las regulaciones de Venezuela recogen este criterio. (Cfr. República de Venezuela, Consejo Nacional de Universidades, Secretariado Permanente. Nro. 49, "Normativa general de los estudios de posgrado para las universidades e institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades". Caracas 18 de septiembre de 1996. Art. 17).

dedicados a la profundización y el uso instrumental de conocimientos y destrezas profesionales. Sus exigencias son, por lo general, inferiores a los de la maestría, salvo en algunos casos de Medicina, cuyas especializaciones tienen regulaciones especiales.<sup>21</sup>

- Otros programas.- Se han generalizado también otro tipo de programas o titulaciones en el nivel de posgrado. La más conocida es el “diploma superior” o “diplomado”, que en la mayoría de los casos tiene las características del posgrado “académico”. Frecuentemente el diploma es una titulación intermedia de la maestría.
- Programas posdoctorales.- Han ido generalizándose cada vez más. Se trata de actividades que convocan a profesionales ya graduados que buscan un espacio para profundizar temas de investigación y docencia. Pero debe advertirse que no conducen a un grado o título.
- Programas de corta duración.- Son muy variados en sus características, duración y metodología. Aunque suelen culminar con la concesión de un certificado o diploma, no son programas cuya aprobación suponga un grado o título académico.

Aunque no se trata propiamente de una tipología, es posible también diferenciar los programas de posgrado por su nivel de calidad académica. En todos los países de América Latina pueden encontrarse desde aquellos que cumplen con los más altos estándares, hasta los que se han establecido como un negocio fraudulento. No se puede

<sup>21</sup> Aunque no existe una norma internacional aceptada obligatoriamente, la práctica ha establecido requerimientos de graduación de especialistas en medicina más elevados que para otras profesiones, con alto porcentaje de trabajo práctico.

formular una receta a priori para establecer esas diferencias. Solo un buen sistema de evaluación y acreditación puede arrojar información adecuada sobre este asunto. En todo caso, es importante advertir que aunque se pueden formular criterios básicos para establecer el nivel de los programas (v.g. número y preparación de los docentes, dedicación de los alumnos, trabajo de investigación, etc.) no existen, y de hecho no pueden existir, fórmulas generales y absolutas para medir su calidad. Esta estará siempre relacionada con el medio nacional y regional en el que se desenvuelve, y con las necesidades científicas que pretende cubrir.

#### **4. POLÍTICAS DE POSGRADO**

La situación brevemente descrita en los acápites anteriores nos lleva a insistir en la necesidad de definir una política general para el manejo del nivel de posgrado en nuestros países. Esto permitirá no solo establecer equivalencias con rapidez y objetividad, sino que coadyuvará a lograr un acercamiento de nuestras instituciones universitarias como condición para lograr la integración académica en el marco de la integración global.<sup>22</sup>

Desde luego que esta búsqueda no puede darse sino dentro de las realidades y condicionamientos de nuestros sistemas de educación superior. Esto quiere decir que debe desarrollarse una propuesta que respete la diversidad de las instituciones y las normas existentes en cada país, tratando de volverlas compatibles. Este

<sup>22</sup> No se ha dado a la integración cultural y educativa la importancia adecuada en las políticas de nuestros países. Pero es fundamental para que el proceso en que estamos comprometidos sea integral.

respeto a la diversidad no debe darse por la necesaria observancia del principio de la autonomía universitaria consagrado en todas las legislaciones de nuestros países, y porque la coexistencia de distintas formas de organización académica ofrece alternativas que enriquecen a la educación superior en general y a los programas de posgrado en particular. Es también importante constatar que en todos los países, de una manera o de otra, existen normas que regulan la naturaleza de los grados y títulos, así como las condiciones para obtenerlos.<sup>23</sup> Un primer paso será, entonces, lograr un trabajo comparativo de las leyes, reglamentos y otras normas que rigen en los diversos países para las titulaciones. El segundo será el esfuerzo de compatibilizarlas a base del desarrollo de criterios mínimos, requisitos y definiciones claras de los diversos niveles y titulaciones.

En acápites anteriores se han desarrollado ya varias líneas para la sistematización del desarrollo ulterior de los programas de posgrado. Aquí vamos a mencionar otros elementos que pueden coadyuvar a la elevación de su nivel y mayor efectividad.

Es importante, en primer lugar, “establecer normas referenciales comunes mínimas de los requisitos de organización de los programas y concesión de títulos, que tengan que ver con niveles de docencia y supervisión, procedimientos de ingreso y evaluación, escolaridad presencial, tutoría y duración global de programas. En suma, es preciso que se vaya logrando una adecuada normalización que permita parámetros similares de

<sup>23</sup> Las normas de concesión que se encuentran en leyes nacionales y en reglamentos de los ministerios de educación u organismos de dirección universitaria son incompletas y dejan grandes vacíos.

exigencia para todos nuestros países, no solo para garantizar la calidad sino también para que la circulación de alumnos y profesores pueda promoverse.”<sup>24</sup>

Al mismo tiempo debe hacerse un esfuerzo por sistematizar niveles de titulación de posgrado que sean comunes en nuestros países, de modo que especialidades, maestrías y doctorados tengan similares exigencias y niveles. Con ello no solo se posibilitará su más rápido reconocimiento de un país a otro, sino que las tareas de acreditación serán más fáciles. Asimismo, una flexibilización de los planes de estudio permite cursar ciertas materias en otras instituciones de dentro y fuera del país donde funciona el programa. Con ello se dinamiza el intercambio y se racionalizan esfuerzos.

Una cuestión crucial es considerar que la calidad es clave en la organización de programas de posgrado. La necesidad de ampliarlos, de buscar mayor flexibilidad, de recibir mayor número de estudiantes para satisfacer las demandas de formación, no debe ser causa de un descenso del nivel, sino un desafío a la imaginación y capacidad de planificación.

Sobre todo cuando se ha dado un gran crecimiento del posgrado en una institución o en un sistema universitario, no es posible que el desarrollo del nivel sea igual en todos los campos. Por ello, sin descuidar la exigencia de calidad en todos los programas, debe elegirse a algunos en particular que pueden desarrollarse como centros de excelencia en un área o disciplina. Eso permite potenciar el uso de los recursos, aportar al desarrollo de la investigación científica y utilizar mejor las relaciones internacionales.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Ayala Mora, op. cit. p. 69

<sup>25</sup> El establecimiento de un centro de excelencia facilita el establecimiento de líneas de colaboración nacional e internacional

La promoción del nivel académico supone no solo la profundización en un campo, sino también la realización de programas multidisciplinarios. Esto implica, por una parte, la confluencia de diversas áreas del conocimiento en el desarrollo de los programas, y por otra parte, la concurrencia a ellos de alumnos de diversa especialización profesional.<sup>26</sup> De esta manera no solo se posibilita un conocimiento desde varias aproximaciones, sino que se fomenta el enriquecimiento intelectual mutuo mediante el contacto de distintas experiencias, y la colaboración entre el personal de diversas áreas o centros académicos.

Aparte de la utilización de los recursos técnicos más avanzados (bibliotecas informatizadas, acceso a redes y bases de datos, consultas interbibliotecas, entrenamiento en uso de nuevo paquetes informáticos), clave fundamental para el desarrollo de programas de posgrado del más alto nivel, es la dedicación de tiempo completo a los estudiantes, una exigencia que no siempre es posible cumplir, pero que suele ser determinante en el rendimiento académico. Contar con alumnos que solo tienen la responsabilidad de estudiar en vez de trabajadores que estudian en horas o tiempos

---

sobre un tema y permite un intercambio más fluido con otros centros.

<sup>26</sup> Sobre todo por presiones identificadas con la “defensa profesional”, se pretende a veces que los posgrados puedan solo ser seguidos por personas que tienen títulos en la misma disciplina en el pregrado. Esta pretensión, empero, no se ha cumplido sino excepcionalmente, porque se ha aceptado la idea de que el posgrado tiene un elemento multidisciplinario que puede ser tomado, aún en forma complementaria, por personas de formación en áreas diversas. Esto, desde luego, no significa que se deban establecer requisitos de ingreso que demanden ciertos conocimientos.

marginales, hace una sustancial diferencia.<sup>27</sup> Hay cierto tipo de trabajos de entrenamiento en investigación que no pueden sino realizarse con estas condiciones. Asimismo, se logra también altos rendimientos académicos cuando se cuenta con un grupo de docentes que dediquen tiempo completo a la docencia y apoyo a los posgraduantes. Una organización cuidadosa de la tutoría desde el momento del ingreso hasta la culminación de la tesis contribuye grandemente a la elevación del nivel de los programas.

La experiencia latinoamericana ha demostrado que no es posible mantener la gratuidad de la enseñanza en el nivel de posgrado. Tampoco esto sería conveniente, puesto que se trata de un servicio caro, que los alumnos deben pagar al menos en una proporción. Por ello es importante establecer una política de colegiaturas que permita financiar al menos en una parte importante los crecientes costos de los programas. Paralelamente, es preciso también destinar recursos en cantidades adecuadas para el mantenimiento de planes de becas destinadas a los estudiantes más destacados.<sup>28</sup> Sobre todo cuando existe la exigencia de dedicación de los alumnos

---

<sup>27</sup> Es preciso dejar en claro que la dedicación a tiempo completo de los estudiantes no se la menciona como requisito excluyente para lograr un alto nivel académico. Es evidente que no se puede exigir a todos los posgraduantes ese tipo de dedicación. Hay programas de tiempo parcial de muy buena calidad. Pero no cabe duda de que la dedicación exclusiva de los alumnos contribuye decisivamente no solo a su rendimiento más elevado, sino a la vigencia de una comunidad académica de discusión y elaboración que simplemente no existe cuando los estudiantes solo concurren a la universidad en horas marginales.

<sup>28</sup> Las becas no deben ser exclusivamente de exoneración de pagos, sino que deben contemplar estipendios para manutención, salud, materiales de trabajo y movilización.

a tiempo completo, debe pensarse que una buena parte de ellos requieren apoyo o becas para la realización de sus programas. De manera especial este requisito debe cumplirse cuando los programas convocan a estudiantes de diversos países.

## **5. NIVELES DE TITULACIÓN**

Los siguientes acápite estarán dedicados a estudiar las características actuales de los programas de posgrado y sus correspondientes titulaciones (doctorados, maestrías, diplomados y especializaciones). También se formularán algunas observaciones sobre sus tendencias de desarrollo hacia el futuro. No se hará referencia a otras actividades de posgrado (posdoctorados o cursos cortos) que no conducen a una titulación.

### **El doctorado**

El doctorado tiene una larga historia y actualmente se concede con varias modalidades. En la universidad medieval europea, luego de los estudios de Bachiller y Maestro en Artes o Ciencias, se pasaba al último grado de los estudios que era la Filosofía, enseñada junto con la Teología. En la tradición anglosajona, se ha mantenido este Doctorado en Filosofía como un título genérico, conferido a los graduados en diversas disciplinas artísticas, jurídicas, sociales o científicas. La denominación de “Philosophy Doctor” (PhD) viene de la Universidad de Cambridge y es la que más se ha divulgado en el Reino Unido, Estados Unidos y Canadá. La denominación “Doctor of Philosophy” (DPhil) corresponde exactamente al mismo título y viene de Oxford, pero se usa en muy pocos lugares. En los

modelos continentales, como en Alemania o Francia, se dieron reformas a las titulaciones universitarias, pero el doctorado es también el culmen de la carrera académica. Empero, se concede con la denominación de cada disciplina específica, como Historia, Física, Educación, etc.

En América Latina y en la Comunidad Andina, el doctorado tradicional seguía en buena parte modelos franceses y españoles, pero ha venido siendo suprimido o sustituido durante las últimas décadas.<sup>29</sup> Muy pocos sistemas universitarios nacionales lo conservan en su antigua formulación. En algunos casos, sobre todo en Medicina, sigue siendo concedido como habilitante para el ejercicio profesional.<sup>30</sup> Pero la tendencia es que el doctorado se viene consolidando como el nivel más alto de la formación universitaria, al que se accede con estudios avanzados y sobre todo con el trabajo de una tesis de investigación.

En América Latina, en general, como en otros niveles del posgrado, los programas de doctorado pueden variar en el énfasis de su contenido, de acuerdo con las

<sup>29</sup> Podemos, por ejemplo, citar el caso de la Universidad de San Marcos de Lima, pionera en la concesión de doctorados en el Nuevo Mundo, que suspendió durante un período el funcionamiento de la mayoría de sus doctorados y los reorganizó para ofrecerlos luego con nuevos esquemas en la década de los noventa.

<sup>30</sup> Esta observación tenía mayor pertinencia a mediados de los años noventa. Ya avanzada la primera década del siglo XXI, en todos los países se ha suprimido el doctorado que se concedía como título para el ejercicio profesional y se busca colocarlo en los niveles internacionales. Pero, en caso como el ecuatoriano, durante una etapa de transición se sigue expidiendo títulos doctorales a quienes se habían matriculado antes de las reformas.

realidades en que se realizan, orientándose en un sentido más teórico-general o más específico, pero en todo caso deben mantener su carácter académico-investigativo. La tendencia de las instituciones universitarias de América Latina, que siguen en esto un patrón mundial, es internacionalizar los estándares.

En términos generales, la realización de un programa de doctorado supone la aprobación de una carga académica-docente determinada y la preparación de una tesis de grado. El programa puede ser completado en tres años, cuando hay una alta dedicación al trabajo académico, o en mayor tiempo con una dedicación parcial.

La carga académica-docente de un doctorado suele variar muy significativamente. Aún en el propio modelo anglosajón hay variaciones. La práctica general en Estados Unidos es exigir a los doctorandos la aprobación de un “qualification year” y luego de un grupo de asignaturas y trabajos previos, antes de iniciar el trabajo de tesis.<sup>31</sup> El sistema británico, en general, es más flexible. No existe el año previo de calificación, aunque es común que durante un período el alumno sea aceptado provisionalmente mientras se establece su capacidad para realizar el programa. El requerimiento de aprobación de asignaturas o trabajos es menor, y el énfasis desde el principio se centra en la preparación de la tesis.<sup>32</sup> En los modelos francés y español,

<sup>31</sup> Aunque por lo general suelen ser flexibles en el contenido de ese año de calificación, las universidades norteamericanas mantienen la exigencia de su aprobación. Este sistema rigurosamente escolar permite que los alumnos puedan adquirir conocimientos sistemáticos, pero puede ser repetitivo y mantener requerimientos que no permiten que el doctorando trabaje en la preparación de la tesis desde el principio.

<sup>32</sup> En general, el conjunto del trabajo académico doctoral está

para mencionar otros casos, también se da el mayor peso (en algunos casos el único) a la elaboración de la tesis. Por la situación transicional de buena parte de los sistemas de posgrado y también por las realidades específicas de América Latina, parece conveniente mantener un régimen académico flexible para el doctorado, que considere algunos estándares básicos y al mismo tiempo se adapte a situaciones específicas.

Como política general debe tenderse a que se admita al doctorado solo a quienes han aprobado el magister. Lo importante es definir un mecanismo con diversos pasos en el avance al doctorado. Primero, una selección adecuada de aspirantes. Luego, un período de prueba hasta que el alumno haya demostrada capacidad de realizar una tesis de nivel doctoral. Al fin, un mecanismo de revisión previa del trabajo que establezca que puede ser defendido.

En general, parece que lo más adecuado es mantener una exigencia de aprobación de asignaturas (cursos o seminarios) y trabajos complementarios para todos los estudiantes que se matriculan en doctorado. Pero la estructura del “qualification year” ha probado ser en muchos casos muy rígida. Por ello lo más conducente es manejar estos requerimientos con un criterio más flexible. Al principio, durante un razonable lapso, todos los alumnos deben ser aceptados condicionalmente al doctorado. En este tiempo deben aprobar un número de asignaturas o créditos y al mismo tiempo deben cumplir con varios trabajos. Esas exigencias pueden ser diversas según los antecedentes de los aspirantes. Al fin, con la presentación y aprobación de un plan de tesis, los estudiantes pueden

---

centrado en el diseño y preparación de la tesis, cuyo tema y plan es discutido desde los inicios de los programas.

ser definitivamente admitidos al doctorado y autorizados a iniciar el trabajo de tesis.

La tesis es el trabajo central del doctorado. Se la considera como una contribución investigativa original en un campo del conocimiento. Su elaboración demanda no solo una capacidad básica de investigación y formulación científica de parte del doctorando, sino una adecuada tutoría por parte del director o supervisor del trabajo. Por esto, una de las cuestiones cruciales en el funcionamiento del nivel doctoral es la organización de las labores tutoriales. Lo más aconsejable, desde luego, es que el doctorando y su supervisor puedan estar en residencia en el centro donde se realiza el programa la mayor parte posible del tiempo. Pero es también una alternativa establecer una norma de residencia obligatoria mínima y organizar parte de la tutoría a distancia mediante el uso de los medios de comunicación de los que ahora se dispone.

Una cuestión que debe resolverse es el mecanismo de examen de tesis y de su aprobación. Una vez que el aspirante ha sido definitivamente aceptado para realizar el doctorado y elabora su tesis, debe existir un sistema de control de su avance que incluya informes del alumno y su tutor. Debe evitarse que el único momento de prueba sea una defensa final de la tesis. Es evidente que la tradicional defensa en la que participa el tutor o director como miembro del jurado no es el método más adecuado. Debe, por ello, establecerse un informe previo de un tercero sobre la posibilidad de que la tesis vaya a defensa, o una "predefensa" con un tribunal ad-hoc. Con estos pasos favorablemente solventados, la tesis podría ir a defensa ante un tribunal independiente, del que no forme parte el tutor o director.

## La maestría

La maestría es el programa de posgrado que más desarrollo ha tenido en América Latina en general, y en los países andinos en particular. En este nivel es donde mayor diversidad se ha dado, tanto por la variedad de tipos y modalidades, como por su calidad académica. Se ha establecido que hay grandes diferencias entre los países, ya que en algunos la maestría es una antigua realidad bastante extendida, y en otros una iniciativa mas bien reciente. Ahora se comentarán algunas de esas características.

En general, en las últimas décadas se ha dado una suerte de evolución temática. De un predominio de las maestrías de tipo académico, fundamentalmente centradas en las Ciencias Sociales y en menor proporción en Ciencias Exactas, se ha pasado a las de tipo remedial y de especialización, centradas en Administración de Negocios, Economía Aplicada y Gestión. El destino fundamental de los egresados de los programas se desplazó de las universidades y centros académicos a la empresa privada. Ahora, el predominio de este segundo tipo de programas es notable.

El requisito básico de ingreso para los programas de maestría es la posesión de un grado académico o título profesional. Como ya se ha mencionado, ese grado o título puede ser muy diverso pero, en general, se acepta cualquiera de sus modalidades para cursar una maestría.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Como ya se ha visto, en algunos casos se excluyen los títulos de maestros emitidos por normales o institutos de pedagogía que no tienen categoría de universidades o centros académicos de nivel superior.

En ciertos casos, sin embargo, se exige que el título previo sea profesional terminal o una licenciatura de cinco años. Es decir, que en estos casos no se aceptan licenciaturas que no sean terminales ni el bachelor de tipo anglosajón.

A veces se exige que ese grado o título corresponda a la disciplina del programa de posgrado, pero esta es una situación cada vez más excepcional.<sup>34</sup> Lo que es mucho más frecuente es que el grado o título previo se limite a un rango de disciplinas. Esto, fundamentalmente, debido a la necesidad de contar con bases de conocimiento previas para poder cursar la maestría. Es evidente, por ejemplo, que un conocimiento determinado de matemáticas se requiere para realizar estudios avanzados en esa disciplina; o que hacen falta bases de metodología y técnicas de investigación social para participar en un programa de sociología. No es infrecuente, por otra parte, que los programas de maestría de tipo remedial se orienten fundamentalmente a suplir las deficiencias de la formación superior y en ese sentido sean más bien una prolongación de las carreras profesionales.<sup>35</sup> Por ello, tienden también a limitar el ingreso solo a graduados de ciertas carreras.

---

<sup>34</sup> Las razones más comunes de esta rigidez suelen ser dos. Se acepta, en primer lugar, a los graduados en ciertas carreras por la naturaleza de la especialización en el posgrado. El caso más común y más claro es el de medicina. A las maestrías de esa disciplina solo pueden acceder médicos graduados. En segundo lugar, para impedir el acceso a ciertos programas se esgrimen motivos de “defensa profesional” de sectores gremiales que no permiten que la aprobación de una maestría vuelva competidores en el trabajo a quienes no son de la misma profesión.

<sup>35</sup> Este es un caso muy común ya que con el incremento de graduados y la baja de la calidad de los títulos que se ha dado en algunos sistemas universitarios, el posgrado viene a ser un paso de la profesionalización, como en el caso de los médicos.

Pero la tendencia general ha sido enfatizar el carácter multidisciplinario de los programas de maestría, no solamente porque éstos en muchos casos se especializan en temáticas concretas que combinan varias ramas del conocimiento más bien que en disciplinas científicas; sino sobre todo porque con frecuencia un posgrado se convierte en lo que hoy se llamaría una “reingeniería” para un profesional. Ha sido muy común, por ejemplo, que abogados se conviertan en sociólogos o administradores por el hecho de haber cursado una maestría. De este modo el posgrado se convirtió en un mecanismo de cambio de profesión en numerosos casos.

Aunque hay regulaciones para el funcionamiento de programas de maestría en casi todos los países, éstas son más bien flexibles. La variedad en la duración de los programas y la dedicación que se pide a los alumnos es muy variada. Hay maestrías que demandan hasta dos años de dedicación exclusiva. Por otro lado hay programas que conceden el magister luego de unos meses de estudios con dedicación parcial. Entre estos dos extremos hay una gran diversidad de casos, pero los más comunes suelen ser los de los cursos que demandan entre uno y medio y dos años con dedicación parcial.

Hasta los años setenta, cuando los programas de maestría eran más bien excepcionales y selectivos, la dedicación a tiempo completo de sus alumnos era la regla general. Ahora en cambio, eso se ha transformado en la excepción, puesto que la apertura del acceso y la oferta temática más amplia han multiplicado los casos de empleados que estudian en horas marginales. El deterioro de los presupuestos universitarios y de los recursos

complementarios ha hecho también su parte, reduciendo las becas disponibles y encareciendo el crédito educativo. Con ello se ha multiplicado la figura de trabajadores-estudiantes, entre otras cosas para pagar los crecientes costos de la educación de posgrado.

La mayoría de las maestrías de tipo académico-investigativo que han funcionado desde décadas anteriores, equilibran la carga expositiva-docente, con una intensa actividad de lectura y preparación de ensayos y otros materiales. Los alumnos deben realizar un promedio de dos horas de preparación o trabajo personal por cada hora expositiva. Entre los programas que se han creado en los últimos años hay varios que han mantenido este estilo académico, pero la mayoría, principalmente los que tienen alumnos de tiempo parcial o marginal, centran casi toda su actividad en la docencia presencial. El alumno dedica al programa solo las horas de asistencia a clase y unas pocas adicionales para evaluaciones aplicadas en forma muy tradicional.<sup>36</sup> Paradójicamente, muchas de estas maestrías tienen altas cargas docentes, incluso superiores a las de tiempo completo. Pero en realidad la carga horaria representa niveles de trabajo bastante diversos.<sup>37</sup>

Existen diferencias en los contenidos de los programas. Los hay que desarrollan el conocimiento y la capacidad de creación a partir de la investigación y el debate. Pero también pueden verse maestrías que tienen gran cantidad

<sup>36</sup> En muchos sentidos, estos programas son una continuidad de la educación convencional, que se manejan con una relación de docencia meramente expositiva muy conservadora.

<sup>37</sup> En muchos casos los requisitos para el funcionamiento de programas de maestría establecen mínimos de horas, que incluyen docencia y trabajo complementario, pero este último en realidad no se cumple.

de asignaturas que, a su vez, intentan cubrir todas las áreas del conocimiento, muchas veces repitiendo lo que ya se ha estudiado en los niveles previos de formación profesional. Hay programas que plantean importantes innovaciones en sus mecanismos de evaluación y aprobación, pero la mayoría tiene formas muy tradicionales y poco eficientes. Son todavía muy frecuentes los exámenes escritos que repiten contenidos o las monografías o ensayos realizadas con muy poco o ningún material de investigación. Pero, desde luego, eso es consecuencia de las formas docentes ya descritas, que mantienen una educación “bancaria”, poco participativa. También en este caso la dedicación de docentes y profesores es determinante.

El caso, cada vez más frecuente, de maestrías a distancia o semipresenciales merece un comentario aparte. La utilización del correo es un recurso importante de enseñanza, pero en estos años ya el uso de nuevas tecnologías se ha vuelto dominante en este tipo de programas. También hay cursos que combinan con razonable éxito las llamadas TICs con ciclos cortos de docencia presencial. No cabe duda de que varios cursos programas de ese tipo tienen buen nivel y deben ser impulsados, pero buena parte de la oferta del tipo descrito tiene muy bajo nivel y en frecuentes casos oculta simplemente a negocios muy lucrativos para cuyos usufructuarios la calidad no cuenta.<sup>38</sup>

Las formas de obtención del título de magister son muy variadas. Tradicionalmente se ha considerado que además de aprobar la carga docente, el alumno debía escribir una tesis bajo tutoría. En buena parte de los casos, ésta era un trabajo de significativas proporciones que tardaba años

<sup>38</sup> Es evidente que las iniciativas de acreditación existentes han tenido muy poca capacidad para medir la calidad de los cursos a distancia.

en prepararse.<sup>39</sup> Actualmente, la proliferación de maestrías remediales de tiempo parcial ha difundido la modalidad de rendir exámenes sustitutivos de la tesis. Desde el punto de vista académico, ambos sistemas son aceptables cuando mantienen nivel, pero es evidente que también en este caso la masificación ha hecho efecto.

En los últimos años se ha dado una reconceptualización de la tesis de maestría. Esto se ha dado en buena parte porque entre nosotros se han desarrollado ya los programas de doctorado y en los países de tradición anglosajona se ha reducido el tiempo de elaboración y las dimensiones de la tesis. En muchos lugares se tiende a denominarla “disertación” o “tesina” y a centrarla en temas más específicos. Consecuentemente, se ha ido cambiando el concepto de “defensa” de la tesis, reservándola para el doctorado, por un examen y una calificación de ella menos aparatosos.<sup>40</sup>

Hacia el futuro quedan pendientes varias tareas para el mejoramiento de la maestría. La más importante es lograr una clarificación mejor de su naturaleza, que permita distinguirla del doctorado por una parte, y de cursos intermedios como diplomas y especializaciones, por otra. Este nivel del posgrado no se caracteriza solo por demandar un número de horas como requisito, sino que tiene su propio perfil, como lo hemos venido sosteniendo.

---

<sup>39</sup> No era infrecuente que una tesis de maestría tuviera la envergadura de una de doctorado y que fuera publicada luego como un libro. Esto, que visto de esta manera era una ventaja, tenía también el problema de que impedía la culminación de los programas con excesiva frecuencia.

<sup>40</sup> En muchos casos, el procedimiento de graduación de una maestría era similar al del doctorado, con una “defensa” de tesis similar a la de las universidades más tradicionales.

Para ello, es preciso que los sistemas académicos de la mayoría de nuestros países ubiquen a la maestría dentro de la secuencia de los niveles de la formación universitaria, superando la situación anárquica existente. Esto no es fácil, entre otros motivos porque las titulaciones habilitantes profesionales están también mal definidas. Pero esta constatación solo nos lleva a la necesidad de una propuesta global de un régimen académico universitario en el que los diversos niveles del posgrado estén establecidos.

Las definiciones que se han sugerido demandan también normas claras de admisión, que si bien deben considerar las diversas situaciones de los aspirantes a la maestría, deben ir logrando criterios generalizados. También las exigencias académicas de aprobación deben aclararse, manteniendo la diversidad y la flexibilidad. El propio concepto de horas académicas o créditos debe tener bases comunes que no solo permitan comparar el tiempo real de dedicación y la productividad, sino que hagan también posibles equiparaciones, reconocimientos y revalidaciones entre programas.

Entre los diversos aspectos de las maestrías que demandan mejoramiento e inversión de recursos, el más importante es quizá el que tiene que ver con la organización de la tutoría. Los alumnos mientras más tiempo dedican a los estudios requieren más orientación. Y la preparación de las tesis o disertaciones demanda mayor tiempo de supervisión en tanto más se especializan. Por ello, la calidad de los programas está estrechamente vinculada con la existencia de un personal académico de planta dedicado a tiempo completo a la tutoría. Ya no es posible pensar en maestrías de buen nivel cuyos docentes sean exclusivamente contratados por horario o venidos

de otros centros. Esto, desde luego, no significa que no deba buscarse en forma complementaria el intercambio académico internacional o la docencia contratada cuando hace falta.

## **El diploma**

En los últimos años se ha desarrollado en forma muy significativa el “diploma”, que en algunos casos se denomina también “diplomado”. Se trata de un nivel intermedio de posgrado cuya denominación a veces lleva a confusiones. El nombre “diploma” se usa en muchos casos para un documento de constancia que se extiende a quienes concurren a eventos de enseñanza o de información de duración y naturaleza muy variadas. En este sentido es una forma de certificación. Pero en muchos casos no se trata solamente de un certificado de haber realizado estudios, sino de una titulación específica que demanda el cumplimiento de un plan de estudios y procedimientos de graduación, que ha logrado un reconocimiento internacional. En este último caso se denomina “diploma superior”.

En muchos casos el diploma superior se concibe como un programa de perfil similar a la maestría en su orientación y contenido, pero con requerimientos académicos menores. Hay quienes lo piensan como una “mini maestría”. Su duración promedio es de nueve meses a un año con dedicación parcial. También sus asignaturas o módulos de docencia pueden aprobarse en tiempos menores con dedicación intensiva.<sup>41</sup> Además de la aprobación del

---

<sup>41</sup> Se dan casos en que programas intensivos de diploma se organizan con una escolaridad de tiempo completo a lo largo de doce o quince semanas.

plan de estudios, por lo general, debe presentarse, como requisito previo al título, un trabajo académico, que puede ser un corto informe fundamentado de investigación, un reporte de revisión bibliográfica o una monografía cuyas características varían según el programa o el centro académico que lo confiere.

Los diplomas superiores y los diplomados han logrado un significativo desarrollo. Cubren, por una parte, la demanda de formación que se extiende entre los graduados universitarios, y por otra, lo hacen de manera en que pueden ser seguidos por personas que trabajan. Existe todavía mucha falta de definición en los niveles y contenidos del diploma. También sus normas generales de aprobación no están del todo claras. Será una importante tarea para el futuro, ir estableciendo criterios comunes para los diversos países, las distintas realidades y las circunstancias cambiantes.

Si bien se ha enfatizado como una ventaja del diploma superior y del diplomado el que los alumnos puedan seguirlos con dedicación de tiempo parcial, debe señalarse como peligro para la calidad académica que los estudiantes, y también los docentes, solo dediquen tiempos extremadamente marginales a los programas. Es posible tener posgrados de buen nivel con personas que los siguen con dedicación parcial, pero de todas maneras la dedicación no puede ser de dos horas diarias para oír exposiciones, sin la posibilidad de un trabajo activo de los alumnos. Quizá lo importante es precisar la naturaleza del programa y no pedirle más de lo que puede dar, pero tampoco menos, dando posibilidades a que se bajen los estándares en nombre de la apertura.

## Los programas de especialización

Otra titulación intermedia de posgrado que durante los pasados años se ha extendido es el llamado “Especialista Superior” o simplemente “Especialista”.<sup>42</sup> Sus características y procedimientos están mejor definidos que los del diploma. Se trata de cursos destinados al entrenamiento de graduados universitarios en un tema específico de una carrera profesional para capacitarlos para su mejor ejercicio. Son, en general, programas con un gran énfasis funcional, que enfrentan aspectos concretos del conocimiento y la práctica. De este modo capacitan especialistas en diversas áreas, sin alejarlos del trabajo en los distintos campos profesionales.

Por lo general, los programas académicos de las carreras profesionales son marcadamente teóricos. Tratan de dar a los alumnos visiones generales del conocimiento. Debido a la limitación de recursos y a la masificación de la enseñanza, no suelen ofrecer mayores oportunidades de práctica. Inclusive en aquellos casos en que los títulos incluyen menciones o especializaciones, el momento del ejercicio profesional se descubren limitaciones que no necesariamente pueden ser superadas por la pura práctica diaria. No es infrecuente que muchos profesionales terminen por dedicarse a actividades distintas a las específicas de su carrera; lo cual no solo significa que se producen frustraciones, sino que se desperdician grandes recursos educativos. Por ello, las especializaciones de posgrado cumplen un papel importante. Son instrumentos de profundización en el conocimiento y la práctica. Al

<sup>42</sup> Los cursos de especialización no siempre culminaban con un título en el pasado. Solo en las últimas décadas se ha sistematizado su funcionamiento y el carácter de su certificación o titulación final.

mismo tiempo pueden verse como instancias de educación continua o de “reingeniería”.<sup>43</sup> Pero se dan también los casos, inclusive con más frecuencia que con las maestrías, que las especializaciones asumen una función remedial frente a las grandes debilidades y lagunas de la formación universitaria actual.

Inicialmente, hace ya algunas décadas, las especialidades o especializaciones superiores se organizaron en el área médica. Se trataba, por lo general, de pasantías en hospitales para entrenamiento en prácticas específicas, al final de las cuales se obtenía una certificación, que luego eran reconocidas por el estado y las corporaciones o colegios profesionales médicos.<sup>44</sup> Las universidades o centros de educación superior empezaron a intervenir para avalar académicamente las especializaciones, introduciendo a veces algunos cursos teóricos y exigencias de evaluación. Actualmente en todos nuestros países existen programas regulares de este nivel, que funcionan mediante la coordinación de las facultades de medicina y las casas de salud. Las normas nacionales emitidas por los gobiernos regulan la duración, evaluación y otras exigencias para la obtención del título. El reconocimiento de la especialización para efectos de práctica sigue estando a cargo de los colegios o corporaciones profesionales en algunos países.

---

<sup>43</sup> En muchos casos, inclusive, esta característica se destaca en forma expresa en las regulaciones que rigen las especializaciones.

<sup>44</sup> En la mayoría de los países la especialidad médica no se consideró al principio como un programa académico, sino más bien como un requisito para la práctica que se cumplía bajo supervisión de las entidades gremiales o colegios, como se llaman en la mayoría de los casos.

Con el paso del tiempo se fue creando una demanda creciente de especialización en otras disciplinas. De este modo aparecieron programas en las más diversas orientaciones profesionales. Las regulaciones y procedimientos varían de país a país e inclusive dentro de ellos, pero la regla general ha sido que esos programas funcionen dentro de los centros académicos. Su duración es menor que los de medicina. Fluctúa entre uno y dos años.<sup>45</sup> La dedicación exigida a los alumnos y las normas de aprobación son también variables, pero tienden generalmente al tiempo parcial y a pedir a los alumnos la realización de un trabajo práctico previo a la obtención del título.

Una cuestión compleja son los requisitos para ingreso en las especializaciones superiores. La norma general es, desde luego, que los candidatos deben poseer un grado académico. Pero en buena parte de los casos se exige que ese grado corresponda también al título terminal, que permite el ejercicio profesional. Y no es infrecuente que se exija que ese título sea en el mismo campo disciplinario que la especialización, aunque hay muchos casos en que esa demanda no existe. En algunas universidades, en situaciones excepcionales, se permite el ingreso a una especialización a personas que no tienen el título correspondiente, o que, habiendo realizado estudios superiores, no tienen título. En estos últimos casos la política general es exigir algunos años de experiencia.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> La duración más frecuente de los programas de especialización es de un año. En Venezuela, sin embargo, se requieren como mínimo dos años para un curso de ese nivel.

<sup>46</sup> Aunque esta excepción es aplicada en casi todas las universidades, los criterios con que se califica esa experiencia son muy diversos.

Una regulación común sobre especializaciones es quizá la demanda más visible en el campo del posgrado de la Comunidad Andina, no solo porque con ella se podría facilitar el reconocimiento de estudios, sino también porque de esa manera puede garantizarse la libre circulación de profesionales calificados, que es importante condición para que avancen los procesos de integración.

## **7. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS POSGRADOS**

La gestión del nivel de posgrado en nuestras universidades confronta, en muy buena parte, las mismas dificultades que las instituciones de educación superior en su conjunto. Ausencia de planificación a largo plazo, incomunicación entre unidades académicas, burocratización, deficiente utilización de los recursos, estructura normativa dispersa, bajas remuneraciones del personal docente, pueden mencionarse, entre otros, como problemas salientes.<sup>47</sup> En cada caso, desde luego, esas realidades se manifiestan con énfasis específicos, pero la verdad es que la obsolescencia de las estructuras administrativas universitarias afecta a todos los niveles de la formación superior.

Se ha mencionado ya que aunque en los últimos tiempos se han hecho esfuerzos por desarrollar nuevos métodos de gestión, todavía no se ha logrado un sistema global renovado. Tampoco existe un sistema integrado de dirección académica y administrativa del posgrado. Pero hay experiencias nacionales y locales que pueden aportar

<sup>47</sup> Cfr. José Moncada, La administración y la gestión en la universidad ecuatoriana. En Teodoro Coello, et. al, *Universidad, Estado y Sociedad*. Quito, Corporación Editora Nacional, 1994. Pp. 152-153

en la formulación de una propuesta. Esa formulación debe, obviamente, recoger las experiencias universitarias previas y también las nuevas técnicas de gestión que se han desarrollado para el funcionamiento institucional general y para los centros educativos.

En las décadas que vienen desde los sesenta se han ensayado varias alternativas de gestión del nivel de posgrado. Estas han estado vinculadas con el tipo de organización académica prevaleciente en las instituciones, o han desarrollado uno propio.

El doctorado convencional que conferían nuestras universidades se consideraba, por lo general, como continuidad de la licenciatura en el plan de estudios, y era manejado dentro de las facultades y escuelas. Así surgieron también varios programas de especialización médica y maestrías en ciencias sociales. Con el tiempo, se ha consolidado un modelo de organización en el que se mantienen los programas de posgrado dentro del esquema de las carreras profesionales y las facultades. Este modelo, similar en varios aspectos al anglosajón, tiene las ventajas de no divorciar la enseñanza de una disciplina por niveles y de mantener a los cuerpos docentes integrados en una sola unidad académica.<sup>48</sup> Tiene, por otra parte, la desventaja de que muchas veces el peso y las urgencias de los cursos del pregrado pesan sobre los posgrados, les resta posibilidades de docencia, investigación, e inclusive recursos materiales como bibliotecas y espacio físico.

<sup>48</sup> Las universidades del modelo anglosajón, desde luego, tienen marcadas diferencias con las latinoamericanas, sobre todo en la organización de los grados y títulos profesionales. Pero es posible hallar similitudes en la articulación de los estudios iniciales hasta los de doctorado en las mismas unidades académicas.

En algunos casos, sobre todo cuando las facultades universitarias son grandes, se ha optado por crear en su interior “escuelas de posgrado” o instancias con autonomía que organizan programas de ese nivel. Esta alternativa ha superado algunas de las dificultades, pero ha provocado la separación entre los niveles de enseñanza.

Varias universidades latinoamericanas han querido resolver el problema de la organización de los posgrados mediante la creación de una unidad académica específica como “división de posgrado”, que en algunos casos inclusive se ha elevado al nivel de una vicerrectoría. Las facultades, escuelas y carreras se encargan de organizar las titulaciones profesionales y grados, en tanto que esta unidad específica centraliza los programas de posgrado en la universidad. Esta alternativa, por su parte, tiene las ventajas de poder organizar más específicamente los programas, dotarlos de normas y estándares comunes, e inclusive de ubicarlos en lugares especiales. Pero tiene la desventaja de separar a docentes y estudiantes de grado y posgrado que tienen las mismas especialidades y preocupaciones académicas.

En la gestación de centros especiales de “altos estudios” destinados a recibir alumnos ya graduados para estudios de maestría y doctorado se puede descubrir una influencia francesa.<sup>49</sup> Es, sin embargo, importante observar que en la mayoría de los casos, esas unidades académicas no han seguido el modelo descentralizado francés de centros

<sup>49</sup> Esta influencia es muy comprensible si se toma en cuenta que la mayor proporción de latinoamericanos posgraduados de los cincuenta a los setenta estudió en Francia. En esto influyó no solamente una antigua tradición de nexos con los centros académicos franceses, sino también su gratuidad y facilidad de acceso.

e institutos para posgraduación, sino que, por lo general, repiten el esquema de dirección de las universidades latinoamericanas.

Aunque se han mencionado dos alternativas tipo, en buena parte de las universidades se encuentra una situación en que coexisten las dos, puesto que los esfuerzos centralizadores se han topado con la voluntad de las facultades de retener el control, al menos parcial, de los posgrados. Es así como en una misma universidad pueden existir una escuela de posgrados con sus programas y también programas de ese nivel en las facultades.

También desde los años sesenta se ha desarrollado una opción institucional distinta, cuando se han creado centros especializados para el posgrado. Una, que surgió de un acuerdo internacional promovido por varios países, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, es la más conocida en los medios académicos. En el caso de la Comunidad Andina, se estableció la Universidad Andina Simón Bolívar. Instituciones nacionales con proyección internacional, como El Colegio de México, han tenido también impacto a lo largo de las últimas décadas.

La organización académica interna de los programas de posgrado influye también en sus mecanismos de administración y gestión. Cuando éstos se organizan como “cursos paquete” demandan una dirección académica y administrativa individualizada, con procedimientos “ad-hoc”, fechas y planes de estudio rígidos. Cuando se adopta la alternativa de pensum flexible, se pueden compartir recursos académicos y de gestión para varios programas simultáneos.

Por fin, el esquema de financiamiento de los programas de posgrado, determina en forma significativa su organización. Cuando éstos funcionan con una alta proporción de subsidios, la asignación de recursos puede prever becas y otras ayudas, así como privilegiar actividades de investigación. Cuando su sostenimiento descansa fundamentalmente en los pagos de colegiaturas, la organización privilegia la necesidad de cubrir costos y hasta de recibir ganancias.

Pero al hablar de ganancias, ya estamos fuera de lo que muchos consideramos una universidad. De este modo quedamos también muy lejos del tema que nos ha convocado, y que espero haya contribuido de alguna manera a mejorar la calidad de nuestras instituciones superiores.

# **EDUCACIÓN, POSMODERNIDAD Y OPCIÓN FUNDAMENTAL**

**Ramiro Lasso Bayas**

Licenciado en Filosofía y Estudios Religiosos  
Magíster en Teología por la Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Profesor de la Universidad del Azuay

E-mail: [rlasso@uazuay.edu.ec](mailto:rlasso@uazuay.edu.ec)



Queremos referirnos en este artículo a la importancia de la educación en la vida de las personas. No se trata de educar de cualquier manera. Se trata de una educación contextualizada y dentro de unos parámetros de comprensión.

El punto de partida, la educación en la posmodernidad, con sus características propias y en momentos de cambio profundo de época. De seguido, en qué consiste el proceso educativo y cómo educar en la posmodernidad; qué sentido tiene la 'opción fundamental' y por qué es necesaria la educación en la 'opción fundamental' cuando transcurren días de posmodernidad

### **Punto de partida: la educación en la posmodernidad**

“La mala calidad general de la vida y la creciente violencia en todos los niveles derivan, en gran parte, de una amplia crisis de valores que afecta a los fundamentos de la ética. Los mapas al uso ya no sirven y la brújula ya no encuentra su Norte”<sup>1</sup>.

Es que se trata de un cambio de época y no simplemente de una época de cambios. Todos los cimientos caen por el piso; la desproporción entre el ser y el hacer no encuentra puerto de llegada; la inmensa mayoría de gente vive el momento como el único acontecimiento 'de eternidad'; el 'carpe diem' de los antiguos se revitaliza como forma de vida y ni la pasión ni la razón son fuente de referencia para la vida de las personas. Hemos entrado de lleno en la sociedad globalizada o aldea global que ya pergeñaban

---

1 **Leonardo Boff**, Ética y formación de valores en <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=016>

los entendidos. Mucho más, cuando los especialistas de la cultura, hablan de posmodernidad.

“Vivimos hoy una acelerada crisis económica, una crisis del sistema; incluso algunos piensan que vivimos una crisis de la modernidad, o más profundamente: una crisis de civilización. También se habla de crisis de paradigmas y de crisis de esperanza. No es una época de cambios, sino un cambio de época. Es también tiempo de derrumbes”<sup>2</sup>

¿Cuáles son los rasgos y valores de la posmodernidad?  
¿De qué manera podemos educar en este ambiente generado por una manera de ser y estar?<sup>3</sup>

Si los rasgos de la posmodernidad se establecen como

- a. la desconfianza de la razón y desencanto frente a los ideales no realizados de la modernidad;
- b. la desaparición de dogmas y principio fijos: agnosticismo, pluralidad de verdades, subjetivismo;
- c. la abolición de los grandes relatos en una clara fragmentación de las cosmovisiones;
- d. la disolución del sentido de la historia: también la historia se vuelve fragmentos;
- e. la pluralidad ideológica y cultural con una muy fuerte dosis de eclecticismo;
- f. la distancia creciente entre las generaciones;

---

2 **Pablo Richard**. Volver a la ética en Christus, 694 (My-Jn 1996)

3 **Ítalo Gastaldi**, Educar y evangelizar en la posmodernidad, ediciones UPS, 1995. Seguiremos los planteamientos de este autor.

- g. la crisis aguda de la ética: individualismo, narcisismo, hedonismo, flexibilidad de las costumbres, permisivismo y,
- h. el ateísmo práctico y la fragmentación religiosa.

