

universidad
verdad

Nº 14

EDUCACION PREUNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

UNIVERSIDAD - VERDAD



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

N° 14

Agosto de 1994

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Dr. Mario Jaramillo Paredes
Rector
Monseñor Luis Alberto Luna Tobar
Canciller
Dr. Leonardo Moreno Aguilar
Vicerrector
Dr. Jorge Paredes Roldán
Decano General Administrativo
Dr. Raúl Córdova León
Decano de Investigaciones

UNIVERSIDAD-VERDAD

Revista de la Universidad del Azuay
Dr. Claudio Malo González
Director

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

Se autoriza la reproducción del material de esta revista y se pide citar la fuente

Canjes y donaciones: Biblioteca "Hernán Malo González" de la
Universidad del Azuay
Av. 24 de Mayo 7 77 y Hernán Malo
Apartado Postal 981
Teléfono 881333
Cuenca-Ecuador

CONTENIDO

NOTA DEL EDITOR	7
LA EDUCACIÓN PARVULARIA COMO RESPUESTA A UNA NECESIDAD EDUCACIONAL María Isabel Neumann Flores	9
EDUCACIÓN PRIMARIA Rodrigo Vázquez A.	25
EL CICLO BÁSICO Miguel Miranda Vintimilla	37
EL CICLO DIVERSIFICADO Claudio Malo González	49
EDUCACIÓN TÉCNICA Juan Carlos Malo Donoso	65
EDUCACIÓN ESPECIAL Emperatriz Medina	79
LOS NORMALES Y LA PREPARACIÓN DE MAESTROS Walter Auquilla Terán	103
PLANTELES EXPERIMENTALES EN LA EDUCACIÓN NACIONAL Mauro Ordóñez Bravo	127
LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Gerardo Peña Castro	155
PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN 1980 -1984 Dónala Von Sigsfeld	167
EDUCACIÓN A DISTANCIA, LA ALTERNATIVA DEL FUTURO Beatriz Mejía Moscoso	183
EDUCACIÓN INDIGENA E INTERCULTURALIDAD Consuelo Yáñez	203

NOTA DEL EDITOR

Siendo el hombre un ser cultural, organiza su comportamiento individual y colectivo en función de las normas que el grupo humano del que forma parte conforma a través de los años. Este conjunto de normas, unido a creencias, habilidades, destrezas, técnicas para manejarse con los productos del entorno, sistema de valores, etc., recibe el nombre de cultura. Cada cultura trata de reproducirse a través de los años inculcando esos contenidos en las nuevas generaciones mediante procesos educativos. Pero siendo el ser humano creativo por naturaleza la cultura cambia con el decurrir de los años. Los procesos que pretenden reproducirlas culturas y fomentar o impedirlos cambios se conocen con el nombre de educación y hasta hace relativamente pocos años en relación con la historia se encontraban a cargo de los núcleos familiares.

En el último siglo —quizás como uno de los resultados de la Revolución Industrial se han difundido en el mundo los sistemas formales de educación a cargo de instituciones especializadas ya que la complejidad de lo que las nuevas generaciones deben aprender sobrepasa los conocimientos y posibilidades de los núcleos familiares. Los centros educativos que van desde los niveles elementales hasta los superiores preparan a las personas para hacer frente con éxito a los retos de las sociedades complejas y cambiantes, debiendo este servicio estar fundamentalmente en manos .de! estado ya que la mejor Inversión para el desarrollo y crecimiento económico de los pueblos radica en la manera de preparar a sus ciudadanos, pues no podemos concebir siquiera países desarrollados con mayorías ciudadanas subdesarrolladas, desde el punto de vista educacional.

En esta entrega, la revista Universidad-Verdad ofrece una serie de artículos sobre la educación formal previa a la universitaria. Se cubren las diferentes etapas que van desde la parvularia hasta el ciclo diversificado en educación media y se abordan problemas específicos propios de la condición humana como es el caso de la educación especial

o provenientes de las peculiaridades de nuestro país como es el caso de la educación bilingüe-bicultural. Se analiza también acciones educativas gubernamentales para hacer frente a los retos de una sociedad cambiante como es el caso de los colegios experimentales y estrategias para ayudar al estudiante a que escoja, acertadamente una nueva carrera. Se aspira en definitiva ofrecer al lector un panorama amplio de la educación en nuestro país.

**LA EDUCACIÓN PARVULARIA COMO
RESPUESTA A UNA NECESIDAD
EDUCACIONAL**

María Isabel Neumann Flores

Una de las principales características de la era moderna es la referida a los grandes avances implícitos en los sistemas de educación. Las actuales concepciones antropológicas con la notable participación de experiencias atribuidas al campo psicológico han exigido de los responsables de la estructuración de los sistemas educativos, de complejas manifestaciones pedagógicas que permitan la consideración científica de todos y cada uno de los elementos intervinientes en el difícil arte de enseñar.

El mundo actual es obra del hombre y por lo tanto debiera ser una obra humana. En determinados casos el hombre elabora medios que precisamente pierde esta característica, un ejemplo claro es la ciencia y la tecnología cuyos avances son tan veloces que el hombre no es capaz de valorarlos como obra propia, incluso se piensa que esta creación del hombre podría destruirlo, pues lo está deshumanizando, la orientación debe contribuir entonces a desarrollar desde la infancia la capacidad valórica del individuo para facilitar en el futuro un criterio selectivo que conduzca al hombre del mañana a tomar las mejores decisiones en beneficio de estructurar un clima humano en torno a todas las actividades que el hombre realice ya sea en el ámbito de las ciencias, la tecnología, la economía, la explotación de los recursos de su entorno.

Considerando a la orientación como un proceso continuo, consustancial al proceso de la educación, que comienza con la vida del ser humano, crece y madura como persona equilibrada, experimentando a través de su vida el sentimiento de ser aceptado, de ser acogido y de ser amado, consideramos que la Educación Parvularia y por ende el niño no debe quedar al margen de la sistemática de este proceso.

La orientación tiene hoy un reconocimiento valórico en el proceso educacional y una de las características de nuestra época es el desafío que se le presenta a la educación para tratar de responder a las exigencias de la sociedad del hombre actual.

Sabemos que un aprendizaje limitado por variables ajenas al niño, perjudica su desarrollo integral y deja huella en una persona, que siempre actuarán como agentes erosivos para una educación de calidad.

La sociedad actual, tanto por los adelantos técnicos como para la protección del núcleo básico que la constituye, es decir la familia, necesita que las instituciones que la integran se adecúen a sus necesidades.

La familia busca en la sociedad apoyo para la protección de sus hijos, pues los padres no alcanzan a pesar de sus esfuerzos a resolver por sí solos, las necesidades de la infancia actual. La situación se complica aún más cuando se trata de brindarles la mejor educación posible, de allí surge una toma de conciencia que hace recurrir a especialistas (Educadores de Párvulos) de establecimientos educacionales (Jardines Infantiles), que contribuyan al esfuerzo familiar para asegurar el futuro de la descendencia.

Después de la familia la primera institución que recibe al niño es el jardín infantil; para que esta experiencia sea la más adecuada en estos primeros años de vida es donde se hace necesario meditar sobre la importancia de la Educación Parvularia, estructurada ésta sobre la base de factores psicobiológicos y pedagógicos, socio-económicos y filosóficos sociales, desafío que debieran afrontar responsablemente los actuales gobiernos.

Esta necesidad de la educación en la primera edad de la persona considerada una de las etapas más importantes de la vida, necesita de una atención armónica e integral, responsabilidad que recae en la Educación Parvularia, para una mejor comprensión nos referiremos al concepto y característica que debieran entregarse en este nivel.

La Educación Parvularia forma parte del Sistema Nacional de Educación, que en forma sistemática se propone lograr el desarrollo integral del niño entre 0 y 6 años respetando la singularidad y creatividad del niño encauzándolo en la formación de hábitos, habilidades y conductas que le permitirán desarrollar una personalidad equilibrada, asumir responsablemente con éxito los diferentes roles que realizará como adulto.

En relación con los padres y la comunidad se propone establecer un estrecho compromiso con el fin de orientar y apoyarlos en su insustituible misión educativa.

La Educación Parvularia se caracteriza por utilizar una pedagogía científica que considera al mundo de juego del niño y su aprendizaje desinteresado, debe estar basada en el concepto de educación como un proceso permanente perfeccionamiento armónico e integral del individuo llevado a la plenitud de su esencia y existencia.

Le permite ser el mismo, lo conforma como un ser social, participe de una cultura y capaz de transformarla. Las características del párvulo dan a la educación parvularia matices propios, le permiten conformar situaciones de aprendizaje, ayudan al niño a incorporarse a la sociedad en forma positiva y sin perder su propia individualidad.

La Educación Parvularia forma hábitos, actitudes, habilidades, conductas juicios de valor, enseña al niño a pensar, reflexionar, desarrollar habilidades para adaptarse al medio en que se desenvuelve y le ayude a enfrentar frustraciones, es decir, que el niño "aprende a aprender", "aprende a ser". Es por esta razón que el educador de párvulos debe ser capaz de establecer lazos de afecto con el niño, detectar sus habilidades y limitaciones. Debe ser además un profesional que conozca, integre e interprete contenidos de disciplinas auxiliares a la pedagogía que le permitan crear condiciones más adecuadas para el desarrollo de la personalidad de los educandos, desde la perspectiva de organización.

La educación parvularia cuenta con objetivos, métodos, técnicas, situaciones de enseñanza y aprendizaje, materiales, criterios de enseñanza que le son propios.

ASPECTOS FORMALES EN RELACIÓN A LOS PÁRVULOS

PÁRVULO = Expresión española derivada del latín "Parvus" corresponde según la organización mundial de la educación pre-escolar (OMEP) a la etapa de la vida que se desarrolla desde el nacimiento hasta los 6 años. Este término que es utilizado en forma paralela con otras,

tales como pre-escolar o infantes, pareciera ser el más adecuado para identificar este grupo de niños debido a las siguientes razones:

Porque circunscribe en forma bastante precisa la etapa dentro del desarrollo humano a la que se está refiriendo, sin tener que depender de otros parámetros, como sucede con la expresión pre-escolar, que toma como punto de referencia el inicio de la escolar, lo que no es común en todas las sociedades o en la vida de una persona, de hecho un adulto analfabeto, que fuera a iniciar su proceso escolar, sería un pre-escolar y obviamente éste no es el sujeto que nos preocupa en este instante.

A su vez infante, es un período de mayor extensión, que de hecho se ha utilizado en la bibliografía psicológica. Como todo período que se prolonga hasta los doce años aproximadamente, cuando se inicia la pubertad.