Los valores de la posmodernidad vienen configurados desde un gran pluralismo, desde una caótica proliferación de valores y antivalores, como consecuencia de la filosofía relativista propia de la posmodernidad. Nada hay absoluto. Todo vale, la lista de valores será siempre inacabada<sup>4</sup>.

Gervilla los agrupa en esta forma:

- “Ante el desencanto de la razón y la pérdida del fundamento surgen valores como: el pluralismo y la diversidad, fragmentación, pensamiento débil, desorientación, escepticismo, secularización, tolerancia, lo ‘light’...
- De la incredulidad ante los grandes relatos y la disolución del sentido de la historia, nacerán valores como: la liberación, desconfianza, agnosticismo, pasotismo, humor, lo cotidiano y superficial, las pequeñas historias...
- El esteticismo y la fragmentación moral generan los valores de la afectividad y el sentimiento, el placer, narcisismo, novedad, aculpabilidad”<sup>5</sup>.

---

4 Entendemos por valor “lo bueno, real o ideal, deseado o deseable para la persona y/o la sociedad” (**E. Gervilla**, Postmodernidad y Educación, Dykinson, Madrid, 1993, p.72). Podríamos expresar lo mismo de otra manera: “Llamamos VALOR a lo que es capaz de sacar al hombre de la indiferencia y provocar en él una actitud de estimación, porque contribuye de alguna manera a su realización personal, satisfaciendo algunas de sus necesidades: necesidades vitales, intelectuales, afectivas, estéticas, religiosas, etc.”. **Ítalo Gastaldi**, o.c., p. 36

5 **E. Gervilla**, Citado por Ítalo Gastaldi, o.c., p. 31

Estos valores son hijos del relativismo, del presentismo (lo inmediato, lo momentáneo) y del hedonismo.

¿Cuáles son las repercusiones culturales que se han originado a partir del acrecentamiento de estos 'valores posmodernos'?

Como el fundamento de la cultura es, a todas luces, axiológico, y los valores (que son ideales) se concretan encarnándose en los bienes, resulta lógico que, al desaparecer la creencia en verdades absolutas la posmodernidad se haya deslizado hacia el campo de lo efímero, de lo inestable, de lo banal; del 'vivir al minuto', del 'pasar lo bien aquí y ahora', al margen de toda moral. Ha creado una cultura 'individualizada', hecha a medida, librada a la espontaneidad de cada cual.

El cambio de orientación cultural e ideológica ha sido tan acelerado en la actualidad, que el diálogo entre las generaciones se ha transformado en conflicto, y los padres se vuelven fácilmente abuelos de sus hijos.

Señalamos algunos sectores de la cultura actual afectados por el fenómeno de la posmodernidad.

- a) El arte posmoderno carece de toda norma. La pintura, donde se busca la novedad por la novedad; la literatura, sobre todo la novela actual, los medios de comunicación social, las canciones, la moda, el consumismo, reflejan la mentalidad ambiental hedonista y relativista. El cine, la radio y la televisión presentan valores que se repiten machaconamente, como el dinero, la juventud, el sexo, el culto al cuerpo, el hedonismo o narcisismo.

Otros valores son silenciados: la pureza, virginidad, esfuerzo, trabajo, autoridad, disciplina, sacrificio, ahorro.

- b) El 'culto al cuerpo'. Este es un punto muy alto dentro de la jerarquía de valores de la posmodernidad. Todo se deja guiar por la apariencia sobre el ser, el cuidado y la reverencia al cuerpo bien definido y formado.
- c) La política actual revela un desencanto, un desinterés, una apatía tal que todo lo que entra en la esfera política, o se rechaza con violencia o acaba por tomarse a la risa.
- d) La religión ha recibido el impacto del secularismo, herencia de la modernidad mal digerida. Religiosidad que no compromete: uno puede ser creyente y no practicante, ateo y casarse por la Iglesia, o creyente y vivir un relativismo moral. Se vive una religiosidad a la carta, blanda, extremadamente cómoda; una religiosidad escéptica ante el heroísmo y lejana a cualquier entrega; una religiosidad emocional y antiintelectualista, que se agota en 'aleluya y gloria a Dios'

Parafraseando a Savater en su Valor de Educar, con las siguientes palabras:

“Quiero referirme al fanatismo por lo juvenil en los modelos contemporáneos de comportamiento. Lo joven, la moda joven, la despreocupación juvenil, el cuerpo ágil y hermoso eternamente joven a costa de cualesquiera sacrificios, dietas y remiendos, la espontaneidad un poquito caprichosa, el deporte, la capacidad incansablemente festiva, la alegre camaradería de la juventud... son los ideales

de nuestra época. De todas, quizá, pero es que en nuestra época no hay otros que les sirvan de alternativa más o menos resignada”<sup>6</sup>.

**De seguido: ¿En qué consiste el proceso educativo y cómo educar en la posmodernidad? ¿Por qué es necesaria la educación en la ‘opción fundamental’ cuando transcurren días de posmodernidad?**

Cuando hablamos de educación nos referimos a la antigua profesión griega ejercida por el pedagogo, quien “era un fámulo que pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral”<sup>7</sup>. A diferencia de la simple instrucción, realizada por el maestro como colaborador externo a la familia, encargado de “enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética”.

El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario.

Por eso la educación, en líneas generales, “estaba orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre considerada como de más alto rango que la instrucción, que a conocer destrezas técnicas o teorías científicas”<sup>8</sup>.

---

6 **F. Savater**, *El Valor de Educar*, Ariel, Bogotá, 1998, p. 60

7 *Ibídem*, p. 45

8 *Ibídem*, p. 45-46

La educación es un desarrollo, una marcha hacia mayor plenitud, hacia mayor perfección. Siendo el desarrollo de un ser humano, no es ciego como el de una planta o un animal, sino consciente y libre. Consciente, es decir, conocedor de los fines que persigue y de los medios que utiliza; y libre, es decir, que supone la autodeterminación del sujeto para echar mano de esos medios y alcanzar esos fines.

La educación es la tarea humana por excelencia, porque por ella el ser humano llega a ser plenamente persona.

Educar es capacitar al sujeto para que alcance su fin último, su realización como persona, mediante acciones libres y moralmente rectas<sup>9</sup>.

Pero, cómo educar en la posmodernidad.

Si la tarea educativa consiste en crear las condiciones necesarias para que el hombre llegue a ser plenamente persona, debemos, entonces, describir las condiciones de humanidad que esta tarea llevaría a cabo.

Savater, en esto es un maestro del pensamiento. Nos propone vislumbrar una educación humanista que fomente e ilustre el uso de la razón, como la capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente. Una educación que logre los siguientes efectos en los jóvenes:

“hacerlos que terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos; que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad

---

9 I. **Gastaldi**, o.c., pp. 61-62

de pensar acerca de la condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social; proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en el cual vivimos y las condiciones en las cuales se encuentra el ser humano; crear un sentido del respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie; dejar en el estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso que no ha terminado”<sup>10</sup>

Tiene que ser una educación humanista por excelencia, donde se aprenda a discutir, a refutar y a justificar; donde se posea la capacidad de participar fructíferamente en una controversia razonada.

“Y aquí se echa en falta alarmantemente el hábito de abstracción en los neófitos, cuya ausencia también más tarde en estudiantes universitarios lamentamos con amargura los profesores de materias esencialmente teóricas. Consiste en una dificultad casi terminal para deducir de premisas, para despegarse de lo inmediato o de lo anecdótico, para no buscar tras cada argumento la mala voluntad o el interés mezquino del argumentador sino la debilidad de lo argumentado. Algunos autores como Giovanni Sartori, culpan de esta deficiencia al predominio de lo audiovisual –que proporciona impresiones- sobre la letra y la palabra, que acostumbran las razones”<sup>11</sup>.

Hay que desarrollar la facultad de escuchar lo que

---

10 **F. Savater**, o.c., p. 133-134

11 *Ibíd*em, p. 137

se propone en el palenque discursivo. Debe ser una de sus principales tareas fomentar el espíritu crítico sin hacer concesiones al simple afán de llevar la contraria. En especial se ha de potenciar en quienes aprenden la capacidad de preguntar y preguntarse, esa inquietud sin la cual nunca se sabe realmente nada, aunque se repita todo. Una de las constataciones más alarmantes de la enseñanza actual es que los maestros de los párvulos se ven agobiados por lo mucho que preguntan los niños, mientras que los de universidad nos quejamos porque jamás preguntan nada.

Hay otro aspecto de la educación humanista que conviene señalar: la dimensión narrativa que engloba y totaliza los conocimientos por ella transmitidos. Las verdaderas humanidades son las materias de estudio que conservan vivo el latido biográfico de quienes las exploraron, así como su deuda con nuestras necesidades vitales y nuestros sueños.

Por último, fomentar la lectura y la escritura es una tarea de la educación humanista que resulta más fácil de elogiar que de llevar eficazmente a la práctica<sup>12</sup>.

¿Qué hacer frente a la cultura posmoderna?

1. No se trata de asimilar pasivamente la cultura adveniente, sino de distanciarse críticamente de ella y lograr la personalización del educando, invitándolo a juzgar y discernir los valores que merecen ser vivenciados, de los valores que comprometen la formación. La tarea no es fácil, toda vez que los jóvenes están inmersos en la nueva sensibilidad,

---

12 *Ibidem*, o.c., pp. 138-140

donde ha desaparecido lo universal y lo permanente y donde reina un relativismo axiológico y cultural acelerado, de fuertes repercusiones educativas.

2. También interesa la forma o cómo se realiza la educación, pues un contenido positivo transmitido por medio de la manipulación, la violencia, el engaño o el adoctrinamiento, deja de ser valioso por el modo o forma en que se realiza y, por lo mismo, se ubica lejos de lo que entendemos por educación. Nunca se ha de olvidar que, hoy más que ayer, el joven se deja persuadir no tanto por valores abstractos cuanto por experiencias significativas y testimonios creíbles: cree más a la vida que a la ideología.
3. Hay que educar en un ambiente relativista: del ser, de la razón y del valor. Los jóvenes de hoy son producto de una gran explosión cultural e ideológica: han estallado las “cosmovisiones” o sistemas de creencias: carecen de un marco referencial convincente. Sin embargo hay en ellos una demanda inconfesada de absoluto, de una utopía por la cual valga la pena quemar la vida. Como los jóvenes de ayer y de siempre, parecen gritarnos: “¡Dadme ideales, la fuerza la pongo yo!”. Si la educación no ofrece nada sólido, si no se basa en principios y valores firmes, abandona a los educandos en la inseguridad, en la desorientación y en la inestabilidad psicológica.
4. Educar en un estilo de vida centrada en el presente, en lo momentáneo, en lo cotidiano. Para la posmodernidad la experiencia y la tradición dejaron de ser valores a tener en cuenta. Se nos invita a

no vivir rascando las heridas del pasado, ya muerto o sepultado, ni angustiarnos por el futuro que no está en nuestras manos, sino vivir en un presente sometido a un cambio permanente. El posmoderno se olvida de que el hombre, a diferencia del animal, es historia y es proyecto, es capaz de ilusión y de planificación, de vivir el reino de la libertad frente al determinismo de la naturaleza.

5. Educar en una generación sociológica individualista, hedonista y narcisista. Este es el clima de la posmodernidad: respira una moral provisional, sin nada estable y definitivo. Una sensibilidad que da primacía al sentimiento, a la afectividad y al placer y rinde culto al cuerpo.
6. Educar en la “aldea planetaria”. El poder de los medios de comunicación social “es prácticamente ilimitado y envuelve al ser humano continuamente desde la cuna hasta la tumba, en un proceso inagotable de condicionamiento y formación frente al cual la educación formal, con todas sus limitaciones, no tiene posibilidad alguna de hacerse sentir. Es la actividad formadora y deformadora más poderosa que la humanidad haya conocido...”<sup>13</sup> Cómo educar en este inmenso océano, anónimo, anárquico de la información masiva.
7. Una educación que encuentra una dificultad enorme de parte del hombre posmoderno para comprometerse de por vida. Para hacer la opción fundamental.

---

13 **A. Uslar Pietri**, La otra educación, citado por I. Gastaldi, o.c., p. 74

8. Uno no nace persona, sino que se va haciendo persona: su vida es 'programática', 'proyectiva'. El hombre a diferencia de los animales, es el único ser que se siente irrealizado, insatisfecho, y es el único que tiene capacidad para superar las barreras de sus limitaciones.
9. La opción fundamental consiste en estructurar las tendencias dispersas orientándolas hacia un valor escogido como norma, como ley de la propia vida, e integrando luego gradualmente las fuerzas contrastantes, en función de aquel polo elegido libremente.
10. Esta elección e integración, realizada progresivamente, le confiere al individuo una estructura, una unidad ordenada en la multiplicidad; le confiere un sentido a su existencia.
11. ¿Basta elegir cualquier valor para lograr la realización? Para una filosofía personalista los valores son impersonales: deben personalizarse. Y el personalista cristiano "va hasta el fondo: todos los valores se agrupan para él bajo la llamada singular de una Persona Suprema". La razón es esta: el hombre se realiza orientándose al tú. Pero el tú que polariza toda la marcha del yo como punto último de referencia, no puede ser un tú en vías de realización, sino una realidad personal lograda, en quien encuentre el yo humano su planificación.

"La existencia personal queda frustrada si uno absolutiza en una realidad contingente cualquiera:

el dinero, la ideología, la ciencia, la técnica, la raza... Lo mismo dígame de una civilización construida por el hombre: si es 'unidimensional', tecnocrática, por ejemplo, acaba por sofocar al hombre y destruirlo, aún físicamente"<sup>14</sup>.

12. La opción fundamental es la expresión estable del ser individual y social de la persona, un compromiso que envuelve al hombre entero.

Hacer la 'opción fundamental' es embarcarse en un proyecto existencial o fundamental de vida, es decir, el proyecto que una persona quiere realizar en el futuro, realizando determinados valores que dan sentido a la propia vida.

La opción fundamental no es un acto concreto, más importante que los otros, que se sobreañade a los otros, o que precede a las elecciones libres. Es una orientación dinámica, radical, que se da a un nivel más profundo que el del 'libre albedrío'. Es como el 'alma' de todos los actos cotidianos: los anima desde dentro. Se expresa en actitudes básicas y se concretiza en actos.

Educar en la posmodernidad y apostar por la opción fundamental será uno de los mayores retos que el educador tenga que ejercitar en este tiempo de cambio de época.

"La opción fundamental colorea y define toda la existencia. Abarca todas las opciones secundarias y condiciona los actos de cada día. Es ella la que

---

14 I. Gastaldi, o.c., pp. 67-78

orienta y da sentido a toda la vida. Carecer de opción fundamental equivale a vivir sin proyección definida, sin sentido, a la deriva...”

“Se trata de una opción que brota de lo más profundo de nuestra personalidad y marca el ideal supremo de nuestras vidas...”

“La opción última puede ser de índole religiosa: la opción por Dios como plenitud de ser y fin último de todas las cosas. Pero puede consistir también en el proyecto último o ideal de la propia realización en el orden natural: la felicidad natural, el establecimiento de una sociedad más humana, la sabiduría, etc. En cualquier caso, esta opción marca la dirección de todas nuestras obras”<sup>15</sup>.

---

15 **G. Marquínez Argote y otros**, El hombre latinoamericano y sus valores, editorial Nueva América, Bogotá, 1991, pp. 123-126

## **Bibliografía**

Boff, Leonardo, Ética y formación de valores, en <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=016>

Gastaldi, Ítalo, Educar y Evangelizar en la posmodernidad, ediciones UPS, 1995

Gutiérrez Gómez A., Domingo Motta, Raúl, Roger Ciurana, Emilio, Educación, Mundialización y democracia: un circuito crítico, Universidad Iberoamericana, México, 2001

Marquínez Argote, Germán y otros, El hombre latinoamericano y sus valores, editorial Nueva América, Bogotá, 1991

Richard, Pablo, Volver a la ética en Christus, 694 (My-Jn 1996).

Savater Fernando, El Valor de Educar, Ariel, Bogotá, 1998



**EL FIN DE LOS BOMBEROS**  
(Notas para una historia de la educación cuencana)

**Oswaldo Encalada Vásquez**

Doctor en Lengua y Literatura por la Universidad de  
Cuenca

Profesor de la Universidad del Azuay

E-mail: [osencava@hotmail.com](mailto:osencava@hotmail.com)



## **1. Datos para la historia**

1.1. El primer juicio que tenemos sobre el estado de la educación en Cuenca es la dura – y seguramente objetiva- opinión de Francisco José de Caldas, quien en 1804 estuvo en nuestra ciudad, como integrante de la expedición botánica de Celestino Mutis, fundada en 1781, en Bogotá. Estas son sus palabras: “Las letras están en cero en esta capital; no hay ni nociones ligeras, ni noticias de las ciencias. Un poco de mala gramática es toda la educación pública que presenta Cuenca a su juventud”. (In Lloret.1980;36)

1.2. Dentro de la monótona y casi inmóvil vida colonial seguramente debió haber significado un remezón la presencia de la misión geodésica francesa en 1739. Algo de curiosidad o de interés habrá provocado la presencia de los científicos, de sus extraños aparatos, algunos de los cuales quedaron en la ciudad. Por eso es que a principios del siglo XIX Caldas se admira de “haber encontrado en Cuenca libros e instrumentos científicos que no los había visto en los territorios de la Nueva Granada y se preguntaba un tanto incrédulo el cómo y el porqué de la existencia de estos tesoros en una ciudad como Cuenca, colonial y oscura en la época de su llegada”. (Lloret. 2006;206)

1.3. ¿Cómo era la educación antes de la llegada de Caldas? Es lícito suponer que toda ella estaría bajo la égida de los religiosos, sobre todo de la Compañía de Jesús. En 1767 esta orden es expulsada de América, hecho que debió

haber influido en mayor o menor grado en la educación, pues habría, por lo menos, menor número de personas destinadas a la enseñanza.

La razón para que la educación haya estado adscrita a la iglesia es clara y por partida triple: A) Los religiosos eran prácticamente los únicos que habían recibido una educación formal y sistemática. B) Por razones de evangelización o catequesis estaban en contacto con los niños y los jóvenes, a quienes querían atraer hacia su estado, porque aquello significaba el crecimiento y la expansión de la orden. C) Hay también una razón de tipo económico, al menos inicial, y es que los religiosos no cobran sueldo del estado sino que se mantienen de pequeñas subvenciones y de contribuciones (hoy llamadas pensiones) de los educandos.

1.4. El vasallaje de la educación hacia la religión duró hasta el fin del siglo XIX, y formalmente se terminó con la revolución alfarista. Todos los escritores y pensadores anteriores al siglo XX entienden y sienten como natural, obvia y necesaria esta situación. Fray Vicente Solano, hacia 1843 expresa lo siguiente: *“Es indispensable la religión verdadera en la educación, porque la religión es lo que contiene los vicios, y no la ciencia”* (Solano;1893;153). Y en otro artículo periodístico afirma: *“Una de las funestas pretensiones de nuestro siglo es querer sustraer a la juventud de toda educación religiosa. Piensan unos que lo que se llama civilización solo consiste en algunas nociones de ciencias y artes”*. (Solano;1893;150)

1.5. Algunas décadas más adelante Juan León Mera dice lo mismo, aunque de forma implícita, en su novelita UN MATRIMONIO INCONVENIENTE. Luis A. Martínez en

su novela A LA COSTA nos muestra cómo seguía siendo la educación ecuatoriana –quiteña- en este caso: *“La educación de nuestra juventud ha seguido este camino trazado desde el tiempo de la Colonia: mucho de filosofía especulativa y nada de las ciencias prácticas de la vida. Salvador salía, pues, del colegio de los jesuitas convertido en un verdadero filósofo, y con esa filosofía rancia y caduca que mata la franca acción del hombre, iba a conquistar un porvenir”*. (Martínez; 1979;45)

1.6. Si bien la revolución liberal triunfó en 1895, este hecho no significó –no podía serlo- la inmediata separación de la iglesia y del estado. En el caso de la educación esta siguió adscrita mucho tiempo todavía a la religión; y en ciertas zonas del país esta relación fue más fuerte y duradera, como es precisamente el caso serrano y azuayo en concreto. Lloret Bastidas expone la situación en los siguientes términos:

*“Y tan estridente fue el advenimiento que produjo nuestra escuela laica entre la gente de misa y olla que, hasta el ilustre Arzobispo de Quito, Monseñor González Suárez, perdió los estribos y se desbordó en pastorales y admoniciones, y hasta en maldiciones, cuyas frases tenían todos los rebatos de la guerra a muerte: ‘el liberalismo, con la educación laica, se propone descristianizar a los pueblos’ (...) No cesó la batalla, y hasta mucho tiempo después, el Arzobispo seguía clamando: ‘¿Qué se propone la educación laica? Formar de propósito criminales y criminales prematuros, pues de las escuelas laicas no sacaré la República sino esbirros, esclavos y traidores (...) Ay de la Patria ecuatoriana con*

*las escuelas ateas (...) La educación laica es contagiosa como la lepra y nadie puede vivir con el maestro laico y conservar sana el alma' El 'leproso'- es decir, el maestro laico-, tenía que ser eliminado a sangre y fuego. ¡Cueste lo que cueste! (Lloret;1978;165 y siguientes)*

Reinaldo Murgueitio, citado por Lloret manifiesta que:  
*“Los maestros laicos municipales, fiscales, y con mayor razón los particulares, se rieron de la Constitución Liberal de 1906, hicieron alarde de no cumplirla, insistieron en contradecirla con demostraciones de mayor religiosidad. La laicidad era una careta legal”. (Lloret;1978;166)*

Octavio Sarmiento, en alguna de sus crónicas nos relata también cómo era el ambiente cuencano en el momento de la creación de la primera escuela femenina fiscal la Tres de Noviembre

*“La noticia de que la escuela a fundarse tenía el carácter de fiscal o laica como la calificaban muchos, fue el inicio para que los fanáticos lanzaran gritos al cielo pidiendo por todos los medios posibles impidan su fundación, primero porque iba a ser dirigida por una señorita, que según el decir de muchos era completamente atea y segundo, porque se prescindía de la intervención de profesoras religiosas. No eran pocos los padrecitos que los días domingos desde el púlpito prohibían a los padres de familia manden a sus hijas a esa escuela para que no caiga castigos del cielo sobre Cuenca, razón por la cual la campaña contra la señorita*

*Torres sobrepasaba todos los límites de la ponderación. En esa época el solo hecho de no pertenecer a cierto partido era ya un crimen y ser profesora laica un vómito del infierno".*  
(Sarmiento;1989;57)

El mismo autor recuerda el grado de intolerancia de alguna parte de la sociedad cuencana contra la naciente escuela y, sobre todo, contra la maestra Dolores J. Torres, su directora:

*-“Le vengo a contar lo que hice la otra mañana a la laica, que usted bien conoce.*

*-¿Qué le hizo?*

*-Como una de las muchachas me avisara que iba a pasar por el frente de la casa en junta de las pocas niñas que tiene, yo, ni corta ni perezosa, desde el balcón les hice bañar con la orina que encontré en el dormitorio.*

*-¡Qué barbaridad! ¿Y ella no le reconvino?*

*-Ni siquiera alzó la vista para ver quién había arrojado la orina. Es que la laica es hasta cínica, todo para decir que ella no hace caso de nada. ¿Qué le parece? (Sarmiento;1989;59)*

1.7. Las primeras noticias sobre el funcionamiento de instituciones de enseñanza nos llevan al fin del siglo XVIII cuando era gobernador de Cuenca el alférez Joseph Vallejo y Tacón, quien en 1795 “*funda las cuatro primeras escuelas primarias con profesores pagados*” (Lloret; 2006;31). Ignoramos qué clases de escuelas fueron estas ni cuánto duraron; pero seguramente no habrá sido mucho, porque para el año 1822, luego de la independencia de la ciudad, el general Tomás de Heres fundó escuelas populares. Este mismo militar, el 24 de octubre de 1822

creó la escuela de artes y oficios, que estuvo dirigida por Gaspar Sangurima.

1.8. El déficit de maestros durante gran parte de la vida republicana del siglo XIX era muy grande. En 1835, cuando Vicente Rocafuerte asume el mando, había dos escuelas en Quito. Además el Estado no tenía ningún plan para formar a los maestros necesarios. La educación había caído en un deterioro muy grande; así, durante la presidencia de Urvina (1852-1856) se había decretado la llamada “libertad de estudios”, que permitía a los estudiantes no asistir a las aulas. En esta época de negra recordación sobresale la figura de Benigno Malo, quien, en la administración de Manuel de Ascáubi y Matheu fundó las escuelas dominicanas para el pueblo, creó escuelas en los cuarteles y además, una escuela de Obstetricia en Cuenca.

1.9. Otro hito importante es la labor de García Moreno, quien, como Jefe Supremo (1859-1861) firmó un decreto para que las órdenes religiosas pudiesen establecerse en el país sin necesidad de pedir autorización a la legislatura. De este modo regresan los jesuitas, y vienen para quedarse hasta hoy los hermanos de las Escuelas Cristianas o lasallanos, como también las madres de los Sagrados Corazones.

Los jesuitas tenían dificultades económicas para regresar al Ecuador; pero con la expulsión de los sacerdotes de esta orden, que estaban en Colombia, se soluciona el problema, y desde marzo de 1862 comienzan a ingresar al Ecuador. Por el año de 1863 llegan los hermanos de las Escuelas Cristianas y fundan escuelas para varones en Quito y en Cuenca. Las hermanas de los Sagrados

Corazones llegan por el año 1862 y fundan escuelas, para niñas, en Quito y Cuenca.

Además García Moreno derogó la ley de los estudios libres.

1.10. En cuanto a la educación secundaria, desde el año 1790 había el deseo de abrir en esta ciudad un colegio seminario; pero solo en 1803 el obispo de Cuenca Francisco Xavier de la Fita y Carrión pudo fundarlo. En 1815 el rey Fernando Séptimo lo declaró Colegio Real. En 1858 se funda en esta ciudad el primer colegio seglar, por gestiones de Juan Bautista Vázquez. Esta institución tuvo varios nombres: Se llamó Colegio San Gregorio, San Luis, Colegio Nacional, Colegio Juan Bautista Vázquez, y finalmente Benigno Malo. Y habría que esperar casi un siglo para que Cuenca tuviera su primer colegio fiscal femenino. En 1945 es creado- bajo la presidencia de Velasco Ibarra- el colegio Manuela Garaicoa de Calderón.

1.11. El 15 de octubre de 1867 fue creada la Universidad de Cuenca, con el nombre de Corporación Universitaria del Azuay. Su primer rector fue Benigno Malo Valdivieso.

1.12. En cuanto a la preparación de los profesores hay también un largo y tortuoso camino. Eloy Alfaro, en 1901 –con José Peralta como ministro- funda el colegio Normal Manuela Cañizares y el colegio Normal Juan Montalvo, los dos en Quito. Hacia 1903 se funda un instituto Normal en Cuenca, pero es cerrado a los dos años, por sus malos resultados. Y recién hacia 1928 se realiza la fundación definitiva del Normal Manuel J. Calle.

1.13. La primera escuela fiscal de Cuenca fue la Luis Cordero, fundada en 1917. La primera escuela fiscal femenina fue la Tres de Noviembre, fundada en 1919, con la dirección de la maestra Dolores J. Torres. Esta escuela, al igual que el Normal Manuel J. Calle fueron fundados por gestiones de Daniel Córdova Toral, que era en ese tiempo, ministro de educación. El normal Manuel J. Calle se convirtió en el año 1975 en el Instituto Pedagógico Ricardo Márquez Tapia.

## **2. Breve revista de los cambios**

2.1 En el tiempo transcurrido hasta aquí se han producido varios cambios en las diferentes áreas directamente relacionadas con la educación. Unas transformaciones tienen que ver con lo material e instrumental, y otras, con los conceptos.

2.2. El pènsum y las carreras han sufrido varios cambios. Juan León Mera, un poco en broma –pero muy en serio– dice que

*“En nuestra república no hay más que tres malos caminos y un despeñadero; la jurisprudencia desacreditada, el sacerdocio profanado, la medicina mal entendida y peor aplicada, y la vagancia. (...)*

*Tanto doctor, tanto soldado y luego vaya a ver usted cómo andan que dan grima y pena la agricultura, las artes, la industria y tantas ciencias útiles a la sociedad”.* (Mera; sin fecha; 154 -155)

Varios años más tarde Lloret habla con mayor precisión de las asignaturas; hacia 1900 las “materias de

*enseñanza son Gramática Castellana y Sistema Métrico por los Hermanos Cristianos; Aritmética Vulgar por Urcullo; Catecismo de la Doctrina Cristiana por el señor Obispo de Orleáns; Urbanidad por Carreño; Geografía de la República del Ecuador por Mera; Ortografía por Rendón, Lectura y Escritura*". (Lloret;1978;176). Hoy se enseña en los colegios: Matemática (curiosamente los pedagogos le han erosionado la S a esta ciencia; a este paso hay el riesgo verdadero de que los grandes técnicos erosionen toda la palabra, de modo que finalmente desaparezca, junto con la asignatura, naturalmente), Lengua y Comunicación, Cultura Estética, Lengua Extranjera (el obvio inglés), Cultura Física, Actividades de Comercio, Mecanografía, Computación, Ciencias Naturales, Estudios Sociales; todo esto en el llamado Ciclo Básico o los años octavo, noveno y décimo.

2.3. Del pizarrón de madera pintada de negro –seguramente este artículo sobrevive todavía en los sectores rurales, que son, siempre, los menos atendidos- se pasó (inaudita y revolucionaria innovación) al pizarrón de madera; pero ahora pintado de verde. Los alumnos que presenciamos asombrados este prodigio teníamos la secreta esperanza de llegar a conocer –en el curso de nuestra vida escolar- pizarrones con todos los colores del arco iris. En otros lugares del país se usó un pizarrón hecho con cuero de res. "*Un pizarrón plumizo de piel de buey, unos cuantos taburetes de tallos de cabuya*" (Mera;1953;225)

El pizarrón podía estar fijo en la pared o ser portátil y sostenerse en parantes. En estos casos hasta podía servir como una especie de caramanchel para dividir las "aulas" en las escuelas de "un solo ambiente" (léase, un solo cuarto). En estos pizarrones se escribía con tiza. Más

tarde también aparecieron las tizas de colores, de tantos-estas sí- que ya se aproximaban a la gama del arco iris.

Luego vino, en los años noventa el pizarrón de plástico en el que se escribe con un marcador, al que algunos pedagogos clarividentes otorgaron el extraordinario nombre de tiza líquida. Pero como la tecnología avanza tan de prisa, ahora los adelantados en Pedagogía quieren que se use la computadora en el aula y que se proyecten los conocimientos mediante el infocus, cuya luz incide en una pantalla.

2.4. También los borradores se han beneficiado con el transcurso del tiempo. Los antiguos borradores eran una especie de almohadoncillo hecho caseramente con trapos viejos y una tira para colgarlo de un clavo en el mismo pizarrón. Este borrador servía ocasionalmente – en algún descuido del profesor- como improvisada pelota de trapo, que a veces terminaba con las coloridas tripas afuera, mortalmente despanzurrado. Después el asunto se tecnificó y aparecieron borradores con un soporte de madera y una capa de paño en una cara. Como en el infocus todo es tan simple, con un clic se puede borrar todo y sin ensuciarse las manos.

2.5. Los alumnos escribían originalmente sobre pizarras –pequeñas láminas de piedra pizarra enmarcadas en madera- y quienes no las tenían podían, en el campo, traer hasta las anchas hojas de la cabuya. El “lápiz” para la pizarra era el *lápiz de pizarra*, en el sentido original de *lápiz*, que significa *pedra*. Luego vinieron los *lápices de castilla*, que tienen una mina de grafito recubierta de madera. Después apareció el *lápiz metálico* –opuesto al de madera, lógicamente-, que recibe en su interior

las llamadas microminas. Para escribir también se usaba la tinta y el plumero. Después se evolucionó a la *estilográfica*, que era una especie de plumero mecánico, y finalmente se llegó al popular *esferográfico*, llamado así por tener en la punta una pequeña esfera metálica, que gira al escribir. El nombre general es simplemente *esfero*. Se lo conoce también como *bolígrafo*, por la misma razón que esferográfico. Aunque se haya cambiado esfera por bola.

2.6. También se ha cambiado el orden y la designación de los grados de la escuela. Así, para inicios del siglo XX el orden era el siguiente: octava (preparatoria), séptima, sexta, quinta, cuarta, tercera, segunda, primera y comercial. Hasta hace algunos años el orden era: jardín (no obligatorio), primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto. Hoy con la última de las reformas se ha incorporado el jardín y se lo llama primero de básica. Los tres primeros cursos del colegio se han adosado a la escuela y se llaman octavo, noveno y décimo.

El ciclo diversificado tiene ahora tres cursos: primero, segundo y tercero (los antiguos cuarto, quinto y sexto, respectivamente)

2.7. En cuanto a los textos, se ha pasado de unos pocos libros básicos, casi todos ellos procedentes de un solo autor: G.M. Bruño, y editados en París. Un poco más adelante creció el número de textos. Hoy hay libros de todos los colores y sabores, con innovaciones de diseño, con grandes dibujos atractivos, con secciones interactivas, con hojas desprendibles y con un enorme derroche de color y de imaginación.

2.8. En lo referente a los métodos también ha habido modificaciones, sin que alguno de estos cambios signifiquen realmente un progreso. Los hermanos cristianos usaban el método lancasteriano, importado de Europa por ellos mismos. Debe su nombre al pedagogo inglés José Lancaster; el método era conocido también como de la *enseñanza mutua* porque quienes asimilaban más rápidamente el conocimiento se convertían en maestros de sus compañeros. De esta situación nacieron los *monitores* en cada grado, que eran quienes usualmente tomaban las lecciones a los otros, y servían también como autoridad para el castigo, o la delación. Los monitores, en la provincia del Pichincha recibían el nombre de *decuriones*, y los alumnos eran los *decuriados*. Actualmente el monitor podría ser el equivalente, en algunas funciones, del ayudante de cátedra.

Luego vino el método onomatopéyico, del mexicano Torres Quintero. Este método quería ir del sonido de la naturaleza al significante del signo lingüístico. De la identificación del sonido se pasaba al deletreo, luego al silabeo y finalmente a la totalidad de la palabra.

Más tarde- y de acuerdo con el influjo estructuralista de la época- se adoptó el llamado método global para la enseñanza de la lectura y la escritura. Simultáneamente con la adopción de este método se hizo extraordinariamente frecuente la dislexia. Como la “atenta” mente del educando capta la totalidad, ya no percibe los elementos. Es como ver el bosque y no poder distinguir los árboles. Por eso los alumnos de hoy al escribir se “comen” letras, que, si fueran alimenticias, permitirían desterrar para siempre la desnutrición infantil.

Sobre las deficiencias del método global han reflexionado varios sicólogos de reconocida fama:

*“Debemos citar la problemática del método de palabras enteras del aprendizaje de la lectura que, según la crítica de algunos sicólogos experimentados (por ejemplo Hemsing 1971) ha favorecido la aparición en muchos niños de dificultades graves en la lectura y la escritura, que repercuten luego sobre toda la vida escolar”.* (Wezler;1976;348)

Pero el método global sigue en pie y más vigente que nunca.

2.9. También la designación del profesor ha evolucionado. A principios del siglo XX se llamaban *institutores*- antes habían tenido el nombre de *maestros*-, luego se los llamó *profesores*, a secas. Hoy hay gente interesada en que se debe llamar solamente *facilitador*, porque las palabras maestro o profesor se han vuelto ofensivas o, por lo menos, francamente desagradables. Porque al decirle a alguien “*maestro*” se está reconociendo alguna superioridad, alguna eficacia mayor. No se dice *profesor* porque esta palabra lleva implícita la posibilidad de enseñar y aprender; pero como estamos en los tiempos de la igualdad total, todos somos iguales y nadie es superior en nada. Todos poseemos –demagógicamente, claro- iguales conocimientos, lo que pasa es que no nos hemos percatado de semejante maravilla. Pero aun el nombre de *facilitador* está amenazado -¡Qué pena, tan jovencita que era la palabra!- por la frase *mediador pedagógico*. Si hay maestro, hay aprendiz. Si hay profesor, hay alumno. Si hay educador, hay educando; pero con *facilitador* ¿Qué habrá?, y todavía más ¿Qué habrá con *mediador pedagógico*?

La conclusión a la que se puede llegar es que el vocablo *profesor* es casi una mala palabra en el concepto de los mismos pedagogos –porque son ellos quienes se han devanado los sesos hasta encontrar estas rebuscadas palabrejas-.

Estos cambios de designación no han ocurrido en las otras profesiones. Por ejemplo, al médico se lo sigue llamando médico; al ingeniero, del mismo modo; al sacerdote o cura, con esos mismos nombres. El carpintero no ha cambiado de designación, ni al abogado le han bautizado con otro apelativo. Se nos ocurre que todos deberían cambiar, para bien y gozo de la humanidad. Así al cura se lo podría llamar *limpiador de conciencias*, o *mediador celestial*, o *cónsul del cielo*, aunque, lamentablemente esta última designación ya se usó en Guayaquil; pero no para un sacerdote sino para el dueño de una funeraria. Y al alcahuete se lo podría llamar *mediador amoroso*, ¿por qué no?

Esta manía por el cambio de los nombres nos recuerda el caso de un desperdiciado semipoeta ecuatoriano –no citamos la cuna para que todas las ciudades de la patria luchen por tenerlo como hijo, como dicen que pasó con Homero- que era aficionado a eliminar los nombres simples y directos por perlas como estas:

-*Espumarajo de la esposa del pujante bramador.* (la leche).

-*Alfalfa espiritual para los borregos de Cristo.* (Los Evangelios)

-*Melenudo de bajas obligaciones.* (El criado)

-*Escapulario bestial.* (Las alforjas)

-*Silicios del prójimo.* (Las espuelas)

- Férreo bocado de Rocinante*. (El freno del caballo)
- Cuadriláteros mantecosos*. (Los tamales)

Aprincipios del siglo XX había varias clases de maestros: *“Los Institutores más capaces se llamaban de Primeras Letras o de Primera Clase, y los había de Segunda, de Tercera y hasta de Cuarta Clase”*. (Lloret;1978;172)

2.10. Otro aspecto de los cambios se puede notar en los sueldos. En la primera presidencia de García Moreno se incrementó el sueldo a los profesores, de 9 pesos a 20 y 30 pesos mensuales. En cambio Lloret, sobre este mismo tema dice lo siguiente:

*“El sueldo, por otra parte, de cuatro pesos, de ocho pesos, y después de diez sucres, de quince o de veinte, estaba a la altura y en relación –tal para cual- del tiempo que se vivía. Si se compraba media arroba de pan, un cesto grande de huevos, un corral completo de gallinas con un medio peso o con un peso –todo completo-, se podía igualmente vestir del mejor casimir (...)*

*Los sueldos no se pagaban nunca, o se pagaban muy tarde. El gobierno se atrasaba dos y tres años. (...) Cuando fue presidente el progresista Plácido Caamaño no se pagó al profesorado durante los cuatro años de su gobierno. En los primeros tiempos de la presidencia de Eloy Alfaro, no se pagó tampoco, sino con ese retraso de dos años, que luego se hizo proverbial, lapso en el cual se hacían ricos los negociadores de sueldos y prestamistas.”*. (Lloret;1978;173 y 177)

Antes de 1917 la Srta. Dolores J. Torres, que ya era maestra auxiliar, ganaba 20 suces mensuales.

2.11. En el siglo XX se pasó del vade (apócope de vademécum), que era una especie de bolsa de tela en la cual se llevaban los cuadernos y otros útiles a la escuela, al carril de cuero –propiamente carriel-, y desde los años finales de la década de los setenta, a la universal mochila, que se carga en la espalda.

2.12. En el caso de Educación física se pasó de los zapatos de lona y caucho, que se blanqueaban con óxido de zinc, a los zapatos deportivos de material sintético y de uso cotidiano.

2.13. Los organismos encargados de vigilar y supervisar la educación también han cambiado. A principios del siglo XX no había una dirección de educación, sino apenas una subdirección:

*“No había Dirección Provincial de educación: la oficina era una dependencia, o bien de la gobernación, o bien del colegio decano, el más antiguo, que se llamaba de San Luis, y el gobernador o rector, según las circunstancias, tenía a su cargo la función de Subdirector de Estudios.” (Lloret;1978;172)*

Hoy el organismo se llama Dirección Provincial de Educación y Cultura. Como se ve, por lo menos hemos ganado en cultura, en edificio propio y en decenas de empleados.

2.14. En la década de los setenta se crearon los Consejos Estudiantiles en los colegios. En los últimos años del

siglo XX aparecieron estos mismos consejos; pero ya en las escuelas, aunque adoptaron el pomposo nombre de *Gobierno Escolar*. Hay para preguntarse ¿Qué progreso significa esto?, ¿qué parcela de poder -y con qué discernimiento- ejercerán estos gobernantes el mandato recibido?

2.15. Uno de los hechos capitales del siglo XX es la plena toma de conciencia de la igualdad. Todos somos iguales: adultos y niños, grandes y pequeños, sabios e ignorantes, profesores y alumnos. De modo que se desterró toda forma o vestigio de autoridad y de diferencia. Este hecho se puede constatar en asuntos tan simples y materiales pero significativos, como la desaparición –en muchos locales- de los estrados de las aulas. Es cierto que la mayor elevación connota alguna forma de superioridad; sin embargo la tarima era para el profesor un sitio adecuado para el mejor control de la clase.

Otro punto en el que se puede apreciar la vigencia de esta suerte de igualitarismo es en el tratamiento. Los alumnos y también los padres de familia tratan por el nombre al maestro. Ahora ya no hay *señor, señorita, señora* o el título profesional que fuera, sino *Jorgito, Rosita*.

Y los pedagogos de avanzada señalan que el *facilitador* ya no es autoridad sino solo un amigo, y que debe negociar con los alumnos.

Esta situación muestra claramente que los hechos se han ido de las manos. El profesor no es un amigo –como no pueden serlo los padres-. El profesor es una autoridad en el aula; autoridad respetuosa y afectuosa; pero autoridad al fin. Si no hay autoridad externa –o no

se la reconoce como tal- la persona, sobre todo en su fase de niñez o adolescencia, queda gobernada solamente por los impulsos, el capricho o los instintos; es decir, cada vez más cerca de la naturaleza y cada vez más lejos de la cultura.

El deterioro o la ausencia de la autoridad junto con la desintegración familiar y la migración son las causas de fenómenos como la aparición de las pandillas juveniles, de la drogadicción, el alcoholismo y otros hechos perniciosos para la sociedad.

En el mes de diciembre del año 2006 el CONSEP informa que el consumo de drogas y de alcohol ha bajado a los 12 años. Hasta hace poco se situaba en el nivel de los 14 años. ¿Es esto un progreso en el reconocimiento y la vigencia de los derechos?

2.16. También en el siglo XX se logró que la educación, al menos la primaria –al principio- y luego la llamada básica, fuera obligatoria. Así lo señala la Constitución:

*Art. 67.- La educación pública será laica en todos sus niveles; obligatoria hasta el nivel básico, y gratuita hasta el bachillerato o su equivalente”*

Pero para que haya congruencia, cuando hay una obligación viene aparejada también una sanción para quienes no la cumplen. Por este lado falla la ley. La intención es muy buena; pero está manca.

2.17. Se ha pasado de la educación con énfasis en los contenidos a una educación con énfasis en los valores. Todo esto como propuesta suena bien; pero lo que

implícitamente se está diciendo es que los hogares ya no enseñan los valores a sus hijos. Las razones para esto pueden ser tres: 1) Lo mismos padres carecen de valores y se desentienden de la educación de sus hijos en este fundamentalísimo campo. 2) Lo padres –por la crisis de autoridad- ya no son capaces de encauzar debidamente a sus hijos. 3) Los padres están ausentes, por la migración.

En estas circunstancias los profesores no solamente deben enseñar las ciencias propias de su competencia sino que tienen que abrir su abanico de acción para suplir las deficiencias de los padres.

Y de todos los valores, el primero es el trabajo, porque el que trabaja –es decir, estudia- no mendiga ni roba, ni tiene que desacreditar a los profesores cuando sabe muy bien que la culpa es suya. Porque el alumno está acostumbrado a decir: *“Me hizo perder el año, me dejó para supletorio”*; pero jamás dice: *perdí el año por mi descuido*. Y si, por las razones que fuesen –presiones o amenazas- el que iba a perder, pasa con el regalo de notas, nunca dirá: *“Me hizo pasar”* Dirá: *“pasé”*, como si lo hubiera conseguido por mérito propio.

Poner énfasis en los valores es poner énfasis en las obligaciones de las personas y no en sus derechos, que los tienen, naturalmente.

2.18. Hasta los primeros años de la década de los setenta se trabajaba en doble jornada; luego, a partir de esa fecha, se pasó a la jornada única, bien sea en la mañana, bien sea en la tarde.

2.19. Si pudiéramos hacer una historia del esfuerzo de los alumnos en la educación, veríamos que, en este caso, como en tantos otros, las cosas han marchado con la ideología del cangrejo: ¡Para atrás!

Hasta los años setenta las escuelas calificaban con una escala de 0 a 100 puntos, mientras que los colegios lo hacían con una escala de 0 a 20. Hoy todo el sistema educativo fiscal usa la escala de 1 a 20. Desapareció el 0 por arte de magia (léase: arte de pedagogo), de modo que un examen (llamado ahora *instrumento de evaluación*) donde no exista absolutamente nada de trabajo, ya vale 1.

Pero no es este asunto precisamente el que se desea tratar en este apartado. Hasta el año 1988 el sistema de aprobación en los colegios señalaba que los estudiantes debían reunir 45 puntos para aprobar. Como la educación había comenzado a ser peligrosamente asediada por una galopante ociosidad los grandes técnicos de la educación señalaron que la *repitencia* (se inventaron este palabro, así en masculino) era muy alta y que se trataba de un problema social, por lo que, en lugar de obligar a estudiar más y cumplir con sus obligaciones –puesto que la educación es obligatoria- se hizo una graciosa concesión a la ociosidad y la incuria, se bajó el porcentaje de 45 a 40 puntos. Hoy, en el año 2008 el panorama es idéntico al de 1988, hay grandes masas de alumnos que están en estado crítico y que repiten; pero como siempre, la solución vendrá por el lado equivocado. Ante la alta tasa de *repitencia* habrá que disminuir el porcentaje, quizá a 30 puntos, para ver si así mejora la educación, el estudio y la responsabilidad. Aunque quizá la propuesta auténticamente revolucionaria –planteada ya por quien esto escribe- sería que el único

requisito para aprobar fuese la matrícula. Con eso ya no habría *repetencia*.

Antes, con el sistema de 45 puntos había cuatro posibilidades: aprobados, aplazados, suspensos y reprobados. Con el salúfero sistema de los 40 puntos desaparecieron (por arte de magia otra vez) los suspensos y los aplazados. Los despabilados pedagogos no han inventado una palabra para designar a quienes se quedan para rendir exámenes supletorios; porque en este tiempo usar un nombre especial y directo para nombrar a los ociosos e irresponsables debe ser un atentado contra los derechos de las personas, y los pedagogos son tan escrupulosos en esto.

Si la repetición de mucha gente es un problema social, la aprobación de los ignorantes y ociosos es un problema moral. Y es este hecho precisamente el que ha colocado al Ecuador en el *top ten* de los países corruptos, porque la gente no preparada, la que aprobó con amenazas, por la fuerza, mendigando o mediante el fraude, naturalmente seguirá usando esas mismas tácticas en la vida posterior, porque le dieron resultado y porque son legitimadas por el mismo sistema educativo.

¿Qué necesita el país? ¿Gente preparada, honrada, responsable, consciente de sus obligaciones o gente aprobada, pero ignorante, venal, irresponsable, corrupta y corruptora? La respuesta es obvia, o debería serlo para cualquier ciudadano sensato. ¿Qué se ganó con el cambio de 45 a 40 puntos? ¿Se mejoró el estudio?, ¿Se aumentó la responsabilidad de los educandos? No. ¿Quiénes ganaron con este *progreso*?

La historia de la educación ecuatoriana es la historia del descenso en muchos campos. Cada año, quienes estamos en el sistema educativo sentimos que descendemos un escalón más. Ahora mismo, en el año 2008 es posible encontrar a estudiantes del llamado noveno año (segundo curso de colegio) tratando de estudiar las tablas de la multiplicación, cosa que los escolares de hace 30 años la aprendían en el cuarto grado. Así mismo, desde hace unos 30 años las universidades tienen que enseñar *Expresión oral y escrita*, porque ya los colegios han dejado de enseñar las nociones elementales de la Gramática y la Redacción. Y en muchos casos no es que los profesores se hayan desentendido de estas asignaturas, lo que ocurre es que ya casi nada se puede enseñar por la presión de las autoridades de todo nivel, por la eficiente labor que cumplen los defensores y difusores de los derechos de los alumnos, que consideran un delito o un agravio el hacer comprender al estudiante que tiene obligaciones que cumplir.

2.20. Así también, hasta hace algunos años las calificaciones deficientes –generalmente inferiores a 10 - se señalaban con tinta roja, como una forma de llamar la atención, sobre todo a los padres; pero los muy sensibles pedagogos han visto que una calificación con rojo es un atentado a la integridad del niño o del adolescente, además que es altamente traumatizante. Los pobrecitos de los alumnos ociosos quedan *traumados* (esa es la palabra que usan) solo de la impresión; pero, en cambio el adolescente o joven ya con bigotes y con voz de tarro, que fuma, se emborracha y hace otras cosillas más, no se *trauma* con estas pequeñeces y diversiones.

A estas calificaciones con tinta roja los estudiantes las llamaban *bomberos*, en una graciosa asimilación

metafórica con el *legionario de la casaca roja*. Pues uno de los grandes y trascendentales cambios que han introducido los ilustrados pedagogos es haber terminado con los bomberos.

Continuando por la misma vía, antes era posible poner algunas frases de aviso a los padres, como: *el niño no cumple con sus deberes. El estudiante se atrasa con frecuencia*. Pues ahora ya no hay cómo. Decirle ocioso a alguien viene a ser algo tan grave como una injuria calumniosa, además de ser un atentado contra los derechos de los educandos por lo que el ofensor puede ser sometido a alguna clase de proceso, y todo por haber dicho la verdad.

2.21. A principios de la década de los setenta surgió una forma de organización de los estudiantes secundarios-copiando la que ya tenían los universitarios-, la FESE, que rápidamente fue asimilada y devorada por los partidos políticos del extremismo. Así que, a este paso, habrá muy pronto una FEPE (Federación de estudiantes primarios del Ecuador)

### **3. Bajo el imperio de los derechos**

3.1. Uno de los fenómenos más llamativos del siglo XX ha sido el reconocimiento y la asunción de los derechos de todas las personas, incluidos, obviamente, los niños y los adolescentes. Todo esto está muy bien; pero, lamentablemente se ha insistido tanto en esto de los derechos que los profesores nos sentimos los grandes delincuentes, los violadores de las leyes por antonomasia; y todo únicamente por el pecado de querer que la gente

no sea ignorante. Solo así se explica que a cada paso los difusores y defensores de los derechos estén cayendo sobre las instituciones para dar “*cursos*” sobre esos famosos derechos.

Es cierto, muy cierto realmente, que todos tenemos derechos. El niño debe ser tratado con consideración y afecto. Se deben respetar sus diferencias culturales, étnicas, raciales, religiosas o de otro tipo; lo mismo que a los adultos. El niño tiene derecho a tener un hogar, a sentir el amor y la protección de sus padres, a que estos velen por su bienestar y su integridad. Todo esto es correcto.

Pero lo que los activistas de los derechos olvidan – no se sabe si por ignorancia o por mala fe- es que los derechos vienen acompañados de obligaciones, y en muchísimos casos, cronológicamente, primero están las obligaciones, y de su cabal cumplimiento derivan los derechos. De modo que la otra cara de la moneda llamada derechos humanos es la de las obligaciones humanas. ¿Por qué nadie se ha preguntado por esto?, ¿Por qué no hay “*cursos*” para la divulgación y el necesario cumplimiento de estas obligaciones?

Es curioso; pero con el reconocimiento y la asunción de los derechos, implícitamente se reconoce y se asume que ya no hay responsabilidades. Se reconoce el derecho a jugar; pero se ignora la obligación de estudiar. Una propaganda de radio decía: “*los niños tenemos derecho a ir a la escuela*”. La frase es entendida literalmente: derecho a ir a la escuela, es decir, derecho a acudir a un centro educativo, a ingresar, por supuesto, a permanecer en el patio, entrar a las aulas y nada más. Sería mejor si se dijera: *los niños tienen el derecho de estudiar*, y mucho mejor si se dijera:

*los niños (adolescentes o jóvenes) tienen la obligación de estudiar.* Estamos absolutamente convencidos de que esta hipotética frase disgustaría muchísimo a los difusores de los derechos, y es más, hasta la tomarían como un atentado contra los mismos derechos.

En este campo la situación llegará al extremo que dentro de poco se considerará que los estudiantes tienen derecho a portarse en clase como ellos lo deseen; tendrán derecho a hablar de lo que quieran y cuánto quieran, y el desventurado profesor tendrá que esperar o (si es que tiene mucha habilidad y gran suerte) negociar para que callen voluntariamente. En tales casos el pedir silencio (*exigir* es ya una palabra proscrita) será considerado como un grave atentado contra el derecho a la libre expresión de los alumnos. Y junto a lo anotado vendrán de la mano otros derechos ¿Por qué no? Como el derecho a comer, el derecho a beber (agua o cualquier otro líquido) si ahora mismo ya llegan con botellas de agua para refrescarse del acalorado descanso que padecen en el aula. Tendrán derecho a fumar, aunque a los profesores ya se les ha prohibido. Tendrán derecho a escuchar música con el volumen que deseen, a hablar por el teléfono móvil, a leer periódicos o revistas de su preferencia. Si el profesor hace dos preguntas al mismo estudiante podrá ser denunciado como un repugnante caso de maltrato.

Como todo el mundo tiene solamente derechos –en este paraíso terrenal que ni siquiera las religiones más audaces y piadosas imaginaron- resulta que todos son inocentes. Así, el delincuente no es culpable de lo que hace. La culpable es la sociedad. El asesino, el violador, el banquero que robó a millones de personas, son, milagrosamente, inocentes. El gran y único culpable es

el medio. Con esta forma de pensar toda culpa se lava y brilla la sustancial inocencia. Se reconoce así que el puñal del asesino no es manejado realmente por este sino por la mano social. Como se ve no hay voluntad ni discernimiento para lo malo; pero sí para reclamar los derechos.

Del mismo modo, el alumno ocioso no es ocioso por sí mismo, alguien le da haciendo la tarea. La culpa es del sistema. Es decir, los culpables son los otros, en este caso, los profesores, el establecimiento. En este contexto cabría preguntarse: ¿De quién es la “culpa” si un hombre es honrado y trabajador?

3.2. Cabe ahora hacernos una pregunta definitiva ¿Por qué esta eclosión de los derechos ha perjudicado a la educación? Para responder a esta interrogante es necesario ir por la definición de *derecho*. Según el Diccionario de la Academia es: *“Facultad del ser humano para hacer legítimamente lo que conduce a los fines de su vida. / Facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o la autoridad establece en nuestro favor, o que el dueño de una cosa nos permite en ella”*. Y la palabra facultad significa: *“Aptitud, potencia física o moral./ Poder, derecho para hacer algo”*. Como se ve el derecho es una capacidad o facultad para hacer algo; pero esa capacidad puede ser concretada o no sin que haya mengua en el derecho. Es decir, de por medio se encuentra la voluntad de actualizar ese derecho. Por ejemplo: un ciudadano tiene derecho a sentarse en las bancas del parque; pero si no se sienta, no por ello pierde su derecho. Otra cosa es cuando se trata de algo obligatorio. Por ejemplo, en nuestra legislación votar en las elecciones es obligatorio, no es un derecho. Si no se cumple hay una sanción. El día en que votar fuere un derecho, pocos lo harían.

Idéntica situación se produce en el campo educativo. ¿Educar es un derecho? No. La Constitución establece que es una obligación, por eso se habla de educación obligatoria, y lo es, porque el individuo necesita, debe, ser útil a sí mismo y a la sociedad.

De modo que en medio de un mar de derechos –y solamente derechos- es hora de tener muy claro que los niños, adolescentes y jóvenes tienen obligaciones. En el caso concreto del niño, este tiene derechos; pero el proceso de maduración le va entregando responsabilidades y obligaciones: controlar esfínteres, respetar a los padres, saludar, obedecerlos.

3.3. Por todo lo visto planteamos que la educación debe ser vista desde la óptica de las obligaciones. La educación no es un derecho. Es un deber social e individual. Primero una obligación con uno mismo porque de lo contrario se es un parásito. En segundo lugar porque el ciudadano debe ser útil a los demás, puesto que vive en sociedad. Esta es la verdadera y única razón por la cual el Estado Ecuatoriano proclamó la educación básica como obligatoria y no como un derecho que puede efectivizarse o no según la voluntad de la persona. ¿Tenemos derecho a ser puntuales o es una obligación? La práctica de los valores ¿cae dentro de los derechos o de los deberes? No, no tenemos derecho a ser puntuales, honrados, respetuosos de lo ajeno. Tenemos la obligación de ser puntuales y la obligación de no robar.

El día en que la educación sea vista desde la óptica de los deberes y las obligaciones, ese día se habrá producido la única revolución válida y verdadera.

## **4. La sexualidad y la educación**

4.1. Otro tema que ha tenido una expansión vertiginosa dentro de los niveles educativos es el de la sexualidad. Hasta hace 30 o más años este era un tema tabú, y cada quien hacía su aprendizaje como podía, con la ayuda –o desayuda- de algún amigo, por informaciones poco precisas, con lecturas clandestinas de la revista LUX, que era la única que tocaba estos asuntos.

Hoy la educación sexual está presente en las escuelas y colegios. Así debe ser, porque toda ignorancia es negativa; pero lo curioso resulta ser que esta es la única asignatura que realmente roba la atención de los estudiantes. No hay detalle que se les pierda ni conocimiento que se les difumine, y si la clase es con videos ¡Mucho mejor!

Una de las razones básicas para dictar clases o conferencias sobre materia sexual fue la de evitar los embarazos en las adolescentes, cosa que se considera ahora como una suerte de plaga de la salubridad pública. Evitar los embarazos no significa evitar las relaciones sexuales precoces. Se entiende que aquello está permitido, por eso los cursillos de educación sexual se dirigen casi exclusivamente a adquirir conocimientos en los métodos anticonceptivos.

Como la expansión de los derechos ha sido tanta, también tenían que llegar a este campo. Periódicamente caen conferencistas –en los colegios femeninos, naturalmente- que dictan cursillos sobre DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS. Pues nosotros estamos convencidos de que esto es un gravísimo error. Las estadísticas no

mienten: cada año aumenta el número de adolescentes embarazadas, cuando la intención de la educación sexual era lo contrario. Creemos que las niñas y adolescentes no tienen derechos sexuales ni reproductivos, porque son precisamente niñas o adolescentes, y dependen, por tanto, de sus padres. Pensar en lo contrario sería pensar en que estas personas podrían ejercer libremente su sexualidad. Es decir, tener vida sexual activa –puesto que es un derecho- con cualquiera o con cualesquiera, con el significado real que puede tener esta palabra anómala.

Los mismos difusores de los derechos sexuales y reproductivos tienen una página web en la Internet, que se llama *detiende*. Ya desde el título es extremadamente claro y decididor. La vida sexual depende de la voluntad propia. De esta página extraemos dos fragmentos:

*-Todas y todos tenemos derecho a gozar de la sexualidad y la libre decisión de tener o no relaciones sexuales independientemente del coito y la reproducción.*

*-Tienes derecho a ejercer la sexualidad plenamente independientemente del estado civil, edad, etnia, género, la orientación sexual y la discapacidad.*

Lo que se dice en el segundo fragmento es realmente terrible: *“derecho a ejercer la sexualidad (...) independientemente de la edad”*. Es decir, por ejemplo, una niña de diez años ya podría, si así lo quisiera, vivir plenamente las relaciones sexuales. De este modo, un hombre de 30 años o más podría tener relaciones con una niña de doce, siempre que ella lo quisiera, y esto estaría dentro de los derechos y lo correcto. De esa manera el estupro podría volverse legal.

Pero lo que realmente se encuentra detrás de todo esto es la insidiosa intención de destruir a la familia como la célula social, porque el niño necesita –eso sí como verdadera e imperiosa necesidad- nacer y desarrollarse en un ambiente sano donde estén sus progenitores para cuidarlo y educarlo.

Además de la destrucción de la familia está la intención evidente de destruir todo principio de autoridad. Si la niña o la adolescente pueden disponer a su antojo de su cuerpo entonces ¿Dónde están o para qué están los padres? Con esto se elimina la patria potestad, definida en el CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA como

*Art. 115 “La patria potestad no solamente es el conjunto de derechos sino también de obligaciones de los padres relativos a sus hijos e hijas no emancipados, referentes al cuidado, educación, desarrollo integral, defensa de derechos y garantías de los hijos de conformidad con la constitución y la ley”.*

En un colegio femenino de esta ciudad se han encontrado en los pasillos y patios, cajas de productos químicos que sirven para realizarse las pruebas de embarazo. Lo que significa que las cosas también en este caso se han ido de las manos; aunque hay personas que opinan que todo eso está muy bien, que ahora ya es otro tiempo.

Hoy se propugna la educación en valores. ¿La sexualidad precoz será un valor?

## 5. Unos pocos conceptos y constataciones

5.1. La educación es la base del desarrollo personal y social; pero, obviamente, el desarrollo es un proceso activo, implica trabajo, requiere esfuerzo y demanda sacrificio. Necesita del compromiso y la voluntad del educando. Hasta ahora no se ha inventado un aprendizaje por ósmosis y sin esfuerzo. Cuando llegue ese fabuloso día bastará con usar un libro en lugar de almohada, o quizá sea más cómodo y provechoso para el adquiriente –aunque para la ciencia la ignominia sea mayor- sentarse sobre el libro.

Si bien no se ha inventado la asimilación de conocimientos por ósmosis, lo que sí ha aparecido es la estafa. Hace poco Claudio Malo decía lo siguiente:

*“Mirando el correo electrónico encontré el siguiente mensaje:*

*De acuerdo con U.S. Census Bureau, con los siguientes grados encontrará cuánto puede hacer en su vida:*

*Diploma de Educación Media      US\$ 1,100,00*

*Título de “Bachellor”              US\$ 2,100,00*

*Título de Master                    US\$ 2,500,00*

*Doctorado                            US\$ 4,400,00*

*Ud. Necesita un mejor título y ¡Nosotros podemos ayudarle! Obtenga títulos de prestigiosas universidades a base de sus experiencias de la vida.*

*Nunca alguien es reprobado.” (Malo;2006;35)*

Sí, la educación necesita de la voluntad y del compromiso propio, por eso es que está fatalmente

condenada a no ejecutarse como obligatoria, aunque lo hayamos planteado como tal líneas atrás. ¿Cómo obligar a un mendigo a que deje de serlo? No es posible. Por eso los educadores sienten que fracasan, porque su actividad, en muchos casos, va contra la voluntad de las personas. Esto nos permite comprender la verdadera razón de los hechos: los profesores siempre se quejan de que los alumnos “*no quieren estudiar*”, y no quieren porque el querer es asunto de la voluntad. Esto explica también por qué la educación está bajo la atentísima mirada de los defensores de los derechos; porque la educación se vuelve una agresión si es que el niño o el adolescente no quiere estudiar.

5.2. La mediación pedagógica solo es posible entre quien sabe –un ignorante solo podrá mediar con más ignorancia- y alguien que quiere aprender. Es decir necesita – parece una verdad de Perogrullo- de la aquiescencia y el compromiso de las dos partes. Si no es así todo será inútil, puesto que el hecho de asistir a un aula no significa estar comprometido. Los alumnos van a clase obligados por su padres. Hay muchos que se ranclan y muchos más que no se atreven a hacerlo.

5.3. La educación es una actitud de compromiso personal, interno y libre. Es un proyecto de mejoramiento que uno mismo se hace para llegar al conocimiento, ser útil a sí mismo y a los demás. Porque se podrá “*mandar a la escuela o al colegio*” como dicen algunos padres; se podrá matricular y asistir cuotidianamente a las clases; pero si no hay ese deseo de superación, no habrá educación. Habrá personas en las aulas, perdiendo el tiempo, disgustadas o aburridas; pero no habrá estudiantes.

5.4. La educación no depende del nivel de cobertura.

Puede haber cientos de miles de escuelas o colegios. Puede haber millones de profesores; pero si no hay amor al estudio, no habrá educación. Se puede pasar de 10 años de educación básica a 20 o 30, y no significará nada si no existe el afán propio.

5.5. Estamos viviendo en la sociedad del conocimiento y sabemos que el conocimiento es poder, de modo que planteamos que el nuevo nombre para el analfabeto –así como se cambió el nombre del profesor- sea el de bachiller (el analfabeto con título), porque hay gente que termina el colegio sin saber las cuatro operaciones fundamentales; pero eso sí diestros en el manejo del teléfono celular y muy conscientes de todos sus derechos, y por eso, inmunes a la educación.

5.6. El verdadero profesor siempre quiere que todos sus alumnos sean excelentes, que amen el trabajo de estudiar, que sean diligentes. Quien no aspira a la excelencia de sus estudiantes es un estafador de la educación o un mediocre. El auténtico profesor sabe –y transmite ese conocimiento- que el éxito o el fracaso están en relación directa con la cantidad de esfuerzo y tiempo invertido en el estudio. El verdadero profesor es el enemigo número uno de la ignorancia y la mediocridad.

5.7. La educación sigue siendo privilegio de unos pocos. Antes era un privilegio para quienes tenían medios económicos elevados. Ahora es un privilegio para los pocos que tienen ideales y un compromiso serio y firme con su mejoramiento. Aunque todos o casi todos tengan acceso físico al sistema educativo, son pocos los que realmente se educan.

## 6. Las amenazas de la educación

6.0. Son varios los frentes que combaten a la educación. A continuación echemos una revista a algunos de ellos:

6.1. La televisión es una de las amenazas más fuertes y poderosas, tanto que –como ya lo dijo alguien- educar puede ser sinónimo de apagar la televisión. El influjo pernicioso de este medio es tal que puede eliminar prácticamente todo lo enseñado en los hogares y en las aulas, no solo en el plano del conocimiento sino también –sobre todo- de los valores. Ya lo dijo el Papa Juan Pablo II, *la televisión es una mala maestra*; y los padres –los conscientes y preocupados por sus hijos- no deben dejarlos expuestos a cualquier clase de mensaje que provenga de este medio.

Además la televisión ha desterrado la lectura a favor de la avasalladora avalancha de imágenes que no tienen tiempo de ser asimiladas críticamente.

6.2. Otra amenaza extremadamente fuerte es el poco o ningún interés de los estudiantes en cumplir con sus obligaciones, y después de todo esta actitud tiene su lógica ¿Para qué estudiar si se puede aprobar sin hacerlo? Los medios están al alcance de la mano: la presión, el mendigar calificaciones, el solicitar (léase: exigir) nuevos exámenes, la difamación a través de los medios de comunicación.

Hay unos versos que parecen hechos a propósito para mostrar la realidad de este asunto. Esta copla viene como anillo al dedo. Los versos son el anillo, y el dedo es la malicia:

*“Con arte y engaño  
Se pasa el medio año;  
Con engaño y arte,  
La otra media parte”  
(Cevallos;2006;208)*

6.3. Otro filón de amenazas proviene de la poca preparación y de la incuria de algunos maestros. Se entiende que para ser maestro se debe ser maestro; pero no es así. Al ejercicio docente se accede, frecuentemente, por simple palanca, como pago por simpatías políticas, o comprando en efectivo el puesto.

Esto explica el verdadero clamor que se escucha a cada rato pidiendo y exigiendo dinero para la capacitación del maestro. Los organismos gremiales, en época de campaña política, ponen en los primeros lugares de sus planes la mencionada capacitación. ¿Qué hay que entender por esto? La capacitación es la adquisición de conocimientos, nada más que eso. Entonces ¿cómo es posible que una persona sin conocimientos (capacitación) llegue a ser profesor? Y cuando estamos hablando de conocimientos no hablamos de la frondosa inutilidad pedagógica, ni de enfoques didácticos, de técnicas de evaluación, que no son más que concesiones a la ociosidad y, sobre todo, verdaderos disparates.

Además, para ser realistas la capacitación es tarea de cada uno si es que quiere ser competitivo en su actividad.

6.4. Otra colaboración viene de los padres. Muchos de ellos creen –los hechos así lo confirman– que educar es matricular y luego de 10 meses acercarse a ver qué ha pasado en ese lapso; y si la situación es mala, sacan el tiempo que antes

nunca tuvieron, para reuniones, delegaciones, asambleas, cónclaves, marchas y manifestaciones para exigir nuevos exámenes.

6.5. Un nuevo elemento que hay que agregar al espectro de las amenazas es el que proviene de los pedagogos; aunque parezca un contrasentido la educación está gravemente asediada por la Pedagogía. Los pedagogos han desarrollado una auténtica jergonza vacua: inventan palabras (repitencia, facilitador, etc.) cambian de nombres (instrumento de evaluación; Cultura Física, etc.), se atiborran de siglas.

Las dos últimas revoluciones científicas –verdaderos terremotos culturales- se produjeron hace menos de un año. Del llamado P.C.I. (plan curricular institucional) se pasó al P.C.A. (plan curricular de área). Es asombroso el beneficio que se obtuvo con este cambio. ¡Cuánta claridad, cuánto progreso y cuánta mejora en la calidad de la educación, en la responsabilidad de los estudiantes. Si daban ganas de cerrar los colegios y marcharse ya a la casa, cantando loas a la ciencia. ¡Cambios como estos necesita la Patria!

Otro de los notabilísimos cambios es el que se consiguió en la formulación de los objetivos de cada unidad. Lo usual era poner –exigencia de los sabios- tres o más objetivos. De la noche a la mañana llegó la luz a los cerebros privilegiados y ahora se exige un solo objetivo por unidad. Realmente estos progresos dejan pasmado a cualquiera.

Y cuando se trata de los gloriosos cursos de evaluación, la sutileza llega a tanto que si el alumno se rasca la mano

ya tiene ganados dos puntos por trabajo y participación de clase, porque en la vida no solo cuentan los conocimientos, así lo aseguran.

Estos mismos pedagogos son los que controlan la calidad de la educación, dictan cursos de mejoramiento, de actualización, de capacitación, de evaluación y otras cosas terminadas en *ción*. Pues uno de estos notables caballeros, en uno de esos cursos llegó a la cima del conocimiento al decir que la palabra *alumno* significa, en términos etimológicos, *A = sin; LUMNO = luz*. El alumno era el que no tenía luz. ¡Ay, Etimología, cuántas estupideces se dicen en tu nombre!

La Pedagogía –esta Pedagogía- se reduce a llenar quintales de hojas con las programaciones, con los P.C.A y otras insensateces. De modo que para una asignatura cuyo contenido real y científico no pasaría de 10 páginas se han de elaborar 80 o más páginas de programaciones. Por eso proponemos una nueva definición de Pedagogía. LA PEDAGOGÍA ES LA BUROCRACIA DE LA EDUCACIÓN. Todo se resuelve en papeleo inútil y todo queda en las toneladas de papel que cada año se generan en las escuelas y colegios.

Con esto los controladores de la educación han cumplido a las mil maravillas su tarea y le han dejado nuevecito al mundo. Y todos los años se repite lo mismo.

Hace 30 o más años los profesores enseñaban más y mejor. Hoy mucho de su esfuerzo tiene que desperdiciarse en estos dislates. Claro, de esta manera la educación avanza, pero hacia atrás.

Así mismo, se puede comprobar que los profesores nuevos son expertos en la quincalla pedagógica; pero en cambio no saben qué enseñar.

Si ahora un nuevo Caldas visitase nuestra ciudad presentaría un informe negativo; aunque en los siguientes términos:

*“En líneas generales la educación de Cuenca es muy deficiente y extremadamente superficial; se ha perdido la noción de autoridad y del deber. Los desventurados de los profesores pasan mucho tiempo dedicados a llenar centenares de informes y programaciones que son absolutamente inútiles, y cada cierto tiempo tienen que aprender nuevas fórmulas de evaluación para que logren aprobar hasta los más ociosos”.*

6.6. También la politiquería y el sectarismo han puesto, no un granito, sino millones de granos de arena para el deterioro de la educación. Desde hace años el gremio de educadores está mangoneado por un partido político que, como partido político que es, está obviamente interesado en la lucha política, en la adhesión de seguidores y no en la calidad de la educación, ni en la educación, a secas.

6.7. Otra fuerte amenaza proviene del espíritu del tiempo. Vivimos en una época en la que prima la ley del menor esfuerzo. Si hay que hacer algo, se hace lo mínimo. Si hay que cumplir con tareas escolares, se hace lo mínimo y de la peor manera posible. Recuerdo hace algún tiempo una “estudiante” formuló una oración como la siguiente: *El burro ruge*. Ante nuestro reclamo asombrado dijo: *Es que así hice*. Después, a mis solas me dije si hay tanto

burro que ha llegado a la política y a altos puestos por qué no podría –aunque fuera por extravío- llegar a rugir un humilde burro.

La condición humana parece que busca acomodarse con la ley del menor esfuerzo; pero hay que reconocer que, con frecuencia, el profesor lucha contra la condición humana.

6.8. Además hay que sumar el ambiente general de la sociedad. El profesor trabaja en un medio cada día más hostil. No solo que se le ha encargado enseñar lo que los hogares deben enseñar (los valores) sino que además se lo ha discriminado. El profesor siempre está bajo sospecha: de no respetar los derechos, de exigir estudio, de no comprender los intereses de los alumnos, de pedir disciplina y orden, de lo que sea. Los alumnos que llegan a las aulas –con las pocas excepciones de rigor- son gente cada vez más indócil y difícil, sin carácter, sin disciplina; pero eso sí muy bien amparados por todos los derechos habidos y por haber, a la par que liberados de todas las obligaciones y deberes.

A principios del siglo XX frente al niño se colocaba el MANUAL DE URBANIDAD Y BUENAS MANERAS de Carreño (donde se compendian los deberes y obligaciones). Ahora al principio del siglo XXI frente al niño se ponen los derechos. Los deberes ya han caducado.

6.9. Una última amenaza es la que proviene de una visión mercantilista de la educación. Los sabios ahora tratan de enseñar a los profesores que los alumnos deben ser considerados como clientes. Es decir de por medio habría una relación venal: Yo vendo, tú compras. Posiblemente

así se puedan comprar las calificaciones y arreglar todos los asuntos.

## 7 ¿Para qué educar?

7.1. La única forma de comprender la educación como una actividad de provecho verdadero es pensar en una educación para la excelencia. La calidad de la educación devendrá del compromiso del profesor en buscar el desarrollo de las capacidades del educando. Las personas tienen capacidades que hay que explotarlas. Pero también – y en grado mayor todavía- vendrá del compromiso del alumno consigo mismo y con su futuro.

7.2. Hay que recordar que estudiar (*studere*) en latín significa dedicarse, procurar con empeño; y estudio (*studium*) significa ardor, cuidado, apasionamiento por algo.

Para eso hay que educar; pero claro, para eso se necesita de la voluntad de ambas partes, y en grado mayor, del deseo de superación del estudiante. Hay muchos ejemplos de ellos: Marco Fidel Suárez, en Colombia, que aprendió escuchando fuera del aula. En Ecuador, el presidente Luis Cordero habla que de las hojas de las cabuyas, en el campo, servían *“para iniciar y continuar en ellas el aprendizaje de la escritura (...) El que consigna estas observaciones fue, en su infancia, uno de los escolares que escribían en la inolvidable plana de ágave”*. (Cordero;1984;163)

Y el escritor Alfonso Cuesta y Cuesta nos cuenta la historia del niño Manuel Cuzco, de quien dice:

*“Estudiaba con pasión. Las noches, en un rincón de la cocina, aprovechando de la bujía a cuya lumbre una sirvienta tejía toquillas”, y más adelante afirma “un día le quemaron los dedos: como no tenía pizarra, el cholito había pintado letras de carbón en la cocina”.*  
(Cuesta;1984;111 y 113)

Ese es el estudiante ideal, el que por encima de todas las limitaciones siente pasión por el estudio, por el conocimiento, por mejorar y superarse.

7.3. Y concomitantemente el profesor debe propender a la formación de gente con alto sentido del deber, con una moralidad muy sólida y con mucho amor al trabajo. Es decir la Ética debe entrar en la educación, y según el diccionario académico la Ética es la parte de la Filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre.

Hay que educar para la vida; pero para la vida productiva, provechosa, creativa, útil; y para esto se necesitan de conocimientos, de dedicación. Porque también se puede educar para la buena vida o la vida oscura y mediocre, o la vida corrupta, y para ello no es necesario ir a la escuela, al colegio o a la universidad. Basta con aprender a manejar con eficiencia el teléfono celular.

La educación debe servir para formar ciudadanos ejemplares. ¿Y cuáles son las características de un ciudadano ejemplar? Pensamos que pueden ser varias; pero seguramente las principales serán un alto e incorruptible sentido del deber, un deseo de trabajar por los otros, por el mejoramiento de la colectividad, posponiendo inclusive sus propios intereses en beneficio de los demás.

## 8. La calidad de la educación

8.1. ¿Cómo medir realmente la calidad de la educación? La calidad no deviene del número ni de las condiciones físicas de los establecimientos educativos. La calidad deviene de los conocimientos adquiridos, los mismos que se materializan como destrezas. Pues todo el panorama que hemos pintado en las páginas anteriores se confirma, lamentablemente, con un INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO presentado por PREAL y otros organismos. Nosotros hemos dicho –porque lo vivimos a diario- que cada año la educación ecuatoriana retrocede un escalón más hacia abajo. Algunas de las conclusiones a que llega este informe son:

*-“Ha existido un incremento importante en la cobertura de los niños y niñas que ingresan de 2do. a 7mo. año de educación básica, pero el ausentismo es significativo en primero de básica, en los últimos años de básica, y en bachillerato.*

*-“En las últimas pruebas nacionales los niños rindieron menos que en pruebas anteriores, y sus puntajes en pruebas internacionales son menores que los de otros países de América Latina”.*

*“El problema es particularmente grave en Matemática, cuando en 2000 solo dos entre diez destrezas fueron dominadas por más del 40% de niños de tercero y séptimo año, y menos de una destreza en décimo año.*

*-“El número de destrezas dominadas por más de 40% de los niños bajó entre 1996 y 2000. Por ejemplo, en 1996 en décimo año, más*

*del 40% de los alumnos dominaron todas las destrezas en Lenguaje y Comunicación. En cambio, en el 2000, este mismo porcentaje solo dominó siete destrezas”*  
(PREAL;2006; 5 y 11)

Como se puede ver, una mirada objetiva y desde fuera del sistema dice exactamente lo que nosotros hemos expuesto.

8.2. Otra forma –colateral esta- de medir la calidad de la educación ecuatoriana es ver el grado de aceptación que tiene el populismo, porque este pega sobre todo en las grandes masas incultas.

## **9. Lo positivo**

9.1. En el proceso educativo de Cuenca se han conseguido algunos puntos favorables –que son generales al país-. Por ejemplo se ha desterrado, afortunadamente, el castigo físico. Está en vías de extinción cualquier forma de discriminación. Hay la efectiva posibilidad de denunciar cualquier clase de acoso o abuso sexual; así como también es posible ya sancionar como se debe a quienes cometen estos actos terribles. Se ha prohibido fumar en el interior de las instituciones educativas. Se ha incorporado el interés por la Ecología. Se respeta a los zurdos como personas diferentes (antes se los obligaba a escribir con la diestra). Se trata de mejorar la cobertura escolar. Se brinda suplementos alimenticios a los estudiantes de zonas pobres. Hay demostraciones de verdadero interés por incorporar adecuadamente la tecnología.

De modo que el panorama es bastante adecuado y favorable. Solo hace falta estudiar.

## **Bibliografía**

CEVALLOS García, Eduardo. Diccionario de brutalidades. In Universidad-verdad. Revista de la Universidad del Azuay. No. 39. 2006.

CORDERO, Luis. Estudios botánicos. Universidad de Cuenca. 1984.

CUESTA y Cuesta, Alfonso. La medalla. In Llegada de todos los trenes del mundo. El Conejo. Quito. 1984

GÁLVEZ, Manuel. Vida de don Gabriel García Moreno. Editorial Difusión. Buenos Aires. 1942

LLORET Bastidas, Antonio. 1. Antología de la poesía cuencana. Consejo Provincial del Azuay. Cuenca. 1980 1er. Tomo.

2. Cuencanerías. Municipalidad de Cuenca. 1978. 1er. Tomo.

3. Cuencanerías. Casa de la cultura ecuatoriana. Cuenca. 1993. 2do. Tomo.

3. Crónicas de Cuenca. T. V. La cultura. Universidad de Cuenca. 2006.

MALO González, Claudio. Credibilidad y calidad. In Universidad-verdad. Universidad del Azuay. Cuenca. No. 40. 2006.

MARTÍNEZ, Luis. A. A la costa. Casa de la cultura ecuatoriana. Quito. 1979

MERA, Eduardo. Serraniegas. Casa de la cultura. Ambato. 1953

MERA, Juan León. Ojeada histórico-crítica. II. Ariel. Guayaquil-Quito. s/fecha.

ORTEGA, Rubén. Sucedió en mi provincia. Universidad técnica particular de Loja. Loja. 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Espasa calpe. Madrid. 2001. XXII edición.

SARMIENTO Abad, Octavio. Cuenca y yo. Editorial Amazonas. Cuenca. 1989. 1er. Tomo.

SOLANO, Fray Vicente. Obras. 2do. Tomo. Establecimiento tipográfico de "la Hormiga de oro". Barcelona. 1893.

VVAA. Francesurco. La misión geodésica francesa. Tarqui-Ecuador. 2001.

VVAA. Informe de progreso educativo. Ecuador. /s. editorial ni lugar. 2006.

WEZLER. La vida humana desde el punto de vista del fisiólogo. In Antropología biológica. Ediciones Omega. Barcelona. 1976. 2do. Tomo.

## ANEXOS

### Primero:

Un respetable examen de Ciencias Naturales

Nombre: Katty ...

Curso: 9:B

- 1) Con respecto a la historia del microscopio que sucedió en 1631 descubrió los primeros y bacterias
- 2) que se observa con el microscopio electrónico. El
- 3) como se llaman las lentes en la parte superior e inferior del tubo óptico. Ocular,
- 4) que realizó Leeuwenhoek.  
Protocistos, Microscopio

## Segundo:

### ANTOLOGÍA NEGRA

(Las cien peores frases)

1. Portoviejo, capital de Machala a cresido mucho.
2. El señor fue a la cárcel por suicidar a su hija.
3. Los pecadores pescan con red.
4. La vecina posee circunda.
5. Mi tío es diáferno.
6. Esa señora no tiene bregan.
7. El niño ocultó un recóndito a su madre.
8. La hipérbole es la temperatura alta de la sangre.
9. El pie de Pedro está lastimano.
10. Mi tía vende camizas con hipertensión.
11. El niño nació con una hernia.
12. La holgura del jardín las gallinas.
13. El hermisida anda suelto.
14. El histrión es un instrumento.
15. No se puede colgar la ropa en la holgura.
16. Mi tío hizo un hospicio a mi mamá.
17. Aun te piensa irte de viaje.
18. Espepo que me de una buena explicación.
19. García Moreno fue un hermoso entrevistador.
20. África, la ciudad de hielo, es un nuevo continente.
21. Manabí, provincia de Guayaquil, tiene mucha gente.
22. Cristóbal Colón viajó en tres carabinas.
23. Tengo un gato que es hiena.
24. Carlos es herbicida.
25. Las hormonas del perro están secas.
26. Mi amigo es histriador noche.
27. García Moreno, cómico d televisión anima a toda la gente.
28. Ambato, ciudad de los pesqueros hay mucha gente.

29. Atahualpa, hijo de Huáscar, fue el libertador.
30. Cristóbal Colón descubrió América antes de morir.
31. Juan viene muy saviro.
32. El vértigo se cayó.
33. La niña tiene una diáfana rota.
34. El pozo ecéptico está sucio.
35. La oveja rebola su rebaño.
36. La caída de las torre gemelas era mar terrorífico.
37. Mi vestido tiene un brocal.
38. Mi prima quedó confort con su nota.
39. Los vientos bruman muy fuerte.
40. La broca del volcán comenzó a caerse.
41. Mi papá se comió un ámbito.
42. El sosiego caminó de espaldas.
43. El menguar de los pájaros son ruidosos.
44. Ariel es una persona demaciado harrebol.
45. El arrebol tiene muchas hojas.
46. María omnipresente viajó a Guayaquil.
47. El joven es muy mutuo con sus compañeros.
48. El límite de el pobre se llegará a la muerte.
49. El animal se portó muy bardo.
50. La rectitud cual buena es áspero.
51. La hiedra sin carroña no duerme tranquila.
52. Ella fue viril desde el nacimiento.
53. El chocolate contiene bardo.
54. Mi hermano visita mutuo ese lugar.
55. La venebolencia mató el alma.
56. Dios es altivo para los cristianos.
57. El arrebol carece de derechos.
58. El raiido traciende las noticias.
59. El sosiego andaba descalzo.
60. Mamá mea dé felicitar.
61. El mutuo no tiene cabellera.
62. ¿Conquienes vas al bailel?

63. El nimio del Sr. Es inmenso.
64. El padre disipa a la niña del peligro.
65. El esgrimen hizo una marcha.
66. Las oraciones prerrogativas son muy largas.
67. La largueza es muy corta.
68. Ella queda largueza.
69. La mayoría de animales son escépticos.
70. El vecino es bacilo.
71. El observa el vértigo sucio.
72. Mi papá carga confort en un trailer.
73. Mi tía tuvo un hijo zafiro.
74. El brocal peligroso ataca por la noche.
75. En algutos terrenos la tierra admite pero hay terrenos que la tierra es suave y hay como sembral trigo.
76. Borgso le quitan bastante las alumnas.
77. Las aguas en temperatura alta permanece congeladas.
78. La familia de María existe el agravio.
79. En esa aula hay frecuentemente zagal.
80. Eschuche tu voz.
81. La ignoración es mala.
82. El cansación es perfudicial.
83. Las perfidias quedaron ohuecas o torcidas.
84. El cielo como la tierra está Dios.
85. Cixig, del Ecuador, tiene muchos jardines.
86. Gracia Moreno libertador de países extratejcos del mundo.
87. Ella emerge la pomada en su rodilla.
88. Los libertadores de América dieron tregua a su descanso.
89. Juana tiene mucho dolor en su brazo intangible.
90. Tú fuistes hombre pero tu no icistes el deber.
91. Un peaje llegó a la casa preguntando un trabajo.
92. María paraje el aguacate.
93. Al perro le dieron un sabotaje en la cabeza.
94. Mi papá tiene una cerrajería donde hace cerraduras para caballos.

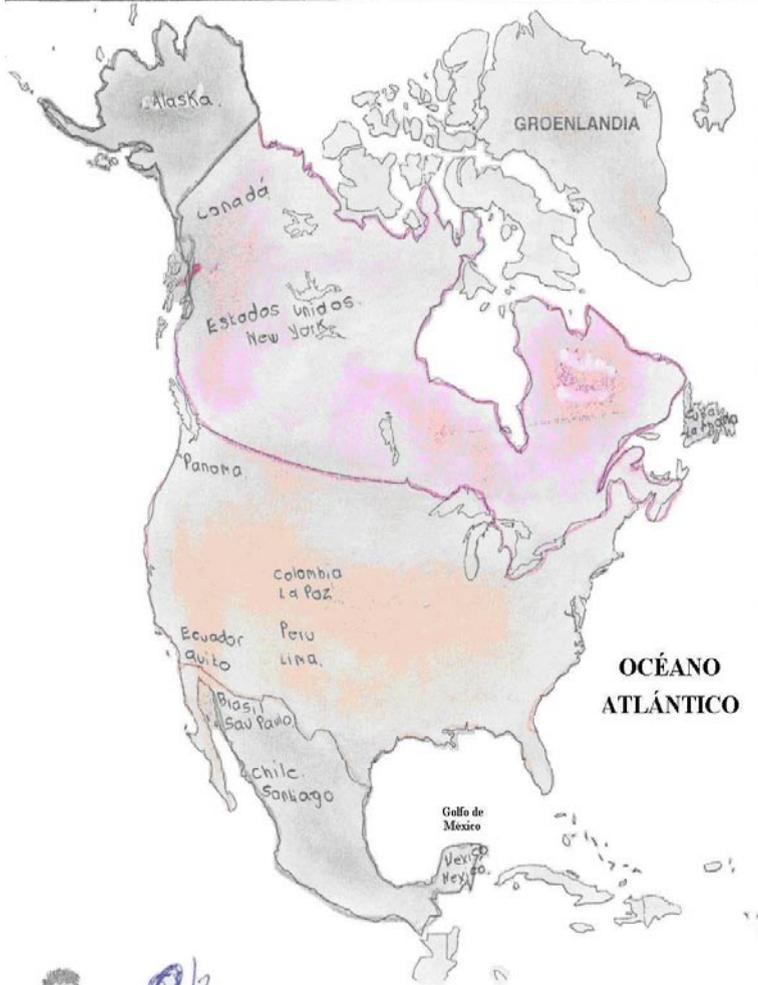
95. Aun los perros maullan.
96. Los sabotajes dan sueño.
97. Ya no hay dulcura en esta vida.
98. La crisis es matable.
99. El trillo de las aves es silencioso.
100. Mi prima se mueve como la serpea.

Tercero:

### Los nuevos mapas del mundo



## AMERICA DEL NORTE



**Haz una pausa**

Pinta el mapa y escribe los nombres de los países y sus capitales.

**APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN  
EN LA CUENCA DE LOS SIGLOS  
XVI Y XVII**

**Diego Arteaga Matute**

Doctor en Historia y Geografía por la Universidad de  
Cuenca



Según el *Diccionario de la Lengua Española*, vigésima segunda edición, una de las definiciones de educación es la siguiente: “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”. Trasladando este concepto hacia las dos primeras centurias de vida colonial de Cuenca, se abordará algunos momentos de estas actividades, sobre todo las desarrolladas en el ámbito urbano.

## **Época aborígen: cañaris e incas**

La historia del territorio en el cual hoy se levanta la moderna urbe de Cuenca tiene vieja data, pues en él se establecieron los primeros pobladores nómadas hace 10.000 años. Estas gentes irían pasando por diferentes niveles de evolución social y tecnológica, hasta el conocido como *jefatura*<sup>1</sup> representado por los cañaris. Esta clase de formación social presenta en este grupo sólo 19 de sus 24 “caracteres definitorios”, entre los cuales están, por ejemplo, los relacionados con alimentación, construcción, población, dirigentes, religión, con la presencia de especialistas a tiempo completo; sin embargo, no se menciona a aquellos del campo de la educación (Alcina Franch & Palop Martínez; 1.983). El grupo cañari, tras una relativa resistencia, pasó a integrar el imperio inca hacia 1.460.