En tal sentido el término párvulo, siempre se refiere a un niño pequeño, y por lo tanto orienta mejor que las demás expresiones señaladas, en cuanto a identificarlo como tal.

Explicitando algunos conceptos y características propias de este nivel deseamos incluir a ciertos autores desde una perspectiva histórica, pensando que son los más representativos y de los cuales poseemos fuentes directas, elemento que es clave para mantener la fidelidad de las ideas, cuyo aporte de muchos en el currículo parvulario se fue estructurando a través del tiempo.

De esta manera queremos destacar como gran parte de los factores y elementos que hoy consideramos como caracterizadores y determinantes de un currículo actual, fueron postulados ya bastante tiempo y en realidad nuestros aportes actuales no son siempre tales como pensamos, y es importante para hacernos recordar que debemos entrar a resolver los problemas que continúan vigentes y no a reescribir lo ya dicho, sino también con la intención de evidenciar como la riqueza, flexibilidad y variedad con que catalogamos el currículo en este nivel estuvo presente desde sus inicios.

Pensamos que en todo ámbito del quehacer humano hay que estar mirando el futuro pero a la luz de lo hecho ya que de otra manera se corre

el riesgo de perder continuidad, de rehacer o de desvincular de todo el aporte que ya muchos han entregado, lo que es base de la construcción del ser humano.

En tal sentido citaremos con especial detención a "Federico Froebel (1782-1852), por ser el primero quien configuró la teoría y práctica de esta primera proposición curricular propiamente tal en educación pre-escolar a través de toda su vida pedagógica.

En el plano teórico fueron importantes influencias, las ideas de los filósofos Schelling, Krause, Fichte y del poeta Novalis. En lo educativo, y tanto desde un punto de vista teórico como práctico, fue significativo el contacto directo que tuvo con Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo, de esa manera, en este marco referencial que aportaban importantes pensadores de su época y junto con su reflexión y experiencia, se fue estructurando su ideario pedagógico, del cual se derivaron las características esenciales de su currículo.

Esto en lo que a educación parvularia se refiere, se aplicó en especial en la "Institución para juegos y ocupaciones" en Blankenburg (1839) y en el primer "kindergarten" en la misma unidad en 1840.

Su pensamiento y acción pedagógica, se registró en algunas obras de mayor envergadura.

"A nuestro pueblo alemán" (1820); La Educación del Hombre" (1826); "Tendencias básicas de la educación del hombre" (1833) y "Cantos a la madre" (1844). Como numerosos artículos y escritos menores.

A su muerte, siguieron difundiendo y desarrollando sus planteamientos, amigos, familiares y discípulos. Entre los primeros, cabe mencionar a Mittendorf y la Baronesa Berta de Marenholz-Bulow. Entre sus familiares su viuda inicialmente, y posteriormente su sobrina nieta Henriette Shrader-Broymann, quien construyó a fines del siglo pasado en Berlín, la casa "Pestalozzi-Froebel". Entre sus discípulos y seguidores, no solo difundieron, sino que continuaron desarrollando algunos aspectos curriculares respetando siempre los postulados básicos que éste planteó.

En el mundo entero como en América Latina, esta proposición curricular tuvo una significativa difusión, no sólo por el hecho de ofrecer una forma definida de trabajar con los niños pequeños, sino en especial, por el trasfondo de valorización de la educación infantil que conllevaba.

En efecto, la Encuesta Mundial de Educación Pre-escolar, que realizó Gastón Mialaret en la década de los 70, demostró que de un total de 48 países, 19 declaraban utilizar currículos Froebelianos, lo que es importante indicador de la influencia y permanencia de este primer currículo pre-escolar en el desarrollo de la educación parvularia a nivel mundial¹.

En lo que se refiere a América Latina en particular, son muchos los países que reconocen el inicio de la educación parvularia a través de esta modalidad o el aporte decisivo de muchos de los planteamientos y práctica froebelianos en el desarrollo de sus currículos, como es el caso de Bolivia, El Salvador, Uruguay, Brasil, Perú, Argentina, Chile, en este último ha sido importante el rol que desempeñaron los planteamientos y prácticas Froebelianas. De hecho, de acuerdo a lo que ha aportado la investigación histórica más reciente², se ha detectado que las primeras experiencias de educación pre-escolar fueron básicamente en jardines infantiles creados por miembros de la colonia Alemana y entre ellos cabe nombrar a Doña Guillermina Geübel, que se señala alumna "directa de la viuda" de Froebel³.

Sin embargo quien difundió realmente el método en Chile, fue doña Leopoldina Maluska quien había aprendido este currículo en Austria en la normal de Graz. Justamente es a través de la formación de "Kindergarterina" que ella inició en la normal N° 1, como a través del primer kindergarten fiscal (1906) y de la realización de diferentes publicaciones, que extendió, no sólo en Chile. Esto último se originó en especial, a través de los kindergarten, que sus alumnas organizaron en los anexos de los liceos de niñas (40 distribuidos desde Tacna a Punta Arenas

¹ MIALARET, Gastón, "Encuesta Mundial de Educación Pre-escolar". Documento UNESCO N° 19, pág. 39.

² Consultar: "Los primeros jardines infantiles en Chile", en Boletín Parvus N° 8 y 9, Santiago-Chile, 1985.

³ Según manuscrito sin fecha, de Doña Leopoldina Maluska.

en 1913). Junto con todo este quehacer práctico habría que destacar en forma muy especial la influencia que tuvo en Chile y en los países de habla hispana. La traducción que hizo en 1885 don Abelardo Núñez de la obra más importante de Froebel "La educación del hombre". Esta obra, junto con otras con el "Manual Steiger" que se planteaba como una Introducción a la Enseñanza Práctica del Sistema de Kindergarten, según el fundador Federico Froebel y su discípula Mme. María Kraus-Boelte, o el prólogo de la obra "El jardín de niños" de Hermann Goldammer, según la traducción de la Baronesa de Marenholtz-Bulow que fue impreso por la Inspección General de Instrucción Primaria para el curso de Kindergarten de 1906. Fueron importantes factores de difusión escrita de los planteamientos de Froebel.

Hoy en día muchos de sus fundamentos y principios materiales o "dones" actividades u "ocupaciones" como igualmente el uso de diversos recursos están vigentes en todas las modalidades curriculares que consideran al párvulo como un activo agente de éste, razón por la cual cabe conocer esta modalidad y sus fundamentos con detención, Inquietud para todos los profesionales que laboran en este nivel.

Otros aportes de importancia son los de Rosa Agazzi, (1866-1951) y Carolina Agazzi, (1870-1945), educadoras italianas formadas en escuela Normal del Magisterio de Brescia, inician su labor educativa en educación básica y parvularia respectivamente.

En este último caso, en un jardín infantil de índole Froebeliano con elementos de los asilos aportianos. En 1891 asisten a un curso para maestras de párvulos, dedicándose a partir de ello a trabajar básicamente en este nivel, ya que en 1892 en Braschia Monpiano comienzan a dirigir dos jardines infantiles, allí poco a poco y a partir de su observación y reflexión, empiezan a estructurar las bases y características esenciales de lo que sería su proposición curricular.

De esta manera llegamos a 1898, donde ocurre un importante suceso: "El Congreso Pedagógico Nacional", que en Turín, hace todo un cuestionamiento de la educación italiana de ese momento.

En él, Rosa Agazzi presenta un trabajo que titula: "Ordinamento Pedagógico del Giardini d'Infanzia Secondo il Sistema di Froebel", donde

a partir de una descripción de la realidad en la que se desempeña, hace un análisis de los aportes y limitaciones que ella percibe de las aplicaciones un tanto erróneas del método Froebeliano, surgiendo ciertos cambios lo que son las bases de su proposición.

En este mismo congreso, Pietro Pasquali, a quien habían conocido anteriormente como director de la escuela donde trabajaban y quien se había interesado profundamente por su trabajo, presenta también otra ponencia, relacionada con la "Coordinación del jardín infantil con el primer grado de la Escuela Elemental", iniciándose una relación pedagógica que se mantendría después en muchos trabajos conjuntos.

De allí en adelante comenzó el proceso de difusión de esta modalidad, y es así como se reorganizan los asilos de Turín, Triesse y Gorizia al "estilo de ese de Monpiano".

La guerra y la difusión del método montessoriano, lo afectan en parte, pero mantiene su lugar. En 1927 al jubilarse las hermanas, continúan su labor con todo un grupo de colaboradores que se había formado en torno al asilo de Brescia, el que se mantiene hasta hoy en día a través del "Centro de Pedagogía de la Infancia", institución que se encarga de difundir y publicar la obra de estos educadores.

Rosa Agazzi publicó numerosos libros además de artículos. Entre ellos "Guía para la educadora de la infancia", "Cómo entiendo el museo didáctico", "La lengua hablada" y "L'arte delle Piccole Mani".

En el plano de la aplicación de este currículo, se señala que actualmente las escuelas Agazzianas están extendidas por todo el mundo (especialmente en ambientes católicos), Suiza, Rumania, España, Alemania, América del sur y en algunas zonas de misión de África⁴ y de China⁴.

Otra proposición curricular, nos entrega otro conjunto de antecedentes de como un currículo pre-escolar se fue enriqueciendo y complementando a través del tiempo es el de la Dra. María Montessori

⁴ LOMBARDO, Inés. "Los principios orientadores del método Agazzi y su aplicación en la educación chilena en modalidad de trabajo en la educación parvularia Ediciones Nuevas. Universidad de Santiago, 1979, pág. 83.

(1870-1952), desarrolló la teoría y práctica de su proposición curricular básicamente a partir de 1907 cuando se le encargó organizar en un barrio obrero de Roma, unas "escuelas" para los niños, con el propósito inicial, de "impedir que quedaran abandonados por la calle, ensuciando las paredes y sembrando el desorden"⁵.

De esta manera se fundaron en forma sucesiva una serie de "Casas Bambini" (casas de los niños), los que fueron el origen de su currículo. En efecto, el descubrimiento que iba haciendo de las posibilidades del niño en respuesta a ciertos planteamientos que había estado estructurando, como producto de su formación y reflexión, Junto con la influencia que recibió de la obra de los medios franceses Itard y en especial de Seguin, permitieron que se estructurara una alternativa curricular nueva para la educación en general, como en particular para el nivel de educación parvularia.

El currículo Montessoriano, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos se difundió rápidamente, tanto en su propio país, como en otros debido a una serie de actividades que se fueron dando conjuntamente, tales como la creación de otras "Casas del Bambini", como la de Milán en 1908 y posteriormente en Suiza, mediante el dictado de diversos cursos que ofreció la Dra. Montessori, primeramente en Roma (1909), y después en Londres, París y Barcelona; a través de la publicación en sus primeras dos obras: "Antropología pedagógica" (1907), y "El método de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil en la casa del niño" (1909).