---

1 El arqueólogo Jorge Marcos ha señalado que el pueblo cañari fue “una bien estructurada jefatura regional a nivel de ‘estado’ ” (1.986; 42).

El arribo de los hijos del sol al sector cañari, mostró toda su organización con sus expertos -*camayockuna*-, la misma que se vio plasmada en los diferentes asuntos que tenían que ver con arquitectura, sistema vial, artesanías decorativas y utilitarias, entre otras muchas manifestaciones de su cultura material, así como en lo relacionado con la cultura espiritual, con los *huacacamayockuna* o sacerdotes. Estas obras significaron para ellos el momento más importante de un largo proceso social y político que se había iniciado unos milenios atrás.

La familia -el *ayllu*- entre los incas era el ámbito en que se desarrollaba la educación durante la primera infancia contribuyendo así a iniciar a los niños en la vida de la comunidad. Los adolescentes completaban su formación bajo unas directrices que variaban para los tributarios y las elites. La educación superior que éstas recibían en centros especializados estaba fuera del alcance de los tributarios, y según se desprende de las observaciones de los cronistas, principalmente en el caso de los mestizos, los incas privaron al pueblo de todo acceso a conocimientos superiores considerados capaces de inducir a la población a una posible crítica de la política de la nobleza inca y de la conveniencia o no de secundarla ciegamente (Bravo Guerreira; 2.001; 392).

Entre las políticas incas se tiene que era obligatorio el aprendizaje del quechua por parte de las naciones que conquistaban, mediante la implantación de algunas clases de *mitmackunas* -mitimaes-. Una muestra de la imposición incaica en la región es la presencia del sistema

nemotécnico llamado *quipus* en Hatún Cañar -actual cantón Cañar- durante el siglo XVI<sup>2</sup>.

## **Conquista española: Cuenca del Ecuador**

La conquista y colonización de América por parte de los europeos -sobre todo por españoles- implicó cambios bruscos y profundos en la vida de los habitantes aborígenes del continente. Parte de estos cambios fue la presencia de diferentes grupos étnicos en ella: el negro proveniente de África, y el blanco que llegó de Europa. Estos tres grupos se mezclarían biológicamente entre sí como parte de un proceso espectacular como no se había producido en ninguna otra parte del planeta, formando lo que Vasconcelos ha denominado la *Raza Cósmica*.

Concomitante al mestizaje biológico se dio el cultural. El convivir diario de los diferentes grupos étnicos permeó sus usos y costumbres, unos más que otros, de esta manera fueron mezclándose tradiciones, idioma, religión, vestuario, educación, y muchos otros de la cultura tanto material como de la espiritual.

Los primeros contactos del español con gente del área cañari lo tuvieron con la presencia de uno de sus caciques, don Diego Villchumlay, quien se ofreció en 1.532 a Pizarro que se encontraba en Tumbes para acompañarlo a capturar a Atahualpa, luego de lo cual, el jefe indio regresó a su tierra. Años más tarde, en 1.557, Pedro, un indio cañari, estaría en la fundación de la urbe como un personaje de mucha importancia pues

---

2 *Archivo Nacional de Historia, Sección del Azuay*, Libro 488, folio 44v. En adelante ANH, SA.

él era *lengua-intérprete*:- había aprendido ya el idioma castellano.

Cuenca fue una ciudad pensada, ya que en 1.529 se concertaba en las *Capitulaciones* firmadas entre la Corona española y Francisco Pizarro -quien llegaría al Perú en plan conquistador recién en 1.532- instaurar una urbe de españoles en territorio cañari, aunque lustros antes ya se habían establecido en él gentes atraídas por el oro y la plata, pero sobre todo por el azogue. Esta fuerte presencia de gentes antes de 1.557, originó la intentona de instaurar un monasterio por Fray Jodoco Ricke -amigo del virrey del Perú y de Gil Ramírez Dávalos-, y que habría originado que la religión católica se la difundiese desde ella a una buena parte del virreinato sureño, a más de artes y oficios, y educación. Todas estas situaciones muestran a Cuenca, si bien con unas cuantas “categorías” de aventureros, pero también con gentes con alto nivel de preparación académica. Estas últimas serían las que, en la práctica, administrarían la “ciudad pensada” en España para esta parte de las Indias, lo cual, a su vez, habría favorecido un cierto nivel cultural, en lo cual también hay que tener presente que las personas escribían y leían con bastante regularidad, conforme lo testifican los documentos de estas épocas, aunque se daba ciertas situaciones dignas de ponerse en relieve: en 1.565 el zapatero Hernando Márquez, natural de Mérida, España, señalaba que rechazaba la acusación de examinar uno de los dos primeros Libros de Actas del cabildo, pues “[él] no sabe [sabía] leer letra de tirado sino redonda”.

La ciudad fue organizada según el modelo del cuadrículado. En el centro de la traza, los núcleos de poder político civil y religioso; en los alrededores, las residencias

de los blancos, sobre todo de españoles, algunos portugueses y uno que otro italiano -aunque no faltó algún indio que también los habitaba como dueño de su solar y vivienda-; fuera de ella, los nativos en sus respectivas parroquias: San Blas y San Sebastián, sean oriundos del lugar, foráneos, descendientes de *mitimaes*, pero en la práctica reinaba, y en buena medida, la convivencia racial. Esta población, entre los siglos XVI y XVII, sufrió un “brutal crecimiento hispano”, pues de los 60 vecinos en 1.560 (300 personas) se llegó a 500 (2.500 personas) en 1.610, según Jurado Noboa (2.000, 116). Estas gentes blancas vivían al lado de los muy escasos indios sirvientes y negros esclavos.

Cuenca fue desde 1.560 hasta la mitad final del siglo XVII un centro de actividad minera; luego, su economía quedaría sustentada por la agricultura, la ganadería y, con más o menos intensidad, por las artesanías, actividades éstas que la mantendrían como la segunda ciudad de la audiencia quiteña durante casi toda la época colonial, es decir hasta 1.822, atrás únicamente de su capital, Quito.

## **La enseñanza**

Las Leyes metropolitanas españolas consideraron la organización civil de sus colonias mediante la creación de dos Repúblicas: *la República de españoles* y *la República de indios*; en lo religioso, encargaron la enseñanza del catolicismo a las diferentes comunidades religiosas, así, designaron unas para la Sierra otras para la Costa; además, consideraron las situación de las pueblos y anejos indígenas, en donde se impartiría la religión y las letras por la parte de los curas doctrineros, quienes estarían

financiados por los encomenderos, personas que por alguna razón especial eran encargados por la Corona para velar por estas gentes ya que, como señalara el monarca Carlos Quinto: "...el principal intento es la predicación del Evangelio y lo demás es secundario".

Por su lado, el funcionario español Juan de Matienzo, casi medio siglo antes -1.567-, señalaba en su obra *Gobierno del Perú* lo siguiente:

Una de las cosas más necesarias para la conservación de esta tierra, es dar orden cómo los hijos de vecinos que en ella nacen, y que de aquí adelante nacieren, sean bien criados y dotrinados, porque vemos que muchos hixos de conquistadores y encomenderos y vecinos de este Reino, o por les faltar sus padres antes de tiempo, o por el descuido que han tenido en su crianza, han salido viciosos y no bien dotrinados, y si en ello no se diese remedio, podríase fácilmente perder el Reino.

Aunque el remedio de ésto incumbe al Rey, que es el que está obligado a nos dar la leyes (como dice Platón), pero más incumbe a los padres en particular, los cuales -como dice el mesmo Platón- tienen obligaciones a poner mayor diligencia en criar a sus hixos, que en otra alguna cosa, por la gloria que el padre recibe en ver a su hixo sabio e bueno, como dice Salomón, la cual es mexor herencia que todas las riquezas que el padre le puede dexar, como dice Tulio. ([1.567]; 1.967; 327).

La instrucción para las clases pudientes en Europa entre los siglos XI y XV se basaba en una preparación previa que se la obtenía en el hogar aprendiendo a leer

y escribir con la madre o, más frecuentemente, con un clérigo vinculado a la familia, luego de lo cual se ingresaba a las *studium* y *schola*, escuela primaria y secundaria, respectivamente. Los maestros particulares eran clérigos y sobre todo estudiantes; se contrataban por años y recibían varias denominaciones, pero la muy frecuente era de *magister scholarium*. Algunos de ellos llegaban a tener su propia escuela.

La enseñanza secundaria estaba más organizada. Catedrales y municipios mantenían a menudo escuelas de este tipo, a las que se incorporaban las de iniciativa privada. Por lo general, el programa de estudios de estos locales estaba orientado a la formación de los futuros eclesiásticos, aunque el alumno en la mayoría de los casos no tuviera la intención de seguir la carrera religiosa (Claramunt; 1.984; 357).

La formación bajo patrones europeos se inicia en la actual república del Ecuador a partir de 1.550 con la presencia de Juan Griego. Este personaje “se estableció en Quito a raíz de la conquista y asentó plaza de mercader y de maestro de primeras letras”. Según uno de sus discípulos, Miguel de Rojas, Griego “tenía tienda de enseñar muchachos en la Iglesia catedral de esta ciudad [de Quito] e mostraba a españoles e mestizos e indios la doctrina cristiana e a leer y escribir y que esto es lo que sabe porque lo vide -decía-” (Vargas; 1.977; 124). Juan Griego también estuvo presente en Cuenca a partir de 1.563, aunque sus asuntos, al parecer, eran únicamente de carácter comercial (Arteaga; 2.004b). La presencia de un mercader entre los maestros quiteños -como se verá más adelante, también lo hicieron en Cuenca-, era una constante en Europa, ya que ellos querían ser instruidos

para poder leer, escribir, y hacer cuentas en sus negocios (Claramunt; 1.984; 359).

Por estas épocas, en la ciudad de Quito los miembros del profesorado “residen y están dentro del dicho colegio [de San Juan Evangelista] ordinariamente dos maestros religiosos, uno del arte de la gramática y el otro del arte del canto llano y órgano que amaestran a leer y escribir a todos los dichos naturales... sin llevar ni interesar por ello cosa alguna” (Vargas; 1.977; 126). Uno de los alumnos más representativos fue Diego Lobato de Sosa, un mestizo que luego sería el mejor predicador religioso en lengua quechua de la región durante el siglo XVI (Hartmann; 1.989; 313-323).

En la Cuenca urbana, en cambio, la situación de la enseñanza se la conoce de una manera más detallada. En efecto, por un lado, desde las primeras décadas de la ciudad colonial ya se tiene interés por parte de sus autoridades para implantar la instrucción para sus habitantes. A decir de Chacón Zhapán, desde el siglo XVI “Cuenca se benefició de la presencia de preceptores que tenían licencia del Cabildo para enseñar a leer y escribir a los niños que tenían uso de razón”; es decir, se estaba conformando en la urbe lo que era práctica habitual en Europa por estas épocas: la presencia municipal en la educación. Es así que en 1.575 “se constituyó la primera escuela de gramática, mantenida por el Padre Fray Luis de Quezada, de la orden Agustina<sup>3</sup>. Esta laudable iniciativa dedicada a promover lo que llamaríamos -dice Chacón Zhapán- educación secundaria de los hijos de los vecinos de Cuenca, fue, por fortuna, ejercida con bastante continuidad” (1.990; 262); por otro, la instrucción

---

3 La comunidad de los dominicos llegó a Cuenca en 1.575

de algunos oficios en la ciudad, sobre todo de los de procedencia europea, se la realizaba mediante un contrato (Arteaga; 2.000; 25-37); estos acuerdos incluyeron oficios como el de saltimbanqui, hasta el de canto<sup>4</sup>, en algunos de los cuales incluso había ceremonia de entrega del pupilo al maestro por parte del padre, o de su representante. En este último caso tenemos, precisamente, que en el año 1.599<sup>5</sup>, comparecieron ante el notario local Diego del Carpio, de un lado, Pedro Conejo, indio natural del pueblo de molleturo, luego de haber obtenido licencia y facultad que le concedió Joan de Santacruz, en calidad de alcalde ordinario de Cuenca<sup>6</sup>; y, de otro, don Francisco de Cabrera Godoy, como mayordomo del convento de la Concepción de Cuenca. La parte pertinente del documento en cuestión es como sigue:

...en tal manera que por tiempo de un año que corre desde hoy acudirá [Pedro Conejo] de ordinario a enseñar y enseñará canto llano y de órgano en todo lo que saue a todas las monjas novicias y proffesas que en el ay y oviere acudido para esto dos vezes en cada un día: una por la mañana y otra por la tarde, con que por ello se le paguen cincuenta pesos de a nueve reales cada uno por sus tercios de cuatro meses en cuatro meses, los cuarenta dellos por su salario y los diez restantes para que se sustente con tal adiestramiento

---

4 En este sentido, el propio fundador de Cuenca, Gil Ramírez Dávalos, en 1.565 donó una cuadra de tierra en la cual se construiría una casa para que “sirva de morada de los *indios cantores* y no para otra cosa alguna”. *ANH. SA.*, Libro 487, folios 1.020-1.021.

5 *Ibid.*, Libro 493, folio 734v.

6 La *Licencia* se la concedió en virtud de la comisión que tenía para ello el capitán Pedro Elromo de Velasco, corregidor y justicia mayor de Cuenca.

que las fallas que hicieren se descuenten y prosiga el servicio dellas...

Rubrican este documento don Pedro Conejo, don Francisco de Guevara Godoy, Joan de Santacruz, y como testigos del acto lo hacen el encomendero Cristóbal Barzallo de Quiroga y Alonso Loçano.

En el sector rural cuencano, en cambio, aún no se tiene constancia documental de la actividad de sus doctrineros como sería de desear ya que, por ejemplo, de Fray Gaspar de Gallegos, cura del *pueblo de indios del azogue*, no hay ninguna información en este sentido (Arteaga; 2.003); en todo caso, en 1.595, la india aristócrata de este pueblo, doña Margarita Supacela, confiaba en sus albaceas don Francisco Tenemasa y su esposo Hernando Guillermo, para que con sus bienes, mientras que su hijo tenga “uso y razón” -que debe entenderse mayoría de edad según Derecho, es decir, más de 25 años-<sup>7</sup>, se le ponga en una escuela para que aprenda a leer, escribir y contar, con la indicación de que el sueldo del maestro se pague de sus bienes. Con esta acción se ve claramente que doña Margarita está al tanto del acceso al restringido campo de la educación por parte de los niños en el medio rural, mucho más si se trata de un indio, aunque sea noble; pues ella misma debió haber sufrido en carne propia el no saber leer y escribir, como se constata en su testamento (Arteaga; 2.002). Ahora bien, en dónde estudiaría el hijo de esta indígena, pues no se sabe que en la región de Cuenca existieran colegios para indios, como sí lo hubo en otros

7 Esta expresión es válida únicamente para asumir el cacicazgo, pues ante las Leyes españolas el indio era considerado como menor de edad; es así, que para cualquier tipo de trámite debía presentarse ante el notario con la asistencia del Protector de naturales o del Defensor de naturales.

lados de las Indias -incluyendo Quito- (Canedo; 1.966), a lo cual hay que sumar la no presencia de los franciscanos en la región de Azogues durante estas épocas, como queda demostrado en un trabajo anterior (Arteaga; 2.005; 19; nota 19); por el contrario, de Molleturo y su jurisdicción se sabe que el indio Gonzalo Pizarro, un rico propietario de cultivos de coca, declaraba en 1.623: “he gastado en Chacanzeo, do tengo mis sementeras, el pago del salario a Fray Pedro de Clevio...ques el que nos doctrina”<sup>8</sup>.

Según el religioso jesuita Pedro Mercado, los seguidores de San Ignacio de Loyola<sup>9</sup>:

Pusieron cátedra de gramática [en Cuenca], que ésta sola es la que se puede leer en aquesta ciudad. Acudió con cuidadoso desvelo el padre que al principio fue señalado para este ministerio, y han proseguido en él con igual solicitud los que después han ido sucediendo en el magisterio, y han cuidado de aprovechar a los discipulos no sólo con las reglas gramaticales, sino mucho más con documentos de espíritu que se suelen imprimir más fácilmente en la tierna edad. Que uno y otro hayan salido bien aprovechados se colige así de los muchos que se han acogido a las religiones ansiosos de su mayor perfección, como de los perfeccionados en la lengua latina han pasado a Quito a estudiar facultades mayores de artes y teología y Sagrada Escritura en que salen los de esta tierra aventajados porque son de grandes ingenios, y volviendo a su patria son el honor y el lustre de ella siendo no corto el número de doctores y maestros que en el púlpito y en las conclusiones que talvez se ofrecen hacen doctas demostraciones de

8 ANH. SA., Libro 500, folio 351

9 Los jesuitas se establecieron en Cuenca desde mediados del siglo XVII

sus lucidos talentos. De donde resulta que los más ancianos dan gracias a Dios y a la Compañía, porque desde que ella entró en la ciudad goza de tan sabios hijos siendo raro el que ocupa sus púlpitos antes que a su juventud doctrinasen los de nuestra sagrada religión. Es la clerecía de esta ciudad la más numerosa y más lucida de esta provincia de Quito, exceptuando la del mismo Quito que exceden en todo a las otras ciudades de la comarca. Glorias son éstas que redundan en los hijos de Ignacio.

Entablaron cuatro congregaciones de copiosos número y concurso: de españoles una, otra de estudiantes, otra de esclavos y de indios otra. Establecieron el predicar todos los domingos a los indios después de la misa, y se hace hasta ahora. A las dos de la tarde se hace la doctrina a los niños de la decuria. A las tres la plática a los españoles, más tarde a los morenos, y últimamente a los indios ([1.676] 1.960; 184-185).

Del extracto anotado, se puede desprender algunos asuntos. En primer lugar, que a más de la puesta de

la cátedra de gramática<sup>10</sup> ya que, al parecer, había 10 A decir de Leví Castillo, resulta muy interesante la enseñanza del latín en la Audiencia de Quito y sus repercusiones, sobre todo a partir del siglo XVIII, centuria en donde, a decir de Keeding, “A partir de 1730 a 1740, la ‘Universidad de Quito’, dirigida por los Padres Jesuitas, que era la Orden religiosa más independiente y revolucionaria, dentro del ‘Dogmatismo religioso’, de la Iglesia Católica Romana, existente en la ‘Real Audiencia de Quito’ y, en la forma más ecléctica posible, siguiendo el ‘Iluminismo’ y a los ‘Enciclopedistas’, dictaban en sus clases teóricas y prácticas, los sistemas más ‘modernos’ de entonces en uso en Francia del ‘*Siglo de las Luces*’ o ‘*Siglo XVIII*’ y en esa forma, utilizaron desde 1748, los ‘*Sistemas de la Escuela ‘Racionalista’*” y ‘*Tomista*’ de Descartes (‘Dudo, luego existo’) y de Gassendi, lo mismo que la ‘Enciclopedia’ dirigida por Condorset (sic) y Diderot, en Francia, antes de la ‘Revolución Francesa’.

En Quito, ya en 1758, por primera vez, se interpretaron las teorías ‘Prohibidas’ por la Iglesia Católica Romana, establecidas por Sir Isaac Newton. En 1768, se estudiaba ya, en los Colegios, regentados por los Padres Franciscanos, los escritos y libros de Locke y Condillac, siendo el primero, el padre del ‘*Racionalismo*’, para explicar todas las cosas; inclusive hasta la existencia de Dios, por el hecho de que existimos como seres humanos, dotados del ‘Libre Albedrío’; y Condillac siguió exactamente las mismas ideas del ‘Racionalismo Categórico’ de Locke; cosa increíble en Quito, en esa época, en que era una ciudad muy aislada y en que felizmente no existió jamás, ni el ‘Santo Oficio’ o ‘Inquisición’ como en Lima; por su aislamiento y dificultades, para poder llegar a la ciudad. En la ‘Universidad de Quito’, en las ‘Tesis de Grado’, según Keeding, nos hablan de la ‘Teoría de Copérnico’, de ‘*Que el Sol es el centro del sistema astronómico y la Tierra y los Planetas giraban alrededor del Sol*’. ‘Esto para la Iglesia Católica Romana, era considerado una blasfemia, ya que aquella sostenía la ‘*Teoría de Ptolomeo, o Ptolemaica*’ de que ‘*La Tierra era el Centro del Universo y todos los Planetas giraban alrededor de ella*’. Sin embargo, en una ‘Tesis de Grado’ de la Universidad de Quito, escrita en Latín, con dibujos y grabados esquemáticos hacia 1760, ya se discutía la ‘*Teoría de Copérnico*’,

desaparecido la primera instalada por los agustinos, también se enseñaba latín. De esta última cátedra, salían algunos alumnos sumamente aventajados a nivel de la audiencia, e incluso de otras regiones. En segundo lugar, se nota que la enseñanza se la hacía por grupos étnicos, separados, a los cuales se les enlista así: en primer lugar a los españoles, luego a los esclavos y finalmente a los indios. En este sentido se pueden hacer algunas consideraciones; en efecto, esta situación muestra por lo menos tres asuntos de mucha importancia en lo que tiene que ver con la situación social del negro y del indio en Cuenca y su región; por un lado, según Derecho, el negro se encontraba en el fondo de la escala social, pero en la práctica, era el indio quien verdaderamente ocupaba este lugar. En este sentido también hay que tener presente que en los negros y algunas *categorías* de mestizaje en las que intervenía, en Cuenca, sus precios eran sumamente altos, oscilaba alrededor de los 400 pesos; también puede ocurrir que al ser los jesuitas una comunidad urbana dedicarían su enseñanza antes que a los indios, a los negros, como muestra de una estrecha relación con los amos de éstos; y, finalmente, el adoctrinamiento y la educación de los indios urbanos en la ciudad estuvieron garantizadas por la presencia de maestros aborígenes tanto en San Francisco -si bien constituía un sector de residencia de la elite blanca cuencana-, como en San Sebastián, una de las dos *parroquias de indios* de la localidad.

Referente a la preocupación de algunos padres por la instrucción y enseñanza de sus hijos se cuenta con alguna información. Así, en 1.603 Martín Sánchez de o sea 11 años antes, de que la famosísima 'Universidad de Salamanca', en 1771 cambiará la '*Doctrina de Ptolomeo*' por 'la de Copérnico'. Esto demuestra que los estudiantes de Quito, eran librepensadores en el campo científico" (1.985; 17-18).

Arizabala señalaba que había gastado parte de sus bienes “en alimentar, vestir y mandar a la escuela...a Martín Sánchez, a pesar de que no era hijo legítimo [no obstante que] conforme a Derecho -continuaba- no es precisa ni necesaria obligación que obligue a los padres mandar a sus hijos naturales en defeto de tener legítimos más de aquello aquellos quisieren [dar] mayormente...”<sup>11</sup>; de su lado, el licenciado Juan Pérez Hurtado -quien estuviera casado con doña Ana de Meneses, difunta a la fecha- en 1.627 cuenta entre sus bienes con 1.600 patacones de a ocho reales cada uno “de los cuales se han de sacar -dice- los que fueren menester para alimentos y de estudios de Pedro Pérez Hurtado y asimismo de Miguel Hurtado, otro hijo que tengo -continúa- en el colegio de Quito, hasta que se ordene de misa”<sup>12</sup>; por su parte, la indígena Catalina Juncal, una de las primeras *mindalas* de Cuenca, gracias a su buena situación económica envió a su hijo Pedro Quito a estudiar pintura en la ciudad de Quito, constituyéndose de esta manera su vástago en uno de los alumnos de la prestigiosa *Escuela Quiteña*.

## Los maestros

Al abordar el tema de los maestros en la enseñanza que se impartía en el territorio que hoy constituye el Ecuador, esta vez no nos van a interesar los grandes pensadores en los cuales se basaban los conceptos de la educación, ni siquiera las escuelas a las que ellos pertenecían. Por el momento nos basta señalar un par de estudios que los abordan: “El pensamiento ecuatoriano en la época de la

11 ANH, SA., Libro 488, folio 821v.

Martín Sánchez de Arizabala procreó a este hijo con la india Inés Villcachuray.

12 ANH, SA., Libro 500, folio 577v.

dominación hispánica” de los autores Frost y Guerra Bravo (1.980) y “La cultura en la época colonial”, de Guerra B. (1.983). Por el contrario, sí nos va a importar la escasa información documental inédita local respecto de la educación formal en donde asoman algunos instructores, sobre todo los varones.

En primer lugar, al finalizar la centuria del XVI, Juan de España “presentó petición por la que manifestaba ‘quel quiere mostrar en esta ciudad ciencia de gramática, latinidad y retórica a los hijos de los vecinos Della, pide ser admitido al uso y ejercicio dello...’. El Cabildo, examinada la proposición, la aceptó, decretando que de los propios de la ciudad se le diesen, en cada un año, cuarenta pesos, para alquiler de casa, etc.’ (Chacón Zhapán; 1.990; 262).

Unos años más tarde, en 1.605, se tiene noticias del maestro *don* Diego Hernández Mayta quien, al mismo tiempo, es cantor del convento de San Francisco. Su residencia se encuentra fuera de la traza de la urbe, en San Sebastián, inmediaciones del “tejar viejo” que fuera propiedad de Benito de Mendaña, a la fecha difunto; aquí cuenta con “tierras y solar”. En este sitio don Diego tiene por vecinos a Hernán Sánchez Murillo, al indio Pablo, natural de Pacaybamba -actual cantón Girón-, y a su congénere carpintero, Juan Llegueçupa, aunque éste también reside simultáneamente en la traza.<sup>13</sup>

Otro profesor de la alta esfera indígena del cual se tiene referencias es *don* Carlos Gualamlema. De él se sabe en 1.630 que es “maestro de leer de la parroquia de San Sebastián, ante quien otorgan los testamentos todos

---

13 *Ibíd.*, Libro 495, folios 425v-426v.

los indios que mueren en ella”<sup>14</sup>. De don Carlos también se conoce que es uno de los miembros de la dinastía de pintores Gualamlema que tuvo vigencia alrededor del 1.600 (Arteaga; 2.000; 64-65). Asimismo se sabe que en 1.630 realizó la siguiente Petición<sup>15</sup> ante don Álvaro de Zúñiga y Figueroa, corregidor y justicia mayor de Cuenca, con el fin de poder vender unas tierras:

...*don* Carlos Gualamlema, morador de Cuenca, digo que yo tengo por herencia de don Joan Gualamlema, mi padre, difunto, medio solar de tierra arriba de la parroquia de San Sebastián de un solar que el dicho mi padre compró de Sanjoan de Bermeo y tengo necesidad de vender la mitad del dicho medio solar, que es la parte que cae hacia la calle, linde con María Sarmiento, calle en medio...por lo cual pido licencia

Una vez concedida la autorización, para lo cual se ha tomado en consideración que “la tierra que quiere vender este don Carlos Gualamlema no es de población de naturales”<sup>16</sup>, el aristocrático personaje procede a realizar la transacción. Llevándola a efecto, vende a María Cabrera, moradora en Cuenca, y presente al momento de realizarla, un cuarto de solar, en el precio de 22 patacones de a 8 reales cada uno, cifra que es pagada al instante. El año 1.623 don Carlos firma como testigo en el testamento del indio Gonzalo Pizarro.<sup>17</sup>

---

14 *Ibid.*, Libro 509, folio 64

En el año 1.640, se sabe que Isabel Nayauchu, india oriunda de Girón, otorgó su testamento ante don Carlos Gualamlema.

15 ANH, SA., Libro 507, folios 462-462v.

16 Es decir, tierras de *Comunidad*, ya que las Leyes prohibían venderlas.

17 ANH, SA., Libro 500, folio 351

Otro de los maestros presentes en Cuenca es Joan Durán. De este protagonista son pocos los datos que se tienen a la mano. En efecto, en 1.617 se sabe que vende a Tomás Vázquez, vecino y morador en Cuenca, 58 cuadras, “más o menos”, de tierra localizadas en el camino “de la ciudad de Loxa, en el sitio de Gapall, [predio] que le hizo merced por el cabildo a Alonso Durán, vecino de Cuenca, difunto a la fecha, quien me las dio -continúa Joan Durán- e hizo donación”. En esta transacción también se incluye 4 yuntas de bueyes y 4 rejas de arar. La suma total de la venta asciende a 150 patacones de a 8 reales cada uno, la misma que es cancelada al instante<sup>18</sup>; de su lado, Diego Ordóñez, un personaje de poca monta en la ciudad señala que adeuda a este maestro “quinientos sesenta y dos pesos cuatro reales de censo “en favor de los niños huérfanos”.<sup>19</sup>

También cuentan entre los instructores locales Juan de Yépez. Este individuo además de profesor funge de *mercader*, oficio que lo desempeñaban únicamente gente blanca en Cuenca. En efecto, esto lo sabemos gracias a que su colega cuencano Marcial de Sigüenza declara lo siguiente:

...encargué para que me vendiera el mercader Juan de Yépez, en Cuenca dos piezas de saya saya (sic) rosada a doce reales vara, que ambas piezas tenían dieciocho varas, y 1 pieza de breña de ocho varas con más diecisiete varas de listón de seda a cuenta de estos géneros tengo recibidos algunos reales que constará por recibo, más le encargué -continúa- tres arrobas de caña fistola (sic) para que me vendiera:

---

18 *Ibíd.*, Libro 501, folios 756-757

19 *Ibíd.*, Libro 515, folio 466

mando que mis albaceas se ajusten de cuentas con el dicho Juan de Yépez<sup>20</sup>

Diego Ordóñez, señala que “ha tenido que pagar los réditos de la estancia de Patamarca al maestro Juan de Yépez en la suma de [veintiocho pesos y medio] por tres mil seiscientos patacones en que se tasó con cargo de pagar las deudas del censo que mi padre debía -concluye-”<sup>21</sup>.

En 1.620, nos ponemos al tanto de que Juan de Yépez está casado con Ana López de los Reyes, y como pareja venden a Pedro de Campos un inmueble en los siguientes términos:

...unas casas pajizas, con medio solar de tierra más o menos, en que están edificadas, según que las hubimos y compramos del presente escribano [diego del Carpio]; linde: con el convento de monjas de Cuenca, calle real en medio, por arriba y por abajo con casas de los herederos de Bartolomé Pérez de Cárdenas y Catalina Jiménez, su mujer, difuntos, pared en medio y con las de Diego de Vallejeda, asimismo pared en medio, por un lado y por el otro con casas de doña Inés de Cabrera, calle real en medio; la estancia de pancojer en Machangara, media legua poco más o menos desta ciudad con veinte cuadras de tierra que le pertenece y lo en ella labrado y edificado; linde: por arriba con estancia de Alonso Solano, camino real de Quito en medio, y con la de María de Cárdenas, viuda de Diego de Silva, difunto, y por la de abajo con estancia de Juan Çepión, con el apero de 9 yuntas de bueyes, dos

---

20 *Ibid.*, Libro 533, folio 630

21 *Ibid.*, Libro 515, folio 466

rejas de cubo, una barreta, una açuela, un escoplo y un açadón<sup>22</sup>

El precio de la transacción está señalado así: el de la casa en 400 patacones, y la estancia en 1.000 patacones de a 8 reales cada uno, cifra que es cancelada en efectivo.

Por este documento también nos ponemos al tanto que la esposa no sabe leer ni escribir, al no consignar su firma en él, haciéndolo por ella como testigo Juan del Carpio.

También, sabemos que en 1.649 el vecino cuencano Joan de Arévalo, “en reconocimiento de que [Joan de Yépez] fue maestro de escuela y asimismo de sus hijos”, le dona un inmueble. La concesión fue redactada en los siguientes términos:

...una estancia de pan que por dacta mía verbal tiene y posee el suso dicho en el sitio de la Guatana<sup>23</sup>, por bajo de la poblazón de naturales desta ciudad, orilla del río grande, de cincuenta y ocho cuadras de tierra que Diego de Arévalo Arce, mi padre, difunto, compró en almoneda pública por bienes de Juan Bravo de Laguna y María de Baeza, su mujer, difuntos, vecinos que fueron de Cuenca, en que dicho Juan de Yépez tiene composición real. Linde: por las caueçadas con tierras que fueron de Diego de Silva<sup>24</sup> y por los lados con más tierras que fueron de Diego de Silva, y por los lados con más tierras mías, y por la parte de abajo con unas piedras grandes que están

---

22 *Ibíd.*, Libro 528, folio 1.038

23 La Watanachimanpacha sitio rural ubicado en la confluencia del río Tomebamba con el arroyo Millchigchig. Desde este lugar se observaba en tiempos prehispánicos el movimiento de los astros, tomando como referencia al *Parque Nacional Cajas*.

24 Este personaje tenía una imprenta de naipes.

por mojonos de donde no ha de pasar porque las tierras que de las piedras quedaren adelante para abajo quedan para mi y no entran en esta donación, aunque las otras no alcançen a las cincuenta y ocho cuadras<sup>25</sup>

Muy digno de destacar entre los profesores es la presencia de la, hasta el momento, única maestra encontrada en la documentación local: hablamos de Ana quien, en 1.623, señala que debe al indio molleturo Gonzalo Pizarro “un hacha de hierro”.<sup>26</sup>

## **Los locales de enseñanza**

Con la información conseguida, resulta bastante difícil poder señalar la existencia de locales en donde funcionarían las escuelas -y colegios- en Cuenca destinados para la enseñanza de la población urbana, básicamente para la blanca, y para la mestiza e indígena de elite. En un primer momento, hay que pensar que se la realizaría en gran medida en los propios hogares de los padres de los alumnos -como era práctica común en Europa-, en donde el papel de la mujer fue de gran importancia en la transmisión de principios y valores (Lavrin; 2.000). En un ambiente quizá parecido a éste se habría instruido Francisco Patiño de Lara, quien vivió en torno a 1.600 entre Cuenca y Lima, y está considerado por Víctor Manuel Albornoz como el primer escritor cuencano (Arteaga; 2.007; 3).

Por otro lado, también hay que tener presentes los locales de las comunidades religiosas. En este caso, las aulas funcionarían en alguna dependencia de ellos. Sólo de San Sebastián se sabe de la existencia de la casa

---

25 ANH, SA., Libro 513, folio 86

26 *Ibid.*, Libro 500, folio 351

*parroquial* a mediados del siglo XVII; de la iglesia de San Francisco y de Santo Domingo, únicamente se conoce información respecto de la construcción de sus iglesias; en cambio, del establecimiento de la Compañía de Jesús se tiene incluso una vista de cómo era el perfil de su local, gracias a una pintura fechada en 1.720.

La ubicación física de las iglesias actuales se corresponde con las del tiempo colonial, excepto aquella de los jesuitas que estuvo situada en la esquina de las actuales calles Padre Aguirre y Simón Bolívar, pero que fue demolida.

## **Los libros**

La presencia de libros en la ciudad de Cuenca es escasa; en todo caso, existen algunos ejemplos que nos dan una idea de ellos en cuanto a variedad. Esta escasez de obras, o quizá la falta de mención de ellas por parte de sus propietarios ya que, por ejemplo, en los testamentos casi siempre se los señala al final del enlistado de los bienes que el testador posee. Así, por ejemplo, en 1.582, el portugués Manuel de Aponte a través de su albacea nos pone al tanto que cuenta entre sus bienes con “dos libros pequeños”<sup>27</sup>; en 1.618, en cambio, el religioso Juan Matute de Castro, señala entre sus pertenencias tres libros: los tomos I, II, y III de la “Nueva Recopilación de Leyes”, “La cura filipina”, “La práctica Cibil y Criminal” y las “Instrucciones del Escribano”, además del ejemplar titulado “Diego de Rivera”<sup>28</sup>; una década más tarde, Andrés de Valladares, señala entre sus posesiones “un breviario”; “un semanero”, “un diurno”, “dos libros viejos”, así como

---

27 *Ibíd.*, Libro 487, folio 18

28 *Ibíd.*, Libro 500, folio 265v.

“un tintero de plomo con salvadera”<sup>29</sup>; dos décadas más tarde, el bachiller Antonio González Gordillo<sup>30</sup> menciona entre sus pertenencias: seis tomos *Morales*, de Antonio Diana; dos, de Juan Machado Chávez; dos, de Enrique Villalobos; tres de *Matrimonio*, de Tomás Sánchez; y “otros libros de Moral”; de su lado, Joseph Hernández señala que cuenta con “veinte libros de Latín y Romance, o los que parecieren”, los mismos que quiere que se vendan para pagar misas que se dirán para la salvación de su alma<sup>31</sup>; de su lado, María de Santo Domingo<sup>32</sup>, una beata de Santo Domingo, en 1.629 cuenta entre sus escasos bienes con algunas obras: “Obras pequeñas” de Fray Luis de Granada, “un librito pequeño de meditaciones”, “dos papeles de historias”, “un libro sermonario de mano”, “otro pequeño en latín”, “otro pequeño de las Indulgencias del Carmen”. Esta mujer terminaría siendo enterrada, según su deseo, “en la iglesia de Santo Domingo, junto a las gradas del altar mayor do están enterrados sus padres”.

Otros libros presentes en Cuenca son: el *Itinerario para Párrochos de Indios*, del religioso quiteño Alonso de la Peña Montenegro; *La ciudad de Dios*, de San Agustín; *El Marañón y las Amazonas*, de Manuel Rodríguez; *Exposiciones*, de Tertuliano; el *Léxicón o Vocabulario de la lengua general del Perú*, de Domingo de Santo Tomás.<sup>33</sup>

Parte importante en esta sección del estudio, es la presencia del barbero Joan Dutansaca, ya que entre

29 *Ibid.*, Libro 500, folio 577v.

30 *Ibid.*, Libro 515, folio 856v.

31 *Ibid.*, Libro 509, folio 225

32 *Ibid.*, Libro 500, folio 676v.

La cuencana María de Santo Domingo fue hija legítima de Martín Hernández Lozano y de María Sánchez de la Garza.

33 ANH SA., Libro 500, folio 14v.

sus bienes materiales al enlistar varias herramientas de su oficio, también menciona “libros de medisinias”. En verdad, Dutansaca los tendría para formarse de mejor manera en su oficio ya que trabajaría, a más de lo dicho, en sangrías, extracciones de piezas dentales, “extracción de humores”, flebotomías, y de ahí no había más que “un paso” a constituirse en “médico” (Arteaga; 2.000a; 126). Su labor en la urbe sería de importancia pues en ella hubo escasez de médicos, a pesar de la existencia de cirujanos como Gaspar López de Agurto, así como de Pedro Asmal, conocido como “indio doctor”, seguramente por sus conocimientos de medicina tradicional, pues el capitán Benito de Mendaña señalaba en 1.642 que tuvo que traer a la urbe “medisinias y un médico” de otros lugares.<sup>34</sup>

Como elemento muy importante respecto de la presencia de libros en el hogar cuencano, se tiene la figura del indio Joan Chapa, un prestigioso zapatero que vivió en torno a 1.600, pues tenía en propiedad “seis libros de deboción”, a pesar de no saber leer ni escribir (Arteaga; 1.996; 47). Esta posesión cobra mayor relieve, ya que hay que tener presente el papel simbólico que habría constituido el libro para este artesano al contener “asuntos religiosos”; en este mismo sentido Salomon (1.991) ya ha explicado el valor figurado que tuvo el dinero para los indios en la temprana Colonia; quizá en igual situación estaría su congénere Elena, oriunda de Pallatanga, quien en 1.630 contaba con “dos libritos de latín”<sup>35</sup>. Durante nuestras investigaciones archivísticas en el actual cantón Cañar, un indígena nos enseñaba que la palabra de una persona es sagrada y que ésta, al estar en el papel del documento,

---

34 *Ibíd.*, Libro 509, folio 756v.

35 *Ibíd.*, Libro 500, folio 1.033v.

confería a éste sacralidad: cerca de 500 años después del arribo español al sector aún se conservan valores de este tipo entre los aborígenes ya que los variados tratos entre ellos se los realiza de modo verbal.

No podía faltar entre los propietarios de libros a los aristocráticos aborígenes como el *cacique* que conservaba entre sus bienes un ejemplar de “La Araucana” -considerada la epopeya más famosa del Renacimiento-, obra que fuera escrita en 1.589 por Alonso de Ercilla, y que trata la conquista española de Chile.

Como algo digno de mencionar en este tema es la situación de Joan de Saravia, quien en 1.611 señalaba que “...tiene fecho un libro de su mano de emblemas, morales predicables...el cual manda, quiere y es su voluntad que sus albaceas lo encaminen numerado por cuenta y razón dirigido a Agustín Francisco, alguazil mayor de la ciudad de Panamá, para quel suso dicho lo encamine a España, donde sus herederos lo manden imprimir y se aprovuechen del por vía de herencia...”<sup>36</sup>.

En verdad, la mayor parte de libros presentes en los hogares cuencanos por estas fechas son sobre todo de carácter religioso: *Breviarios, Diurnos, Semaneros, Calendarios, Misales, además de libros Morales, y la Sagrada Biblia*; hasta el momento no se ha encontrado el título de algún libro de texto. En todo caso, hay necesidad de seguir investigando respecto de esta temática en fuentes de fuera de Cuenca, ya que nos pueden deparar alguna grata sorpresa, y ayudarnos a conocer de mejor manera la situación educativa y cultural de Cuenca.

---

36 *Ibíd.*, Libro 499, folio 28



## Bibliografía

- Alcina Franch, José & Josefina Palop Martínez, 1.983, "En torno al concepto de 'Jefatura'", *II Congreso Iberoamericano de Antropología*, Las Palmas, España, pp. 137-155
- Arteaga, Diego, 1.996, "Joan Chapa y su legítima mujer Magdalena Caroayauchi. Una familia india en Cuenca (S. XVI-XVII)", *Revista del Archivo Nacional de Historia*, Sección del Azuay, N° 10, pp. 11-60
- Arteaga, Diego, 2.000a, *El Artesano en la Cuenca colonial (1557-1670)*, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay/Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares (Cidap), 182 páginas.
- Arteaga, Diego, 2.002, "Madre y mujer azogueña. Doña Margarita Supacela, una india del siglo XVI", *Revista Institucional "Benjamín Carrión"*, Casa de la Cultura del Cañar, N° 15, Azogues-Ecuador, pp. 12-30
- Arteaga, Diego, 2.003, "Fray Gaspar de Gallegos. Doctrinero de Sant Francisco Pueleusi del Azogue. Siglos XVI-XVII", *Revista Institucional "Benjamín Carrión"*, Casa de la Cultura del Cañar, N° 16, Azogues-Ecuador, pp. 9-23
- Arteaga, Diego, 2.004a, "Compraventa de esclavos en Cuenca (1563-1700)", *Boletín de la Academia Nacional de Historia*, Volumen LXXXIII, N° 174-175, Quito-Ecuador, pp. 471-492
- Arteaga, Diego, 2.004b "Los mercaderes en Cuenca en el siglo XVI", *Historia Social Ecuatoriana*, Vol. 22, pp. 35-64
- Arteaga, Diego, 2.005, "Sant Francisco de Pueleusi del Azogue. Entre la leyenda y la historia. Siglo XVI", *San Francisco de Pueleusi del Azogue y su región. De Etnohistoria y Cartografía Histórica*, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Cañar, pp. 7-48

- Arteaga, Diego, 2.007, "Francisco Patiño de Lara, primer escritor cuencano (Siglos XVI y XVII)", *COLOQUIO*, Revista de la Universidad del Azuay, Enero-Marzo, Año 9, N° 32, pp. 2-3
- Bravo Guerreira, María Concepción, 2.001, "La civilización inca", *El Mundo Precolombino*, Grupo Editorial OCÉANO, pp. 324-394
- Canedo, Lino G., 1.966, "Escuelas y Colegios para indios en la América española. Origen, finalidad y resultados", *XXXVI Congreso Internacional de Americanistas, Actas y Memorias*, 4, Sevilla, pp. 615-624
- Chacón Zhapán, Juan, 1.990, *Historia del Corregimiento de Cuenca (1557-1777)*, Colección Histórica XIX, Banco Central del Ecuador, 675 páginas.
- Claramunt, Salvador, 1.984, "Expansión y organización de la enseñanza", *Historia Universal*, Tomo 4, Salvat Editores S. A. pp. 357-361
- Frost, Elsa Cecilia & Samuel Guerra B., 1.980, "El pensamiento ecuatoriano en la época de la dominación hispánica", *Historia del Ecuador*, Volumen 4, Salvat Editores Ecuatoriana, S. A., Quito, pp. 243-231
- Guerra Bravo, Samuel, 1.983, "La cultura en la época colonial", *Nueva Historia del Ecuador, Época Colonial III*, Volumen 5, Enrique Ayala Mora, Editor, Corporación Editora Nacional, pp. 137-161
- Hartmann, Roswith, 1.989, "Un predicador quechua del siglo XVI", *Antropología del Ecuador, Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*, Colección 500 años, 8, Abya-Yala, pp. 313-323
- Jurado Noboa, Fernando, 2.000, "Formación de clases sociales en Cuenca, en el siglo XVI", *Memorias del IX Encuentro de Historia y Realidad Económica y Social del Ecuador y América Latina*, TOMO I, Universidad de Cuenca, Instituto de Investigaciones, pp. 129-134

# **EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO**

**Carlos Paladines Escudero**

Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador en Quito  
Profesor de la Pontificia Universidad Católica del  
Ecuador



## **Introducción:**

Las cinco hipótesis a presentar ante estudiantes, básicamente de Ciencias de la Educación, pueden parecer provocativas y despertar en más de uno de ustedes reacciones no solo de crítica sino de resistencia e irritación.