De allí en adelante, con la colaboración que le prestaron discípulos y familiares, entre los cuales habría que mencionar a Ana Meccheroni y Mario Montessori, esta proposición curricular se extendió a numerosos países adquiriendo su mayor representatividad en Inglaterra, Holanda y Estados Unidos.

En la encuesta mundial de educación pre-escolar que ya hemos citado de los 49 países que participaron en ella, 27 señalaban aplicar esta

⁵ MONTESSORI, M. "El niño el secreto de la infancia". Araluce, Barcelona, 1968, pág. 178.

modalidad, lo que es claro Indicador de la vigencia de esta modalidad a través del tiempo y su extensión territorial.

En cuanto a su difusión en América Latina, ésta se interesó bastante inicialmente en esta proposición, aunque su concreción en jardines infantiles montessorianos, se produjera en un tiempo después, una vez que hubo una mayor formación en esta modalidad.

En lo que respecta al Ecuador, en este país se autorizó en 1932 el funcionamiento del jardín de la infancia Montessori, en Guaranda.

Actualmente, el currículo montessoriano sigue absolutamente vigente, tanto a nivel mundial como en Latino América, en forma paralela con otras modalidades de tipo contemporáneo, se introdujeron muchos elementos nuevos que perduran por su validez permanente, o en otros casos como opciones a decidir, entre otros los que siempre será enriquecedor y entre estas opciones cabe destacar a Ovidio Decroly.

Este nace en Renaix, Bélgica en 1871 y fallece en 1932 a los 51 años. Se doctora en medicina en la Universidad de Gante y se perfecciona en Berlín y París, especializándose en enfermedades nerviosas.

De vuelta a su patria se desempeña en la Policlínica de Bruselas, donde atiende especialmente a niños "anormales", de allí surge su interés por la educación de estos niños, fundando en 1901 un instituto de educación especial por ellos, siendo allí donde se empieza a elaborar una pedagogía que respondiera a la variedad de casos que se le presentaban.

En 1907 por sugerencia de un grupo de padres, decide fundar una escuela donde se aplicará esta "pedagogía Decroliana" a niños normales y es así como nace ésta, en la calle Ermitage, de Ixelles en Bruselas, a la vez que continúa con la de los niños anormales a través de otro Instituto en Uccle, donde se instala además con su familia en 1909.

En la medida en que se empieza a difundir su currículo y a implantarse en otros centros empieza a ejercer docencia a nivel superior, primeramente en el Instituto Superior de Pedagogía y posteriormente en la Universidad de Bruselas, donde dicta cursos de psicología del niño.

La Primera Guerra Mundial afecta como es de suponer el interés general por la labor educativa, pero no desaparecen sus experiencias. Finalmente ya hay todo un reconocimiento oficial en su país y en otros surge también el interés por conocer este método acude a dictar conferencias a Holanda, Suiza, Francia, España, Estados Unidos y Colombia, en lo que respecta a América Latina.

Se forma en torno a él, un grupo de colaboradores, Amalie Hamaide B. Boon y Dalham, entre otros.

En América Latina contribuyen mucho en su difusión diversas publicaciones que en especial sus colaboradores hicieron y llegaron básicamente a través de editoriales españolas. En Colombia fue decisiva la visita del Dr. Decroly, el que fue invitado por el Sr. Nieto, al gimnasio moderno de Bogotá, donde se estaba ensayando modalidades desde 1926.

En cuanto a la vigencia a nivel mundial actualmente, en la encuesta mundial de educación pre-escolar que ya hemos señalado explícitamente en 9 países, más la referencia en otros de estar mezclados a través de estos antecedentes de lo que pudiésemos llamar los precursores de la educación parvularia y que han sido determinantes en el desarrollo de ésta y parte importante de una búsqueda y reflexión en torno a la idea de un niño activo que está presente desde que nace la educación parvularia, a través de un quehacer en el jardín infantil, muchas veces las generaciones nuevas de educadores que reciben una postura, activa flexible, abierta con distintas posibilidades de organización de los grupos de niños, del ambiente físico, estructurado en zonas de trabajo, con criterios aportadores en cuanto a planificación, evaluación, etc., piensan que todo eso es resultado de algún grupo de personas o de alguna modalidad muy actual, olvidándose de ese sentido acumulativo que tiene el ser humano, y que por supuesto se da en la educación.

Esta revisión histórica se ha hecho con el fin de destacar lo valioso de la experiencia de estos autores que en condiciones mucho más difíciles que las actuales, generaron un quehacer y que no siempre hemos sabido continuar y reconocer, de esta manera se podría decir que el primer currículo en educación parvularia, el froebeliano, fue resultante de una búsqueda a partir de un planteamiento religioso, filosófico, basado en el idealismo alemán.

Lo mismo sucede con otros currículos, por lo que podemos afirmar que este nivel ha contado casi desde su inicio con distintas alternativas de trabajo. Hoy en día es amplia la gama de modalidades curriculares con que se cuenta, lo que sin duda da una riqueza cualitativa a la educación parvularia y mayores opciones al educador en función al niño, lo que es absolutamente deseable.

Dada la gran cantidad de modalidades curriculares en este nivel, se hace necesario contar con algún sistema de ordenación de este amplio espectro de manera que oriente también a lo que es fundamental y a lo educativo y permita diferenciar lo realmente valioso.

En educación hay un principio básico que se pretende que toda práctica educativa considere, y que es el de "individualidad o singularidad", que dice relación con que es básico conocer al educando con todas sus características, necesidades e intereses y a partir de ello generar una educación que le permita participar en el contexto grupal. Partir del conocimiento de sus potencialidades y limitaciones, desafío para las instituciones de educación superior que deben participar en la formación de un profesional acorde a las innovaciones educacionales.

La educación está inserta en un contexto social, por lo cual se ve afectada por las problemáticas que se dan en este ámbito. Los cambios producidos en él obligan a los especialistas a plantearse nuevos enfoques de la educación y sistemas educativos para incentivar y renovar cada vez más frecuentemente las estrategias y así cumplir la tarea educativa.

Es por esta razón que se requiere de una acción educativa flexible, que contemporalice con las necesidades que emergen de los avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales que acontecen tal requerimiento. Se plantea como constante evaluación de los fines, estructura y accionar de la educación, proceso indispensable para que ésta se mantenga vigente y abierta a la innovación educacional.

La educación parvularia participa de estos mismos fines por lo que se hace necesario brindarle una mayor importancia dentro del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

AGAZZI, R. - PASQUALI, P. "Scritti Inediti e Rari", Editrice-La Scuola, Brescia, 1973.

BOLETINES-PARVUS N° 1 al 10, Santiago de Chile, 1986.

DECROLY, Ovidio y G. BOON, Iniciación General al Método Decroly, Losada, Buenos Aires, 1965.

GORDILLO ALVAREZ, Ma. Victoria, "La Orientación en el Proceso Educativo", Edit. Pamplona, Universidad de Navarra, España, 1984.

MONTESSORI, M. "Ideas Generales sobre mi Método", Losada S.A., Buenos Aires, 1965.

PERALTA, Ma. Victoria, "El Currículo en el Jardín Infantil", Alfa Limitada, Santiago de Chile, 1988.

PRUFER, Johannes, "Federico Froebel", Labor-Barcelona, 1930.

SOLAS NEUMANN, Emma, "Cómo Orientar", Edit. Universitaria, Santiago, 1981.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Rodrigo Vázquez A.

La Constitución Ecuatoriana en el inciso octavo del Art. 26, dispone la obligatoriedad de la educación primaria. El artículo noveno de la Ley de Educación dice que la educación en el nivel primario tiene por objeto la formación integral de la personalidad del niño, mediante programas regulares de enseñanza-aprendizaje. La legislación ecuatoriana se preocupa, así, de señalar la obligatoriedad y la finalidad de este nivel educativo. La institución que la lleva a cabo es la escuela.

Cada etapa histórica, cada régimen económico y social crea un sistema educativo propio. Para explicarnos mejor el concepto y fines de la escuela de nuestro tiempo, cabe revisar aunque en forma muy breve, su evolución histórica.

En las etapas primitivas de la vida humana, la educación se realiza de una manera espontánea. Las nuevas generaciones, los niños y los jóvenes aprendían mediante la imitación de los mayores y la propia experiencia, las técnicas rudimentarias y las ideas y prácticas sociales que constituían la cultura elemental de su tiempo. La escuela, diríamos, era todo el grupo humano y quizá la función que podríamos considerar semejante a la que la escuela realiza hoy, habría que buscarle en las prácticas de iniciación mediante las cuales el niño era sometido a diversas ceremonias, algunas de ellas sangrientas, crueles, que se consideraban indispensables para la incorporación a la vida adulta que fundamentalmente era incorporación a la producción, a la vida social y a la sexual.

En los pueblos orientales, existe ya una Institución docente, cuya finalidad se acerca a lo que es más la función escolar. Trata también de cumplir prácticas de iniciación, pero estas prácticas no tenían el carácter de generalidad (iguales para todos los miembros del grupo) que tenían en los grupos primitivos sino que se proponían preparar una clase, la sacerdotal, para ejercer funciones de dominio, mediante la posesión de los misterios del culto, sobre los demás miembros de la comunidad. Las prácticas de iniciación se prolongaban por varios años.

En el siglo VI a. de C. la escuela en Atenas. A diferencia de la oriental, tiene un carácter eminentemente civil. No trata de iniciar en misterios dogmáticos a los futuros sacerdotes, sino preparara los ciudadanos griegos para el ejercicio de sus funciones cívicas. La escuela griega respondía a una necesidad social. Es obvio que carecía del sentido de comunidad e igualdad de la educación primitiva. La escuela griega venía a ser un instrumento de dominio; al adquirir la cultura y las capacidades que ella desarrolla, los ciudadanos libres alcanzan una mayor superioridad —de pensamiento y acción— sobre esclavos y libertos.

Para los griegos Skola (escuela) significa lugar de ocio. La actividad escolar se considera como antiestética a la idea de trabajo y producción. El puro ejercicio de la inteligencia, que era el más alto y estimado en la vida griega, se caracterizaba por su carencia de finalidad práctica. La producción de bienes materiales era resultado del trabajo de esclavos. La escuela tenía por finalidad la preparación para el ocio, indispensable para la adquisición del saber y el cultivo de la inteligencia.

En Roma, la Scholam lleva implícita la idea de juego, Ludi-magister es el nombre del maestro de primeras letras. Esta denominación (maestro de juego) tiene una significación figurada; se refiere al juego de la inteligencia, al juego del saber de carácter espiritual. Esta significación lúdica de la escuela Romana no hay que tomarla en el sentido de una labor agradable. La severidad dentro de ella era su característica.

La escuela romana era institución particular, como la griega. Los maestros se ubicaban en los mercados y pregonaban su mercancía: su arte de enseñar. Sólo en la decadencia de Roma, como sucedió en Grecia, se hallan los primeros maestros y escuelas pagados con fondos públicos.

En la Edad Media la escuela sufre una profunda transformación tanto en su organización como en sus fines, sin que se pierda la influencia greco-latina. Para la educación medieval el objetivo fundamental es la preparación para la vida eterna y el ideal humano más alto es el eclesiástico. La iglesia convierte a la cultura en un monopolio que le permitió el dominio espiritual del mundo, además del material y político. En las primeras épocas del cristianismo se encuentran las escuelas catequísticas destinadas a impartir los principios esenciales de la nueva doctrina y, más tarde, las monacales, o catedralicias y parroquiales,

destinadas a la formación de clérigos y a la conservación y difusión del saber, inspirado fundamentalmente en el dogma. A tales escuelas acudían hijos de nobles y caballeros y se creaban clases especiales para siervos y villanos Además los castillos adquirieron el carácter de escuelas de nobles donde se formaban los señores feudales que pasaban por las etapas de paje, escudero y caballero.

En los siglos XI y XII se hallan las primeras universidades y escuelas municipales que inician una enseñanza seglar aunque sometidas a la autoridad de la Iglesia y regidas por sacerdotes. Estas instituciones de carácter civil se crean cuando se inicia la transformación de la vida social, hasta entonces agrícola y rural, en sociedad urbana (los primeros burgos) y la aparición de la burguesía, nueva clase social que se preparaba para ejercer un papel directivo para lo cual era indispensable la posesión de la cultura. Las universidades nacen como comunidades formadas por maestros y alumnos y las escuelas municipales, costeadas por bienes comunales, están destinadas a la educación de los hijos de los burgueses (comerciantes, industriales, banqueros); villanos y siervos, como antes, quedaban excluidos de las posibilidades de instrucción.

El Renacimiento, que anuncia una gran transformación política y social no altera la escuela medieval. Las obras de Erasmo, Vives, Montaigne y Rabelais tienen como sola expresión reformadora la escuela de Victorino de Feltre. Es la Reforma de Lutero la que promueve en el norte de Europa la creación de las escuelas populares para difundir la doctrina disidente de Roma mediante el estudio y conocimiento directo de la Biblia. Asimismo la acción de la Reforma promovió la reacción de Roma con la creación de instituciones combativas, para luchar contra la expansión de la nueva doctrina. La Compañía de Jesús y la creación de órdenes enseñantes están para esta misión docente.

La Iglesia aspiraba a influir sobre todo en las clases dirigentes. Las masas populares continuaron sumidas en la ignorancia, aunque se incorporan a los nuevos medios de producción de los talleres y la naciente industria.

Sólo con la Revolución Francesa, que produce un cambio radical en el régimen político, se produce también en la educación un cambio notable. La vieja economía rural se transforma para dar nacimiento a la

nueva economía capitalista y los sistemas políticos son sustituidos por regímenes democráticos basados en las ideas de libertad, igualdad y fraternidad. Los antiguos siervos se transforman en ciudadanos y el poder del Estado pasa a manos de la burguesía. El hombre convertido en centro de la cultura por el Humanismo se convierte en el valor más alto. Se crea un nuevo sistema educativo y nace la escuela popular cuya teoría, cuyos métodos y técnicas se deben al pensamiento de Pestalozzi, producto obligado de la nueva sociedad democrática y que desarrolla la teoría educativa de Rousseau. Se trata de extender el saber a (os miembros del tercer estado. Las necesidades de la nueva economía industrial obligan a los trabajadores a un saber elemental indispensable para el manejo y desarrollo de las nuevas técnicas productivas. Además, la condición de ciudadanos exigía poseer un conocimiento de las leyes que les permita participar como electores o como elegidos en el gobierno (Condorcet). Nace entonces, como institución característica del nuevo Estado burgués, la escuela primaria y la enseñanza elemental gratuita y obligatoria. El régimen napoleónico crea un sistema escolar fundado en la existencia de tres clases sociales: la popular y proletaria, limitada a la escuela primaria y la enseñanza elemental; la clase media o neutra recluida en una enseñanza media o secundaria; y la clase dominante que monopoliza la enseñanza superior y universitaria.

En el siglo XIX se desarrolla la que hoy llamamos escuela tradicional. La aceptación de la psicología sensual-empirista en el campo de la didáctica determina la aplicación de la intuición sensible como el medio más eficiente para la enseñanza.

En el siglo actual nace la Escuela Nueva. Sus bases ideológicas están en los principios del pragmatismo que convierte a la utilidad en el valor más alto y en la realidad escolar se manifiesta por la preocupación preponderante por los problemas de la técnica, de los medios de educar con olvido de los fines e Ideales educativos. La utilización de métodos nuevos de investigación de la infancia, así como los avances de la psicología y las ciencias de la educación han permitido transformaciones en la escuela y en lo que dentro de ella se hace.

Vale la pena recordar que en las últimas décadas han aparecido cuestionamientos y duras críticas a la escuela y a las funciones que compete. Planteamientos como los de Iván Illich y Mc Luhan proponen

inclusivo una sociedad desescolarizada. Sin embargo el Estado, en toda época ha creado y mantenido instituciones educativas adecuadas a la realización de sus propios fines. Pero es evidente que la concepción tradicional de considerar a la escuela como órgano exclusivo de educación ha sido superado. El hombre es un ser inmerso en una colectividad y se concede a ésta un importantísimo papel en la formación de las personas.

La Escuela en el Ecuador

La escuela ecuatoriana actual está íntimamente relacionada con la concepción herbartiana, introducida en los primeros normales por la Misión Alemana y que jugó un papel muy importante en la implantación del laicismo.

Pensadores iluministas, como Montaigne, habían preconizado la formación de "cabezas bien hechas" antes que "cabezas llenas". Los herbartianos —la Misión Alemana estaba integrada por seguidores de Herbart— no participan de esta posición. Para ellos lo importante es acumular contenidos en los alumnos de acuerdo a las orientaciones ideológicas de cualquier educación oficial (el liberalismo en el caso nuestro). El herbartianismo condujo al dogmatismo y autoritarismo del maestro; las técnicas escolares recurrieron a los mecanismos intelectuales pasivos: el estímulo de la memoria, repasos, control de los recuerdos.

En la década de los años 30, la fuerza de las ideas sociales se deja sentir en la educación. Son numerosas las publicaciones —especialmente artículos en revistas— sobre la escuela activa. Las ideas de Decroly, Dewey, Kerschensteiner son acogidas con entusiasmo por algunos educadores, pero su aplicación en las escuelas es simplemente nula. El intelectualismo, pragmatismo, encasillamiento y rigidez de los pasos formulados que derivan del herbartianismo, continúan vigentes. Los profesores primarios, graduados en los Normales en la primera mitad de nuestro siglo fueron formados en el herbartianismo. El Plan Ecuatoriano de la Lección, tan ampliamente aplicado entre nosotros, hasta la década de los años 50. es muestra evidente de la vigencia de los pasos formales de Herbart en el trabajo escolar.

En los años 60 el Ministerio de Educación, que mantenía un convenio con la Universidad de New México, propugna una nueva forma de trabajo en la escuela—sobre todo de planificación— a través de la planificación por objetivos. Es una didáctica conductista tan rígida como la concepción herbartiana y que convierte a los alumnos en objetos clasificados' cuyas habilidades están para ser utilizadas con fines pragmatistas Esta nueva corriente en ningún momento ha sido bien entendida, peor bien aplicada.

En nuestros días, a nivel universitario, se habla de una didáctica crítica, elaborada en la UNAM y difundida entre nosotros a través especialmente de la Universidad de Loja. Es, en efecto, una corriente esencialmente crítica frente a las formas tradicionales de trabajo docente, especialmente a las propugnadas por la didáctica conductista. Plantea como solución formas de trabajo que desde tiempos atrás han sido propuestas pero casi nunca aplicadas. Además, en el plano teórico, se habla, como siempre, de nuevas corrientes pedagógicas. Educación personalizada, educación liberadora, pedagogía no directiva, etc., etc., son nombres que en el campo educativo escuchamos diariamente; pero si examinamos el trabajo dentro del aula, encontraremos que nada o casi nada ha cambiado desde muchos años atrás.

En cuanto al profesorado del nivel primario vale decir que es en el que mayor profesionalización se encuentra, frente a los otros niveles. La formación de profesores pre-primarios es cosa de estos últimos años y su número es reducido; los jardines de infantes, en su mayoría, están en manos de personal con título de profesor primario o simplemente de bachiller. En el nivel medio, la falta de profesionalización de los docentes es notable. La labor de las facultades de Filosofía y Letras ha significado un valiosísimo aporte en la formación del profesor de segunda enseñanza, pero más todavía es altísimo el número de profesores de colegios que poseen títulos universitarios ajenos al magisterio, o simplemente de bachiller En el nivel primario, en cambio, la casi totalidad de maestros posee el título correspondiente. Esta circunstancia—ser profesionales de la actividad que desempeña— permite que encontremos en el magisterio primario una clara conciencia de la función que realiza, cosa que con frecuencia no se encuentra en los otros niveles.

La formación del profesor primario, ha estado y está a cargo de los normales, que desde cuando fueron fundados, han experimentado numerosas transformaciones.

Comenzaron como institutos normales, que conferían el título de profesor normalista sin bachillerato, circunstancia que impedía a sus graduados seguir estudios universitarios.

Posteriormente se transforman en colegios normales que confieren el título de Bachiller en Ciencias de la Educación.

Esta formación a través del bachillerato que había satisfecho las expectativas sobre el magisterio primario por algunos años, comenzó a resultar insuficiente y determinó la supresión de los Colegios Normales y la creación de los Institutos Normales destinados a formar profesores primarios en dos años de post-bachillerato. Los resultados no fueron del todo satisfactorios y su vida fue efímera. Se los reestructuró como Institutos Pedagógicos que hoy forman profesores primarios en tres años de post-bachillerato. Habría que investigar si el graduado en estas instituciones tiene una formación pedagógica y en contenidos que satisfaga plenamente. Quizá los tres años de post-bachillerato sí permiten una suficiente formación psicopedagógica, pero su formación en contenidos que se supone debe haberla adquirido especialmente en el bachillerato deja mucho que desear y es obvio que nadie puede enseñar lo que no sabe. Sin embargo, debemos aceptar que de ninguna institución formadora de cualquier tipo de profesional, éste sale totalmente capacitado para su ejercicio; es el estudio permanente, la actualización periódica y la experiencia en su trabajo lo que completará la obra de la institución que lo formó.