No es este mi propósito, pero me permito prevenirles, ya que el discurso educativo vigente o tradicional nos ha educado en determinados modos de interpretación de la realidad, y cuestionar tales enfoques, a fin de superar sus limitaciones, no es tarea fácil.

Los nuevos enfoques requieren enriquecerse y fortalecerse con los aportes de todos y del tiempo y la discusión. Las fórmulas cansinas y trilladas a que nos hemos acostumbrado en educación parece que ya están agotadas. Requerimos y con urgencia de nuevas perspectivas y salidas, a fin de volver a ser escuchados con interés y atención por la sociedad en su conjunto.

### **1ra. Hipótesis:**

El discurso tradicional sobre la importancia y prioridad de la educación frente al desarrollo económico puede y debe ser cuestionado.

En los últimos años nos han encandilado con frases como las siguientes: “solo la educación salvará al país”, “la educación debe ser política prioritaria del Estado”, “los países que han accedido al “desarrollo” lo han hecho porque supieron invertir en educación y mejorar su calidad”, “si no cambiamos la educación, no va a cambiar el país”, “La educación es parte fundamental del desarrollo económico”, “La educación genera crecimiento económico”, <sup>1</sup> etc. etc.

Sin lugar a dudas, esta creencia y su correspondiente discurso es en parte correcta, tiene algo de verdad u objetividad, mas en su exageración y exclusividad es falsa.

Tanto o más urgente e importante que el llamado a la promoción de la educación puede ser la necesidad de abrir nuevas fuentes de trabajo - reducir el desempleo; desarrollar la pequeña, mediana y gran empresa; disponer de mejores y menores costos de los servicios de luz, agua, teléfonos, ... crear mejores condiciones para el turismo; controlar la corrupción generalizada; dejar de planificar por años un nuevo aeropuerto; gozar de seguridad y no padecer a diario robos, violencia, mal trato,... terminar con la lentitud y molestias del tránsito vigente, ...

En definitiva, solo si las localidades y el país en general consiguen, en los próximos años, mejorar significativamente sus inversiones y su ritmo de producción y trabajo, mejorará significativamente la educación. Lo de base es pasar del ritmo actual de desarrollo de la ciudad y el país, caracterizable por su lentitud y baja inversión, a índices tres y cuatro veces superiores a los que los

1 Cfr: “La educación como parte fundamental del desarrollo económico, Panel, Universidad Politécnica Salesiana. Oct. 2004

gobiernos y la mayoría de las alcaldías y prefecturas nos han acostumbrado.

Al mejorar los ingresos, al disponer de más fuentes de trabajo, al avanzar en la producción, los trabajadores y los profesionales se ven impelidos y obligados a mejorar sus niveles de preparación y educación; y los padres de familia cuando consiguen trabajo, y aumentan sus ingresos, se perciben enriquecidos, llevan a sus hijos a mejores escuelas para darles una ventaja competitiva.

No es exclusivamente la mejoría de la educación la que desencadena mejores ingresos en los sectores pobres de una ciudad. Más aún, se puede tener buenos niveles de preparación académica y hasta universitaria y no encontrar trabajo. El desempleo en Quito es alarmante.

Maslow en su famosa pirámide de necesidades nos habla de que existen ciertas priorizaciones, empezando por las necesidades de subsistencia y finalizando por las de autorrealización. El ser humano está obligado a buscar mecanismos para poder subsistir y solamente satisfechas estas necesidades puede dedicarse a satisfacer el resto de sus necesidades: “sobrevivo y luego existo”. Es decir, la educación será prioridad para nosotros y para la sociedad en su conjunto cuando se atienda cada vez más a las necesidades de subsistencia. Por ejemplo, si no podemos conseguir trabajo porque no tenemos un título, entonces la educación se vuelve una prioridad. Otro ejemplo, si como empresario no puedo producir con calidad porque mis empleados no están capacitados, entonces la capacitación se vuelve prioridad. ¿En un país exportador de productos primarios, la educación es una prioridad? Si seguimos produciendo sin valor agregado se requerirá

simplemente la fuerza laboral y no el capital humano. Si se logra incentivar a la agroindustria, el turismo y la misma industria se requerirá capital humano y no simplemente fuerza laboral. Solo en ese instante la educación será una prioridad de la ciudadanía, de los empresarios y del gobierno, justo lo que se quiere alcanzar.

Por otra parte, las necesidades primarias o básicas del ser humano: trabajo, alimentación, vivienda,... por regla general son preferidas por los gobernantes en relación a la satisfacción de necesidades más altas como son las del campo de la educación y la cultura. Más aún, los gobiernos se ven presionados por la misma población a orientar los recursos más al alcantarillado, el agua, la luz o la seguridad que a la educación.

## **2da. Hipótesis:**

Las fórmulas y los discursos con que se ha pretendido, en las últimas décadas, remediar la creciente carencia de recursos económicos para la educación, también deben ser cuestionados.

Sobre la educación y el desarrollo económico, dos discursos han acaparado la atención en los últimos años y ambos nos han conducido a un callejón sin salida.

El uno tiene que ver con el porcentaje del presupuesto del Estado que se dedica a educación y que según la Constitución debería ser del 30%, habiéndose incumplido o violado este mandato constitucional al otro día de su aprobación.

Este discurso educativo sobre la crisis de la educación ha remarcado, hasta el cansancio, entre otros aspectos, la caída del presupuesto dedicado a educación del 29.4%, a inicios de la década de los ochenta, al 9,8 % a finales de los noventa; la dedicación cada vez mayor de los recursos al gasto corriente, que llega ya a cerca del 95 - 98%; la reducción de fondos para inversión en capacitación docente, investigación, desarrollo de infraestructura, producción de textos escolares, implantación de sistemas de control de calidad, contratación de partidas docentes, ampliación de la colación escolar,... Para colmo de males, se ha señalado que en escenario tan deprimente no ha faltado a través de los proyectos llamados internacionales, el dispendio y hasta la corrupción en el uso de ingentes recursos provenientes del endeudamiento externo contraído con el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Corporación Andina de Fomento.

Por otra parte se ha recalcado que si decreció el porcentaje de educación, creció en forma incluso muy superior el porcentaje correspondiente al pago de la deuda externa, que algún año llegó al 50 %.

Mas pese a los discursos y las promesas de los candidatos por reducir el pago de la deuda e invertir en educación y hasta a la promesa de alguno de ellos de cumplir con el mandato constitucional del 30% para educación, esto no ha pasado de bellas palabras y no se ha experimentado mejoría alguna. Por esta vía no se han dado avances, más que los de una retórica inoperante y sentimental, incapaz de virar la tendencia de los gobiernos a dedicar más recursos a la deuda externa que a la educación.

El otro camino escogido para tratar de conseguir mayores recursos para la educación, ha estado ligado a las famosas consultas nacionales S. XXI: 1ra. – 2da. y está en preparación una 3ra., a los Foros Sociales por la educación y más mecanismos de concientización que se han utilizado para que los gobiernos y candidatos se comprometan con la educación. También, en este caso, el incumplimiento se ha dado al otro día de firmada el acta de promesa de invertir más en educación, de brindar acceso a la primaria a todos los niños, de disminuir la deserción escolar, el analfabetismo, etc. etc. No han sido más que palabras al viento.

Frente al fracaso de estas vías me permito sugerir un camino que hábil y sutilmente hemos “olvidado”, al que no se le presta aún la debida atención. Es posible que propuestas, análisis y luchas en esta nueva dirección sean más eficientes que las dos trilladas e inservibles alternativas que he pretendido muy sucintamente criticar.

### **Veamos al detalle esta posible alternativa:**

El diario Hoy, del viernes 8 de octubre, nos recordó, en su sección de Opinión que: “En los 25 años de democracia, en el Ecuador, se ha acentuado la concentración de la riqueza y han crecido los grupos de población bajo la línea de la pobreza y en situación de indigencia, a tal punto que es uno de los países con más desequilibrada repartición de ingresos de América Latina”.

Seguramente esta es la mayor lacra de nuestra sociedad, ya que la inequitativa distribución de la riqueza reinante en el Ecuador es la madre o la fuente de muchas

de nuestras deficiencias, limitaciones y problemas. En la inequitativa distribución de la riqueza está la base de nuestra falta de recursos para la educación y la salud; de nuestra inseguridad pues los jóvenes y padres de familia sin trabajo se ven impelidos a la violencia y el robo; de la corrupción; de la creciente migración; del desempleo y subempleo galopante, etc. etc.

Ni el gobierno central ni los gobiernos seccionales, salvo excepciones que no faltan, han sido exitosos en la lucha contra la desigualdad imperante, especialmente en el campo de la educación y la salud. Más bien han gastado ingentes recursos en difusión y propaganda y han concentrado su acción más en obras de fachada y maquillaje que en enfrentar el problema de fondo de la ciudad y del país: la desigual o inequitativa distribución de la riqueza.

Hace algunos años se inició, en el municipio de Quito, una tendencia que lastimosamente fue abandonada; una orientación diferente a la que no se supo darle continuidad. Me refiero a acciones que permitieron mejorar un poco la redistribución de la riqueza, y que valdría retomar. Más en concreto, es urgente cobrar mayores impuestos a los grupos de más altos ingresos económicos, elevar el impuesto al predio urbano de acuerdo con a las disponibilidades de mayor fortuna y mejores viviendas de los ciudadanos del cantón; y, por otra, ejecutar mayores inversiones en educación, salud y más obras a favor de los más pobres.

En esta política de redistribución de la riqueza ya es hora de que nos pongamos a pensar. A nivel nacional habrá que revisar profundamente el impuesto a la renta a nivel de personas y de empresas. Valdría preguntarse por

qué solemos “olvidarnos” de este problema; por qué nadie le pone el cascabel al gato; por qué esta línea de acción es tan peligrosa y difícil.

### **3ra. Hipótesis:**

El acelerado proceso de expansión de la privatización, también afecta a la educación, especialmente en las grandes ciudades.

- ¡Qué no se privatiza en este país! La seguridad interna, la telefonía, los servicios de salud, correo, vías, recolección de basura, contratación de personal, explotación petrolera, administración de las aduanas, etc. etc. son cada vez más privados. Múltiples áreas de la actividad del Estado van hacia la privatización. Más aún, la ofensiva ideológica a favor de la privatización, el proceso de mayor envergadura que está penetrando en todas las estructuras y órganos del país, requiere que agucemos el ingenio para orientarnos a través de tan descomunal y bárbaro proceso.

El discurso tradicional y cansino sobre la crisis económica y financiera del área educativa ha sido ciego a las nuevas formas de inversión que han surgido precisamente como reacción a la incapacidad del Estado para invertir en educación.

No existe aún investigación pormenorizada sobre los montos de estas nuevas formas de inversión en educación, en cuya base está el vertiginoso crecimiento de los establecimientos particulares: laicos, religiosos, fisco misionales, que ha dado pie a la inversión de significativos recursos orientados a la creación de infraestructura,

generación de puestos de trabajo, dotación de laboratorios, producción de textos y más insumos que requerían los nuevos establecimientos privados.

La “micro empresa educativa”, término con que he bautizado a este fenómeno, relativamente nuevo, está cobrando inusitada fuerza. A nivel nacional, entre 1998-1999 y el 2001-2002 se crearon 74 centros fiscomisionales, 52 municipales, 120 particulares religiosos y 870 particulares laicos; es decir, 1.016 en total. El Gobierno no avanzó a crear más de 286. Del total de establecimientos creados, en tres años escolares, el 78.7% correspondió a la iniciativa privada y tan solo el 21,3% al Estado.<sup>2</sup>

La expansión de la educación privada, a nivel nacional e incluido el universitario<sup>3</sup>, especialmente en las grandes ciudades, es la fuerza económica con mayor presencia, en el sistema educativo ecuatoriano, en los últimos años. No existe aún investigación sobre los montos, la calidad y más detalles de esta nueva forma de inversión en educación. La educación se está transformando en un negocio más, al parecer hasta un tanto lucrativo. Tal vez esto explique su florecimiento.

#### **4ta. Hipótesis**

Especialmente a finales de los ochenta e inicios de los noventa se nos vendió la idea de que los tigres del lejano oriente, especialmente Japón, Corea del Sur, Formosa y algún otro país habían dado pasos gigantes en el desarrollo, precisamente porque las inversiones en

---

2 Ver Anexos

3 Ver Anexos

educación que ellos realizaron habían sido significativas y sostenidas. Se nos hizo creer que la educación genera desarrollo en forma casi automática. A medida que crece el número de graduados crecería la cantidad de trabajos para graduados; los empleadores tienden a contratar a los trabajadores más educados disponibles, una sociedad y una ciudad moderna requiere gente con mayores niveles de preparación, etc.

Investigaciones últimas han puesto de relieve que en algunos casos, como el de Hong Kong, el meteórico crecimiento económico poco tuvo que ver con una política educativa. Tampoco el que un país sea desarrollado, como es el caso de Suiza, implica que haya alcanzado el mayor índice de asistencia a universidades; todo lo contrario, tiene el índice más bajo de toda Europa Occidental.<sup>4</sup> El caso de Egipto es también ilustrativo al respecto. Egipto entre 1970 y 1998, logró altos índices de asistencia a sus escuelas, que crecieron en más de un 90%. La escolaridad secundaria subió del 32 al 75 por ciento, y la educación universitaria se duplicó. Pero Egipto comenzó el período con el puesto 47 en la clasificación de los países más pobres del mundo. Al presente ocupa el lugar 48.

En definitiva, no se colige necesariamente que a mayor inversión en educación se produzca automáticamente el desarrollo económico; tampoco se colige que a mayor inversión en el plano económico se desarrolle la educación. El problema es más complejo. Uno y otro polo del desarrollo se requieren y es en cada realidad específica en que tocará examinar su prioridad.

---

4 Cfr. Alison Wolf, Seguimos atados al mito de la educación, Diario el Comercio, Domingo 17 de Octubre, B7.

## **5ta. Hipótesis**

En el discurso educativo nos hemos quedado atrás de otras ciencias y especialmente en la relación de la educación con la economía.

En economía la ley de Say decía que la oferta crea su propia demanda. La ley de Say era usada décadas atrás, antes de la crisis petrolera. Muchos empresarios producían masivamente pensando que la oferta crea su propia demanda y siempre habrá quien compre. En el caso educativo si aplicamos esta ley la filosofía sería: crea graduados, siempre habrá puesto para ellos en el mercado.

Ahora en cambio la demanda manda. Los empresarios invierten en estudiar al consumidor. Solamente seguros de lo que el consumidor quiere o podría querer, debido al estudio de sus comportamientos y preferencias, se lanzan al reto de producir un producto. Este concepto es el que se usa incluso en los proyectos de desarrollo comunitario. Imagínense una comunidad indígena en la cuál el consultor de la asistencia técnica les lance a producir mellocos sin estar seguro de que estos mellocos se van a poder vender al precio requerido. Incluso en desarrollo comunitario se acostumbra a firmar convenios de comercialización y compra antes de ponerse a producir. Conoce a tu demanda, asegura tu demanda y luego recién ponte a producir.

En el caso del Ecuador deberíamos prestar más atención a lo que necesita nuestro país, a sus áreas prioritarias, presentes y futuras de producción, y una vez seguros de lo que se necesita deberíamos ponernos a producir ese

tipo de profesionales. En otros países se crean incluso convenios de comercialización que aseguran la compra o contratación en este caso de los profesionales. Las empresas se comprometen a contratar a los profesionales de ciertas especializaciones.

Ahora bien, ustedes me dirán que este es un enfoque muy comercial pero recuerden lo que mencioné antes acerca de la pirámide de Maslow y el postulado de que la única forma de que la educación sea una prioridad es que se convierta en una necesidad prioritaria a satisfacer.

¿Y dónde queda la investigación y la generación de pensamiento, misión clave de una universidad? Conforme se desarrollan las empresas y los países (a mediano y largo plazo) la investigación se vuelve prioritaria. Por ejemplo, una multinacional tiene sus departamentos de investigación para producir productos piloto, diferenciados, de alta tecnología que en caso de llegar a tener éxito o demanda se convertirán en productos estrella para estas empresas que aseguran jugosas ganancias (la industria de la genética, nanotecnología, farmacéutica, informática, ...). Sin embargo, un agricultor no puede darse el lujo de producir (generar oferta) y luego ver si existe demanda, se le pudren los productos, sus hijos se van a España... Este comportamiento le puede llevar a la quiebra. Conforme crezca y se desarrolle el país sus necesidades educativas van a ir cambiando. A nivel educativo se debe seguir investigando por propuestas alternativas que aporten al desarrollo del país, siempre partiendo de lo que necesita el país (demanda) y no de lo que simplemente creemos que necesita el país (oferta). Investiguemos científicamente lo que necesita el país y no nos guíemos por corazonadas.

**En conclusión**, las relaciones o vínculos entre educación y crecimiento económico o productivo no son ni tan simples ni tan fáciles de establecer. El país, especialmente los docentes y estudiantes pero también los hombres de empresa y de gobierno, requieren revisar su visión sobre las ricas y complejas relaciones entre educación y desarrollo económico.

## Anexos

El explosivo crecimiento de la educación privada puede visualizarse mejor a través del cuadro de su evolución en las últimas décadas:

### EVOLUCIÓN EDUCACIÓN FISCAL Y PARTICULAR.\*

	ESTABLECIMIENTOS				
	FISCAL	PARTI-	FISCAL	PARTI-	TOTAL
	#	CULAR	%	CULAR	
	#			%	
	<b>1975 - 1976</b>				
Planteles	8.406	1.921	76,7%	17,5%	10.963
Profesores	38.826	15.970	67,5%	27,8%	57.521
Estudiantes	1.375.145	358.060	75,0%	19,5%	1.832.729
	<b>1982 - 1983</b>				
Planteles	12.121	2.539	81,2%	17,0%	14.924
Profesores	64.367	21.003	73,7%	24,1%	87.297
Estudiantes	1.818.793	458.910	77,9%	19,7%	2.333.766
	<b>1991 - 1992</b>				
Planteles	17.345	3.740	82,1%	17,7%	21.133
Profesores	101.116	29.246	77,2%	22,3%	131.040
Estudiantes	2.369.514	567.390	80,2%	19,2%	2.954.590
	<b>2000 - 2001</b>				
Planteles	18.636	7.853	70,1%	29,5%	26.587
Profesores	112.480	66.413	62,6%	37,0%	179.584
Estudiantes	2.208.475	890.922	71,0%	28,6%	3.112.709
	<b>2001 - 2002</b>				
Planteles	18.769	8.164	69,7%	30,3%	26.933
Profesores	112.861	68.085	62,4%	37,6%	180.946
Estudiantes	2.200.437	971.746	69,4%	30,6%	3.172.183
	<b>2002 - 2003</b>				
Planteles	18.952	8.883	68,08%	31,91%	27.835
Profesores	113.868	74.129	60,56%	39,43%	187.997
Estudiantes	2.187.989	996.273	68,69%	31,28%	3.184.997

\*Fuente: SINEC – MEC. Boletín estadístico.

Elaboración: Carlos Paladines.

El total incluye a los colegios fiscomisionales

Las universidades del Estado, por ejemplo, entre 1982 y el 2000, pasaron de 16 universidades y 4 escuelas politécnicas estatales a 17 universidades y 5 escuelas politécnicas; mientras que a nivel privado, de 14 centros universitarios se pasó a 30. Del total de universidades, las privadas representan el 57,69%.<sup>5</sup>

DÉCADA	AÑOS										TOTAL	%
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Años de la década de los cincuenta <sup>†</sup>											6	10%
50			2						2		4	7%
60			1				1			2	4	7%
70	2	2	1	1	1			1			8	14%
80					1	1	2			1	5	8%
90	1		2	2	1	5	1	4	3	6	25	42%
00	4	3									7	12%
<b>TOTAL</b>											<b>59</b>	<b>100%</b>

\* La Universidad Central del Ecuador fundada en 1826, la Universidad de Guayaquil y la Universidad de Cuenca fundadas en 1867 forman parte de las seis universidades fundadas antes de 1950

<sup>5</sup> Mentor Sánchez, Maestría en docencia Universitaria, Quito, PUCE, 2003.



# **CANJE DE DEUDA UN INSTRUMENTO DE COOPERACIÓN**

**Bernarda Rivera Pereira**

Ingeniera Industrial por el Instituto Tecnológico de  
Costa Rica

Funcionaria de la Unidad de Seguimiento del  
Programa de Canje de Deuda Ecuador – España  
AECI (Agencia Española de Cooperación  
Internacional)

INECI (Instituto Nacional Ecuatoriano de  
Cooperación Internacional)

E-Mail: [t-brivera@mrrree.gov.ec](mailto:t-brivera@mrrree.gov.ec)



## **1. Antecedentes: Orígenes de los canjes de deuda**

Esta primera parte de los antecedentes y orígenes de los canjes de deuda es tomada de una investigación, que analiza las operaciones de canje de deuda por educación, se enmarca en el trabajo global llevado a cabo por la Campaña Mundial por la Educación (CME), que en España está representada por Ayuda en Acción, Entreculturas e Intermón Oxfam<sup>1</sup>.

En los últimos años el Gobierno Español ha comenzado a explorar la utilización de los canjes de deuda por educación como un instrumento más de cooperación con el desarrollo. En concreto, en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno de 2004 y 2005 anunció compromisos con diversos países de América Latina.

El canje de deuda por educación se puede considerar como un instrumento valioso de cooperación, aunque el apoyo a estas operaciones no debe llevarnos a la falsa creencia de que resuelven el problema estructural de endeudamiento externo o suponen la solución a los problemas educativos de los países en desarrollo; pero sí llegan a ser un aliciente para mitigar los efectos que comporta tener poco presupuesto para atender las necesidades básicas educativas como

<sup>1</sup> Investigación: “Luces y Sombras”. Un análisis de los canjes de deuda por educación en el marco de las cumbres iberoamericanas.

infraestructura, mobiliario, material didáctico y actualización a los docentes.

Concretamente, los canjes de deuda por educación deben dirigirse al cumplimiento de los Objetivos del Milenio, y, de forma específica, a los objetivos de Dakar. Hasta el momento se han concretado o se están ejecutando canjes con los países de Ecuador, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Paraguay, Bolivia y Perú.

La conversión o canje de deuda es una cancelación parcial de deuda que está condicionada a que los recursos liberados se inviertan en el país deudor. Estas operaciones comenzaron con canje de deuda privada, en los que una empresa del país acreedor acaba realizando las inversiones en el país deudor, siendo por tanto las propias empresas las principales beneficiadas. En los años 80 comenzaron las llamadas operaciones de canje de deuda por inversiones públicas, en las que una ONG local, o el gobierno del país deudor, ejecutan las inversiones con cargo a un fondo creado ex profeso.

Hay una larga experiencia en este tipo de operaciones. Inicialmente estuvieron orientadas a la protección ambiental y se promovieron desde organizaciones ecologistas. Así la primera de estas organizaciones en América Latina, promovida por el Fondo Mundial de la Naturaleza, data de 1987 y se dirigió a la protección de la selva amazónica. A partir de esa fecha proliferaron las operaciones de canje de deuda por inversión social y en 1991 el Club de París<sup>2</sup> comenzó a apoyarlas. En la actualidad dicho Club permite

2 Ámbito de renegociación de la deuda externa. Se trata de un foro de acreedores que se reúne periódicamente para analizar y concluir acuerdos de pagos entre países acreedores y países altamente endeudados.

realizar operaciones de canje de deuda por el total de la deuda concesional<sup>3</sup> y hasta un 30% de la deuda comercial<sup>4</sup>. Diecinueve países acreedores, miembros del Club de París, han acordado canjes de deuda con sus países deudores. España se sumó a este grupo en 1996 con una operación de canje de deuda privada en Marruecos. Posteriormente en 1999/2000 las operaciones de canje se centraron en acciones sobre las catástrofes naturales. En los últimos años el Gobierno Español ha reactivado este instrumento como una forma de gestión de deuda y un instrumento de cooperación con el desarrollo.

### **1.1. ¿Por qué deuda por educación?**

A pesar de los buenos indicadores de escolarización primaria en América Latina, persisten en la región grandes deficiencias en aspectos fundamentales para garantizar una educación básica para todos y todas, entendida como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida desde la primera infancia a la edad adulta. Estas deficiencias se materializan en grandes retos en términos de calidad y equidad, con fuertes diferencias entre colectivos y regiones. Esto se refleja en altas tasas de abandono y de repetición en primaria y fuertes deficiencias en educación infantil, secundaria y superior, falta de una oferta técnica de formación de calidad y profesorado mal formado y retribuido.

Esta situación debe mejorar de manera urgente, ya que la educación, además de ser un derecho fundamental, es imprescindible para romper el círculo de la pobreza, pues

---

3 Deuda concedida en condiciones ventajosas en comparación con las del mercado.

4 Deuda concedida en condiciones de mercado.

contribuye a aumentar la esperanza de vida y a mejorar la salud de la población, favorece el crecimiento económico y la distribución de la riqueza, y facilita la participación ciudadana en la vida pública.

En el año 2000, en el Foro Mundial por la Educación celebrado en Dakar, se diseñó la estrategia de “Educación para Todos” (EPT), en la que se establecieron seis objetivos para garantizar el derecho a una educación básica de calidad a lo largo de toda la vida. Unos meses más tarde los jefes de Estado y de Gobierno de 191 países establecieron 8 objetivos para luchar contra la pobreza mundial: los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Dos de estos objetivos<sup>5</sup> se refieren explícitamente a la extensión del derecho a la educación.

Los países ricos reconocieron que la carga de la deuda impagable estaba impidiendo progresos en la mejora de la educación. Sin embargo, seis años después, la deuda sigue oprimiendo las arcas de los ya deteriorados presupuestos de los países latinoamericanos. En todos los casos de países estudiados excepto en uno, el servicio de la deuda, que se lleva un alto porcentaje del PIB, supera el monto destinado a educación. El impacto de la reducción presupuestaria para afrontar el servicio de la deuda, tanto sobre la calidad de la enseñanza como sobre el mantenimiento de la infraestructura educativa, ha sido una constante a raíz de la llamada crisis de la deuda. Al mismo tiempo, la reducción salarial expulsó a un número elevado de profesores hacia otras actividades o hacia la migración internacional<sup>6</sup>.

5 “Lograr la enseñanza primaria universal” y “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015”

6 Para más información sobre la situación del profesorado

A pesar de que pueda parecer que el canje de deuda por educación es el instrumento adecuado para resolver ambos problemas, hay que tener en cuenta que estas operaciones, por sí solas, tendrán una repercusión limitada. Los canjes no son el único instrumento ni para paliar los problemas de la deuda, ni para mejorar la situación de la educación. Por ello, este instrumento debe encuadrarse dentro del marco multilateral de políticas de desarrollo y coordinarse con otros instrumentos de cooperación.

## **1.2 Consideraciones generales sobre los canjes de deuda**

Estas operaciones empiezan con la constitución de un fondo contravalor, donde el país deudor ingresa parte del servicio de deuda sujeto a condonación.

Este fondo se destina al pago de las inversiones públicas fijadas en el acuerdo.

Para constituir el fondo hay dos cuestiones técnicas que deben considerarse: la sustantividad del canje y la flexibilidad fiscal:

- **Sustantividad del canje.** El Club de París aprueba el canje de la deuda concesional en su totalidad y el de la deuda comercial hasta un 30%. Para que las operaciones de canje tengan los efectos deseados sobre la situación de endeudamiento y la mejora en educación, debe ser una propuesta sustantiva, por ello se recomienda alcanzar los máximos permitidos por el Club de París.

---

en el mundo, ver los materiales de la Campaña Mundial por la Educación 2006 cuyo lema es "Todos los niños y niñas necesitan profes" <http://www.cme-espana.org>

- **Flexibilidad fiscal.** Las operaciones de canje de deuda frecuentemente gozan de una tasa de descuento, es decir, un componente de condonación que suele ser mayor en los países HIPC (Países Pobres Altamente Endeudados, en sus siglas en inglés), que en los que no lo son. Por otra parte, siempre se realizan en moneda local, lo cual mejora la situación de la balanza de pagos del país. Para reforzar este aspecto positivo es necesario que los montos que el país deudor ingrese en el fondo contravalor no sean en un sólo pago, sino de acuerdo al vencimiento de la deuda. Estas dos características ayudan a paliar los problemas de liquidez del país.

Desde la Campaña Mundial por la Educación se cree además necesario, para el buen desarrollo y resultado del proceso, que las operaciones respeten y promuevan el cumplimiento de cinco principios básicos:

- **Asociación.** Según este principio, los gobiernos acreedor y deudor (implicando de manera efectiva a los diversos ministerios afectados), junto con la sociedad civil de ambos países, diseñan y gestionan la operación de común acuerdo y en condiciones de igualdad.

- **Adicionalidad.** Para que estas operaciones alcancen los objetivos deseados, el monto canjeado debe ser adicional a los fondos de la cooperación española previstos para destinar al país deudor, a los fondos destinados a inversiones sociales por parte del país deudor y a los fondos comprometidos internacionalmente.

- **Coherencia.** Las operaciones de conversión deben verse reforzadas por el resto de políticas de cooperación del país donante, por las estrategias del país receptor y por los acuerdos internacionales. En este punto es importante resaltar las políticas y recomendaciones para

desvincular la ayuda de la compra de bienes y servicios del país acreedor.

- **Participación.** El mayor grado de participación se alcanza cuando se da en todo el proceso de negociación, decisión e implantación de la iniciativa, incluyendo a todas las partes afectadas: el Ministerio de Finanzas, los ministerios u organismos especializados involucrados y la sociedad civil de ambos países.
- **Transparencia.** Implica transparencia informativa para que la participación social pueda ser efectiva, incluyendo las negociaciones entre gobiernos, las decisiones tomadas en organismos internacionales, el funcionamiento, la ejecución del instrumento, etc.
- **Rendición de cuentas.** Tanto en el seguimiento de la operación mediante la presentación de informes anuales, como en la evaluación de los proyectos con cargo a esta operación.

Se considera que el fin último de estas operaciones debe ser reducir la pobreza del país deudor. Para ello es esencial que los montos liberados se inviertan en cubrir necesidades sociales básicas, entre ellas la educación básica, y que se destinen prioritariamente a las poblaciones más desfavorecidas.

## **2. Programa Canje de Deuda Ecuador – España: Gestión y funcionamiento.**

El Convenio Bilateral para la Conversión de la Deuda Externa del Ecuador con el Reino de España fue firmado el 14

de marzo de 2005. Su objetivo es canalizar los recursos, que de otra forma hubiesen sido destinados al pago de la deuda, para el financiamiento de proyectos de desarrollo, preferentemente en las provincias más afectadas por el proceso migratorio, y en aquellas zonas de especial vulnerabilidad o pobreza. La operación de conversión de la deuda asciende a 50 millones de dólares, de los cuales 20 millones están destinados a la financiación de proyectos en el sector educativo, y 30 millones a proyectos hidroeléctricos que correspondan al “Mecanismo de Desarrollo Limpio”<sup>7</sup> de acuerdo con las normas nacionales e internacionales.

Para el funcionamiento del Programa se establece la creación de un “Fondo Ecuador-España” con los recursos generados por el depósito del servicio de la deuda (capital e intereses). La dirección de este Programa será llevada a cabo por un Comité Binacional, con la asistencia de un Comité Técnico.

El Comité Binacional está integrado por dos representantes del Gobierno del Ecuador y dos representantes del Gobierno de España. Los representantes del Gobierno del Ecuador serán: el Ministro de Economía y Finanzas o su delegado y el Ministro de Relaciones Exteriores o su delegado. Por la parte española, un representante de la Dirección General de Financiación Internacional del Ministerio de Economía y Hacienda y el Consejero Económico y Comercial de la Embajada de España en Ecuador.<sup>8</sup>

El Comité Técnico estará formado por siete personas: tres por parte del Estado español (el Coordinador de la Oficina Técnica de Cooperación del Ecuador, un representante de fundaciones u organizaciones sin ánimo de lucro españolas

---

7 Bajo el Protocolo de Kyoto (Artículo 12 del Protocolo)

8 Reglamento Comité Binacional Ecuador – España

con presencia en dicho país y el Consejero Económico y Comercial de la Embajada de España en Ecuador); y, cuatro por parte del Ecuador (un representante del Instituto Nacional Ecuatoriano de Cooperación Internacional, un representante de la Secretaría Nacional de Planificación, un representante del Ministerio de Economía y Finanzas; y, un representante de instituciones u organizaciones sin ánimo de lucro ecuatorianas.<sup>9</sup>

El primero de diciembre de 2005, el Comité Binacional firma un Convenio de Cooperación con la Corporación Andina de Fomento (CAF), para que actúe en las siguientes áreas de cooperación: *administración del Fondo Ecuador – España* y el *apoyo técnico al Comité Binacional*.<sup>10</sup>

El Comité Binacional aprobó la creación de la Unidad de Seguimiento el 16 de enero de 2007, para llevar a cabo las tareas encomendadas por el Comité Técnico en relación con el seguimiento de los proyectos.

La Unidad de Seguimiento de Proyectos está ubicada en la sede institucional del INECI y tendrá una vigencia inicial de tres años que puede ser prorrogada, de ser necesario, hasta la finalización del Programa de Canje de Deuda Ecuador-España. Los costes suplementarios derivados del funcionamiento de la Unidad serán asumidos con cargo a los recursos del Programa de Canje, según presupuesto informado por el Comité Técnico y aprobado por el Comité Binacional.

Los motivos que justificaron la necesidad de crear la Unidad de Seguimiento fueron: la amplia cobertura geográfica de los proyectos, ya que se ubican en las 22 9 ídem.

10 Convenio de Cooperación entre el Comité Binacional Ecuador-España y la Corporación Andina de Fomento

provincias del país; la diversificación y complejidad técnica de los rubros financiados, principalmente en infraestructura educativa, equipamiento, material didáctico y capacitación a docentes; y, amplia variedad de las instituciones ejecutoras con experiencia diversa en el manejo de proyectos educativos.

El Ministerio de Educación del Ecuador está presente en la mayor parte de los proyectos aprobados, bien prestando su aval, bien como aportante a los proyectos, dado que la mayor parte de los mismos se dirige a centros fiscales (88% de los alumnos beneficiarios) o fiscomisionales (12%). También hay un proyecto ejecutado directamente por un organismo ministerial a nivel provincial.

Se receptaron 185 perfiles de proyectos, el monto total solicitado al Programa de Canje fue de USD. 196.28 MM, lo que superó en 9.8 veces el monto asignado para los proyectos educativos señalados en 20 MM.

En este segundo año de ejecución del programa, se han aprobado 22 proyectos por el monto total destinado a los proyectos educativos de USD 20 MM, los cuales generan una inversión de USD 30.62 MM, con un aporte del Programa de Canje del 65.3 %.

Se tomaron como parámetros para la aprobación de los proyectos, aquellos que se encontraban comprendidos dentro de las prioridades de desarrollo de las metas del Milenio y del Plan Decenal de Educación programados por la República del Ecuador, además de otros aspectos relacionados con las poblaciones más vulnerables y de altos índices de migración, como indica el Marco Estratégico del Programa.

Los proyectos educativos tendrán una cobertura nacional, en las 22 provincias del país, con una participación mayoritaria en las provincias del Azuay y Esmeraldas, según el Cuadro 1.

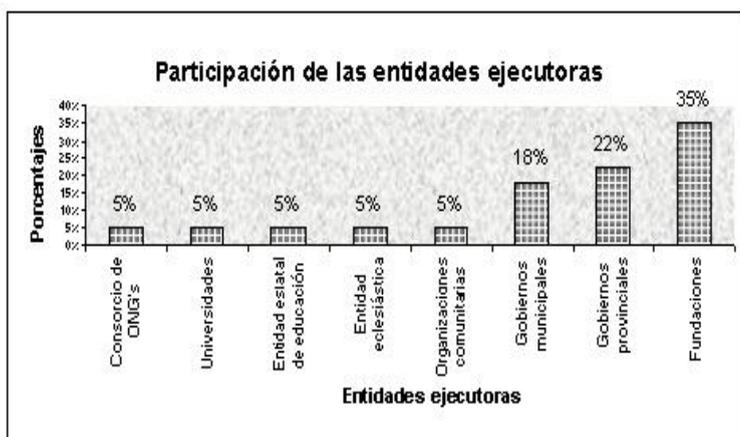
**Cuadro 1.**  
**Inversión total y participación del Fondo**  
**Ecuador-España**

<i>Provincia</i>	<i>Inversión total (USD. MM)</i>	<i>Programa de canje (USD. MM)</i>	<i>% Participación del Fondo</i>
<b>TOTAL</b>	<b>30.62</b>	<b>20.00</b>	<b>100.00%</b>
<b>Nacional</b>	<b>6.72</b>	<b>4.91</b>	<b>24.57%</b>
<b>Azuay</b>	<b>6.17</b>	<b>3.43</b>	<b>17.16%</b>
<b>Esmeraldas</b>	<b>5.59</b>	<b>3.23</b>	<b>16.16%</b>
<b>Manabí</b>	<b>1.55</b>	<b>1.28</b>	<b>6.41%</b>
<b>Bolívar</b>	<b>1.47</b>	<b>1.10</b>	<b>5.50%</b>
<b>Orellana</b>	<b>1.38</b>	<b>1.08</b>	<b>5.37%</b>
<b>Imbabura</b>	<b>1.81</b>	<b>1.06</b>	<b>5.31%</b>
<b>Pichincha</b>	<b>1.77</b>	<b>0.90</b>	<b>4.52%</b>
<b>Cañar</b>	<b>1.07</b>	<b>0.83</b>	<b>4.16%</b>
<b>Pastaza</b>	<b>1.07</b>	<b>0.83</b>	<b>4.16%</b>
<b>Napo</b>	<b>0.74</b>	<b>0.51</b>	<b>2.55%</b>
<b>Chimborazo</b>	<b>0.71</b>	<b>0.46</b>	<b>2.30%</b>
<b>Guayas</b>	<b>0.58</b>	<b>0.37</b>	<b>1.84%</b>

Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Seguimiento del Programa de Canje de Deuda Ecuador - España

Los sectores que se financiarán son: infraestructura, equipamiento y material didáctico, capacitación, estudios y asistencia técnica y administración, como se muestra en el Gráfico 1.

**Gráfico 1.**  
**Sectores que serán financiados por el Programa de Canje de Deuda Ecuador –España**



Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Seguimiento del Programa de Canje de Deuda Ecuador - España

Como observamos, el rubro más significativo es el de infraestructura, que involucra actividades de construcción y reparación de aulas y baterías sanitarias; construcción de casas para los docentes de zonas muy apartadas de la ciudad.

Los beneficiarios de estas intervenciones son todos los niños y niñas, adolescentes, docentes y padres de familia de zonas urbano marginales y rurales.

La capacitación a padres de familia consiste en la formación sobre temas de nutrición, código de la niñez y la infancia, migración, entre otros; además de la alfabetización, pues muchos padres no se encuentran capacitados para orientar a sus hijos en los deberes, porque no saben leer ni escribir.

El total de escuelas beneficiadas en todo el país es de 1300.

El proceso de alfabetización, tendrá en cuenta las dos fases de alfabetización y post alfabetización, mediante los Programas 'Yo sí puedo' y el de 'Alfabetización Funcional Básica con Enfoque de Género.

Las 22 entidades ejecutoras aprobadas para ejecutar los proyectos, según el Gráfico 2, tienen su mayor porcentaje de participación en instituciones públicas del estado con un 45% y fundaciones con un 35%, dato interesante para analizar el protagonismo que están teniendo los gobiernos seccionales en el fortalecimiento de la educación a través de sus Programas y Planes de Desarrollo Cantonal y Provincial, y de la asignación de partidas presupuestarias en el Presupuesto Participativo.



Fuente: Datos elaborados por la Unidad de Seguimiento del Programa de Canje de Deuda Ecuador - España

Analizando esta operación de canje según los 5 principios básicos antes mencionados, se considera:

**- Asociación:** los gobiernos de España y del Ecuador, en su afán por actuar los ODM, acordaron que el canje se oriente a atender dos sectores, según un porcentaje de asignación de recursos sobre el monto total, un 40 % a la educación y en un 60% a proyectos hidroeléctricos de “Desarrollo Limpio”. En ambos sectores existe un déficit en el país, por un lado porque el presupuesto del Estado para educación es menor al 2% del PIB, cuando en otros países de América Latina llega hasta un 6%; y por otro lado el sector eléctrico es prioridad incluso para el actual gobierno, pues sabemos que el 45% de la electricidad es termoeléctrica por tanto contamina el ambiente al tener como proceso la combustión de los derivados del carbón o del petróleo. Es por esto que se debe propiciar en el país proyectos hidroeléctricos y aprovechar la riqueza hídrica que puede generar electricidad a bajo costo y no contaminante.

En el caso de los proyectos hidroeléctricos se propone que en la selección de la oferta de los equipos participen por lo menos tres empresas españolas, sin tener obligatoriedad en que deban ser estas las beneficiadas, sino la mejor oferta.

- **Adicionalidad:** la deuda vinculada a este programa tiene su origen en préstamos otorgados por España con cargo al Fondo de Ayuda al Desarrollo (FAD), y estos son adicionales a todos aquellos fondos que la cooperación española establece para el país deudor.

Es importante destacar que el gobierno del país deudor en este caso el Ecuador, al contar con estos recursos adicionales, no disminuye de su presupuesto lo que prevé de gasto para educación, sino es su responsabilidad fortalecer y crear sinergias entre los ministerios para actuar conjuntamente. Es el caso de la provincia del Azuay, donde tanto el Ministerio de Educación como la Prefectura del Azuay, se han unido en acciones que complementen un plan más integral de educación para toda la provincia.

- **Coherencia:** en este punto es necesario analizar tres aspectos: coherencia de las políticas de cooperación española, coherencia de las políticas educativas nacionales y de reducción de la pobreza en los países deudores y coherencia con los acuerdos multilaterales.

En cuanto a las políticas de cooperación española las OTC de los diferentes países han impulsado la vinculación de las operaciones de deuda con los Documentos de Estrategia País (DEP) correspondientes. Si bien este esfuerzo es importante, es necesario avanzar en una mayor coordinación entre las políticas. Por otra parte,

es imprescindible que los canjes formen parte de unas políticas de alivio sostenido de la carga de la deuda y una política de préstamos responsables.

En cuanto a las políticas educativas nacionales, el programa de canje del Ecuador, en su plan estratégico establece como prioridad el fortalecimiento del Plan Decenal del Ministerio de Educación en sus ocho políticas<sup>11</sup>:

1. Universalización de la educación inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la matrícula de Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75 % de la población en edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento de 0.50 % anual en la participación del sector educativo en el PIB, hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

En cuanto a la sinergia con los acuerdos multilaterales, debemos notar que en este momento se están desarrollando dos canjes de deuda en el país, con el gobierno español y con el gobierno italiano. Ambos están atendiendo

---

11 [www.educacion.gov.ec/proyectosconvenios/plandecenal](http://www.educacion.gov.ec/proyectosconvenios/plandecenal)

necesidades en diferentes sectores, en la actualidad no existe una estrategia de trabajo conjunto; por lo que puede llevar a una completa descoordinación y a una pérdida de soberanía por parte del país deudor. Por todo ello, se debe estudiar la posibilidad de que, en países en los que varios donantes están realizando operaciones de canje de deuda, se cree un fondo contravalor multilateral donde el gobierno deudor ingrese los diferentes montos canjeados. De esta manera, se ganaría eficacia en la administración y gestión de recursos y en una coherencia de políticas internas que, por ejemplo, podría destinarse a subvencionar la estrategia de reducción de la pobreza del país deudor. Ésta sería una forma de ganar en eficiencia e impacto. Además, este tipo de fondos facilita una relación más paritaria entre el país deudor y el acreedor. Para evitar la atomización de proyectos sin ninguna conexión y favorecer un impacto mayor en beneficio de la educación, así como la disminución en los costes de gestión, es necesario que exista una buena coherencia en especial con las políticas de desarrollo del país receptor y una coordinación de donantes. Para este tipo de operaciones es recomendable apoyar fondos multilaterales como la FTI (Educación por la Vía Rápida, en sus siglas en inglés), las ERP o fondos multilaterales de apoyo a las estrategias de educación del país.

- **Participación:** en el programa están participando activamente los miembros del Comité Técnico donde están representados ambos países, y, como lo mencionamos anteriormente parte de este comité está conformado por una ONG española Ayuda en Acción, y una ONG ecuatoriana Participación Ciudadana, con el fin de tener una presencia de la sociedad civil en todo el proceso del canje. Por otra parte en cada uno de los proyectos existe

una importante participación de todos los beneficiarios como los padres de familia, los docentes y la comunidad educativa, además de instituciones académicas, gobiernos seccionales y organizaciones en general que se han unido a dichos proyectos para sumar esfuerzos y aportar técnica como económicamente en su ejecución. La contraparte financiera de los proyectos es mayor al 20% del costo total lo que significa un manejo y gestión complementarias que ha generado otros procesos de desarrollo alrededor de los proyectos.

Cabe mencionar que la participación del Ministerio de Educación ha sido marginal, pero esto se puede mejorar en futuros canjes, donde el Ministerio forme parte desde el inicio del proceso en el órgano decisorio del programa como lo es el Comité Binacional.