En el caso particular del magisterio, especialmente primario, este mejoramiento permanente resulta casi imposible si tomamos en cuenta (os salarios miserables que percibe y que le obligan a destinar mucho tiempo a actividades completamente ajenas a su profesión, pero que le posibilitan cubrir sus necesidades económicas.

Por último, en lo referente a la formación de docentes primarios, cabe mencionar que la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, creó una especialidad para ese fin. Se quería a través de la formación

universitaria, mejorar la calidad académica del magisterio primario. La falta de recursos determinó que sólo un limitadísimo número de promociones, saliera de esta especialización antes de ser suprimida.

La educación primaria en la ley

El artículo 27 de la Constitución, en el inciso primero, señala la educación como deber primordial del Estado, así como el carácter laico y gratuito de la educación oficial en todos los niveles. El inciso octavo dispone que la educación en el nivel primario y en el ciclo básico es obligatoria.

Es obvio que estas disposiciones constitucionales no se cumplan. En el nivel primario la educación ni es laica ni es gratuita y en cuanto a la obligatoriedad del nivel primario y ciclo básico tampoco se cumple, no sólo por situaciones de índole familiar de los niños, sino porque el Estado no ofrece las posibilidades para que la escuela absorba la totalidad de la población escolar.

La Ley de Educación ubica a la educación primaria dentro de la estructura del sistema educativo ecuatoriano como educación escolarizada regular.

El artículo 9 señala el objetivo de este nivel al manifestar que tiene por objeto la formación integral de la personalidad del niño, así como habilitarle para proseguir estudios en el nivel medio. Indudablemente la educación primaria debe coadyuvar a la formación integral de la persona pero no podemos suponer que pretenda alcanzar totalmente este propósito como parece sugerir la disposición legal. Se concibe, además, a la educación primaria, como etapa de preparación para que continúe estudios en el nivel medio. Quizá, el propósito fundamental de la escuela debería ser dotar al alumno de instrumentos para que continúe su aprendizaje. Lectura comprensiva, expresión oral y escrita, matemáticas, deberían tener atención especial en la escuela, de modo que en el nivel medio le sirvan de instrumento eficiente para adquisición de información.

El artículo 62 del Reglamento se refiere a la denominación de los establecimientos primarios. Se denominan simplemente escuelas.

El artículo 74 y siguientes del Reglamento de la Ley de Educación se refieren al número de grados y clasifica a las escuelas por el número de profesores para luego dar normas sobre su organización y funcionamiento. La escuela comprende 6 grados organizados en 3 ciclos: primer ciclo: 1° y 2° grados; segundo ciclo: 3° y 4° grados; y, tercer ciclo: 5° y 6° grados.

Por el número de profesores clasifica a las escuelas en unidocentes, con un solo profesor; pluridocentes, de dos á cinco profesores; y, completas, con un profesor para cada grado o paralelo.

Estas disposiciones legales deben ser reformadas si, como afirma el Ministerio de Educación, desde octubre de 1974, entra en vigencia una nueva reforma educativa cuyo contenido, al momento, se conoce únicamente a través de noticias de prensa. Es de esperar que no sea igual a anteriores reformas que han dejado intacta la estructura y funcionamiento del sistema educativo y han consistido, generalmente, en cambio de nombres.

Una auténtica reforma tendría que partir de una definición clara del tipo de hombre que la sociedad actual requiere y en función de ésta, señalar los fines educativos y los medios para lograrlos, lo cual exige una reforma curricular total.

La propuesta del Ministerio plantea, fundamentalmente, una educación básica que se impartirá a través de una escuela de diez grados, que abarcará el jardín de infantes (un año), la escuela primaria (6 grados) y el ciclo básico (tres años). Según el Ministerio esta educación básica comprenderá ocho áreas de estudio referentes a conocimiento y práctica de valores y al desarrollo del pensamiento y la capacidad crítica.

Desde el punto de vista académico y pedagógico, planteada así la reforma (sin conocimientos de detalles) resulta altamente positiva. El estudio por áreas impedirá el fraccionamiento del conocimiento científico que ahora se le ofrece al alumno en parcelas sin relación entre ellas y que al no poder estructurarlas, le obliga a un aprendizaje puramente numerístico e inútil que lo olvidará en corto tiempo.

Lo que resulta preocupante es su aplicación. La existencia de un elevadísimo número de escuelas unidocentes y pluridocentes, que sobrepasa con mucho al de escuelas completas es la primera cuestión a resolver. El problema de aulas, talleres, laboratorios, y sobre todo de profesores, no creo que encuentre solución. La escuela unidocente funciona generalmente con un aula; el profesor —que es uno— tiene a su cargo alumnos que siguen diferentes grados. La escuela pluridocente tiene una situación similar. Unidocentes y pluridocentes debían haberse transformado en completas, pero las limitaciones económicas e inclusive la escasa población escolar en algunos lugares han impedido tal transformación. Resulta difícil imaginar cómo va a funcionar una escuela de diez grados en esas condiciones.

Preocupa también la situación de los docentes. El profesor de escuela es un profesional graduado en los normales; el profesor de ciclo básico debe poseer título docente concedido por las universidades; el profesor de escuela es profesor de grado, el de ciclo básico es de materias, sujetos a diferentes tipos de horario.

Según el Ministerio de Educación "la Reforma Curricular no es otra cosa que la adaptación de las formas y contenidos del sistema educativo a las cambiantes circunstancias de nuestros días". Es difícil aceptar que la nueva institución educativa —la escuela de diez grados— pueda ser realidad en "las circunstancias de nuestros días". Asimismo la prensa recoge la declaración ministerial en el sentido de que "al momento el Kínder (jardín es la denominación oficial) puede funcionar en un local, los seis años de escuela en otro; y los tres restantes en otro". Nace, así, desarticulada la nueva Institución con los problemas administrativos y pedagógicos consecuentes.

Quizá, cuando sea posible conocer en detalle la Reforma, podamos enterarnos de la manera cómo solucionar los problemas que plantea.

Un sistema educativo que comience por socializar y ayudar al desarrollo psicomotor del niño; que luego le dote de instrumentos para el aprendizaje y que le lleve a utilizar estos instrumentos, permitirá contar con bachilleres capacitados para el trabajo o seguir estudios universitarios.

EL CICLO BÁSICO

Miguel Miranda Vintimilla

Es ya un lugar común el afirmar que la educación ecuatoriana está en crisis, que nuestro sistema educativo es importado o impuesto por el imperialismo, que los planes y programas son obsoletos, que los profesores son los empleados peor pagados del país, etc., etc. En realidad, todas estas afirmaciones tienen una gran dosis de verdad, y con frecuencia, a los que trabajan en el campo educativo les sobreviene un sentimiento de desesperanza porque no ven una salida clara al final del túnel, y el constatar que todo esto es un reflejo de lo que ocurre en toda la sociedad ecuatoriana, que es un problema mundial, tampoco ayuda en nada a solucionar los problemas y aquietar los espíritus.

En estos últimos decenios se han multiplicado los análisis, las interpretaciones y los intentos de reforma para mejorar el sistema educativo ecuatoriano sin que se haya conseguido dar el salto definitivo.

En febrero de 1980, en el documento presentado por el Dr. Edmundo Vera Manzo al seminario de Bases Preliminares para la reestructuración del sistema educativo se hace un resumen de las principales características generales del sistema ecuatoriano de educación:

- Marcada desigualdad de oportunidades para los estudios: la educación, en el sector urbano está organizada en detrimento de la educación del sector rural.
- Educación desconectada de la realidad ocupacional y los problemas inmediatos de los escolares: la educación primaria se encuentra divorciada, fundamentalmente, del ambiente socioeconómico y cultural. La educación no resuelve los problemas básicos de la familia en cuanto a huertos familiares, reparación de las viviendas, ni sobre la contabilidad familiar. Las opciones prácticas sólo han quedado en buenas intenciones debido a la falta de talleres y herramientas en las escuelas y colegios de Ciclo Básico. En la Educación Media, el elevado número de estudiantes de Humanidades los incapacita para el trabajo productivo.

- Educación preponderantemente memorista, verbalista y teorizante.
- Expansión cuantitativa y pobreza cualitativa.
- Insuficientes servicios de Bienestar Estudiantil.
- Inadecuada formación y capacitación del Magisterio.
- Ausencia de participación de los padres de familia en el quehacer educativo.
- Subestimación de la Educación Física y el Arte en el sistema de enseñanza.

En el Plan de Educación 1988-1992 se vuelve a hacer otro análisis de la crisis educativa y en él se repiten criterios vertidos anteriormente. En forma resumida se identifican los puntos críticos del Plan de la siguiente manera:

- El primero se refiere a la calificación profesional del docente, pues el maestro es el ejecutor último del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene un efecto multiplicador que incide en las transformaciones y mejoras que se pretenden introducir en el sistema.
- El segundo se refiere al irracional manejo de los recursos existentes y a la necesidad de una redistribución espacial de los servicios actuales con que cuenta la educación.
- El tercero se refiere a la estructura administrativa de la educación por considerarla un soporte fundamental del funcionamiento del sistema.
- El cuarto se refiere a la búsqueda de una mayor racionalidad en el comportamiento social de la educación, como formadora de mano de obra y concientizadora de recursos humanos en el ámbito de todas las profesiones.

En cuanto a las reformas educativas, los esfuerzos han sido también numerosos. En forma resumida lo presenta así el Ministerio de

Educación y Cultura en su Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica:

"Hasta 1980 más o menos, el sistema universitario modificó la estructura de oferta de carreras profesionales a partir de 1960 (hay-más carreras de Ingeniería y de Tecnología) e incrementó el número de instituciones sedes; el MEC reformó la estructura de las especializaciones y modalidades del nivel medio; y, finalmente, el Congreso Nacional reformó la legislación principal sobre educación. El eje de trabajo durante estos años fue la Reforma Educativa y sus resultados la modernización y expansión del sistema.

El segundo momento tiene por eje el fortalecimiento de la educación técnica tanto a nivel medio como superior y el mejoramiento de la planta física y de los medios educativos.

Actualmente se desarrolla el Proyecto AMER (Atención a la Marginalidad Escolar Rural), con un enfoque más integral de los diferentes aspectos del problema educativo.

El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica que ahora plantea el Gobierno desarrolla ese carácter integrador y lo amplía para la población que por mandato constitucional debe obligatoriamente cursar la educación formal básica de nueve años".

Dentro de este análisis crítico del sistema educativo ecuatoriano y dentro de esta breve reseña de cambios es de importancia considerar el papel que se le ha asignado al Ciclo Básico, el mismo que se originó en una de las reformas en la década de los años sesenta, y a él vamos a referirnos con un poco más de detenimiento en los párrafos siguientes.

Para el efecto es de utilidad conocer el documento legal con que el Ministerio de Educación Pública de ese entonces estableció que la Educación Media se divida en dos ciclos, el Básico y el Diversificado. El Ministro de Educación, Dr. Luis Monsalve Pozo emitió la Resolución N° 584 del 10 de junio de 1966 que en su parte pertinente se expresa así:

"Art. 2°.- Organizar, de conformidad con el Plan Ecuatoriano de Educación, la educación media en dos ciclos: el ciclo básico (o primer ciclo) y el ciclo diversificado (o segundo ciclo) con tres años cada uno.

El ciclo básico tendrá como finalidad: (1) Proporcionar una sólida cultura general; (2) Preparar para el trabajo de manera que habilite a los alumnos para una ocupación remunerativa y, (3) Orientar educacional y vocacionalmente al educando.

Art. 3°.- El ciclo básico será común a toda la enseñanza media. En consecuencia, todos los colegios ya sean Normales, Industriales, Agropecuarios, Comerciales o de Humanidades, deberán paulatinamente, transformar sus tres primeros cursos en cursos de ciclo básico, empezando por el primero.

Todos los colegios de Segunda Enseñanza que se creen, adoptarán la filosofía, estructura y características del ciclo básico consignadas en la presente resolución.

El Ministerio procurará crear Colegios de Ciclo Básico en todas aquellas localidades pequeñas en las que existan las condiciones necesarias para edo.

Art. 4°.- Para satisfacer los principios y finalidades expuestos precedentemente en los considerandos como en la parte resolutive, el Plan de Estudios del Ciclo Básico será el siguiente:

PLAN DE ESTUDIOS

A. CULTURA GENERAL

	I	II	III	Totales
1. Castellano	5	5	5	15
2. Matemáticas	5	5	5	15
3. Historia y Geografía	5	4	4	13
4. Ciencias Naturales	4	4	4	12
5. Idioma Extranjero	3	3	3	9
6. Educación Musical	2	2	2	6
7. Dibujo	1	1	1	3
8. Educación Física y Salud	3	2	2	7

B. OPCIONES PRACTICAS	6	8	8	22
C. ASOCIACION DE CLASE3 (Actividades)		3	2	8
Cívica	-	-	1	1
	37	37	37	111

Art. 5°.- El Plan de Cultura General será obligatorio para todos los alumnos ya que propende a la formación intelectual y moral mediante la integración de los aspectos teóricos y prácticos de la cultura. Para este fin, cada asignatura tendrá como objetivo principal el que en cada caso se señala a continuación:

1. El Castellano tendrá como objetivo fundamental enseñar al alumno a hablar, escribir, leer y escuchar correctamente a la vez que ofrecerá oportunidades para la formación moral cívica y estética.
2. La Matemática, como instrumento diario de trabajo para todas las actividades de la vida, desarrollará la capacidad de pensar cuantitativamente.
3. La enseñanza de las Ciencias Naturales capacitará a los alumnos para la interpretación científica de los fenómenos físicos y biológicos y para el uso inteligente de la ciencia y de la técnica en la solución de los problemas tanto personales como sociales.
4. La enseñanza de la Historia y de la Geografía tendrá como fin principal ampliar gradualmente el conocimiento del medio natural y humano y de los hechos que en él se suceden. Al mismo tiempo, capacitarán al estudiante para la comprensión e interpretación socio-económica del acontecer humano.
5. La enseñanza de Idiomas Extranjeros, además de proporcionar un instrumento de trabajo intelectual, desarrollará actitudes y habilidades y creará intereses que permitan la comprensión de los valores y modos de vida de otros pueblos.
6. La materia de Educación Física y Salud favorecerá el desarrollo integral del individuo y la formación de hábitos, actitudes e ideales indispensables para el mejoramiento de la salud individual y de la población.
7. La Educación Estética promoverá el conocimiento y la apreciación de la pintura, la música y del arte en general y contribuirá al cultivo de la capacidad y la expresión creadoras.

Art. 6°.- El Plan de Opciones Prácticas de elección obligatoria de todos los alumnos, dará oportunidades para la adquisición de conocimientos, experiencias, destrezas y hábitos útiles para el trabajo productivo a la vez que les permitirá encontrar el camino más apropiado para sus aptitudes vocacionales.

Las opciones prácticas que se ofrezcan estarán determinadas por las necesidades locales, los medios de que dispongan los colegios y por los intereses vocacionales de los alumnos.

Art. 7°.- El Plan de Asociación de Clases ofrecerá oportunidades especiales para el desarrollo de la vida personal del alumno.

Art. 8°.- Todas las asignaturas y actividades que contemple el Plan de Estudios deberán estar coordinadas, correlacionadas, y de tal modo integradas, de manera que se enriquezcan recíprocamente y constituyan un todo unitario que hagan realmente significativo para el educando, el proceso de enseñanza.

Art. 9°.- Los alumnos que terminen satisfactoriamente el Ciclo Básico recibirán un Diploma que así lo acredite, haciendo mención a la Opción Práctica seguida por el alumno".

En los mencionados artículos se constata en primer lugar la determinación de dividir (a Educación Media en Ciclos Básico y Diversificado, los objetivos del Ciclo Básico y el Plan de Estudios que regirá. Como novedades de importancia que se propone con la creación del Ciclo Básico se puede anotar:

a) Que el Ministerio creará Colegios de Ciclo Básico en las localidades pequeñas que reúnan ciertas condiciones mínimas. Esta innovación fue de mucha importancia para el adelanto de la educación en el país, muchos estudiantes que habiendo terminado la Primaria no podían asistir a los colegios tradicionales que por lo general estaban ubicados en las Capitales de Provincia o en cabeceras cantonales, con la creación de los colegios de Ciclo Básico tuvieron acceso a tres años más de preparación.

b) Que el Ciclo Básico preparará para el trabajo de manera que habilite a los alumnos para una ocupación remunerativa, mediante el Plan de Opciones Prácticas. Este fue quizá, al menos intencionalmente, lo

revolucionario de la creación del Ciclo Básico. De haberse llevado a la práctica de acuerdo a las intenciones de la Reforma la situación educativa y laboral del país habría cambiado. Sin embargo, por diferentes razones como la falta de preparación y motivación del docente para llevar a la práctica estos cambios así como la falta de recursos materiales en los colegios para poder ofrecer materias técnicas o prácticas OPCIONALES a los alumnos, estas buenas intenciones fueron quedando en eso, en buenas intenciones. De esta realidad se hizo eco el Taller Nacional para la revisión y elaboración de Planes de Estudio realizado en septiembre de 1980:

"El Plan de estudio original del Ciclo Básico se expidió mediante Resolución N° 584 de 10 de junio de 1966 y contemplaba tres campos fundamentales: Cultura General con un 72% de tiempo, Opciones Prácticas con un 19.8% y Asociación de Clase con 8.2%. Las áreas de Opciones Prácticas y Asociación de Clase estuvieron destinadas a brindar un primer adiestramiento en el campo del trabajo, a ser un apoyo para la Orientación Educativa y Vocacional, a vincular a los estudiantes con la vida productiva y a satisfacer inquietudes personales en los planos económico y social. Por tratarse de una Innovación en materia curricular los porcentajes señalados para cada campo se justificaban en ese momento, sin embargo, era de esperarse un incremento progresivo para los dos nuevos campos que se introdujeron, con el propósito de equilibrar la formación cultural básica con la formación práctica para el trabajo y de esa manera cumplir con los objetivos expresados en el Plan Ecuatoriano de Educación.

Lastimosamente, mediante tres reformas sucesivas que se han efectuado desde la fecha de formulación inicial hasta el presente, se ha incrementado el porcentaje de tiempo destinado a cultura general, en detrimento de Opciones y Asociación, es así como el 8 de abril del 1969 mediante Resolución N° 1168 se aumenta cultura general a un 73%, habiéndose disminuido Asociación de Clase a un 7.2%, mediante Resolución N° 245 de 22 de octubre de 1976 se incrementa Cultura General a 77.2% y se disminuye Opciones Prácticas a un 17.1% y Asociación de Clase a un 5.7% y finalmente el 5 de marzo de 1980, con Resolución N° 489 se sube el porcentaje de Cultura General al 80.2% y se disminuye Asociación de Clase a 2.7%.

Como resultado de todas estas reformas se ha obtenido un Plan de Estudio eminentemente cultural e intelectualista, porque apenas una quinta parte del tiempo se destina a las actividades prácticas y de libre elección, mientras el porcentaje mayoritario se dedica a la enseñanza de materias que no vinculan directamente al estudiante con el trabajo. Esta situación impide cumplir con los objetivos previstos en el Plan y es contraria al cambio que se formulaba en los inicios de la Reforma.

Algunos factores, como la falta de preparación del profesorado y la escasa implementación física, han provocado las sucesivas modificaciones del Plan de Estudio, ya que la enseñanza de materias culturales tradicionalmente se la hace de manera verbalista; sin embargo, parece que se optó por la fórmula más simple, como es la supresión de horas en las materias de mayor trascendencia, cuándo lo correcto era emprender en una política agresiva de perfeccionamiento docente y de implementación de los colegios de Ciclo Básico.

La constatación de esta realidad movió a las autoridades de entonces a hacer un replanteamiento para tratar de mejorar la situación de las Opciones Prácticas. En el citado documento se lee: "En el tercer ciclo de la enseñanza general básica obligatoria, o sea el actual Ciclo Básico, la reforma fundamental se encuentra en la ampliación del número de horas en las Opciones Prácticas, en las que fundamentalmente queremos un replanteamiento de las mismas como cultura técnica elemental y general, en el sentido de que todos los establecimientos educativos deben contemplar las tres áreas fundamentales de la cultura técnica, es decir en el campo de la Agropecuaria, por ejemplo manejar el huerto familiar y el cuidado de animales; en el campo de las herramientas y de la mecánica, para dar una visión y ayudar a resolver los problemas de carpintería, electricidad y manejo de Herramientas; en la administración, taquigrafía y mecanografía, también a nivel familiar, es decir, creemos que este nivel de formación, que llamamos, familiar, en ningún caso, se encuentra en la situación que estimamos, que es superior como es la formación artesanal, que implica el desarrollo de destrezas, en un área determinada de actividad profesional".