- **Transparencia:** no tendría sentido el principio de adicionalidad si no se estudiara previamente la conveniencia de la operación. Por tanto, la transparencia del origen de la deuda es fundamental. Según y cómo se formalizaran y evolucionaran en su día estos préstamos, parte de la deuda es considerada por organizaciones sociales de todo el mundo como injusta y por tanto ilegítima. Canjear este tipo de deudas sería, por tanto, legitimarlas. De los 1.000 créditos FAD que España ha concedido a lo largo de los 30 años de la historia de este instrumento, tan sólo se han evaluado cuatro. Según el Plan Director, “La Secretaría de Estado de Turismo y Comercio pondrá en marcha un plan de evaluación de las operaciones financiadas con cargo al FAD, en estrecha coordinación con la oficina de evaluación de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional”. Ésta es una buena oportunidad para comenzar a emprender ese

tipo de evaluaciones. La transparencia informativa es esencial para que la participación social pueda ser efectiva, incluyendo las negociaciones entre gobiernos, las decisiones tomadas en organismos internacionales, etc.

**- Rendición de cuentas:** En todos los casos estudiados, existe un organismo gestor, una institución financiera internacional, en el caso del Ecuador, esta es la Corporación Andina de Fomento, que es quien debe administrar los fondos del programa y enviar al Comité Binacional un informe semestral sobre las actividades realizadas. La participación de la CAF, en este proceso ha sido fundamental según las consideraciones del Econ. Jesús Murujosa, ex Consejero de la Oficina Comercial de la Embajada de España, quien señala: “La experiencia nos ha venido demostrando que el haber seleccionado a la CAF para los mencionados cometidos –depósito de los fondos, secretariado técnico y supervisión de la ejecución de los proyectos superiores a cinco millones de dólares- ha sido un acierto indiscutible. Durante los meses transcurridos desde el inicio del Programa el trabajo de la CAF ha sido fundamental” En cuanto a la rendición de cuentas se ha transparentado ante el Comité Binacional, los depósitos realizados por el Ministerio de Economía y Finanzas del Ecuador, quien ha sido fiel al cronograma de depósitos a realizarse en el Fondo Ecuador - España.

Adicionalmente en los 22 proyectos en ejecución se han constituido veedurías, comités interinstitucionales, para transparentar los procesos y rendir cuentas a la ciudadanía en general. Cada uno de los proyectos se ha encargado de difundir las actuaciones realizadas en la zona de influencia.

### **3. PROYECTO: Educación con calidad: Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de centros educativos del Cantón Cuenca.**

El proyecto presentado por el Municipio de Cuenca el 16 de mayo de 2006, fue uno de los 22 finalmente beneficiados, y se firmó el Acuerdo de Colaboración en marzo de 2007. El proyecto se está desarrollando en las parroquias Machángara, San Sebastián, Yanuncay y Hermano Miguel pertenecientes al área urbana; y, en las parroquias Baños, Checa, Chiquintad, Llacao; Molleturo, Paccha, Quingeo, Ricaurte, San Joaquín, Santa Ana, Sayausí, Sidcay, Sinincay y El Valle del área rural del cantón Cuenca.

Se desarrollará en 1 año, y tiene un coste total de \$ 1.961.700 con una aportación del Programa de Canje de \$ 1.423.208.

Responde al diagnóstico del sector en el cual se identificaron los problemas relacionados con: las deficientes condiciones físicas de las aulas existentes y, en muchos casos, la falta de aulas; la carencia de áreas verdes para el esparcimiento y de equipamientos para el deporte y la recreación; así como a la escasez de material didáctico y equipos informáticos que afectan a buena parte de los centros educativos de Cuenca. Además de estas carencias, en muchos casos, se han identificado deficiencias en la capacitación y sensibilización de maestros, respecto a: nuevos métodos de enseñanza; a la utilización de tecnologías informáticas; y, a la atención a problemas psico-sociales. Estas carencias y situaciones inciden negativamente en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que se imparte en buena parte de

centros educativos públicos del cantón, especialmente en los sectores más pobres de Cuenca.

Por lo expuesto este proyecto contribuirá a mejorar e impulsar procesos de desarrollo educativo de carácter integral y de calidad en 23 centros escolares con 250 docentes, ubicados en barrios urbanos y comunidades rurales de baja condición económica del cantón Cuenca, a fin de lograr mayor equidad e inclusión social a través de la dotación y mejoramiento de la infraestructura física y del equipamiento educativo, así como de la capacitación y sensibilización a maestros de dichos establecimientos.

De acuerdo con los diagnósticos sobre la infraestructura educativa que sustentan estudios recientes<sup>1212</sup> y a la actualización realizada por el equipo técnico de la Municipalidad en el año 2006, se corrobora que un alto porcentaje de las edificaciones educativas, tanto en el área urbana y con mayor gravedad en el sector rural del Cantón Cuenca, evidencian un deficiente estado físico y de conservación, debido a la falta de recursos financieros públicos y a la ausencia de una adecuada programación que impiden contar con un mantenimiento adecuado de los locales escolares. Esta situación es más grave y notoria en lo que se refiere al estado de las baterías sanitarias, las áreas de circulación tanto horizontal como vertical y a los espacios para el deporte y la recreación que son, generalmente, los más deteriorados o los que cuentan con menos mantenimiento.

Por otra parte, existe un buen número de locales escolares que, inicialmente fueron planificados para

---

12 Plan Estratégico de Cuenca, PEC; Planes de Desarrollo Parroquial; y, Plan de Desarrollo Provincial.

una determinada cantidad de alumnos, así como para ciertos servicios educativos, los mismos que, con el tiempo y debido a la creciente demanda, han soportado ampliaciones posteriores; la mayor parte de estas ampliaciones o adecuaciones se han realizado sin criterio técnico ni planificación, dando como resultado, desorden y saturación de las edificaciones, en desmedro de la calidad de las aulas, de las áreas verdes y de los espacios para el deporte y la recreación. Podemos concluir en este punto que la demanda creciente de servicios educativos no ha tenido una respuesta adecuada de parte de las entidades públicas vinculadas a la educación. Una de las carencias identificadas es el hecho de que muy pocos de los establecimientos educativos del cantón Cuenca, especialmente en el área rural y urbano marginal, cuentan con laboratorios, bibliotecas, salas de computación y otros servicios necesarios para una educación integral y de calidad.

Sin embargo, podemos destacar que a pesar de las limitaciones y deficiencias relacionadas con el sector educativo de Cuenca, en muchas de ellas mencionadas en párrafos anteriores, afortunadamente existen fortalezas, especialmente en el área urbana, entre las que se destacan: el prestigio nacional e internacional de algunos centros educativos de nivel medio, superior y de postgrado de Cuenca; el desarrollo deportivo local que cuenta con representantes de elite a nivel nacional e internacional en algunas disciplinas; la voluntad institucional de entidades como la Municipalidad de Cuenca para contribuir al mejoramiento de la educación, a través de la inversión que anualmente realiza para el mejoramiento de la infraestructura educativa; la promulgación de ordenanzas municipales que

contribuyen a contar con mecanismos de exigibilidad para el cumplimiento de los derechos fundamentales de la niñez y adolescencia, lo cual se cristalizó en el año 2004 con la instauración del Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia<sup>13</sup> cuya acción se ha fortalecido en los dos últimos años con el funcionamiento de este organismo. Uno de los aspectos positivos del sector educativo de Cuenca constituye la calidad de las Universidades y los Institutos de Educación Superior, así como el interés y voluntad institucional que han mostrado para involucrarse y colaborar en programas de capacitación y asesoría a los profesores de los niveles pre-básico, básico y diversificado, así como la incorporación en sus pénsum educativos, de nuevas carreras y profesiones que responden a las necesidades del desarrollo como son la producción y el empleo<sup>14</sup>. Cabe mencionar además, que el Gobierno Provincial del Azuay también ha incorporado como una de sus prioridades institucionales el apoyo al mejoramiento de la educación básica en cantones de la provincia del Azuay, a través de la realización de acciones piloto en los cantones Nabón y Cuenca para lo cual cuenta con apoyo de la Cooperación del Gobierno de Bélgica, de la Universidad de Cuenca y del Instituto pedagógico Ricardo Márquez Tapia<sup>15</sup>.

Cabe detenerse en este hecho tan relevante de la participación de las universidades, podemos notar cómo a través de estos programas se está incentivando una

13 Ordenanza Municipal del 26 de julio de 2004

14 En los últimos cinco años las universidades de Cuenca, Politécnica y del Azuay han incorporado carreras como: turismo y gastronomía; procesamiento de alimentos; ingeniería de sistemas, mecánica electrónica; etc.

15 Plan Participativo de Desarrollo Provincial

amplia participación de actores, entre ellos los del mundo académico, que pueden ser un aporte muy significativo para el desarrollo de la sociedad.

En el caso del proyecto del Municipio de Cuenca, la Universidad del Azuay, está jugando un papel importante en las capacitaciones a los docentes.

## **Conclusión**

En el caso del proyecto del Municipio de Cuenca, la Universidad del Azuay es responsable del componente de capacitación y se encuentra ejecutando un proceso formativo con 260 docentes de los 23 centros educativos beneficiados, en el cual se trabaja en tres ejes básicos: capacitación a docentes, sensibilización y compromiso de cada comunidad educativa y el seguimiento del proceso.

El eje formativo se inició en el mes de agosto, con el curso “Uso de tecnologías de la información”, con una duración de 60 horas, en las que se incluyeron temas como el manejo de Word, Power Point, Excel e Internet, herramientas para apoyar al docente en su labor cotidiana. Considerando la magnitud del grupo de participantes, fue necesario contar con siete laboratorios, y un igual número de docentes y ayudantes de cátedra, quienes fueron evaluados con las mejores opiniones por parte del grupo de asistentes.

Es importante resaltar que cada docente participante en este curso cuenta con un correo electrónico de la Universidad del Azuay, el cual se ha convertido en un valioso y novedoso medio de comunicación; además, cada centro educativo está trabajando su propia página web con información sobre su institución, como su historia,

estructura, políticas y noticias; se puede acceder a esta información a través de la página de la Universidad del Azuay, en el enlace “Escuelas y Facultades”.

Debemos reconocer el enorme esfuerzo de quienes asistieron a este primer evento, ya que las dos semanas de este curso intensivo se dictaron durante la época vacacional y la entusiasta participación de todos y todas, nos dice mucho del deseo de comprometerse con la mejora de la calidad educativa.

Posteriormente, y una vez iniciado el año escolar, se dictó el curso “Nuevas herramientas pedagógicas”, cuya primera parte consistió en un proceso motivacional y en la discusión de herramientas para el diseño, aplicación y evaluación del proceso de aprendizaje. El curso estuvo a cargo del Mgt. Carlos Delgado Álvarez, quien es Coordinador Pedagógico del proyecto.

Para tratar el tema “Mitigación de los impactos sociales de la migración” contamos con el valioso aporte del equipo de ITFAS y la Pastoral Social, coordinados por el Mgt. Cristian Vega Crespo; en los dos talleres sobre este tema se buscó crear una nueva visión sobre el hecho migratorio, discutir el rol del maestro ante esta realidad y entregar a los docentes herramientas para mejorar su capacidad de intervenir ante los efectos sociales, emocionales y familiares de la migración.

En el taller sobre los Derechos Humanos y Código de la Niñez y la Adolescencia, se discutió sobre el papel de los docentes y de la comunidad educativa en la promoción y defensa de los derechos de los niños, con un enfoque práctico y propositivo. El módulo sobre Cuenca, Patrimonio

Cultural de la Humanidad, buscó despertar en los docentes el interés por la historia, costumbres, arquitectura de nuestra ciudad, así como resaltar las razones que hicieron que se declarara a Cuenca como Patrimonio. Estas dos temáticas estuvieron a cargo de la Mgt. Janeth Molina Coronel y contaron con la presencia de importantes conferencistas, como la Dra. Catalina Mendoza Eskola, Secretaria Técnica del Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia, el Arquitecto Mauricio Moreno, y el Dr. Diego Arteaga, historiador.

El último taller de la primera etapa se desarrolló alrededor del tema de Educación Ambiental, a cargo del Dr. Gustavo Chacón Moscoso, P.H.D y de los M.sC Antonio Crespo Ampudia y Antonio Malo Larrea, quienes resaltaron la importancia de incluir como eje transversal la educación ambiental y propusieron novedosas metodologías para desarrollar destrezas y conocimientos en los niños y niñas de cada una de las escuelas.

En cada uno de estos módulos, los docentes responsables han preparado textos especiales para ser trabajados con los docentes y los niños de las escuelas participantes.

En el segundo eje, la sensibilización y el compromiso, se ha conseguido que este curso sea válido para ascenso de categoría, gracias al convenio suscrito entre la Universidad del Azuay y la Dirección de Educación de esta provincia, lo que ha generado mayor interés en los docentes; se firmaron también cartas compromiso entre cada centro educativo y las más altas autoridades de la Municipalidad de Cuenca y la Universidad del Azuay.

A partir del mes de enero se iniciarán los talleres en cada una de las comunidades educativas participantes y están planificados 69 talleres piloto con padres de familia y 69 con alumnos/as, es decir, realizaremos al menos seis talleres por centro educativo, con alrededor de 4.140 participantes; en estos eventos trataremos los mismos temas revisados en el proceso formativo con los docentes, pero con metodologías y materiales adaptados a la realidad de cada comunidad, para lograr su verdadero apoyo en el proceso de aprendizaje y su compromiso con la mejora de la calidad de la educación.

Esta importante parte del proyecto estará a cargo del equipo de facilitadoras, conformado por las licenciadas Lucía Salamea, Estrella Sarmiento, Ximena Coka, Diana Pesántez y Mgt. Jenny Álvarez, docentes con experiencia en educación básica, que han apoyado en los trabajos grupales y en la realización de los cursos a los docentes desde el inicio del proceso.

Finalmente, y como una forma de realizar verdaderos cambios en la concepción y la práctica de los procesos de aprendizaje, se realizará un proceso de seguimiento de los proyectos de aplicación de los ejes transversales revisados en los talleres dictados en la Universidad del Azuay; estos proyectos serán parte de un concurso, a finales de junio de 2008, con premios para los tres mejores proyectos presentados por los docentes de primero a séptimo de básica. Las bases del concurso buscan premiar la utilización de tecnologías de la información, las herramientas pedagógicas, la creatividad y la incorporación de los ejes transversales en las materias de cada año de educación básica.

Este es un apretado resumen de este ambicioso proyecto, que ha buscado atender todos los factores que garantizan su éxito, para realmente llegar a mejorar la calidad de lo que se hace cotidianamente en cada aula, objetivo que no se logra simplemente con la formación a los docentes, sino con un proceso sostenido de cambio de prácticas, actitudes y paradigmas.

## **Bibliografía**

Investigación: “Luces y Sombras”. Un análisis de los canjes de deuda por educación en el marco de las cumbres iberoamericanas. Elaborado por Marina Navarro en base a las investigaciones efectuadas por Alberto Acosta y Jeannette Sánchez para el caso del Ecuador. <http://www.cme-espana.org/doc2006/Luces%20y%20sombras.pdf>

“Declaración de Salamanca” (2005), XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado.

“Programa de Conversión de la Deuda Externa del Ecuador frente a España”, marzo de 2005

“Reglamento del Comité Binacional Ecuador-España en el marco del Programa de Conversión de la Deuda Externa del Ecuador frente al Reino de España en proyectos de inversiones públicas”, octubre de 2005

Agencia Española de Cooperación Internacional (2004), Plan Director de Cooperación Española 2005-2008

Economistas Sin Fronteras (2004), “Deuda externa por educación”. Organización de Estados Iberoamericanos.

Pajín, L. (2006), “Conversión de deuda por educación”, ponencia en la Conferencia de Deuda Externa por Educación.

Madrid, 1 de febrero de 2006.<http://documentacion.meh.es/doc/SEEconomia/Financiacion%20Internacional/Gestion%20Dueda%20Externa/Presentaci%C3%B3n%20Leyre%20Paj%C3%ADn.pdf>

Rodríguez Zapatero, J. L. (2005), Rueda de prensa de presidencia tras la cumbre de Salamanca, 15 de abril de 2006 [http://www.lamoncloa.es/Presidente/Intervenciones/Conferencias de Prensa/p2011040.htm](http://www.lamoncloa.es/Presidente/Intervenciones/Conferencias%20de%20Prensa/p2011040.htm))

VVAA (2005), "Educación para todos y todas: la deuda pendiente" (2005) <http://www.cme-espana.org/DOC/EPTIadeudapendiente.pdf>

Plan Decenal del Ministerio de Educación del Ecuador, [www.educacion.gov.ec/proyectosconvenios/plandecenal](http://www.educacion.gov.ec/proyectosconvenios/plandecenal)

"Documento Proyecto: Educación con calidad: Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de centros educativos del Cantón Cuenca" Municipio de Cuenca, 2006



# **LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA POPULAR EN LA EDUCACIÓN**

**Gabriela Eljuri Jaramillo**

Técnica en Promoción Socio Cultural

Licenciada en Antropología Aplicada

Máster en Estudios de la Cultura con Mención en

Patrimonio Cultural

Profesora de la Universidad del Azuay

E-mail: [geljuri@uazuay.edu.ec](mailto:geljuri@uazuay.edu.ec)



*“Educar es depositar en cada hombre la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”. José Martí*

La educación, del latín educare, es un proceso de conducción, a partir del cual se transmiten no sólo conocimientos, sino también valores, costumbres y pautas de comportamiento. Partiendo de este primer enunciado y haciendo referencia concretamente a la educación formal en las aulas, vale la pena preguntarnos cuáles son los contenidos que, en el sistema de educación de nuestro país, conforman ese proceso de educación, y si estos son acordes al contexto cultural de los educandos.

El conocimiento no se agota en la acumulación de datos, sino en la manera en que estos se interrelacionan y adquieren significación en los modelos mentales. Verdaderamente, uno de los grandes retos de la educación contemporánea, radica en dejar de ser sistemas de transmisión de información para convertirse en sistemas formadores de valores y principios éticos, para ello es indispensable actuar desde las relaciones entre cultura, identidad y educación. La educación debe contribuir, ante todo, al desarrollo de sujetos integrales, identificados con su cultura, promotores y creadores al mismo tiempo.

Alcina Franch, en su obra *Arte y Antropología*, al referirse a la educación histórica y de historia del arte en Occidente, hace una puntualización que igualmente sería válida para el tema que nos ocupa. El autor asevera que la educación histórica de los “occidentales”, al igual que la educación en historia del arte, es incompleta y desproporcionada, ya que no depende tanto del objeto de estudio, sino más bien de las estructuras mentales de comprensión. Según Alcina Franch, dentro de estas estructuras, se aprende con lujo de detalle lo que concierne a la historia del arte occidental, sobre todo desde el Renacimiento hasta nuestros días. Continuando con este planteamiento del autor, diríamos que no solo se trata de la historia del mal llamado arte “universal”, sino que en realidad, el entendimiento de la cultura surge de estos mismos cánones mentales y estructuras del conocimiento. A partir de este esquema *“mínimo, parcial, deformante, incompleto, desproporcionado del que nunca más podremos librarnos: la única estética válida será la occidental, la única historia del arte digna de ser considerada como tal será la historia del arte occidental. Todo lo demás, en el tiempo y en el espacio, es perfectamente despreciable o ignorable”* (1982: 21)

Verdaderamente, este es el esquema de conocimiento que ha primado y continúa primando en nuestros países, un sistema de enseñanza divorciado de la realidad y del contexto de los estudiantes. Pero es igualmente cierto que, aunque no es tarea sencilla, sí es posible librarnos de estos cánones mentales. Posiblemente el único camino viable es comenzar por la contextualización de la educación; es decir, sin alejarnos de lo global y ciertamente sin alejarnos de la historia de Occidente que, para bien o para mal, es también nuestra historia, tomar del contexto

los significantes que forman parte del mundo imaginado de educadores y educandos.

En el caso del Ecuador y de América Latina, varios son los aspectos que configuran el contexto de los colegios y de las universidades. Podríamos hablar del contexto ambiental, político, social, etc. Y, obviamente, de enorme importancia es el contexto cultural que, en el caso de nuestros países, se encuentra fuertemente enraizado en la cultura popular.

El conocimiento del contexto cultural es un conocimiento que, en el caso de la cultura popular, obviamente comienza por los sentidos, por la familiarización con las formas, imágenes, colores, aromas, sabores, sonidos, etc.; proceso que necesariamente debe pasar por el entendimiento, por la comprensión, para así garantizar el respeto, la salvaguarda, el interés y finalmente, culminar en la razón, en la capacidad de abstraer. Así, el conocimiento sobre la cultura popular, colaboraría a romper esos patrones mentales que limitan nuestra comprensión sobre la realidad. Implica estudiar a partir de una concepción más amplia y dinámica sobre la cultura, comprenderla en tanto ente dinámico y cambiante.

El conocimiento, en tanto relación entre sujeto y objeto, debe partir de aquellos elementos más próximos al individuo, tanto en el ámbito social, como ambiental y cultural. Mónica Borja, en su artículo “La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza”, indica que el contexto constituye el espacio en el que el conocimiento adquiere significado y para la pedagogía crítica, uno de los postulados fundamentales, consiste en señalar que una educación divorciada de su contexto es una educación que

carece de valor. Señala la autora que, el contexto aparece así como un recurso pedagógico en la educación y que la educación contextualizada es la que promueve la relación del conocimiento con el contexto real del individuo, llevando la educación más allá *“examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros”* (en línea).

El conocimiento de la cultura popular, como elemento importante de cultura, estaría así dirigido a motivar la reflexión crítica sobre la realidad y, en ese sentido, debe existir relación entre la realidad estudiada y la realidad existente en el contexto del estudiante. Los profesores deben propiciar el establecimiento de relaciones entre los estudiantes, en tanto sujetos, con su realidad. Solo el conocimiento sobre su entorno cultural puede llevar a un contacto más directo, al descubrimiento de lo propio, al análisis y a la comprensión.

Los seres humanos nos desarrollamos en realidades particulares y esos contextos influyen en nosotros, pero al mismo tiempo el contexto no existe aislado del individuo, sino que los individuos somos capaces de actuar sobre la realidad y transformarla. Por lo tanto, el conocimiento sobre la cultura popular permitirá que los hombres y mujeres del mañana y los futuros profesionales, en su ejercicio cotidiano y profesional, mantengan el respeto y el compromiso por las formas y manifestaciones populares que configuran su entorno.

La educación contextualizada hace del proceso educativo un proceso interactivo y dinámico frente al entorno, al tiempo que posibilita el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al lograr la identificación

de los estudiantes con el medio que los rodea. Con el conocimiento de la cultura popular, los individuos tendrían más elementos para discernir, para asumir una postura crítica, para comparar y también para construir sus propios juicios de valor. La educación en el ámbito de la cultura, crea sujetos más participativos y críticos, contribuye al mismo tiempo a moldear la subjetividad y a despertar la intuición como complemento de la razón. Es un camino a la legitimación social de manifestaciones y prácticas diferentes a aquellas provenientes de la cultura dominante. Implica dar un salto desde el conocimiento científico a otro tipo de conocimiento, al empírico del pueblo e, indudablemente, a la valoración de ese otro tipo de saberes.

La incorporación de estos contenidos sería un mecanismo importante para poder cambiar los cánones de pensamiento que, como señala Alcina Franch (supra), han dominado en Occidente; permitiría crear la capacidad crítica de replantear las nociones de cultura, arte y estética. El conocimiento de la cultura popular implica también el respeto y comprensión de la diversidad y de la alteridad. Implicaría pensar desde el relativismo cultural, o desde el relativismo de la verdad, es decir desde la aceptación de que los significados son relativos al contexto del referente y que, en el caso de la cultura popular, las diferentes manifestaciones adquieren significación tan solo dentro de su contexto espacial-temporal, se trata de aceptar el principio de incertidumbre, y en ese sentido, Wallerstein señala que la creencia en certezas ciega y mutila y que por el contrario la incertidumbre es maravillosa, pues *“si todo está sin decidir, entonces el futuro está abierto a la creatividad, no sólo a la creatividad meramente humana, sino también a la creatividad de toda la naturaleza. Está abierto a la posibilidad y, por lo tanto, a un mundo mejor”*

(en línea). Se trata, sobre todo, de enseñar a comprender, y aquí debemos señalar que la comprensión solamente parte del conocimiento.

Pero también debemos decir que la incorporación de contenidos de la cultura popular en la educación, es sumamente importante en la construcción y reivindicación cultural de nuestros pueblos. Se trata de educar con identidad, teniendo claro que el concepto de identidad es cambiante y abierto. En este sentido, Claudio Malo González (Cfr. 2006: 67 y ss.) señala que hasta hace algún tiempo hablar de cultura popular hubiese carecido de sentido, ya que la noción de pueblo o vulgo estaba ligada a la idea de grotesco y vulgar, por lo tanto a la negación misma de la cultura. Afirma el autor que, educar era sinónimo de europeizar y por lo tanto los programas de estudio estaban estructurados para lograr ese objetivo; sin embargo, en las últimas décadas, sobre todo con los aportes de la Antropología Cultural, ha aumentado el interés por el estudio de la cultura popular y sus formas de expresión; Así, *“se comenzó a reconocer que amplios sectores de población, ajenos al manejo del poder político, económico y religioso, tenían también “su cultura”, diferente en cuanto a su concepción y expresión de la manejada por las élites”* (Ibíd.: 77).

Más adelante, señala Malo (Id.:113 y ss) que en América Latina la identidad se encuentra con fuerza en la cultura popular, pues la cultura elitista –que tampoco existe aislada de la popular- se ha limitado, en la mayoría de los casos, a copiar patrones llegados de fuera, concretamente desde Europa, mientras que la cultura popular es más tendiente a la conservación y el mantenimiento. Afirma, además, que cualquier esfuerzo serio por esclarecer la identidad

cultural, tiene por fuerza que buscarla en lo popular que, como sostiene el autor, se fundamenta en lo mestizo.

Tampoco debemos olvidar que en un contexto globalizado, se hace aún más urgente la necesidad de estudiar la cultura popular, pues en ella se encuentra con fuerza elementos que configuran nuestras redes simbólicas, nuestro mundo imaginado, en fin nuestra identidad. Ya varios autores, Friedman, Eriksen, Castells, entre otros, han hablado de que en los momentos actuales, paradójicamente junto al proceso de globalización, vivimos momentos de reivindicación de las identidades locales. Mucho se ha hablado y se ha dicho ya sobre el actual proceso de *glocalización*. Este término, acuñado por el sociólogo alemán Ulrich Beck, hace referencia al fenómeno de la localización, que se vive dentro del actual orden mundial, se refiere concretamente a la dinámica local-global.

Si partimos del hecho de que la educación debe ser contextualizada, absurdo sería omitir los procesos globales, que hoy forman parte del contexto de gran parte de los pueblos del mundo. Verdaderamente vivimos en un mundo cada vez más conectado, pero también en ese mundo continuamos siendo seres contextualizados y localizados. *“Tal vez es verdad que el mundo es un solo lugar –pero también, éste es localmente construido. A pesar de la migración y de otras tendencias globalizantes, las personas todavía viven en lugares”*. (Eriksen, T; 1993: 22)

De manera que, en el momento actual, no debemos perder de vista el contexto cultural de la educación. A pesar de la real e inevitable globalización, los hombres continuamos actuando, pensando y viviendo localmente,

y es ese el contexto en el que la educación debería inscribirse. Educar a partir del contexto implica formar hombres y mujeres capaces de pensar globalmente y actuar localmente, hombres y mujeres que, viviendo en un mundo globalizado, puedan ejercer desde contextos particulares.

Por otra parte, significa también propiciar la apropiación del patrimonio intangible de los pueblos, pues en la educación se tiende a dar mucha importancia al patrimonio material, sobre todo arquitectónico y arqueológico, pero constantemente se olvida el patrimonio inmaterial y, definitivamente, el conocimiento es uno de los mecanismos más eficaces para la apropiación de ese tipo de patrimonio.

El conocimiento de la cultura popular permitiría inculcar la tolerancia como valor fundamental de la sociedad de hoy y del mañana, pues a partir del conocimiento de la cultura popular seremos capaces de entender y valorar la diversidad. En este sentido, es importante la educación a partir del relativismo cultural, que permita a los profesionales del mañana ser capaces de cambiar el locus de enunciación, es decir ser capaces de mirar a partir de la cultura del otro; sin dejar de recalcar que esto no debe llevar, de ninguna manera, a la folclorización de lo popular, pues solo se lo puede lograr a partir de enseñar a aprender, de inculcar la capacidad de abstracción, de razonamiento.

Así, el estudio de la cultura popular debería ser una piedra angular en el curriculum de educadores y educandos. Su incorporación en la educación, por lo general, se ha limitado a una simple recopilación de manifestaciones, para lo cual poca diferencia existe con cualquier guía elaborada para

turistas, estancándose únicamente en la acumulación de datos, de allí la importancia de que este tipo de contenidos sea asumido desde una visión holística, ampliamente abarcada desde la Antropología Cultural, para que esos datos sean portadores de sentido y de significación.

Hablar de la importancia de la incorporación de la cultura popular a la educación, no es nada nuevo (1), Dora Canelos, formadora de varias generaciones cuencanas, señala que toda la rica gama de potencialidades implícita en la cultura popular, constituye un importante elemento formativo-informativo en las diferentes etapas de la educación, al tiempo que recalca lo señalado por Paulo Carvalho Neto, investigador brasileño, en cuanto a que el folklore, en términos de ese autor, es un elemento esencialmente educativo y que son los catedráticos los llamados a transmitirlo y vitalizarlo (cfr. 1979:12 y ss.)

Igualmente, Gerardo Martínez indica que:

*“Para nosotros la educación formal será más completa en la medida en que se enriquezca con el ya por sí rico contenido de la cultura popular (...) La tarea de la educación, tal como la concibe el antropólogo, debe ser la transmisión de las ideas de valor, las ideas que nos guían para saber qué debemos hacer con nuestras vidas y con las vidas de las nuevas generaciones que ya dependen de nosotros, y de aquellas que dependerán en un futuro inmediato. Necesitamos transmitir lo que nosotros llamamos el “saber hacer” o, en el habla del pueblo, lo que se llama la sabiduría popular” (1979:6-7)*

Por su parte, Sergio Nilo afirma que es importante incorporar plenamente la cultura popular al sistema educativo formal de nuestros países, pues en su criterio los contenidos curriculares de nuestras escuelas y universidades no toman en cuenta las características culturales del grupo y lo que sucede es precisamente que, consciente o inconscientemente, se vuelven instrumentos de asimilación.

*“El hombre latinoamericano parece no existir. Todo el progreso, todo el prestigio, todo lo que ostente un signo positivo está relacionado directa o indirectamente con las potencias coloniales de raigambre europeo-occidental (...) Se trata de legitimar una cultura a través del poderoso aval de la escuela oficial y, por otra parte, se espera que esta legitimación colabore en forma importante en los esfuerzos por superar la crisis de identidad y confianza que padecemos en América Latina (...) El principal problema de los contenidos de nuestras escuelas es su colonialismo. Se refleja particularmente en la visión exótica que, de nosotros mismos y de nuestra naturaleza, se proyecta a través del estudio de las diversas disciplinas escolares” (1979:43 y ss.)*

Por lo tanto, debemos acotar que la introducción de la cultura popular en la educación no sólo debe realizarse a través de convertir a ésta en un eje transversal de los currícula, sino que lo ideal sería que, en los planes de estudio, se incluyan cátedras de cultura popular que, en el mejor de los casos, deberían ser abordados desde la Antropología Cultural.

En este sentido, Hugo Daniel Ruiz (1980: 2 y ss) señala que es importante la antropología en la incorporación

de la cultura popular en la educación, al considerar que la introducción de ésta a los programas regulares de estudios es vital, ya que según él sólo con conocimientos sólidos de esa disciplina, que es a su vez la ciencia del hombre, se puede comprender mejor la conducta humana y encauzarla en pro de las realidades actuales. Considera que, como asignatura obligatoria en los planes de estudio, debe incluirse a la Antropología Cultural, tanto en lo que tiene que ver con teoría antropológica, metodología y etnografía. Además, señala que la antropología es el recurso idóneo para la incorporación de los contenidos de cultura popular en la educación, pues es importante tomar esos elementos valiosos del pueblo en su integridad. Pero la importancia de la antropología no la analiza tan solo en la introducción de esta en los programas educativos, sino en la formación misma de los docentes, ya que, a su juicio, esto facilitaría su labor.

La introducción de contenidos de la cultura popular en la educación, se hace necesaria no solo en la educación básica, sino también en la universitaria. Podríamos decir, aunque pueda parecer absurdo en determinados contextos profesionales, que en todas las carreras la incorporación de esos contenidos es indispensable, ya que todos los profesionales somos ante todo seres contextualizados y ejercemos nuestros oficios en entornos particulares.

Por citar solo algunos casos, podríamos decir que por ejemplo, en el ámbito del turismo es fundamental el conocimiento de la cultura popular, pues si bien en la actualidad existen diferentes tipos de turismo y diversas motivaciones que inspiran a las personas a visitar determinados lugares, la cultura continua siendo una estimulación importante de los viajeros, pues visitar un

destino determinado implica también conocer la cultura de ese pueblo. Mucho se ha dicho en cuanto a que el turismo constituye la industria sin chimeneas del mundo contemporáneo, en tanto fuente importante de ingresos y desarrollo en muchos países del mundo; pero igualmente cierto es que el turismo, si no está sujeto a una conducta ética, puede provocar el deterioro del patrimonio y de las culturas de destino.

Si los profesionales del turismo tienen un vasto conocimiento sobre la cultura popular de su país, estarán en condiciones de hacer de su profesión una práctica que propicie el respeto y la valoración de la diferencia. Recordemos que la cultura no puede ser vista, en ninguna instancia, como un producto de consumo o una mercancía, y si la viéramos como un recurso, incluso en ese caso, hay que señalar que ese recurso es no renovable. Por lo tanto, es necesario establecer, tanto en los visitantes como en los profesionales de esa área, una relación de identificación y toma de conciencia sobre el valor e importancia de ese tipo de patrimonio y la necesidad de que se dé un turismo responsable y sostenible, en cuanto a la reducción al mínimo de su impacto sobre la cultura y el patrimonio y la maximización de sus efectos positivos. En este mismo sentido, los bienes culturales intangibles no pueden ser vistos nunca como piezas de museo, pues son vitales y, detrás de ellos, se encuentra la colectividad de destino.

Otro ejemplo, bastante pertinente, es el de la carrera de Diseño, pues los objetos, al igual que las ideas, son portadores de contenidos culturales y simbólicos, que sólo adquieren significación dentro del contexto de su ejecución. Si bien el diseño está asociado con las ideas de innovación y cambio, mientras la cultura popular está estrechamente

relacionada con la tradición, es también verdad que tradición e innovación no constituyen elementos opuestos en el ámbito del diseño, pues como lo señala Dora Giordano *“requerimos que pasado y presente se conjuguen en una dialéctica propia: Requerimos una inflexión en la cultura para ser asumida en el presente”* (1990: 43)

Y en ese sentido, varios autores han hablado de la necesidad de incorporar los contenidos de la cultura popular en la formación del diseñador, así Diego Jaramillo, recalcando en la importancia de que el diseño debe asumirse desde la investigación del complejo ámbito de la cultura, señala que el trabajo de diseño y la aplicación de nuevas tecnologías debe, hoy más que nunca, asumirse a partir de la investigación del complejo ámbito de la cultura. Así, según ese autor, *“La formación de un diseñador requiere de una vasta y diversa instrumentación teórica (...) El estudiante necesita desarrollar su capacidad de abstracción para potenciar su práctica con una lógica operacional reflexiva, más allá de sus destrezas manuales e ingenio creativas”* (1990: 68). Igualmente, asevera que, si bien el diseño es un acto de invención, éste nunca está aislado de la historia, pues afirma que el diseño es ante todo una práctica contextualizada, habla al mismo tiempo de que se trata no sólo de tomar los elementos del contexto cultural porque estos están ya en la memoria individual y colectiva del diseñador, sino porque además es una postura ética, en tanto ejercicio de una práctica comprometida con el contexto social al que sirve, a la vez que indica que la recuperación de los significados de la cultura popular, es decir la significación en el diseño, debe asumirse desde la perspectiva de la identidad (Cfr. *Ibíd.*: 67 y ss).

Similares afirmaciones podríamos hacer en torno a otras carreras, como la Comunicación Social, en donde es evidente la necesidad de que el profesional de esa área tenga un profundo conocimiento sobre la cultura popular y que, en el caso de la Universidad del Azuay, se lo ha enfatizado desde la cátedra de Antropología Cultural. Igualmente, podemos señalar su importancia en las Ciencias de la Educación, con bastante amplitud hemos hablado aquí sobre el contexto cultural de educadores y educandos. En el ámbito de las Ciencias Económicas, el conocimiento del contexto cultural es fundamental para comprender las diferentes caras, culturales y simbólicas, que tiene la economía, que por ejemplo en el contexto andino, rebasa los límites del mercado y más bien se encuentra enraizada en los principios de la reciprocidad, el intercambio y la redistribución; sería también una herramienta útil para transformar los planes desarrollistas en planes de desarrollo sostenido y, yendo aún más lejos, para conocer el comportamiento del mercado y de los consumidores. En el campo de la Arquitectura, Ingeniería y del Urbanismo, es fundamental la comprensión del contexto, expresado en los imaginarios ciudadanos, para que los múltiples planes de urbanismo y reordenamiento sean congruentes con la manera en que los ciudadanos viven, usan, sienten y se apropian de los espacios. No es diferente la situación de las Ciencias Médicas, pues las nociones de salud y enfermedad se reconstruyen constantemente en los imaginarios de la población, en sus creencias, mitos, tabúes y saberes; los médicos no tratan con síntomas y enfermedades, sino ante todo con seres humanos, por lo tanto se enfrentan a dimensiones objetivas y subjetivas en su quehacer profesional, existe una relación muy directa entre cotidianidad, cultura y salud; por lo tanto, ese tipo de profesionales debe tener

el conocimiento suficiente del contexto cultural en el que desplegará su práctica, no solo para el ejercicio de su profesión sino también en lo que concierne a planificación de programas de salud pública. En fin, y sin alargarnos más, de la misma forma podríamos encontrar razones de peso en otras disciplinas universitarias.

Por otro lado, en muchas profesiones existen códigos éticos que guían el quehacer profesional; aunque no es la intención de este artículo discutir sobre las nociones de ética y moral, simplemente considero que cualquier ética, no sólo profesional, debe partir del respeto y compromiso con el entorno; ese entorno puede ser de diferente índole: social, económico, ambiental y también cultural. Considerando que la ética estaría relacionada con el compromiso con el contexto, debemos señalar que en América Latina, en lo referente a la cultura, el entorno está fuertemente enmarcado en lo popular, por lo tanto la educación debe estar orientada, en sus diferentes niveles, a formar hombres y mujeres que, a partir del conocimiento, respeten, valoren, conserven, en fin, que se comprometan con su realidad cultural. ¿Cómo se logra esto? Tan sólo a partir del conocimiento, no se puede valorar o respetar lo que no se conoce, el conocimiento lleva consigo la valoración y la apropiación del patrimonio.

Muchas otras serían las razones para la incorporación de contenidos de la cultura popular en la educación, desde las escuelas hasta las universidades; sin embargo y llegando a este punto, cabe recalcar que la postura que se mantiene en este artículo no pretende, de ninguna manera, crear un romanticismo por el pasado, sino asumir un compromiso con el presente. Es importante educar desde la memoria, cultivar la memoria, entendiendo que

se trata de un proceso dinámico y siempre actual, esto implica formar hombres y mujeres capaces de crear, actuar y pensar sobre la base de la identidad, pero sin dejar de lado el papel protagónico del momento actual; capaces de conjugar pasado y presente en la vida cotidiana y en el ejercicio profesional.

Hoy más que nunca, es imperativo asumir la educación desde lo propio, desde lo cercano, desde aquello que es significativo para la comunidad, desde nuestras realidades particulares, desde nuestros imaginarios y saberes.

### **Nota:**

1. Institucionalmente, el Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares CIDAP, es una de las entidades en el país que ha trabajado en la integración de contenidos de la cultura popular en la educación, para ello ha emprendido varias tareas, siendo la más significativa el registro de la Cultura Popular de cada provincia del Ecuador, en convenio con el Ministerio de Educación. Precisamente, este proyecto surgió porque un grave problema en torno a la incorporación de la cultura popular a la educación, era que no existían fuentes escritas sólidas que favorecieran su conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

ALCINA FRANCH, José. "Arte y Antropología", Alianza Editorial, Madrid, 1982

ARROYO ARRIAGA, Omar, et al. "Artesanos y Diseñadores", CIDAP, Cuenca, 1990

BORJA, Mónica, "La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza", en línea: [http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica\\_borja.html](http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/eureka/edicion03/monica_borja.html) Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte. Fecha de consulta: 13 de noviembre de 2007

CANELOS, Dora. "Educación y Cultura Popular" en: Boletín de Información N °2, CIDAP, Cuenca, 1979

CASTELLS, Manuel. "La era de la información. Economía, sociedad y cultura", Alianza Editorial, Madrid, 1999

ERIKSEN, Thomas, *Ethnicity and Nationalism*, Pluto Press, Estados Unidos, 1993

MALO, Claudio. "Arte y Cultura Popular" 2da. Edición, CIDAP-UDA, Cuenca, 2006

MARTÍNEZ, Gerardo. "Educación y Cultura Popular Tradicional" en: Boletín de Información N° 4, CIDAP, Cuenca.

NILO, Sergio. "Responsabilidades de la planificación educativa en la integración de la cultura popular en la educación" en: Boletín Informativo N° 4, CIDAP, Cuenca, 1979

RUIZ, Hugo Daniel. "La antropología como instrumento para la incorporación de la cultura popular tradicional en la educación" en: Boletín Informativo N° 6, CIDAP, Cuenca, 1980

WALLERSTEIN, Immanuel. "Incertidumbre y Creatividad", Conferencia dada en el transcurso del Forum 2000: Inquietudes y esperanzas en el umbral del nuevo milenio, Praga, 3 al 6 de septiembre, 1997. Artículo publicado en Iniciativa Socialista, número 47, diciembre 1997, en línea: <http://www.inisoc.org/certeza.htm> fecha de consulta: 20 de octubre de 2007

# **INFORMÁTICA Y EDUCACIÓN**

**Jorge Quintuña Álvarez**

Licenciado en Psicología Educativa y Orientación

Vocacional por la Universidad del Azuay

Magíster en Docencia Universitaria por la  
Universidad del Azuay

Profesor de la Universidad del Azuay

E-mail: [jquintunaa@uazuay.edu.ec](mailto:jquintunaa@uazuay.edu.ec)



Todas las instituciones educativas desde la educación inicial hasta las universidades han incorporado en el currículo diferentes tipos concretos de sistemas informáticos educativos como: sistemas integrados de aprendizaje y multimedia, actividades tutoriales, simulaciones, aprendizajes cooperativos, enseñanza a distancia, ofertas que tienen como objetivo básico la optimización de los procesos de asimilación y transferencia del conocimiento.

En el caso de la Universidad del Azuay se ha mejorado la calidad de las redes, líneas de comunicación que están abriendo un mundo lleno de oportunidades para el personal docente, alumnos, personal administrativo; asunto que ha permitido compartir información como nunca antes se había hecho. Además se ha emprendido una capacitación integral para que todo el personal docente esté en condiciones óptimas para el uso de las TIC's, como: el uso de las redes de transmisión de datos, las plataformas de educación virtual, la internet, el foro de discusión y el correo electrónico y otras alternativas cibernéticas de vanguardia.

En nuestra sociedad, la lucha por ejercer el derecho a la educación, y por tanto el derecho a la libertad, parece que va siendo una realidad, por lo menos hay el interés político de mejorar la calidad de la educación. En este contexto hay interés en capacitar masivamente a los docentes y se quiere que sean más protagónicos en una sociedad cada vez más informatizada, ya que de esta forma se integrarán cambios curriculares con una mejor perspectiva de futuro.

Hoy más que nunca es prioritario implementar tecnologías educativas que estén en función de las nuevas corrientes científicas. Nos interesa que las investigaciones en el área de la informática y la educación, permitan mejorar radicalmente la calidad de la educación y que nos posibilite enrumbarnos hacia el horizonte del uso de una educación informatizada para todos, de esta manera estaríamos vitalizando las grandes potencialidades del cerebro humano, y se aseguraría un incremento notable en los niveles operativos de las nuevas generaciones.

La sociedad de hoy quiere una educación para la vida y el trabajo, una educación que forme personas emprendedoras y con un buen potencial intelectual; para ello los centros educativos vienen trabajando intensamente, implementando corrientes curriculares alternativas inspiradas en el constructivismo y en las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes que apuntan a una profunda transformación de los procesos sociales y culturales.

Nuestro cerebro es un procesador lógico, desarrolla habilidades matemáticas; es un procesador del lenguaje; maneja y controla la actividad motora; es un banco de memoria; es un procesador de imágenes; genera nuevas ideas, nuevas formas de ver las cosas, es un activador del pensamiento creativo, reflexivo; es el lugar donde se activa la inteligencia emocional, en síntesis podría ser comparado como una de las máquinas más espectaculares. Frente a esta incomparable máquina el aprendizaje virtual, sería una oportunidad maravillosa para volver a pensar en forma creativa, partiendo de las capacidades individuales y desde una comunidad que estaría al frente para optimizar los logros de formación integral de los seres humanos.

Al margen de las bondades de nuestro cerebro, es indispensable la ayuda de los sistemas informáticos cuando se trata de almacenar y acceder a una cantidad ilimitada de datos a una velocidad de vértigo. Hay grupos de estudiantes que manejan de maravilla el pensamiento lógico matemático, sin embargo no pueden igualar por su cuenta y sin ayuda de una sencilla calculadora. Es necesario destacar entonces, que la informática es un componente cada vez más importante de la nueva acción educativa, a la que hay que enfrentarla de manera urgente.