En los últimos años se ha mantenido las mismas Intenciones de mejorar el Sistema Educativo Ecuatoriano tratando de unir al actual Ciclo Básico con el Nivel Primario conformando, en un principio una Escuela

de nueve grados, y actualmente, una escuela de diez grados (1 año de educación preescolar, 6 años de educación primaria y 3 años de ciclo básico) para ofrecer así a la niñez ecuatoriana una Educación General Básica. En realidad, estas son manifestaciones de las tendencias que se pueden observar en muchos otros países de las que el Ecuador no puede quedar al margen.

Finalmente, como conclusión, es interesante retomar el citado Art. 2° de la Resolución 584 y constatar, ahora que han transcurrido ya casi treinta años, si las metas planteadas se han cumplido o no. El Art. dice así: El Ciclo Básico tendrá como finalidad:

1. Proporcionar una sólida cultura general.
2. Preparar para el trabajo de manera que habilite a los alumnos para una ocupación remunerativa, y
3. Orientar educacional y vocacionalmente al educando.

Siendo estrictamente objetivos, es penoso constatar que probablemente ninguna de estas metas se ha cumplido a cabalidad. Las razones también ya quedaron expuestas anteriormente, pero vale insistir para que sean tomadas como lección para futuros cambios:

- a) Falta de preparación del maestro; los cambios pueden ser excelentes en los documentos, pero, si el profesor no está capacitado para llevarlos a efecto, todo quedará como antes.
- b) Falta de implementación material, sobre todo para las OPCIONES PRÁCTICAS se necesitaba que los colegios tuvieran el material indispensable.

EL CICLO DIVERSIFICADO

Claudio Malo González

En el Ecuador la Educación Media ha sido dividida en dos etapas a partir de 1965: Ciclo Básico y Ciclo Diversificado con una duración de tres años cada una. Puesto que el denominado Ciclo Básico tiene planteamientos similares a los de la educación primaria (en ambos casos los pensa son uniformes al igual que los programas sin existir especialización alguna), se plantea el problema de la duración de la educación media. En otros países la educación primaria se prolonga a ocho o nueve años y la media tiene una duración de tres o cuatro. Desde hace varios años en el Ministerio de Educación se ha considerado la posibilidad de modificaciones en el mentado sentido. Hace algunos meses se ha anunciado una reforma educativa según la cual la educación primaria se extendería a diez años incluyendo al actual sistema uno de parvularia y tres de ciclo básico reduciéndose la media a tres años. No siendo el tema de este artículo el de la duración de las etapas mencionadas ni el de la problemática que plantea la nueva propuesta del gobierno, me concentraré a un análisis del ciclo diversificado en la forma como está organizado actualmente.

El ciclo diversificado tiene una duración de tres años con pensa diferentes según la especialización. Un análisis de los objetivos de esta etapa de la educación medía nos permitirá hacer un enjuiciamiento crítico más apropiado del mismo.

El reglamento de educación en los numerales "b" y "c" del artículo 86 y en los artículos 88 y 89 dice:

"86 b) Ciclo Diversificado con tres años de estudio, que comprende: carreras cortas post-ciclo básico, con uno o dos años de estudio y Bachillerato con uno o dos años de estudio.

c) De especialización, post bachillerato, con dos años de estudio.

88 Las carreras cortas son cursos sistemáticos, post ciclo básico, encaminados a lograr, a corto plazo, formación ocupacional de prácticos. Funcionarán adscritas a los establecimientos del nivel medio.

89 El bachillerato prepara profesionales de nivel medio, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo del país, ofrece una formación humanística, científica y tecnológica que habilita al estudiante para que continúe estudios superiores o para que pueda desenvolverse eficientemente en los campos individual, social y profesional".

Los establecimientos educativos de carreras cortas cumplen con una importante función: preparar técnicos de nivel limitado en diversas áreas de la actividad social, podrían estar entre ellos radiotécnicos, reparadores de electrodomésticos o artesanos en diferentes campos de este tipo de actividad. En los sectores rurales serían muy útiles para formar expertos en agricultura según las características peculiares de los medios. En cierto sentido serían una versión actualizada de las tradicionales "Escuelas de Artes y Oficios" que formaban profesionales de reducido nivel para incorporar a la producción en un corto lapso a personas que así lo requerían por las urgencias de la vida. Sastres, carpinteros, zapateros salían de estos centros de formación cuando los quehaceres artesanales eran más necesarios en las comunidades respectivas debido al débil avance de la industrialización. Los avances de la Industria requieren hoy prácticos tanto para el manejo de determinadas máquinas como para el mantenimiento y reparación de las mismas.

El número de establecimientos de este tipo es muy reducido en el Ecuador, en parte porque quienes ingresan a la educación media aspiran a obtener el título de bachiller que requiere uno o dos años adicionales, en parte porque se han desarrollado centros de capacitación que en períodos de tiempo más reducidos preparan a las personas para actividades más concretas. El que tiene mayor cobertura es el SECAP y depende del Ministerio del Trabajo y Recursos Humanos. Hay instituciones especializadas en áreas artesanales como el Centro Legarda en Quito y el IIDCA (Instituto de Investigación, Diseño y Capacitación Artesanal) dependiente del CREA en Cuenca. Muchas fábricas y empresas comerciales y bancarias capacitan a sus trabajadores mediante cursos específicos acordes con sus necesidades como es el caso de la informática a niveles reducidos. En el sector rural y buena parte del urbano el aprendizaje artesanal continúa dándose en forma tradicional a través de los talleres en los que se Ingresa como aprendiz, se asciende a oficial y se

culmina en maestro. Queda también el acceso a un oficio a través de las familias.

Los establecimientos educacionales que cuentan con la sección de especialización luego del bachillerato son también reducidos en número y su análisis es objeto de otros artículos en esta entrega de Universidad Verdad. La inmensa mayoría de centros educativos de nivel medio cuentan con ciclo diversificado con tres años de duración y nos referiremos a su problemática en este trabajo.

Un importante número de bachilleres se Incorporan al trabajo luego de haber enriquecido su formación en diferentes campos, sin que el tipo de especialización por la que optaron tenga que ver con la clase de trabajo que realizan. Pero el bachillerato tiene dos finalidades muy claras: preparar profesionales a nivel medio para cubrir áreas de trabajo que requieran de una formación especial y preparar bachilleres para que ingresen a las universidades u otros centros de educación superior.

El ciclo diversificado —como su nombre lo indica— supera la etapa de estudios comunes propia de la educación primaria y del ciclo básico e inicia a los estudiantes en un período de especialización. Hasta 1965 —aparte de algunos colegios técnicos y de comercio— los seis años de estudios eran comunes a excepción del sexto curso en el que habían tres especializaciones: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas y Filosófico-Sociales, limitándose ellas a tres asignaturas distintas para cada área. Actualmente las especializaciones arrancan desde el cuarto curso, tienen tres años de duración y sus programas y pensa son sustancialmente diferentes en cada caso. El número de especializaciones es muy grande y crece con el decurrir de los años.

El artículo 91 del ya mentado reglamento las enumera así:

Los bachilleres del ciclo diversificado son:

- a) En Ciencias con las especializaciones de:
 - * físico-matemáticas
 - * químico-biológicas
 - * sociales; y
 - * educación

- b) Técnicos en:
1. Agropecuaria en las especializaciones:
 - * agrícola
 - * pecuaria
 - * agroindustrial de alimentos
 - * administración de granjas
 - * mecánica agrícola; y
 - * forestal

 2. Industrial en las especializaciones:
 - * mecánica industrial
 - * mecánica automotriz
 - * electricidad
 - * electrónica
 - * refrigeración y aire acondicionado
 - * matricería
 - * electromecánica; y
 - * manualidades

 3. Comercio y administración, con las especializaciones:
 - * secretariado español
 - * secretariado bilingüe
 - * contabilidad
 - * administración
 - * archivología
 - * computación
 - * turismo
 - * bibliotecología; y
 - * comercialización
- c) En arte con las especializaciones de:
- * música
 - * teatro
 - * danza; y
 - * artes plásticas con las modalidades de:
 - * pintura
 - * escultura
 - * arte gráfico
 - * cerámica

- * diseño aplicado; y
- * decoración

d) Los bachilleratos y especializaciones que se crearen, de acuerdo con las necesidades del desarrollo socioeconómico del país".

En este artículo del reglamento se mencionan cuarenta y tres clases de bachillerato correspondientes a igual número de variedades de ciclo diversificado. En la actualidad este número se ha incrementado ya que se han creado otras especializaciones "de acuerdo con las necesidades del desarrollo socio-económico del país". De acuerdo con esta disposición el número de nuevas posibilidades de bachillerato es prácticamente ilimitado con todas las consecuencias que ello implica.

Se ha optado en esta modalidad de bachilleratos por una política de especialización temprana, múltiple y diferenciada ya que las asignaturas comunes a quien opta por una especialización en sociales son muy pocas en relación con quien lo hace por una en cerámica. La intención es la de proveer a las múltiples variaciones que un proceso de desarrollo conlleva, de personal calificado en diversas áreas partiendo del principio de que el elemento humano es la razón de ser y el protagonista del desarrollo. Se pensaría también que las profesiones intermedias son de trascendental importancia en el crecimiento de un estado correspondiendo a la educación media dotar de ese tipo de personal. Otro argumento en favor de esta modalidad sería el de la necesidad de incorporar a los ciudadanos al trabajo a edad relativamente temprana (suele obtenerse el título de bachiller entre los dieciocho y veinte años por regla general) dotándoles de una formación adecuada.

No toma en cuenta esta clase de ciclos diversificados la necesidad de contar con una formación científica-humanística general para incorporarse luego a especializaciones cortas o largas proporcionando esa formación global bases más sólidas tanto para el desarrollo integral de la persona como para la solidez de la especialización correspondiente. Aún en el supuesto de que la calidad de la educación ecuatoriana tuviera un nivel más que bueno, la temprana especialización lleva consigo una serie de limitaciones que difícilmente se compensarían en el resto de la vida. Si uno de los objetivos de la educación media es dotar a quien egresa de ella de una profesión intermedia adecuada sería conveniente considerar si

el título final de bachiller es apropiado o si sería mejor algún otro que no cumpla con el requisito necesario para el ingreso a las universidades evitando una serie de problemas que este tránsito conlleva.