Al hablar de aprendizaje estamos de acuerdo en decir que es un proceso que dura toda la vida, y que dicho proceso es personal, ya que nadie puede aprender por otra persona. Aprender implica cambiar a menudo y por lo general los cambios van acompañados de miedo, ansiedad y resistencia. Esto es lo que precisamente está ocurriendo y de manera especial con los docentes de educación básica, bachillerato e inclusive en las universidades; pues a nadie le agrada abandonar métodos de enseñanza y aprendizaje que, aunque pasados de moda, han tenido éxito y es por ello que prefieren conservar paradigmas tradicionales.

En la actualidad hay una tendencia a ir integrando en el currículo la personalización del aprendizaje, así como enseñar a la persona a aprender a aprender convirtiéndose en punto de mira para los defensores de la educación permanente. Los centros educativos de hoy han modificado de manera sustancial su orientación y han dejado de ser meros transmisores de conocimientos, efectuada de manera mecánica y repetitiva. Cada persona ha de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y de una manera activa, reflexiva y crítica; para ello será necesario el uso de una tecnología educativa que posibilite

esa interactividad. La tecnología web, el correo electrónico y otras herramientas vienen como anillo al dedo, para mejorar el entorno del aprendizaje del estudiante.

Es pertinente entonces desarrollar las habilidades, destrezas cognitivas y socio – afectivas para que puedan aprovechar al máximo el manejo de la información que le brinda la internet, que puedan procesarla y estar en condiciones de discernir y saber discriminar lo que es útil e inútil.

Los educandos tienen ilusión de captar información y cada vez sus búsquedas suelen ser más efectivas y utilitarias, pues se ha convertido en “ratón de la cibernética”, a tal punto que sus destrezas de búsqueda informática son envidiables. Una vez que se ha familiarizado con el uso de la computadora, el estudiante necesita de los profesores más que nunca, ya que la sobrecarga de información crea confusión y en muchos casos no está preparado para manejarla, procesarla y transferirla para la solución de sus problemas personales y de los demás.

Ya se ofrecen hoy en día programas de formación en educación básica y bachillerato en línea, esto ya no es nuevo en universidades. Se están introduciendo programas innovadores, que han permitido optimizar los procesos de aprendizaje. La aplicación de la informática en la educación constituye una herramienta excelente para desarrollar programas educativos que permitan alcanzar un buen desarrollo integral.

Jean Piaget (1954 – 1971) observó que la madurez intelectual de los niños es progresiva. A él debemos el estudio científico del desarrollo cognitivo desde la infancia

y el inicio del conocimiento epistemológico mediante la metodología experimental. Inició el estudio de la evolución de los conceptos y el lenguaje de los niños, la conducta interactiva de los infantes con los objetos y sus manipulaciones, así como la interpretación simbólica. Fue de esta manera como fueron surgiendo las descripciones de las etapas del aprendizaje y el desarrollo infantil.

Algunas investigaciones han demostrado que un alto porcentaje de adolescentes emplea la mayor parte de su tiempo libre con videojuegos. ¿A qué se debe esta atracción de los niños por los videojuegos?. Desde el punto de vista cognitivo, estos juegos le permiten al muchacho enfrentar los retos que en muchos casos son complejos e interesantes.

Bernard Poole (1) manifiesta: “Los videojuegos son objetos simbólicos, pues además de presentar situaciones e imágenes sobre las que operar, permiten que los usuarios sean actores protagonistas de una historia o aventura mediante la sucesión de estímulos y respuestas”. A las claras podemos apreciar que resulta mucho más atractiva que una historia leída o contada. Con los videojuegos se permite a los niños ejercitar la habilidad y rapidez de los reflejos. Reconoce los juegos de primera categoría (que requieren buenas dotes de habilidad y rapidez de reflejos), en el nivel sensoriomotor (en el cual la inteligencia se manifiesta a través de las acciones); los de la segunda categoría (los juegos de simulación) corresponden al nivel operativo concreto (donde se manifiestan calidades lógicas particulares) y los juegos de la tercera categoría (la creación de una aventura) al nivel operativo formal (donde se halla la capacidad de considerar los objetos como si simbolizaran otras cosas).

---

1 POOLE, 2003, pp. 191

Mencionaré una experiencia personal, emulando las ideas piagetianas inicié una experiencia de relación de los juegos con los procesos de funcionamiento de las capacidades cognitivas. La editorial LNS en el año de 1980 diseñó un set de juegos para estimulación de nociones correspondientes a las áreas: psicomotriz, cognitiva, socio – afectiva y de lenguaje. Mi idea era que mis tres hijos cumplieran con los indicadores de madurez neurofisiológica normal en lo relacionado con la micromotricidad, macromotricidad, esquema corporal, lateralidad; pero en lo relacionado con el área cognitiva, mi interés estaba relacionado con priorizar una estimulación en las nociones lógico matemáticas, sin descuidar las nociones correspondientes al área del lenguaje, pues de acuerdo con el test de Lorenzo Philo, mis hijos tenían la madurez neurofisiológica necesaria para aprender a leer y escribir sin ningún problema en el primer año de la escuela (antigua sistematización escolar).

Manos a la obra, los juegos tenían clarísimos objetivos para alcanzar procesos de desarrollo de las nociones espaciales, temporales, de cálculo, pues aprendían jugando; pero me di cuenta que faltaba mayor estimulación audiovisual y coincidió con la llegada del famoso ATARI, primera máquina de videojuegos. Tuve la precaución de seleccionar juegos que estimulaban mayormente el esquema mental lógico matemático, los muchachos empleaban su tiempo libre muy divertidos, la precaución obvia era la de evitar que se convirtiera en la única fuente de diversión. Luego vino el nintendo, el supernintendo y coincidió con la llegada de la computadora en casa, y el resto ya es historia. Gracias a Dios mis tres hijos son profesionales universitarios de cuarto nivel y precisamente en el área de las matemáticas.

Los estudios de Jean Piaget han ejercido una notable influencia en la teoría del desarrollo infantil. Concretamente Piaget propuso la figura del niño activo, capaz de elaborar soluciones creativas, como alternativa a la figura del niño sólo capaz de actuar en presencia de estímulos ambientales (tal como sostenía la teoría conductista).

César Coll <sup>(2)</sup> (1990, pp 441 – 442) manifiesta que la concepción constructivista se organiza en torno a las siguientes ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye y reconstruye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros. En programas educativos informatizados precisamente va a tener oportunidad de autogestionarse intelectualmente, va a desarrollar la destreza del emprendimiento, asunto que se evidenciará en los momentos que se realicen las tomas de contacto y en especial la puesta en común.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. El alumno cuenta con contenidos de aprendizaje conceptual, producto de su propia investigación o simplemente son contenidos interiorizados en programas educativos informatizados de clases anteriores. Esta actividad intelectual le permite al estudiante el desarrollo de su autonomía, capacidad de reflexión y trabajo en

---

2 COLL, 1995, pp. 113

equipo, postulados que coinciden con la Escuela Nueva de Claparede (1873 – 1940), responsable de fundamentos psicológicos de la Escuela Nueva.

3. Elabora un modelo de educación funcional o aprendizaje funcional. “La educación funcional es aquella que se funda sobre las necesidades de saber, necesidad de buscar, necesidad de mirar, necesidad de trabajar. La necesidad, el interés resultante de la misma, es el factor que hará de una reacción un acto verdadero”.
4. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. En este caso la función del profesor estaría encaminada a orientar y guiar el cumplimiento de los objetivos y estrategias de aprendizaje programados.

La Universidad debe emprender en forma masiva al proceso de capacitación, dedicado en especial a maestros de todos los niveles educativos, sea en educación regular y especial. En el campo de la educación especial se han dado sorprendentes aportes tecnológicos, que han permitido alcanzar avances muy significativos en procesos de madurez cognitiva, en niños, adolescentes, adultos con necesidades educativas especiales.

La aplicación de la informática en la educación ha priorizado la puesta en práctica de la educación personalizada o individualización de la enseñanza aprendizaje, pues este sistema tiene como objetivo formar estudiantes exitosos, en estos casos se optimiza el aprendizaje para lo cual se requiere de disciplina, concentración, paz, tranquilidad y

mucho orden. Son atributos necesarios y que se lo consigue cuando se está al frente de una computadora. Mantiene ocupados y concentrados, es por ello que constituye una herramienta de aprendizaje óptimo.

Los estudiantes alcanzan una concentración mental sorprendente cuando su interés permanece latente, y es cuando se debe aprovechar de esta coyuntura psicológica para implementar una variedad de sistemas de aprendizaje mediante programas computarizados combinados con otras experiencias de aprendizaje. Basta con observar a los estudiantes jugando en los centros de los videojuegos para darse cuenta de la facilidad e intensidad con que le estimulan las actividades relacionadas con la informática. Si trasladamos este interés, a la aplicación de programas de enseñanza aprendizaje informatizados, seguramente conseguiríamos un éxito notable, en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje señalados en los programas de estudio.

Las aulas de clase se pueden dividir en grupos más pequeños o se puede dejar que los estudiantes trabajen por separado y por su cuenta. En este caso el profesor se encargaría de acompañar y promover los procesos de aprendizaje y de estimular el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Se promueve además el cultivo del silencio, en estos casos constituye una alternativa indispensable para optimizar la actividad del pensamiento.

En este sentido existen ventajas muy importantes de la aplicación de la informática en la educación:

- Los niños y hasta los adultos mayores centran su atención en el cumplimiento del programa educativo

propuesto o simplemente cuando se encuentran en búsqueda de información.

- El profesor tiene la brillante oportunidad de apreciar en forma individual los niveles operativos y la estructura cognitiva que poseen sus estudiantes.
- El sistema de aprendizaje mediante la computadora respeta el ritmo de aprendizaje del alumno. Los más avanzados tendrán la oportunidad de comunicar sus logros al profesor y a sus compañeros, especialmente cuando se realiza la puesta en común, y los estudiantes más lentos podrán concluir sus tareas en casa.
- Permite que los profesores fomenten el aprendizaje cooperativo, actividad pedagógica interesantísima para que los alumnos puedan transferir los conocimientos en la aplicación de proyectos de clase programados.
- Permite ahorrar mucho tiempo, porque los estudiantes disponen del programa de materias, de la programación de clases y de los materiales necesarios, que le permitirán cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos.
- En la programación de clases, estarán señaladas con precisión las actividades iniciales o manejo adecuado de las conductas de partida, las actividades de construcción del conocimiento, las mismas que serán propuestas mediante la presentación de un registro de actividades, y finalmente las actividades de transferencia, momento crucial en el cual los estudiantes tendrán la oportunidad de integrar la teoría con la práctica.
- En las actividades de transferencia los trabajos pueden ser presentados en grupo, los mismos que se proyectarán mediante el uso del infocus.

Los logros serán compartidos, discutidos y consensuados.

- Facilita los trabajos de investigación, pues mediante la lectura del registro de actividades, los estudiantes podrán sujetarse a la línea de investigación – acción propuesta por su maestro.
- Hay mayor funcionalidad en los procesos de evaluación de los aprendizajes, se pueden aplicar pruebas objetivas o de ensayo, y la valoración será más real.
- La comunicación con los estudiantes es más fácil debido a sistemas en línea.

Hoy en día y en este tipo de aprendizajes informatizados, se prioriza el desarrollo de una competencia: “escribir para aprender”. La escritura contribuye y en mucho a la confirmación y asimilación del conocimiento, y también es cierto que la computadora es el instrumento para escribir más versátil que hasta ahora se ha inventado. Es lógico pensar que previamente los estudiantes deben manejar con precisión varias destrezas de trabajo intelectual como: lectura silenciosa y rápida, lectura pausada y uso de símbolos y señales, lectura crítica, dominio de la técnica del subrayado, elaboración de mapas gráficos, conceptuales; pues estas destrezas facilitarán el procesamiento de la información investigada.

El educador e investigador norteamericano Mageau <sup>(3)</sup> en un editorial en *Electronic Learning* señala: “ Para quienes la escritura es un proceso doloroso y lleno de dificultades, tener al alcance una herramienta como el procesador de texto, que facilita de tal modo la revisión, es como si se le entregara la llave que abre la cárcel”., señala además “Lo

---

3 MAGEAU, 2006, pp. 18

que, en última instancia, ayuda a quien no es un escritor a escribir y reescribir”, dice Mageau, “ es un buen profesor que hace posible que los alumnos se den cuenta de que merece la pena explorar y compartir con otros su voz, sus ideas y su manera de pensar”.

A más de esta hermosa alternativa de “escribir para aprender”, el aprendizaje informático debe ser una alternativa para la invitación a la interacción y a la aplicación de líneas de acción de la Escuela Nueva:

- Participación activa en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.
- Intercambio y socialización de respuestas, en función de las necesidades de los objetivos propuestos.
- Realizar tomas de contacto e interactuar con el profesor.
- Reaccionar e interaccionar con las simulaciones.
- Buscar bases de datos que contengan material textual, visual y de audio.
- Acceder a datos para procesarlos e incluirlos como marco conceptual de una investigación.

Una persona que ha aprendido a aprender es una persona que sabe, que el aprendizaje informático es un recurso más que necesario para el desarrollo de su pensamiento, además le abre caminos seguros para planificar y controlar su proceso de aprendizaje con criterios de calidad y pertinencia.

Hay docentes, que temen que la incorporación de la informática en los centros educativos reduzca el número de profesores; más bien hoy en día sabemos que es

más probable que suceda lo contrario, porque el uso de las computadoras como instrumento de enseñanza y aprendizaje va a fomentar que se personalice la enseñanza. Las tutorías se incrementarán y el trabajo será más personalizado y con menos estudiantes; las tomas de contacto y las puestas en común serán más frecuentes, y los docentes van a tener la posibilidad de ayudar a que cada uno de los alumnos escoja una gran variedad de material multimedia y de esta forma experimentar juntos un aprendizaje en función de los objetivos propuestos.

Una alternativa académica interesante son precisamente las listas de discusión, pues mediante la utilización del correo electrónico, permite discutir e intercambiar información entre profesores y estudiantes u otras personas interesadas, a cerca de temas específicos. Obviamente en estos casos los administradores de esta lista serán los profesores, quienes se encargarán de regular y orientar los temas, reflexiones y otras contribuciones individuales.

No siempre podemos confiar en la internet, por el hecho de que existen fuentes de información completamente erróneas, que no tienen soporte ya sea académico o de comunidad. Cuando se habla de comunidad, nos referimos a los diferentes proyectos web sites (wikipedia), que más de un autor mantiene o colabora con el mismo, existiendo un consenso en el contenido de la información.

La informática educativa es una interdisciplina en pleno proceso de desarrollo que necesita de la Didáctica, para facilitar el aprendizaje y el autoaprendizaje. Por ejemplo en el proceso de estudio online, se emplean casi todas las herramientas de trabajo, ya que permiten resolver las

actividades relacionadas con el manejo de la información y otras propuestas didácticas, señaladas en cada uno de los módulos programados. En síntesis los pasos a seguirse en un proceso enseñanza – aprendizaje on line son los siguientes:

## **ANTES DEL PROCESO:**

- Primera sesión de trabajo presencial para señalar con precisión el procedimiento a seguirse. (Indicar en power point el proceso didáctico y el manejo del procesamiento de la información, de las actividades de reflexión, prácticas y los pasos a seguirse en un determinado proyecto de investigación).
- Elaborar la base de datos: solicitar a los estudiantes los datos completos: nombres, apellidos, número de cédula, nacionalidad, provincia, ciudad, ocupación, dirección, teléfono y correo electrónico.
- Asignar un código y una clave personal para cada estudiante.
- Determinar un asesor técnico: Persona encargada del manejo del sistema, con quien nos podemos comunicar en caso de tener problemas con el mismo.
- Establecer un asesor operativo: Profesional que asesore en las diferentes actividades académicas planificadas en cada uno de los módulos de estudio.
- Por lo general el primer módulo tiene que ser un módulo, en donde se conozca el sistema de trabajo y se ponga en práctica todos los métodos de estudio, los mismos que pueden ser los siguientes:
  - Manejo de correo interno.

- Participación en foros de estudiantes. (comunicación en tiempo real entre todos los participantes, es decir las opiniones o reflexiones de cada estudiante aparecen en los monitores de todos los demás).
- Envío de información adjunta es decir archivos de Word o Excel según el trabajo que se va a ejecutar.
- Sistema de evaluación que se empleará en el curso on line.

## **DURANTE EL PROCESO:**

- Establecer plazos de ejecución de cada uno de los módulos, (tiempo limitado) luego de ese plazo no hay acceso al modulo anterior.
- Instrucciones de trabajo en cada módulo. Constan las actividades de aprendizaje y autoaprendizaje.
- Permitir al estudiante bajar la información teórica del módulo y las instrucciones de trabajo.
- Cada módulo debe contener el 60% de teoría y el 40% práctica.
- La evaluación del desempeño de la ejecución de cada módulo queda a criterio de las escalas de valoración de cada institución. Sin embargo debe establecerse con anterioridad los parámetros a ser considerados, por ejemplo: Lectura, obtención y procesamiento de la información.
- Actividades de trabajo individual: trabajos de reflexión, prácticos y otras actividades didácticas de transferencia.
- Actividades de trabajo en grupo.
- Participación en foros.

- Cumplimiento y envío oportuno de tareas.
- Evaluación sistemática mediante la utilización de pruebas objetivas, que permitirán al estudiante analizar el contexto, así esté con el material teórico a su disposición.
- Cuestionario de recomendaciones para cada módulo y análisis de los resultados.
- Evaluación de asesores tanto técnico como operativo, respecto a la funcionalidad de las propuestas didácticas y técnicas.
- Cada módulo permite ir recolectando y procesando información, para la ejecución de un proyecto final, el mismo que englobará todo el material empleado y que esté en función con el cumplimiento del objetivo final.

## **DESPUÉS DEL PROCESO:**

Sesión de trabajo final cuyo objetivo será la de evaluar el proceso y a su vez realizar la entrega de los certificados de aprobación.

- Culminación del proyecto final con la integración de los trabajos de todo el grupo.
- Evaluación final objetiva.
- Se puede aplicar el proceso de recuperación en caso de notas bajas o trabajos no entregados.

Un complemento didáctico puede ser el skype, sin duda que se trata de una tecnología muy interesante. Es un programa que permite llamar gratis a cualquier otro usuario de skype, en cualquier lugar del mundo, y gracias al uso de las cámaras web, se puede realizar

video conferencias y sin costo alguno. Precisamente por esta razón la videoconferencia puede ser una alternativa y que facilitaría la comunicación entre diferentes grupos. Se puede entonces, ofrecer clases virtuales o campos virtuales, los estudiantes o grupo de estudiantes pueden acceder a la página web e interactuar con el profesor a través de la video conferencia. En este caso los estudiantes pueden ver, escuchar y participar en discusiones de manera remota.

La videoconferencia es un recurso que puede ser usado para compartir de manera virtual debates o conferencias dictados en países muy lejanos. Además es una manera económica de invitar a expertos para que puedan expresar sus ideas o comentarios.

La meta de todos es la de impartir una educación de calidad, para ello será indispensable diversificar el uso de nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, pues sería el único camino para alcanzar un aprendizaje eficaz y de esta manera formar ciudadanos y profesionales que enfrenten los retos impuestos por la sociedad de hoy.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

COLL, César, El Constructivismo en el Aula, Edit Grao, Barcelona – España, 1995

DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Edt. McGraw Hill, México – México, 2003

GARNER, Howard, La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas, Edit. Paidós, Buenos Aires Argentina, 2000

MAGEAU, Electronic Learning, San Francisco – EE.UU. 2006

POOLE, Bernard J., Tecnología Educativa, Edit. McGraw Hill, México – México, 2003

# **LA GEOMÁTICA EN LA EDUCACIÓN**

**María Inés Acosta Urigüen**

Ingeniera de Sistemas por la Universidad del Azuay

Profesora de la Universidad del Azuay

E-mail: [macosta@uazuay.edu.ec](mailto:macosta@uazuay.edu.ec)



## Introducción

De acuerdo con el criterio del neuropsicólogo Howard Gardner, hoy en día se puede afirmar que existen diferentes tipos de inteligencias en la vida del ser humano y que éste utiliza por lo menos ocho destrezas o habilidades cognitivas diferentes para resolver un problema o elaborar un producto que sea valioso para una o más culturas<sup>1</sup>.

La inteligencia que una persona posee no está determinada sólo por su genética, sino por el entorno en que se desenvuelve, la educación adquirida y las experiencias vividas. Esta experiencia ha modificado el concepto de inteligencia como factor innato inamovible de una persona, dando lugar a la inteligencia como capacidad que puede ser modificada gracias a la educación y a la motivación que tenga una persona por aprender.

Las inteligencias múltiples planeadas por Gardner son la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. A través de ellas se abarcan aspectos de uso del lenguaje, sintaxis, redacción, escritura y poesía para la lingüística; las relaciones lógicas, afirmaciones, proposiciones y abstracciones para la lógico-matemática; la concepción del mundo en dimensiones de latitud, longitud y profundidad para la percepción de imágenes e información gráfica

1 Gardner, Howard, Inteligencias Múltiples. Ediciones Paidós Ibérica. España. 2003

para la espacial; la melódica y rítmica para la musical; la capacidad del cuerpo para realizar actividades o resolver problemas por medio de la coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad para la corporal-cinestésica; el entendimiento y la percepción exacta de uno mismo, la autodisciplina y autoestima para la intrapersonal; la relación con el mundo y los demás seres humanos y la interacción con éstos en la interpersonal y, la naturalista para el estudio de la naturaleza, sus diversos elementos y su clasificación.

De acuerdo con esta teoría, todas las personas tenemos desarrolladas en diferente grado las ocho inteligencias; en la interacción de éstas para la resolución de un problema específico está la clave del éxito. Así mismo no existe ningún tipo de inteligencia que sea superior a otra. Bajo este criterio, nuestro sistema educativo debería diseñar currículos que incluyan el desarrollo de todas las inteligencias dentro de su malla curricular ya que se ha visto las diferentes maneras de asimilación de un mismo concepto por parte de los alumnos y su interpretación e impacto.

Hasta hace unos años, nuestro sistema educativo siempre dio énfasis a las inteligencias lógico-matemática y lingüística, dejando quizá de un lado a las otras. Se creía que la inteligencia de una persona se basaba más en su concepción del mundo que en la percepción de éste.

## **Educación y geomática**

Hoy en día, gracias al avance de la tecnología y al uso cada día más amplio de la Internet es posible que una serie de nuevas herramientas apoyen y se incluyan en nuestro sistema educativo; las más conocidas abarcan

buscadores temáticos para la adquisición de información oportuna en diferentes formatos e idiomas, diccionarios, editores de música y video; pero también existen otras más especializadas como la geomática, los sistemas de información geográfico, los sistemas globales de navegación, la teledetección y la publicación de mapas en la Web, lo que ha permitido la difusión de la realidad geográfica mundial poniéndola a disposición de toda la sociedad.

En el capítulo relativo a las tecnologías de la información y comunicación (TICs) se encuentra -como uno de sus componentes- el tema de la geomática que es la ciencia que permite la representación de información geográficamente referenciada en cualquier parte del globo terráqueo. Para llevar a cabo esta “representación referenciada” es necesario aplicar una serie de procedimientos para la captura de datos a través de satélites artificiales, sensores aéreos, marítimos y terrestres y demás instrumentos de medición; el tratamiento, el análisis y la interpretación de éstos; sin dejar de lado el almacenamiento, recuperación y difusión a través de diferentes medios digitales e impresos, ha dado como resultado una ciencia interdisciplinaria donde intervienen especialistas en topología, fotometría, cartografía y geodesia; también forman parte de esta ciencia ingenieros, biólogos, ambientalistas, administradores, y demás profesionales que han visto la necesidad de georreferenciar información en diferentes puntos de la tierra, ayudados por equipos hardware y software que facilitan este proceso. De ahí que, la geomática sea utilizada en el monitoreo ambiental de regiones de explotación minera, en el manejo de recursos forestales, hídricos y marítimos para medir forestación, deforestación o contaminación; en las rutas de distribución en el área del marketing y en el trazo de rutas turísticas para mejorar el comercio de una región.

En nuestra sociedad, la geomática incursiona lenta y disimuladamente; cada día existen más usuarios de portales web que permiten la localización de sitios específicos en el mundo, como es el caso de Google Earth y mapas de Google; pero también aplicaciones cuyo fin es publicar información impresa de diversos sectores como es el caso del “Atlas temático de la Provincia del Azuay”.

La herramienta geomática que ha tenido mayor acogida a nivel mundial es Google Earth ya que combina todo el potencial del tradicional motor de búsquedas de Google.com con imágenes satelitales, mapas, terrenos y edificios representados en 3 dimensiones donde la información geográfica final se encuentra al alcance de cualquier persona que desee bajar el programa desde Internet, instalarlo y ejecutarlo desde su computador.<sup>2</sup> Por ejemplo, si usted ha instalado la aplicación y digita la palabra “Cuenca” como criterio de búsqueda; Google Earth automáticamente lo llevará a Cuenca de España, pero también le mostrará una lista adicional de ciudades donde consta Cuenca del Ecuador. Al pulsar en el nombre de nuestra ciudad, Google Earth lo llevará al Ecuador, visualizará la imagen de nuestra ciudad, podrá observar información como el nombre de los ríos principales o el trazado de la red vial.

Los mapas de Google<sup>3</sup> son otra de las aplicaciones más exitosas que ha tenido la geomática, disponible a todos los usuarios de Internet, quienes pueden acceder al portal web y buscar la ubicación de cualquier lugar en el mundo. Basta con escribir la dirección de lugar a localizar y presionar la tecla “buscar” y en seguida el portal web localiza el

---

2 <http://earth.google.com>

3 <http://maps.google.com>

destino. Se pueden también añadir personalizaciones para encontrar la ruta más corta entre dos puntos o la dirección de una calle o avenida; este particular es de mucha utilidad no sólo para aquellos profesionales de esa área sino para todas aquellas personas a las que les interesa conocer datos geográficos o información georreferenciada del planeta en el que vivimos.

## **La geomática y la educación ecuatoriana**

Uno de los principales cuestionamientos que se hacen las instituciones educativas al momento de incluir el aprendizaje de estas nuevas herramientas tecnológicas en sus currículos es la utilidad que tendrían estos portales web en escuelas, colegios o universidades. Si recordamos el siglo pasado a inicios de los ochentas, el uso de una hoja electrónica, un procesador de palabras y un diseñador de presentaciones era algo innecesario y no formaba parte de la malla curricular que se impartía en la educación puesto que la mayoría de estudiantes no tenía acceso a un computador y mucho menos servicio de Internet, que para esas fechas solamente había desarrollado su potencial en el área del correo electrónico. En la actualidad, se puede afirmar que los tiempos han cambiado considerablemente y es normal observar que, al menos entre el 15% y 20% de los estudiantes, tiene un computador portátil que lo utiliza para tomar apuntes, realizar trabajos y presentaciones, escuchar música y navegar en la web. Cada día crecen más los sitios de acceso libre a la Internet y a los servicios que ésta presta, los que van desde correo electrónico, noticias, chats, foros hasta la posibilidad de comprar artículos, recibir clases virtuales o consultar cómo llegar a cualquier punto de la tierra desde un lugar específico.

Dentro de esta nueva era del Internet y sus múltiples aplicaciones se ha demostrado que la geomática es de gran utilidad al momento de descubrir nuestra geografía, ya que gracias a ella se puede aprender sobre los accidentes geográficos, la división político-administrativa a través de continentes, países, provincias, cantones o centros poblados, la clasificación y uso del suelo por región, los nombres de ríos, montañas o desiertos. También se ha mostrado el potencial que tiene la información georreferenciada al momento de tomar decisiones; por ejemplo, se puede analizar la cobertura de terreno y delimitar áreas que se encuentren en proceso de reforestación registrando información sobre el número de árboles plantados por hectárea, el tipo de árbol, la fecha de siembra, etc.; se podría definir la mejor ruta de distribución de productos teniendo en cuenta factores como el tráfico, las horas pico o las vías cerradas con su posible solución para identificar una ruta alterna.

En nuestro país existen instituciones que han impulsado el uso de la geomática para presentar nuestra realidad desde diversos puntos de vista. El Instituto Geográfico Militar, el Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador, el Ministerio de Educación y Cultura son algunas de las instituciones gubernamentales que se encuentran desarrollando aplicaciones geomáticas.

1. El Instituto Geográfico Militar<sup>4</sup> es el ente máximo que regula la generación de cartografía en nuestro país, tiene bajo su cargo la depuración, edición y publicación de las cartas topográficas del Ecuador a diferente escala, tanto en formato digital como impreso. Una carta topográfica digital no es más que un archivo que contiene la información de una

---

4 <http://igm.gov.ec>

zona o región estructurada por capas o “layers” donde cada capa contiene información específica como es el trazo de un río, quebrada o laguna con su respectivo nombre, las curvas de nivel principales, secundarias y auxiliares que sirven para construir el relieve, la red vial principal, secundaria y terciaria, los asentamientos poblacionales clasificados por cabecera cantonal, cabecera parroquial, centro poblado y sectores.

2. A través del portal web del INEC<sup>5</sup> se puede acceder a la información de los censos realizados en el país; el último censo fue realizado en el 2001 y los datos recopilados se encuentran bajo el enlace al “VI Censo Nacional de Población y V de Vivienda” donde se puede acceder a la información clasificada por provincias o cantones. La web presenta un mapa de la división político-administrativa del Ecuador. Dentro de los principales indicadores censales están los totales poblacionales por rangos de edad, la evolución de la población, la población económicamente activa e inactiva, las pirámides poblacionales, las tasas de analfabetismo o las viviendas particulares ocupadas por personas presentes.
  
3. El Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador –SIISE<sup>6</sup>– es una herramienta pública que ha sido desarrollada con el objetivo de integrar, resumir y difundir los diferentes indicadores sociales, sus definiciones y métodos estadísticos utilizando los avances más recientes de la informática. El Gobierno del Ecuador ha visto la necesidad de

---

5 <http://inec.gov.ec>

6 <http://www.siise.gov.ec>

estudiar los problemas sociales y sus causas por lo que ha desarrollado esta herramienta con el propósito de que sirva de guía en la planificación y toma de decisiones por parte de los líderes, que sus indicadores, estadística, gráficas e información se incluyan en la agenda social, en el análisis de la calidad de la educación y la promoción de igualdad de oportunidades de los ecuatorianos.

La información que el SIISE presenta permite la búsqueda de información desde dos aspectos. El primero permite realizar consultas documentales y el segundo, consultas temáticas.

Las consultas documentales hacen referencia a todos aquellos indicadores cuya información está contenida en tablas, cuadros o gráficos, donde además consta la descripción del indicador y en muchas ocasiones el proceso de cálculo que se ha llevado a cabo para obtenerlo. Los indicadores que se analizan bajo consultas documentales están relacionados con la salud, educación, empleo, vivienda, desigualdad y pobreza, población, economía e inversión social.

En el capítulo de la educación se miran los indicadores de analfabetismo, escolaridad, esperanza de vida, estudios terminales primarios, secundarios y universitarios; la cobertura y acceso a la educación incluyen las tasas netas y brutas de escolarización, la población no matriculada por razones económicas, el tiempo y transporte para llegar a la escuela; la oferta del sistema educativo incluye los indicadores que presentan el total de

alumnos y recursos del sistema educativo, el número de alumnos por profesor, el número de alumnos por plantel, el número de alumnos por aula; el desayuno, colación y almuerzo escolar y datos sobre los docentes; la calidad de la educación muestra la eficiencia del sistema educativo, los años promedio para culminar la primaria, la tasa de supervivencia escolar al quinto grado, la promoción, repetición y deserción escolar; el último capítulo abarca la inversión pública en la educación con sus indicadores en inversión pública e inversión pública por alumno y el gasto presupuestario público en educación como porcentaje del PIB.

Las consultas temáticas en cambio presentan una herramienta geomática que permite valorar los indicadores según la región, provincia, cantón o parroquia. Esta herramienta permite la consulta de información asociada con la calidad de los recursos como son los ecosistemas, el uso y calidad del suelo, las formaciones vegetales, la erosión; también incluye indicadores demográficos, vialidad e hidrografía, la ubicación de las ciudades y poblados del país, la red vial directa, las subcuencas hidrográficas y los ríos. Pero quizá las consultas más interesantes están asociadas con la vulnerabilidad territorial y ambiental donde la minería y su explotación, los pozos petroleros y las refinerías son temas que no sólo preocupan a técnicos sino a la población en general. Además por cada indicador graficado, existe la opción de consultar la “ficha del mapa” donde se encuentra la fuente de la información, la escala y sistema de

proyección, la fecha de elaboración, la descripción de la información graficada y la simbología.

La información del SIISE es de gran utilidad para los estudiantes, puesto que todo el tiempo se investiga sobre nuestra realidad social, comparándola con la de los países vecinos y el mundo en general; se analiza desde enfoques económicos, sociales, jurisdiccionales, administrativos o políticos y donde los mapas, tablas y gráficos obtenidos no sólo sirven de apoyo sino que muchas veces se convierten en el eje central de estas disciplinas.

4. En nuestra ciudad, la Universidad del Azuay a través del Instituto de Estudios de Régimen Seccional del Ecuador - IERSE<sup>7</sup> ha venido trabajando en el área de la geomática por medio de la ejecución de proyectos asociados con la estructuración de catastros urbanos y rurales, la depuración de la cartografía digital de cuencas hidrográficas, la caracterización territorial mediante imágenes satelitales, y el levantamiento de información de inventarios hídricos, forestales y turísticos.

Uno de los proyectos llevados a cabo por el IERSE ha sido la generación y publicación del primer Atlas temático de la Provincia del Azuay<sup>8</sup> en convenio con el Gobierno Provincial del Azuay cuyo objetivo ha sido la difusión de la realidad de la provincia analizada desde diferentes aspectos temáticos. A través de este proyecto se ha llevado a cabo el

---

7 <http://www.uazuay.edu.ec/ierse>

8 Universidad del Azuay – Gobierno Provincial del Azuay. Atlas de la Provincia del Azuay. 2007

levantamiento de la información y la confección de mapas temáticos asociados con nuestra realidad para posteriormente publicarlo a través de un atlas impreso y depositarlo en el sitio web del Gobierno Provincial del Azuay<sup>9</sup> y de la Universidad del Azuay, tarea que se cumplirá durante el mes de diciembre de 2007.

Durante la ejecución de este proyecto se ha dado un énfasis especial a la publicación del atlas con fines pedagógicos, de manera que los centros educativos cuenten con información útil para conocer, estudiar y analizar las características de nuestra provincia; donde se pueda describir el territorio provincial desde diferentes aspectos y enfoques. El Atlas de la Provincia del Azuay está dividido en 7 capítulos donde se abarca el análisis de la provincia desde una perspectiva diferente; los capítulos analizados son la imagen de la provincia, el medio físico, el uso del suelo, la población y el poblamiento, las redes y relaciones, las actividades económicas y la cultura y la sociedad.

### 1. La imagen de la provincia

En esta sección del atlas se depositó la información relacionada con el aspecto general de la provincia como es el caso del mapa topográfico que muestra las cabeceras cantonales y parroquiales, centros poblados, la hidrografía y red vial de la provincia; la imagen satelital que muestra diferentes coberturas en el suelo como es el páramo, los pastos o cuerpos de agua; el relieve que muestra las cordilleras y cadenas montañosas que atraviesan la región;

---

9 <http://sipa.azuay.gov.ec/>

el mapa de cuencas y subcuencas hidrográficas que muestra los sistemas hídricos que nos riegan y la división político-administrativa que muestra la organización de nuestra provincia a nivel de cantones y parroquias.

## 2. El medio físico

El medio físico incluye el análisis de los tipos de suelos que se encuentran en el Azuay, sus combinaciones y propiedades de acuerdo con su taxonomía; el clima se ha ilustrado a través de la representación de las isotermas, isoyetas y la temperatura; la red hidrográfica superficial con sus lagunas, quebradas y ríos; el modelo digital de elevaciones que muestra los rangos de altitudes de la provincia; el modelo de pendientes que muestra la inclinación del terreno con respecto al eje horizontal en 0 grados.

## 3. El uso del suelo

El uso del suelo presenta la distribución de la cobertura vegetal donde se puede apreciar áreas que están siendo utilizadas para el cultivo, los pastos, la vegetación leñosa o bosques, los páramos, las superficies de agua y el suelo desnudo que carece de vegetación. El mapa potencial de formaciones vegetales muestra la diversidad botánica de la región mientras que el mapa de pisos zoogeográficos, la distribución de especies animales. El mapa de contaminación por falta de tratamiento de aguas servidas y desechos sólidos muestra el porcentaje de contaminación por falta de tratamiento de aguas residuales y sistemas de alcantarillado en áreas rurales de la provincia.

#### 4. La población y el poblamiento

Este capítulo está asociado con los indicadores de la población obtenidos a través de los censos de población y vivienda, que permiten generar mapas que presenten el total de habitantes por sexo como es el caso de la población cantonal, la evolución en la división político-administrativa que ha tenido la provincia, la densidad poblacional por cantón o por asentamientos o corredores poblacionales, la estructura demográfica por cantón con sus pirámides poblacionales y la dinámica poblacional que muestra el incremento de la población a través del tiempo.

#### 5. Redes y relaciones

En este capítulo, tres son los mapas importantes. El primero abarca aspectos relacionados con la infraestructura vial de la provincia, donde se han clasificado a las vías existentes en principales, secundarias y terciarias con el fin de presentar porcentajes relacionados con el estado de la vía, el tipo de calzada y su longitud.

El segundo mapa de este capítulo presenta los centros educativos de la provincia analizados por nivel de instrucción y las relaciones de promedios de estudiantes por plantel y estudiantes por profesor.

El último mapa representa el índice de necesidades básicas insatisfechas que es un indicador del SIISE que mide la pobreza a través de las condiciones en las que vive una persona en cuanto a su vivienda, los servicios básicos de agua, luz, servicio sanitario, energía eléctrica y combustible para cocinar, su nivel de educación y su estado de salud con el fin

de obtener promedios de acuerdo con la región, cantón o parroquia.

#### 6. Actividades económicas

La actividad económica de una región está claramente asociada con la población económicamente activa, las unidades productivas agropecuarias, los cultivos y el ganado que los habitantes de un sector poseen.

En el atlas se ha incluido un capítulo que representa nuestra realidad a través del estudio de la actividad económica y sus sectores económicos en el mapa de actividad económica y población económica. Se generaron mapas que permiten evaluar el número de hectáreas cultivadas y los productos predominantes en la región a través del mapa de unidades productivas agropecuarias y el mapa de cultivos de leguminosas, tubérculos, productos tropicales y floricultura. El mapa de ganado presenta el ganado mayor, menor y la avicultura de la región con su respectiva clasificación.

También son indicadores económicos las actividades mineras y turísticas que se representan a través de las áreas de bosque y vegetación protectora junto con las concesiones mineras existentes en el primer caso y los corredores turísticos y principales puntos de interés en la provincia para el segundo.

#### 7. La cultura y la sociedad

La cultura y la sociedad de la provincia se ha visto analizada bajo los sitios arqueológicos existentes en la zona, que datan desde el período paleoindio

(8000 – 5000 a.n.e) hasta el período inca y español. También se generó un mapa que represente los centros históricos de la provincia, que abarca a Cuenca que fue declarada “Patrimonio Cultural de la Humanidad” en diciembre de 1999. Gualaceo, Sígsig, Girón, Nabón, San Bartolomé que han sido declarados “Patrimonio Cultural del Estado Ecuatoriano” y San Juan y Guachapala que han sido declaradas “Sitio de Interés Histórico-Cultural”.

En fin, la generación de este atlas ha permitido evaluar la importancia de la geomática al momento de dar a conocer nuestra realidad desde diferentes ámbitos; la representación de información georreferenciada, las imágenes satelitales, la recopilación de información desde diversas fuentes y un equipo técnico multidisciplinario han sido parte fundamental para que este proyecto sea considerado como el primero que muestra nuestra realidad y que además, servirá como punto de partida para la generación de una serie de aplicaciones geomáticas con el fin de fomentar la mejora en la toma de decisiones en áreas sociales, ambientales, hídricas, culturales, económicas y viales.

Después de haber analizado las grandes posibilidades que ofrece la geomática a la educación, queda en el ambiente un gran reto.

El reto consiste, primero, en conocer con mayor profundidad esta herramienta; segundo, prepararnos en ellas de la mejor manera y, tercero, adecuar a las condiciones educativas para un mejor crecimiento de todos aquellos que hacemos educación.

## **Bibliografía**

Gardner, Howard, Inteligencias Múltiples. Ediciones Paidós Ibérica. España. 2003

Gobierno Provincial del Azuay – Sistema de Información Provincial del Azuay. <<http://sipa.azuay.gov.ec>>

Google Earth. <<http://earth.google.com>>

Instituto Geográfico Militar. <<http://igm.gov.ec>>

Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador <<http://inec.gov.ec>>

Mapas de Google. <<http://maps.google.com>>

Universidad del Azuay – Instituto de Estudios de Régimen Seccional del Ecuador <<http://www.uazuay.edu.ec/ierse>>

Universidad del Azuay – Gobierno Provincial del Azuay. Atlas de la Provincia del Azuay. 2007

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador <<http://www.siise.gov.ec>>

# **PSICOLOGÍA DE LA FAMILIA MIGRANTE**

**Fernando Villavicencio A.**  
Máster en Intervención y Psicoterapia Familiar  
Sistémica



Toda experiencia migratoria temporal o definitiva implica crisis dolorosas cuyos efectos pueden sentirse inmediatamente en el individuo y su familia; y, es precisamente en la desvinculación de los miembros donde se presenta como un reverso de la trama que interconecta a los miembros de una familia con un particular dolor que tampoco deja de ser menos dolor. Además se enfrentan a un dilema: se supone que en las familias se incluyen con el tiempo miembros y no se excluyen, suman y no restan.

Aún hoy en nuestra sociedad, a pesar de ser eminentemente migrante, la idea familia nuclear “intacta” sigue manteniéndose como una premisa enraizada, siguen ausentándose pero persiste la intención de continuar juntos; una suerte de empujar y halar. Sin duda, la familia migrante es una familia psicológica y no física.

A veces, es incomprensible para muchos, excepto para los que están inmersos en este hecho, aunque de inmediato me surge una pregunta ¿quién no está inmerso?, la forma como las personas que migran y sus familias cuentan sus historias. Y son precisamente estas historias exitosas las que los impulsan a viajar, cuando ellos y los otros (me refiero a los que no han migrado) son privilegiados testigos del dolor inminente que los aqueja.

Si bien las historias de felicidad, infelicidad, de ganancias, de pérdidas en la migración arrancan desde la infancia se prolongan durante toda la vida sometida a procesos de verificación y de rectificación en las nuevas experiencias, que en realidad son las mismas pero en diferente tiempo.

El contenido profundo de la narración en la migración, resulta a veces, manipulada e instrumentalmente utilizada por los miembros. Por ejemplo, la forma de aliviar el dolor de los hijos por la ausencia de algún progenitor, se dice que otros lo hicieron de esta manera u otra, con tal de poner a disposición del miembro que se muestra más afectado un recurso conocido para ayudarse. Si bien pueden ser formas sutiles de proveer de apoyo potencialmente también son algo crueles porque explicitan las deficiencias de la familia para enfrentar situaciones similares en el pasado. El dar “fuerza” ahora para enfrentar el dolor no implica que antes tampoco se sufrió; la pérdida en cualquier circunstancia, en el pasado o en el presente es dolorosa y requiere de tiempo y apoyo, en especial de los más cercanos.

La narración de los migrantes es un conjunto de acontecimientos colocados en secuencia que acaba delineando un proceso de cambio desde cuando empezó el hecho hasta el presente. Este cambio sigue una serie de órdenes:

**a. Orden en el tiempo para que no queden dudas de una buena decisión:**

La narración obligatoriamente pasa en el tiempo, los acontecimientos suceden en el pasado y se cuenta después; y, nos dicen anticipadamente que sucederá después; por lo que, cuando la historia se cuenta repetidamente, rara vez es la misma o por lo menos es más condensada evitando datos que pueden ser valiosos para una toma de decisión.

Esta actitud anticipatoria sirve para apuntalar el desenlace de la historia migratoria de éxito o de fracaso. Ocurre cuando el que cuenta tiene algún motivo para creer que el que oye alberga alguna duda de que ese desenlace fue inevitable, evadiendo así que otros digan que pudo ser evitado. Ej.: “Mi familia se acabó no porque me ausenté, sino porque no apreciaron mi sacrificio”.

### **b. Orden lógico para mostrar coherencia en la decisión:**

En una narración pasan cosas lógicas y cosas con la lógica. La narración migratoria cuando se trata de apoyar o retener al que ha decidido viajar tiene que ser verosímil y de alguna manera debe tener convicción.

Las personas tienen una lógica, las historias que nos cuentan están presentadas con esa lógica demostrándonos que en realidad es coherente porque nos demuestran cómo empezó y cómo acabó sin dejarnos dudas. Ej.: “Viajé porque no tenía otra opción”, “Pobre pero con mi familia”. Desde la lógica del oyente que no está implicado y de otras personas se pudieran visualizar decenas de opciones y de otras respuestas que dejarían a las dos anteriores como viles pretextos para migrar o no. Pero esa es nuestra lógica, no la del migrante.

### **c. Orden de acontecimientos para dar sentido a la decisión:**

La narración es más que esa sucesión de acontecimientos que se dan en el tiempo con un principio

fácil o turbulento y un final feliz o infeliz, debe de guardar una configuración; es decir, las acciones imaginarias o falsas, se arman de tal manera que apuntan a empujar o retener. Sólo así se da un sentido al relato.

A este orden de configuraciones lo podemos entender como el acontecimiento o conjunto ligado de acontecimientos que tienen significado y sentido por la forma en que se relacionan, se articulan, con los elementos siguientes y con la totalidad del relato. Ej. “Al principio es difícil, como para todos, pero al final uno se adapta”... “Mejor me quedo aquí con limitaciones, no como otros que antes eran pobres y ahora han hecho fortuna pero se han quedado sin hijos y sin mujer”.

#### **d. Orden de las razones para evitar ser juzgado:**

Todo relato debe ir formando un sentido para alguien, para el que cuenta o para el que escucha. Ej.: “Aquí no hay trabajo y tampoco se gana lo suficiente a pesar que me he esforzado”. Generalmente en los relatos de los migrantes o de los que desean migrar tratan de no revelar lo que son, sino como quieren presentarse; aunque no sea intencional esta actitud en muchas ocasiones se ven obligados a mostrarse así con tal de no ser juzgados.

## **LAS PÉRDIDAS**

Las narraciones son productos sociales, y la forma como se vive y se cuenta una pérdida por migración también es una construcción psicosocial.

Duelo “Es el proceso familiar que se pone en marcha a raíz de la pérdida de uno de sus miembros” (Bowlby 1980). Sistémicamente sabemos que la pérdida o amenaza de pérdida de un miembro es la mayor amenaza que tiene que afrontar un sistema (Bowen 1976). Ante la crisis, si el sistema tiene suficientes recursos, reaccionará con un cambio adaptativo. Si no los tiene el sistema puede desaparecer.

Para Worden<sup>1</sup> “el duelo es una situación muy compleja (...) y sus principios se pueden aplicar a la elaboración del duelo por distintas pérdidas como la separación y el divorcio (...)”. Este aporte nos da la dimensión de su aplicabilidad a la migración.

“No podemos eludir, al pensar en la migración, el aspecto de las pérdidas. Hay quien, por su estructura, es básicamente capaz de tolerar el sufrimiento del duelo, y elaborarlo hasta donde esto sea posible. Pero muchos son los que no pueden, o pueden sólo en parte, dando lugar a duelos patológicos, melancolías o a muy deficitarias integraciones espaciales, temporales y/o sociales de la identidad: dando lugar a despersonalizaciones, escisiones y disociaciones que puedan profundizarse y cristalizarse. Síntomas variados, nostalgias insoportables, enfermedades corporales, adicciones y/o sufrimiento de diversa índole”<sup>2</sup>

Bien conocida es la situación dramática en nuestro medio debido a la migración; y desde luego las subsecuentes apreciaciones que del hecho se han mitologizado, como

1 WORDEN, William. “El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia”. Pág. 19

2 BAR DE JONES, Graciela. II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja “La migración como quiebre vital”

los responsables “directos” de los males de nuestra comunidad, que las familias migrantes y sus hijos “son los futuros pandilleros”, “son el anacronismo social”, “los conflictivos en las escuelas”. Es difícil que los “causantes de los problemas” sean asistidos honestamente por la sociedad.

Este proceso doloroso de la pérdida ambigua por migración es latente y lacerante entre quienes lo viven; creo que es una responsabilidad social y profesional de mi parte el poder describir y desde luego socializar este acto que sólo es evidente para los que viven y para los que les acompañamos.

El proceso de duelo por la pérdida parcial (separación de los miembros, divorcio, desplazamiento, migración...) o definitiva (muerte) de un miembro es un proceso familiar que se pone en marcha a raíz de la pérdida de uno de sus miembros, entonces debemos entenderlo como una transición que se caracteriza por cambios vitales planeados o repentinos que obliga a adquirir una nueva forma de ver el mundo. Se requiere reaccionar rápidamente y permanentemente a cambios inevitables de una cantidad considerable de reglas, hábitos, rituales, premisas y construcciones de la realidad. Mientras más profundas y arraigadas sean las reglas que se deban cambiar, más difícil y doloroso será el duelo, y por supuesto exigirá más energía.

En nuestro medio es inevitable la pérdida por migración, es un hecho ya cotidiano en nuestras vidas de la que no podemos escapar. Es un evento que nos permite descubrir la manera de cómo visualizamos la vida, su significado y trascendencia.

“Toda pérdida trae consigo sufrimiento y dolor, incluso la migratoria y desde luego siempre necesitará de un tiempo y un proceso para volver al equilibrio que permita al sistema continuar de otra manera pero funcionando”<sup>3</sup>.

Las pérdidas de los migrantes no son iguales a las “otras” pérdidas, tienen características particulares. Por un lado son MÁS AMPLIAS que la muerte de una persona porque la migración trae pérdidas de tipo social, cultural y psicológico. Y por otro lado son MÁS PEQUEÑAS porque no son totalmente claras completas e irrevocables, la persona está ausente, aunque no se comunique, pero la relación y sus significados están aún con vida.

En las pérdidas por migración no todo ha terminado, tiene elementos compensatorios, como la esperanza de que la relación mejore, la persona vuelva, de que la vida sea otra, de que estén juntos... y de toda esta madeja de expectativas se producen sentimientos ambivalentes de tristeza y alegría, de pérdida y restituciones, de ausencia y presencia, de desasosiego y esperanza, de soledad y compañía; en definitiva. La Pérdida se vuelve incompleta porque el ausente aún está presente y en los casos de que la relación entra en dificultades, es AMBIGUA<sup>4</sup>, la pérdida se vuelve indefinida, se pospone el duelo por lo que se convierte en “perpetuo”.

Esa ambivalencia de las pérdidas por migración es:

- Desconcertante, las personas se quedan paralizadas y desorientadas.

3 VILLAVICENCIO, Fernando. “Cómo aliviar las pérdidas afectivas ambiguas en las familias migrantes”. Pág. 67

4 BOSS, Paulinne. “Pérdidas ambiguas”. 1988. Pág. 7

- Generadora de inseguridad, impide que se adapten a la ambigüedad de su pérdida.
- Mutiladora, se les priva a los miembros de los ritos que acostumbran a dar soporte a las pérdidas claras.
- Irracional, el absurdo de la pérdida ambigua recuerda a las personas que la vida no siempre es racional y justa.
- Ilimitada, la pérdida ambigua se prolonga indefinidamente.



### **Pensamientos de las personas inmersas en esta situación:**

Los que se quedan tienen la percepción conflictiva sobre qué miembros son considerados como presentes o ausentes en el círculo íntimo.

En caso de la separación por migración el miembro ausente puede ser excluido de su contexto familiar por el poco contacto o llegar hasta el extremo del desentendimiento total (incluida la autoexclusión), dejando de ocuparse definitivamente de la familia y, en especial, de sus hijos.

“La desvinculación de los miembros se presenta como un reverso de la trama que interconecta a los miembros de una familia”<sup>5</sup>, se supone que se incluyen con el tiempo y no se excluyen, suman y no restan.

Esto nos lleva a considerar que en caso de la migración no solo produce la desvinculación conyugal sino también una casi desvinculación total parental y familiar por parte del miembro ausente.

### **Tipos de “pérdida ambigua”:**

En una primera lectura podemos identificar dos tipos de pérdida ambigua<sup>6</sup>:

- 1. Físicamente ausente pero psicológicamente presente:** la falta de prueba material promueve una continuación de espera abierta, sin cierre, por más irrealista que esa espera sea.
- 2. Físicamente presente pero psicológicamente ausente:** por enfermedad o miembro emocionalmente aislado.

---

5 LINARES, Juan Luis. “Herramientas para psicoterapeutas”. (Comp) de SANTI, Wanda. Pág. 69

6 FALICOV, Celia. “Migración. Pérdida Ambigua y Rituales”. Pág. 72

Desde este punto de vista salta a la luz la pregunta ¿Qué tipo de pérdida representa la migración? La migración representa ambos tipos de pérdida ambigua simultáneamente:

1. La gente y los lugares queridos están físicamente ausentes, y al mismo tiempo, están agudamente presentes en la mente del inmigrante.
2. La nostalgia y el estrés de la adaptación pueden dejar a algunos miembros de la familia psicológicamente ausentes aunque estén físicamente presentes.

Desde una óptica sistémica-relacional no debemos perder de vista que el duelo se “oficializa” en un miembro de la familia, generalmente en aquel que ha tenido un vínculo más estrecho con el ausente, ocurriendo en ocasiones que se niega radicalmente a otros miembros la posibilidad de acceder a ayuda y hasta de expresar en la familia el dolor que están experimentando; es más, todos deben dedicarse al que “exclusivamente sufre”, el que ha bajado de rendimiento, el que llora, el que está triste, el retraído, el que insiste en el retorno..., provocando a mediano o largo plazo problemas en los otros miembros de la familia que no tuvieron a su tiempo la oportunidad de mostrar su dolor.

Mientras hay esta amenaza de desaparición, el sistema requiere de tiempo, este adopta una conducta defensiva cuidando de mantenerse íntegro; es cuando la familia pone en marcha una serie de recursos defensivos que también puede encontrar en el contexto sociocultural, todo con tal de mantener a la familia.

## **Los esfuerzos autopoiéticos de las familias migrantes:**

Cuando digo que la familia maniobra generalmente para mantenerse íntegra me refiero a los intentos de actuar como si nada hubiera pasado o que todo ha pasado cuando algún miembro ya no está. E integrada, cuando acepta o acude a otros para apoyarse. Así, podemos identificar algunos comportamientos familiares que buscan lograr este objetivo:

- 1. Reagrupamiento de la familia nuclear:** La familia se apega y delimita su territorio de acción con tal de estar juntos y delega los contactos externos a personas cercanas. Se unen más.
- 2. Intensificación de las relaciones con la familia de origen y extensa y personas cercanas:** Los subsistemas familiares se aproximan ofreciendo apoyo, incluso los amigos y vecinos, que son como los expertos que ya pasaron por esto. Ej. “Así mismo es”, “Ya pasará”, “El tiempo pasa rápido”, “Regresará”.
- 3. Disminución relacional con lo externo:** La comunicación y las relaciones con el medio se restringen notablemente al inicio, hasta el punto de anular su participación en eventos sociales, ya que consideran que irrespetan al ausente, más si es el varón el que no está, y desde luego se ve mal socialmente... “Qué dirán”
- 4. Apoyo socio-cultural a la continuidad de la familia:** La familia cumple algunas funciones como la de dar protección, afecto, alimento, salud, educación...por lo que debe seguir existiendo

ineludiblemente a pesar de que algún miembro ya no esté. Además el sistema de creencias insta a aglutinar la familia y no fragmentarla, al menos cohesionando a los que quedan y promoviendo el contacto con el ausente.

5. **Tregua y reconciliación:** A menudo se pide y se exige explícita e implícitamente “bandera blanca” y “cese de hostilidades” de antiguos conflictos entre los miembros familiares; hasta se considera un gran momento para “cerrar filas” y privilegiar el apoyo mutuo, el valor de la solidaridad y preocuparse por el ausente.
6. **Reclamos de protección:** No es difícil imaginar ese dolor intenso que embarga a la familia y el desorden inmediato de las cosas que están alrededor, lo que genera una actitud de pena y protección de los otros ante la debilidad manifiesta de los afectados.

Estas conductas se vuelven más intensas dependiendo del riesgo que implique el viaje.

En conclusión, pese al gran dolor del evento hay pequeñas ganancias como por ejemplo: la familia se reagrupa y el sistema social se solidariza, contribuyendo con esto a que el duelo por la pérdida de un miembro sea menos doloroso.

### **Reorganización de la familia frente a la pérdida por migración:**

Ante la pérdida de uno de los miembros es necesario que inmediatamente la familia se reestructure; por lo que

tienen que movilizarse hacia la reorganización de los sistemas comunicacionales y esto dependerá de:

- Las capacidades y habilidades de la familia.
- La importancia del ausente en la comunicación familiar.
- La brusquedad con que se produce la pérdida.
- La capacidad de reorganización de las reglas de funcionamiento del sistema.
- La redistribución funcional de roles sin remplazar al ausente.
- La adaptación a la nueva realidad y a los cambios naturales.

## **Cómo afecta la pérdida a los niños**

La pérdida en los niños va a ser diferente de acuerdo con ciertas condiciones:

Aún cuando los niños no suelen comprender el significado de la separación hasta que no tienen 3 o 4 años de edad, sí experimentan la separación de forma bastante similar a como lo hacen los adultos. No hay dudas de que, aún desde la infancia los niños se afligen y sufren una gran pena.

En sus primeros años en la escuela los niños/as pueden sentirse responsables por la partida de sus progenitores y por lo tanto pueden necesitar ser reafirmados y tranquilizados. En este hecho me surge una preocupación debido que uno de los hábitos de nuestros migrantes es “dedicar” la partida a su familia; entonces la culpa se extenderá y será vivida por muchos años más.

Los síntomas más frecuentes que se evidencian en los niños por la separación son:

1. Conducta regresiva sumamente dependiente con el ausente que va a marcharse.
2. Miedo, el mismo que se vuelve irracional, él sabe que algo malo va a pasar y que no lo entiende como tampoco puede expresarlo.
3. Ansiedad de separación, el temor a perder el objeto amado y si se ha marchado puede creer que es sumamente temporal o también definitivo.
4. Problemas de conducta como las rabietas, impaciencia, desasosiego y explosiones emocionales.
5. Dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, falta de atención y concentración.
6. Rasgos depresivos: tristeza, inapetencia, sentimiento de culpa, desamparo y rechazo.

También dependerá de:

- El grado de relación que tenga con el ausente, que haya mantenido una relación bastante segura y afectuosa o si ha sido negativa; es posible que surjan dificultades para afrontar la separación en los dos casos.
- La oportuna información que se le dé al niño respecto a la partida del ser querido permitirá hacer la despedida en forma funcional.
- Si el niño es considerado en los planes de partida comunicándole los pasos que los adultos darán en el futuro, inclusive describir el lugar a dónde va, cómo es, qué va hacer.

- Si es informado de los riesgos de la ausencia del progenitor.
- Si se lo advierte de los movimientos de roles, quién asumirá ciertos papeles en la nueva estructura de la familia. Desde luego aclarar el rol que todavía cumplirá el ausente aunque esté lejos.
- Si es parte de un “contrato” relacional, cuándo hablarán al marcharse, de qué temas hablarán, cómo se utilizará la remesa, qué espera el o los progenitores del niño, escuchar las demandas de los niños también, cómo celebrarán los rituales tradicionales de hoy en adelante cómo los cumpleaños, navidad, día del padre, de la madre y otros eventos.

## **Cómo afecta la pérdida a los adolescentes**

La separación en los adolescentes es muy similar a los adultos.

Las dificultades más frecuentes son:

- Variación en el rendimiento escolar cuando es notorio el cambio.
- Represión de sus emociones para no parecer infantil e inmaduro.
- La persistencia de la separación puede estar relacionada con: falta de oportunidad para compartir e idealización del ausente o por el hecho de que los demás no son capaces de reconocer la importancia de la relación y los vínculos que lo unían con el que se marchó.
- Sentimientos de ambigüedad en la partida, por un lado desasosiego por no contar más con el ausente y

recibir como legado responsabilidades que antes no tenía, quedarse en casa para cuidar a los demás; y, esperanza y consuelo porque su futuro toma un nuevo rumbo con algo de certidumbre, también viajar.

“En nuestra cultura mientras se es hombre o está cerca de ser adulto (a) no puede exponerse a parecer débil socialmente, entonces el joven o la joven se encoge, se mira a sí mismo y vive su propio sufrimiento con dolor, terminando a veces auto destruyéndose”.<sup>7</sup>

Cuando los adolescentes sufren la pérdida, la separación adquiere otras dimensiones, por las características propias de la edad.

“Se ataviarán con una máscara estoica y no emotiva, con el objetivo de ocultar tanto una imagen que no saben controlar, como unas emociones fortísimas que no aciertan a canalizar con la maestría necesaria”<sup>8</sup>

Para concluir pongamos atención a las siguientes sugerencias<sup>9</sup> que se pueden tomar en cuenta:

- Personas cercanas, familiares, tutores o profesores, pueden facilitar la expresión de los niños por medio de cuentos, cartas, dibujos, o hablando de historias otras personas con vivencias conocidas. Es muy común tanto en adultos como en niños tratar de

---

7 VILLAVICENCIO, Fernando. “Rituales para aliviar las pérdidas afectivas ambiguas”. Pág. 31

8 ABENGOZAR TORRES y otros. “La vivencia de la muerte por la familia”. Pág. 37

9 VEGA, Cristian; GUTIÉRREZ, Patricia, “¿Qué pasa con la personalidad de niños/as de 8 a 10 años hijos de padres migrantes?”, Pág. 212

evitar hablar de temas dolorosos, creyendo que se va a causar más dolor; sin embargo, el hablar alivia.

- No mentir u ocultar la verdadera motivación del viaje. Se le debe comunicar de manera clara y comprensible, considerando la edad del niño, haciendo énfasis en las razones reales de la separación y, a la vez, dándole seguridad afectiva, para evitar que se sienta culpable o rechazado.
- El dinero puede aliviar una necesidad económica hasta sirve para recordarles a los que se quedan que no han sido olvidados y siguen siendo importantes; sin embargo necesitan ser escuchados con sinceridad y recibir respuestas también honestas.
- Las personas que asumen los cuidados de los niños, sean abuelos, tíos u otros, deben proporcionar normas claras de disciplina, sin ser demasiado rígidos, ni demasiado permisivos, para que favorezcan el desarrollo saludable del niño y su relación con éstos y con otras personas.
- Es necesario que los padres mantengan relación a pesar de estar lejos, comunicándose periódicamente y alimentando la confianza.
- La ira y rabia en el adolescente son normales, es su manera de expresarse debido a que la sociedad exige de él comportamientos adultos, el llorar y quejarse le haría parecer un niño. El contar cómo le afecta ayuda a descargar más funcionalmente esta presión.

## **¿Cómo preparase para una separación más saludable?<sup>10</sup>**

Toda separación implica dolor, es algo inevitable. Sin embargo, ayudaría lo siguiente:

- Las personas que piensan viajar deben hacer una profunda reflexión de los motivos de su partida, de las “ganancias” y las “pérdidas”. Pensar detenidamente cómo queda la familia y cómo cree la encontrará ya que necesariamente habrá cambios. La actividad puede serle útil para explorar sus propias ideas y las de su familia frente a los cambios que pueden darse.
- Incluir a todos los miembros de la familia en los planes del viaje, comunicándoles los pasos que se están dando. Muchas veces no todos estarán de acuerdo, esto es natural, pero ayuda a que no se sientan excluidos del todo. Al fin y al cabo son los adultos los que toman la decisión y así se evita hacerle sentir culpable al niño o joven.
- Explicar las reales motivaciones del viaje, sin disfrazarlas ni mentir, y menos aún hacerle sentir al niño responsable de su decisión, el decirle “me voy por ustedes”, “me voy por ti”, además de hacerle sentir culpable de la separación, es incoherente ya que el niño no quiere que se vaya y seguramente prefiere la presencia de sus padres que la comodidad económica.
- El irse sin avisar no evita el dolor, más bien se rompe la confianza y crea profundos resentimientos.
- Acercarlos a las personas que quedarán a cargo de su cuidado.

---

10 VILLAVICENCIO, Fernando; VEGA, Cristian; JÁCOME, Patricio. “La migración y la Familia”. Pág. 32

- Los bebés también sentirán la ausencia del que migra, a pesar de que pueden ser muy pequeños, es necesario que sepan en lo posterior que fueron tomados en cuenta. Pueden dejarle una carta o un video donde le expliquen las razones de su partida. Un cuento es una buena forma de expresar las razones de la partida.
- En todas las cartas, correos electrónicos o mensajes se debe hacer constar el amor que se tiene por la otra persona.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BALBI, Juan. "La mente Narrativa" Edit. Paidós. Buenos Aires-Argentina. 2004

BAR DE JONES, Graciela. "La migración como quiebre vital". II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja, "Teoría y clínica de los vínculos". Buenos Aires-Argentina. Mayo 2001

BARINGOLTZ, Sara. "La psicoterapia constructivita y el terapeuta: algunas consideraciones". ASIBA. No 18. Buenos Aires-Argentina. 2002

BOSS, Paulinne. "La Pérdida Ambigua". Edit. GEDISA. Barcelona-España. 2001

BOWLBY, John. "La Pérdida Afectiva: Tristeza y depresión". Edit. Paidós. Barcelona-España.1997

BREIDSPRECHER, Michael Dr. "Cuando nos enfrentamos a la muerte de un ser querido". (Art.) "Los niños y la muerte de un ser querido". Rev. Sep. 11 de 1997

FALICOV, Celia Jaes. "Migración, Pérdida Ambigua y Rituales". Rev. Perspectivas Sistémicas. CEFYP. Buenos Aires-Argentina. 2001

FALICOV, Celia Janes. "Latino Families in therapy: A guide to multicultural practice". Edit. Guilford Press. New York-USA.. 1998

FOLEY, Vincent. Extractos tomados del libro: "An Introduction to family Therapy", Grune-Stratton, Inc. New York-London. 1974

LINARES, Juan Luis. "Herramientas para psicoterapeutas". Compilación de SANTI, Wanda. Edit. Paidós. Buenos Aires-Argentina. 1996

MEMORIAS DEL II ENCUENTRO PSICOSOCIAL SOBRE MIGRACIÓN. "La resiliencia en migrantes" (Art.) Cuenca-Ecuador. 2005

PEREIRA, Roberto. "Duelo: desde el punto de vista individual al familiar". Rev. Sistemas Familiares. No 18. Buenos Aires-Argentina. 2002

PEREZ, Rodolfo. "Vinculación y desvinculación en las familias". Rev. Sistemas Familiares. No. 17. 2001

RAMOS, Ricardo. "Narrativas contadas, narraciones vividas" Edit. Paidós. Buenos Aires-Argentina. 2001

ROBERTS, Janine. "Historias Culturales: El crisol del pasado para las historias personales". (Art.) Revista "Sistemas Familiares". Nov. 1999

SATIR, Virginia. "Comunicación y sentimientos". Extractos tomados del libro de Vincent Foley. Grune-Stratton, Inc. New York-London. 1974

SATIR, Virginia. "Relaciones Humanas en el núcleo Familiar". Edit. Pax-México. México DF-México. 1978

VEGA, Cristian; GUTIÉRREZ, Patricia. ¿Qué pasa con la personalidad de niños/as de 8 a 10 años hijos de padres migrantes?, Universidad del Azuay. Cuenca-Ecuador. 2000

VILLAVICENCIO, Fernando. "Cómo aliviar las pérdidas afectivas ambiguas en las familias migrantes". Por publicarse. 2007

VILLAVICENCIO, Fernando. "Rituales para aliviar las pérdidas afectivas ambiguas en familias migrantes". Tesis de Maestría Universidad del Azuay. Cuenca-Ecuador. 2006

VILLAVICENCIO, Fernando; VEGA, Cristian; JÁCOME, Patricio. "La migración y la Familia". Folleto Educación con Calidad. Universidad del Azuay. Cuenca-Ecuador. 2007

WATZLAWICK, Paul. "Teoría de la Comunicación Humana". Edit. Herder. Barcelona-España. 1997

WEINER N. Cybernetics or control and communication in the animal and the machine. Cambridge MA. MIT Press. USA. 1961

WHITE, M y EPSTON, D. "Medios narrativos para fines terapéuticos". Edit. Paidós. Barcelona-España. 2002



# **HERNÁN MALO, FILÓSOFO DE LA RAZÓN EN DIÁLOGO**

**Catalina León Pesántez**

Magíster en Estudios Latinoamericanos por la  
Universidad Andina Simón Bolívar

-Sede Ecuador-

Profesora de la Facultad de Filosofía de la  
Universidad de Cuenca

E-mail: [cleon@ucuenca.edu.ec](mailto:cleon@ucuenca.edu.ec)



## **La razón como expresión paradójica de libertad y verdad**

*Los niños lo querían. Las buenas gentes lo aislaron. Los cristianos viejos lo calumniaron. Los imbéciles nunca lo entendieron. Vivió en las zonas fronterizas de la existencia. Vivió más cerca de la angustia que de la paz. Vivió en progresiva soledad interior. Vivió en desamparos. Sus grandes ojos inteligentes se le nublaban a veces y afloraba entonces la lesión de la incógnita<sup>1</sup>.*

El 19 de Mayo de 1931 y el 5 de Septiembre de 1983, son los días que marcaron el punto de llegada y de partida en Hernán Malo González. Al conmemorarse el vigésimo aniversario de su fallecimiento, hemos creído oportuno actualizar una parte de su legado filosófico, cultural y moral, expuesto en su obra, su oficio religioso, y su inmejorable labor como ideólogo del pensamiento universitario ecuatoriano, por ello creemos necesario recuperar la historicidad y los alcances de la relación entre razón y universidad.

*Universidad, sede de la razón*, ensayo publicado en 1976 y *Universidad, institución perversa* en 1981, son dos escritos que manifiestan las proyecciones teóricas e históricas de la razón, ubicándola en las condiciones de

---

<sup>1</sup> ESPINOZA, Simón. "El Misterio de Vivir". Artículo publicado en *El Comercio*, 8 de Septiembre de 1983

existencia de la universidad ecuatoriana y en particular de la Universidad Católica del Ecuador. En este contexto, se resalta su importancia como eje ético capaz de “guiar” las contradicciones inherentes a esta institución; pese a que la función ética de la razón en la actualidad, ha sido muy criticada por quienes consideran que la decadencia de los valores de la racionalidad occidental es un hecho irremediable.

La razón en el horizonte filosófico de Hernán Malo tiene a la vez un componente especulativo-apriorístico proveniente de la tradición griega, que considera la primacía de la facultad cognoscitiva de la razón y su función ético-moral; y, el otro de carácter histórico, abierto, flexible, determinado por la filosofía vitalista, en donde la función de la voluntad juega un papel dominante; en este ensayo nos limitamos a presentar una imagen de la razón bajo esta doble mirada. Su relación con la posición de filósofos contemporáneos como Martín Heidegger y Herbert Marcuse, por ejemplo, está fuera del alcance del presente trabajo.

Desde esta perspectiva, la razón se nos presenta constitutivamente en el ámbito de una filosofía que manifiesta sus tensiones entre una metafísica del yo y una física del yo, cuyas expresiones como el alma y el hábito, respectivamente, no cesan su actividad, constituyéndose en elementos fundamentales de la vida del ser humano.

En los *Prenotandos sobre la Razón*, la identifica como una señal peculiar del ser humano con potenciales cognoscitivos y explicativos: “referencia al acto específico cognoscitivo del ser humano y relación de alguna índole a la explicación (a la “razón de ser”) de la realidad”<sup>2</sup>. La razón

---

<sup>2</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. “Universidad, sede de la razón”, en 308

como elemento cualitativo y diferencial respecto del resto de seres y, como instrumento gnoseológico comprometido con la “verdad”, son las características que sintetizan el legado filosófico de la cultura griega en el pensamiento de Hernán Malo González.

La filosofía vitalista y, concretamente, el vitalismo de Félix Ravaisson influyeron en su producción filosófica. Según esta posición, la acción de la voluntad produce en la razón cierta presión, que se manifiesta en una tirantez entre lo especulativo y lo no especulativo. Sin embargo, la tendencia del autor es hacia una filosofía no especulativa caracterizada por un sentido práctico de la razón y determinado por la relación entre vida y hábito. No puede ser de otra manera, si consideramos al hábito como una permanencia discontinua o como el cambio de una continuidad que transforma al Ser. En palabras de uno de sus críticos, diríamos que: “La problemática ravaissoniana nos muestra, además, una de las líneas más constantes y de mayor interés en las preocupaciones teóricas de Malo, las que tenían que ver con la filosofía práctica y, en especial con la ética”<sup>3</sup>.

Teniendo como sustrato la tradición griega y vitalista, nuestro autor avanza hacia una ubicación crítica de la razón en el contexto paradójico de la modernidad: “... concluyo que, dadas las adherencias racionalistas que persisten en la RAZÓN, habría yo elegido otro término para señalar el

---

*Hernán Malo G., Pensamiento Universitario.* Quito. Corporación Editora Nacional/ Universidad del Azuay/ Fundación Hernán Malo. 1996, p. 32

<sup>3</sup> ROIG, Arturo Andrés. “Hernán Malo González: Filósofo”, en *Introducción a Hernán Malo G., Pensamiento Filosófico.* Quito. Corporación Editora Nacional/ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede en Cuenca. 1989, p. 15

carácter complejo de la mente humana, la nota de reflexión como la más importante y distintiva, más ciertamente que la de raciocinio, la integración dentro de ella del hombre total”<sup>4</sup>.

En este contexto, la razón es entendida como la capacidad específica del ser humano para interpretar, explicar y acceder al mundo y, desde aquí, disponerse a obrar. Esto quiere decir que en ella está contenida la capacidad de reflexión, acción y expresión crítica de las circunstancias históricas; y, quizá aquí está el núcleo de su humanismo, porque percibió la tendencia moderna de la razón a exacerbar su racionalismo; por esto, nos alertó frente a sus posibles desacatos e impudicias.

Al reivindicar el “sentido” y el “valor” de las acciones vitales, su concepción sobre el humanismo es una permanente cautela frente al trascendentalismo religioso y moderno de la razón: “La visión humanista [...] se nos presenta como trascendentalista, lo cual no significa que necesariamente sea teísta o deísta, o simplemente religiosa. También entra dentro del trascendentalismo la pretensión de afirmar, por ejemplo, el ‘sentido’ de la vida humana”<sup>5</sup>. Esta posición hizo posible la relación entre trascendentalismo y práctica política.

Además, pone énfasis en el carácter reflexivo e integrador de la razón, dos características que brindan la posibilidad de mantener su núcleo humanista, porque la racionalidad moderna ha desarrollado su lado racionalista, que en la perspectiva analítica de nuestro autor, significa profundizar sólo los elementos lógico - discursivos, con lo

<sup>4</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. Op. Cit. 1996, p. 36

<sup>5</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. Citado por Arturo Andrés Roig, en “Hernán Malo: Filósofo”. Op. Cit. 1989, p. 23

que su concepto se ha empobrecido: “La RAZÓN, como término y concepto, se ha empobrecido y se ha revestido de una tonalidad de RACIONALISMO, de la que nunca ha podido rehacerse. Kant y Hegel en vez de superar la crisis la acrecientan de alguna manera”<sup>6</sup>.

Para Hernán Malo, otra perspectiva, o los síntomas de superación del racionalismo, está en el horizonte de la subjetividad vitalista, que si bien posibilita la apertura de la razón hacia una relación con la vida y sus circunstancias; no menos cierto es que esta apertura le enfrenta a un horizonte conflictivo proveniente de las contradicciones del Ser, en donde la razón debe responder no sólo a su lógica inmanente, sino a los desafíos que la historia concreta demanda.

La vinculación entre vida y hábito originada en la influencia de Félix Ravaisson es una propuesta metodológica que intenta adentrarse en la comprensión de la realidad: “No bien apuntan los primeros vestigios de la vida, cuando nos encontramos con el clima propicio para el hábito. Las condiciones del hábito son las condiciones de la vida; de ahí que ‘...el hábito no puede comenzar sino ahí donde comienza la Naturaleza’...”<sup>7</sup>.

El hábito como categoría gnoseológica es importante porque se presenta como una prueba experimental de unidad y conciliación con la realidad, en la medida en que se desarrolla como el término medio entre voluntad y naturaleza, permitiendo una aproximación entre las dos. Por ello se constituye en un “límite” que va de un extremo

<sup>6</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. Op. Cit. 1996, p. 35

<sup>7</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. *El hábito en la filosofía de Félix Ravaisson*. Quito. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 1976, p. 105

al otro; es decir, visualiza los contornos o las fronteras culturales; y, de hecho posibilita la calificación de lo “moral” y de la “virtuosidad” de una práctica.

Hábito, vida y naturaleza se entretajan en el horizonte vitalista de Félix Ravaisson y de Hernán Malo. Las diferencias conceptuales entre los dos autores habrá que investigar; sin embargo, en el presente trabajo lo que nos interesa manifestar es que, el hábito es el horizonte de movilidad y cambio del Ser: “De hecho, desde el primer grado de la vida parece que la continuidad o la repetición de un cambio modifica -en relación a este mismo cambio- la disposición del ser”<sup>8</sup>. Al parecer, este aspecto de la noción de hábito es el punto común a estos dos filósofos.

La perspectiva de cambio y transformación presente en la filosofía de Hernán Malo, están determinadas por la conflictiva relación entre hábito, naturaleza y vida; y, quizás este aspecto influyó en el concepto de razón elaborado por nuestro autor; de ahí su sentido de historicidad y, su capacidad de actuación en las circunstancias concretas del mundo y de la vida. También, el hecho de que ella no se nos presente como un ente abstracto sino paradójal, en la medida en que, a la vez, es autónoma, pero comprometida con la “verdad”.

Como heredero de la filosofía moderna, considera que su autonomía radica en la capacidad crítica, emanada desde ella misma; en este sentido, el autor considera que: “La razón tiene sus propias leyes dimanadas de sí misma. La razón es instancia, que en último término no tiene

---

<sup>8</sup> RAVAISSON, Félix. Citado por Hernán Malo, en *El hábito en la filosofía de Félix Ravaisson*. Op. Cit. 1976, p. 105

instancia. Nada puede imponerse al juicio de la razón, sino en la propia razón, que revisa sus juicios”<sup>9</sup>. Pero, su exterioridad no puede despreocuparse de la realidad; sin embargo, el criterio final tiene la razón.

Precisamente, su criticidad está en la autonomía, en la medida en que tiene libertad para juzgar; lo que no implica desvinculación con compromiso alguno, puesto que ella se corresponde con la “verdad”. La paradoja entre libertad de juzgar y atadura al criterio de verdad se convertirá en el desafío que tendrá que responder desde un compromiso ético con el devenir. Libertad, verdad y crítica son los atributos que hacen de ella no una abstracción sino una entidad convocante al diálogo o una razón en diálogo consigo misma, en la perspectiva de ampliar y criticar el conocimiento de sí y del mundo. En este proceso da y recibe conocimientos, por ello se vuelve convocante al diálogo con las “otras” racionalidades; diálogo en el que está el potencial crítico de la razón.

La razón desde la perspectiva de Hernán Malo no es sólo un *a priori* que se desenvuelve desde y hacia su propia lógica discursiva. También, es práctica porque todo juicio de razón contiene una determinada dirección ética y, como tal implica una práctica: “Toda expresión de la razón, aun la más abstrusa, tiende a una praxis (yo no soy partidario de una división tan dicotómica entre razón teórica y práctica)”<sup>10</sup>. El problema está en no hacer de ella un hecho perjudicial para los seres humanos. Una de las soluciones, quizá la más importante, está en el diálogo entre razones comprometidas con una praxis.

---

<sup>9</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. Op. Cit. 1996, p. 36

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 37

Si bien Hernán Malo tomó una relativa distancia frente a las grandes construcciones metafísicas, nunca renunció a ellas; por esta razón medió a través del concepto de hábito, como espacio pendular o de continuidad entre voluntad y razón, entre espíritu y naturaleza.

## Universidad, razón y diálogo

*Universidad, institución perversa*, es el ensayo cuyo nombre provocador desarrolla la relación íntima entre razón y universidad y demuestra su historicidad en la universidad ecuatoriana; paradójicamente, en este ensayo defiende la tesis de la universidad como sede de la razón, “atacando racionalmente un prejuicio secular, casi universal y muy nacional: el de la Universidad como institución perversa”<sup>11</sup>. Para ello, recurre al análisis histórico, en el sentido de considerar que la misma universidad medieval ha realizado un gran esfuerzo por construir una explicación racional de la fe, tratando de armonizar razón y revelación (Santo Tomás) o concibiendo la fe en busca del entendimiento (San Anselmo).

Posteriormente, la libertad de los modernos permite el surgimiento de múltiples interpretaciones y concepciones del mundo, de ideologías y la búsqueda de racionalidades explicativas; lo que influye para que la universidad se convierta en el escenario en donde se exhibe no solo una expresión de la razón, sino múltiples y variadas. En este contexto, la universidad se convierte en “la gran interprete del mundo y del hombre a la luz de la inteligencia; es la

---

<sup>11</sup> ESPINOZA C, Simón. “Introducción: Hernán Malo y su Pensamiento Universitario”, a *Hernán Malo G. Pensamiento Universitario*. Op. Cit. 1996, p. 25

buscadora de explicaciones radicales [...]; todo ello en un clima de autonomía del pensar”<sup>12</sup>.

El quehacer filosófico de la universidad está en la reflexión sobre la *universalidad* del ser humano, “universalidad complejísima pero organizada en torno de la especificidad del hombre: su don de reflexionar. La incumbencia sobre el ser humano múltiple y reflexivo se puede llamar HUMANISMO”<sup>13</sup>. Lo humano involucra los aspectos individual y social; razón por la que tienen el mismo status; de ahí que los analiza con el mismo rigor científico.

Universalidad, totalidad y razón son instancias que guardan relación entre sí, si consideramos que la esencia de la universidad no es otra que la construcción de procesos racionales, la producción de juicios de razón y la integración del conocimiento, por ello Hernán Malo sostiene que es el lugar privilegiado de la razón. La universidad se afianza y se consolida en ella; a la vez, la razón tiene como sede de su accionar a la universidad; de ahí que esta se convierta en el espacio desde el cual dirige su obrar.

Dada su naturaleza, la universidad debe ser portadora de la racionalidad en el horizonte de un humanismo crítico; caso contrario estaría contradiciendo su esencia:

La universidad [...] es ante todo Universidad; por tanto es lo principal a lo que todo lo demás se subordina; es el sustantivo, al que el resto se adhiere como adjetivo [...]. Si ella -también nuestra universidad- pierde el carácter de tal, puede

---

<sup>12</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. Op. Cit. 1985, p. 36

<sup>13</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. Op. Cit. 1996, p. 113

resultar una organización piadosa, una palestra de disciplina, un centro de promoción cultural o política; pero simplemente NO ES -en el sentido filosófico de la palabra- lo que pretende llamarse<sup>14</sup>.

La forma explícita de esta aseveración está en la definición de universidad como “un centro de alta docencia e investigación al servicio de la sociedad”<sup>15</sup>. Indudablemente que ella se constituye y se fundamenta en un núcleo antropológico y filosófico que se expresa en la acción racional del ser humano; en tal virtud es la “*sede de la razón* en un sentido doble: el lugar (físico y espiritual) en que la razón actúa y circula como en su propia casa; el lugar en el cual la razón ocupa el centro de honor y posee el cetro, que dirige todo el quehacer”<sup>16</sup>.

Siendo así, la universidad se convierte en la sede de la autonomía de la razón, para lo cual debe garantizar la libertad de expresión en su propio seno. Es muy frecuente que esta sea negada e impedida dentro de sí misma; y, no es extraño que lo antirracional se exprese bajo fórmulas dogmáticas o fanáticas de carácter político y religioso. Las amenazas a la autonomía, también provienen de intereses externos, de grupos de poder económico, político, religioso. Es importante considerar que la autonomía debería expresarse y concretarse en la libertad de la razón en diálogo.

Al mismo tiempo, la racionalidad de la universidad se debe comprometer con la “verdad”, con el esclarecimiento

<sup>14</sup> Hernán Malo G., “Informe a la Comunidad Universitaria (18 de Septiembre de 1971 a 17 de Febrero de 1978), en *Pensamiento Universitario*. Op. Cit. 1996, p. 111

<sup>15</sup> MALO GONZÁLEZ, Hernán. *Universidad, Institución Perversa*. Quito. Corporación Editora Nacional. 1985, p. 34

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 35

de los hechos, a partir del rigor científico, de la honestidad académica, de la visibilización de sus antagonismos; tareas que pueden ser cumplidas a partir de una razón crítica, convocante al diálogo entre las fuerzas constitutivas de la universidad, entre universidades y con la sociedad.

La universidad no puede desentenderse de la razón práctica y consecuentemente de su relación con la política, con la crítica y el diálogo, porque ella puede caer en la inmediatez de las circunstancias, de los intereses, de las pasiones del grupo de poder, olvidando los fines, los alcances y las proyecciones de la razón en diálogo. La crítica y el diálogo son elementos necesarios para evitar momentos de pasiones súbitas.

Cuando se habla de razón en diálogo, quiere decir una razón social que busca y organiza el conocimiento de los problemas de la sociedad; por eso no puede cerrarse al academicismo o al religiosismo, bajo el supuesto de que son tendencias apolíticas. Al tratarse de visiones que están operando dentro de la universidad son manifestaciones cruzadas por posiciones políticas; de ahí la necesidad del diálogo entre filosofías y concepciones del mundo; y, aun más, considerando que es la *sede de la razón*.

En nuestro país, según el autor, alrededor de 1916 comienza a perfilarse la dicotomía entre universidad técnica y universidad humanística. Se produjo, inevitablemente, un crecimiento de las técnicas y, por múltiples razones, un decrecimiento y menosprecio de las humanidades; proceso que fue legitimado con el argumento de la necesidad de la profesionalización, que llevada al extremo puede desfigurar el contenido humanista de la universidad. Al respecto, diríamos conjuntamente con nuestro autor, que

“aún las profesiones técnicas más pedestres deben mirar a la totalidad del ser humano”<sup>17</sup>.

En este contexto, el sentido de universalidad, unidad y totalidad, para Hernán Malo, debía ser rescatado por la universidad humanística, ya que es ella la llamada a integrar los otros niveles de la ciencia bajo los parámetros del humanismo crítico. De ahí que, el compromiso de la razón crítica con la universidad no es otro que el de su propia autocrítica; acto político eminentemente universitario, encaminado al esclarecimiento de los hechos, a la visibilización e integración de las diversidades para conducir procesos racionales acordes con el “espíritu” del tiempo.

El autor señala que en la concepción de la universidad ecuatoriana, a la vez, hay un denominador común pero diferenciado. Así, Manuel Agustín Aguirre, Carlos Cueva Tamariz, Clemente Yerovi Indaburo, Aurelio Espinosa Pólit, entre otros, pusieron el acento en el humanismo, pero cada quien respondiendo a una imagen sobre el ser humano. Semejanzas y diferencias demandan el diálogo para acceder a una forma de racionalidad que dé cuenta de la universidad como *sede de la razón*; y, de esta manera superar las tendencias “perversas” manifiestas en el academicismo, religiosismo, tecnicismo, cientificismo y, en todo tipo de prácticas sectarias.

Universidad con sentido y orientación humanística, en la propuesta de Hernán Malo, significó ante todo, servicio a la sociedad; razón por la que desarrolló un profundo acercamiento al conocimiento e investigación de las condiciones históricas del Ecuador. Cuando asume el rectorado de la Universidad Católica del Ecuador en 1971,

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 112. MALO GONZÁLEZ, Hernán, *Op. Cit.* 1996. p. 112

lanza la tarea de *ecuatorianizar la universidad*; tarea que provocó muchas críticas, asombros, escándalos; pero, finalmente cumplió el objetivo de dejar ciertas huellas en el proceso de reforma educativa de la institución.

Desde esta perspectiva articuló los contenidos de la razón crítica a las demandas académicas y sociales que el momento histórico exigió. Según la percepción de uno de sus estudiosos, la renovación de la Reforma Universitaria implicó: “Modernización estructural, elevación del nivel de docencia, fomento de la investigación, democratización del gobierno universitario, creación de nuevas carreras y centros; todo ello lo impulsó dentro de un marco que entendía a la universidad como institución vocacionalmente dedicada al servicio de la transformación<sup>18</sup>.

Desde el ángulo de la política, la Reforma Universitaria también permitió el desarrollo del pluralismo ideológico y la democracia y, sobre todo posibilitó la reconciliación “con el profundo ser cristiano de la institución, con la vocación de servicio a la causa de los pobres, y la denuncia de la violencia y explotación que sufre nuestro pueblo”<sup>19</sup>. Esto nos muestra que el horizonte filosófico del autor fue el de la totalidad porque supo integrar los objetivos de una racionalidad trascendente a los intereses de la razón práctica.

Los perfiles, los contornos y las variadas formas de manifestación de la razón, fueron las preocupaciones que inquietaron su quehacer intelectual; de ahí, la búsqueda de conceptos “auxiliares” para profundizar su análisis. Esto le condujo a ubicarse tanto en el *logos* como en el

<sup>18</sup> AYALAMORA, Enrique. “Despedida a Hernán Malo”, en *Hernán Malo G. Pensamiento Universitario*. Op. Cit. 1996, p. 249

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 250

mito, en el centro como en la periferia de la racionalidad occidental; y, como consecuencia, a una explicación de la realidad latinoamericana y ecuatoriana. Pues, el lugar de enunciación de su discurso no estuvo solo en el logocentrismo, sino también en sus “márgenes” por eso amplió la mirada hacia las necesidades apremiantes de una sociedad en búsqueda de su razón de ser.

La universidad como *sede de la razón*, según Hernán Malo, responde a una necesidad histórica porque desde allí la razón humana interpreta e integra al ser humano, proyecta su vocación de universalidad y unidad sobre el mundo, el hombre y sus orígenes; desde allí convoca al diálogo con la sociedad para concretarse en una razón crítico-política. Desde su práctica de filósofo de la razón en diálogo superó los reveses de las circunstancias; por eso la dimensión y proyección de su pensamiento sobrepasaron los límites de la inmediatez de su tiempo.