La elección de carrera

En la sociedad contemporánea las múltiples posibilidades de trabajo —especialmente en los sectores urbanos— dan lugar a que quienes se preparan mediante la educación puedan elegir múltiples clases de carreras de acuerdo con sus aptitudes, motivaciones y peculiaridades de los medios en los cuales se desenvuelven. En el pasado este problema o no existía o era muy simple. De acuerdo con el rango social, la mayor parte de personas estaban casi en un ciento por ciento condicionadas a seguir las profesiones y formas de trabajo de sus padres siendo las oportunidades de romper con los esquemas familiares muy reducidas. Con la difusión masiva de la educación y la apertura social en la que cuenta en forma preponderante la capacidad y nivel de preparación para el desempeño de las distintas funciones, las oportunidades de superar las tradiciones familiares y del medio se han ampliado sustancialmente convirtiéndose la elección de carrera en un complejo problema para un creciente número de estudiantes a punto tal que en muchos establecimientos de educación media existen los departamentos de orientación vocacional, a cargo de profesionales formados en este campo, que tienen por objeto ayudar a los estudiantes, detectando sus características y condiciones, a escoger una carrera acorde con sus tendencias y capacidades.

En otros países, los primeros años de educación superior no se inician con carreras definidas. El "College" norteamericano (primeros cuatro años de universidad) está estructurado en forma tal que el estudiante, combinando asignaturas optativas y obligatorias, en función de una especialización al obtener el título de "Bachelor" tenga la oportunidad de conocer y experimentar directamente diversas áreas de las ciencias, las artes y las humanidades, para contar con mayores y mejores elementos de juicio y un período mayor de tiempo que le permitan, contando con la asesoría de profesores, escoger con mayor acierto su carrera entre los dieciocho y veintidós años de edad aproximadamente. En otros países existen los denominados cursos pre-universitarios que tienen, entre otras

finalidades similares, mayor madurez y elementos de juicio para la escogencia de carrera. Darcy Ribeiro, en uno de los más innovadores e interesantes proyectos de estructura universitaria preparado para el Brasil (nunca llegó a ponerse en práctica en ese país debido al advenimiento de dictaduras represivas) toma muy en cuenta una etapa que dura algunos años para que pueda el estudiante universitario escoger mejor su carrera.

De acuerdo con el sistema ecuatoriano de Educación Media, al ingresar al ciclo diversificado, el estudiante está ya escogiendo una carrera o por lo menos limitando sustancialmente sus opciones. Si exceptuamos los casos de estudiantes que tardíamente se incorporan a la educación, lo normal es que esta elección se hace entre los catorce y dieciséis años, luego de nueve períodos de estudios comunes. Optar por una de las múltiples posibilidades de ciclo diversificado supone ya, en muchos casos, escoger entre una profesión a nivel medio que le permitirá hacer frente a las exigencias de la vida y de la sociedad luego de tres años, u optar por tres años de preparación que le capaciten para el ingreso a una carrera universitaria. Así dice el mentado artículo 89 que habla de dos metas del bachillerato .preparar profesionales a nivel medio y habilitar al estudiante para que continúe estudios superiores. Sea cual fuera la decisión inicial (trabajo calificado o continuación de estudios superiores) tiene que hacerse una selección aún más compleja: tipo de trabajo o profesión medía a la que aspira o la carrera a nivel superior que quiere tener.

Lo mencionado plantea por lo menos dos interrogantes: ¿Es la edad entre catorce y dieciséis años apropiada para hacer una elección de carrera? ¿Los nueve años de estudios comunes (primaria y ciclo básico) proporcionan elementos de juicio suficientes para optar adecuadamente por una carrera?

La sociedad contemporánea se caracteriza por su acelerado proceso de cambio, lo que hoy es aceptable, correcto y atractivo en muy corto tiempo puede dejar de serlo o pueden surgir otras opciones no previstas. Pese a los muy significativos cambios en las relaciones de niños, adolescentes y jóvenes con los padres y con el resto de la sociedad, es muy dudoso que la mentada edad traiga consigo madurez suficiente para elegir en un entorno social tan complejo y lleno de posibilidades. La presión de los padres de familia tiene mucho mayor Influencia a esa edad.

Mi experiencia como docente en educación media durante dieciséis años me ha mostrado con reiterada claridad que son muchísimos los casos en los que quienes realmente eligen las carreras son los padres y no los directa e inmediatamente involucrados en esta decisión con lo que se agudiza el muy repetido problema estructural de la educación. Enseñar experiencias del pasado en el presente para actuar a base de ellas en el futuro. Con gran frecuencia la elección que para sus hijos hacen los padres se fundamenta en motivaciones que no necesariamente tienen los hijos o que, por lo menos, aún no han aflorado con claridad (tradicción familiar en la preferencia por algunas profesiones, sentido pragmático acerca de las ventajas económicas que la incorporación temprana al trabajo presupone, etc.).

El problema se torna más grave en la medida en que, con los cambios operados en la sociedad, la vinculación de los hijos a la familia nuclear se debilita más pronto y a edad más temprana aspiran los Jóvenes a independizarse de la familia y hacer su propia vida. Dadas estas circunstancias —que si bien no operan en nuestro medio con la misma fuerza que en los países desarrollados, pero que día a día se acentúan— la elección de carrera casi en la adolescencia, o en los albores de la juventud resulta más inconveniente y menos constructiva la Influencia de los padres en esta escogencia decisiva para la vida.

Los elementos de juicio proporcionados por la educación previa al ciclo diversificado, son evidentemente insuficientes para elegir una carrera. Se trata de estudios comunes y generales, muy necesarios por cierto, pero incompletos para tomar una decisión trascendental. Al referirse al ciclo básico el artículo 87 del reglamento dice:

"El Ciclo Básico consolida la cultura general, prepara al alumno una orientación Integral que Id permita aprovechar al máximo sus potencialidades, decidir conscientemente acerca de su elección de carrera profesional y vincularse con el mundo del trabajo".

El objetivo esencial de esta etapa de estudios es consolidarla cultura general, lo que es necesario y positivo para toda persona, siendo deseable que este proceso se prolongue por más tiempo st es que aspiramos —no de labios para afuera mediante líricas declaraciones, sino con objetividad

y realismo— a una formación humanística y a un proceso de desarrollo integral de la persona para que no sobredimensione deformantemente el área económica.

La parte del artículo que hace referencia a "vincularse con el mundo del trabajo" es parcialmente acertada y podría ser más si es que se racionaliza y estructura con seriedad y claridad el área de asignaturas de opciones prácticas.

"Aprovechar al máximo sus potencialidades y decidir conscientemente acerca de la elección de carrera", es objetable. La necesaria cultura general no expone al estudiante al complejo ámbito de las diferencias profesionales, a sus exigencias y a sus compensaciones por lo que es irreal pensar que al culminar esa etapa de estudios hay formación suficiente para tomar una decisión sólida, peor aún sí se añade la inmadurez propia de la edad y la dependencia familiar.

Hay quienes creen que las limitaciones a que he hecho referencia se solucionan eficazmente con la "varita mágica" de la orientación vocacional. Necio sería negar que es importante, conveniente y deseable para un estudiante contar con este tipo de apoyo, pero la orientación vocacional es una ayuda que permitirá tomar una decisión más acertada contando con el soporte de otros elementos.

Se puede argumentar en favor del temprano ciclo diversificado y de la elección de carrera que conlleva, en el sentido de que las necesidades del país son tan grandes que no podemos darnos el lujo de esperar unos años para que el elemento humano se incorpore al proceso de producción, que la incorporación a una especialización más pronto prepara a las personas con más eficacia para incorporarse al trabajo o a la educación superior. Pero estas discutibles ventajas pierden fuerza si es que pensamos en las innumerables frustraciones que los errores en la decisión traen consigo y en la falta de solidez que el apresuramiento acarrea. "No por mucho madrugar amanece más temprano", dice un viejo refrán. Parafraseándolo podríamos decir no por comenzar más pronto la especialización la formación es más sólida.

En resumen, considero que es demasiada temprana la edad e insuficientes los elementos de juicio al finalizar el ciclo básico para

decidirse por una carrera; que el tránsito de una formación de cultura general a una especialización es demasiado brusco, lo que redundaba frecuentemente en desorientación y frustración que conspira contra el aprovechamiento máximo de las aptitudes y posibilidades del estudiante.

Creo que el número de especializaciones del diversificado es excesivo, que aunque fuera confiable la preparación de las denominadas carreras intermedias son estas tan numerosas que difícilmente pueden responder con eficiencia a las necesidades y exigencias de una sociedad aceleradamente cambiante.

Que para la formación de personas en carreras intermedias y mandos medios —lo cual es necesario e importante— existen otras alternativas al bachillerato.

El Bachillerato y la Universidad

Nadie discute que debe existir una indispensable relación coherente entre el bachillerato, sobre todo en su etapa diversificada, y la universidad; pero en nuestro país se ha dado —en términos generales— un proceso al revés de lo deseado. Antes de la nueva estructura del sistema de educación media, los bachilleratos con fines profesionales (comercio, administración, educación, etc.) o no posibilitan el Ingreso a las universidades o lo hacían a un muy restringido número de carreras íntimamente relacionadas con la facultad universitaria correspondiente. La preparación para el ingreso a la universidad se lograba en los bachilleratos denominados de humanidades modernas con las especializaciones en fisicomatemáticas, químico-biológicas y filosófico-sociales, siendo estas especializaciones limitadas a tres asignaturas en el último año. En otras palabras, los seis años de bachillerato eran casi en su totalidad generales y comunes a todos y las especializaciones mínimas. Por otra parte, en casi todas las universidades se requería para ingresar en cada carrera un tipo de especialización vinculado con ella.

En las últimas tres décadas han tenido lugar cambios acelerados y profundos tanto en la educación media como en la universitaria. La institucionalización del ciclo diversificado con especialización de tres

años y una gran variedad de las mismas ha ocurrido casi simultáneamente con la diversificación de carreras universitarias que partiendo de las cuatro o cinco tradicionales (Derecho, Medicina, Ingeniería, Química y Farmacia y Filosofía y Letras) se ha ampliado a una cada vez más especializada cantidad de opciones.

Lo lógico habría sido que se tomen más estrictas las exigencias para el ingreso a las universidades en relación con el tipo de bachillerato, pero sucedió lo contrario. El denominado movimiento de "democratización de la universidad" eliminó toda una serie de requisitos para el ingreso a las mismas incluyendo el examen de ingreso y logró que se acabe con o disminuyan sustancialmente las relaciones entre los tipos de bachillerato y las carreras a las que se aspiraba, llegándose a situaciones extremas como la admisión —obviamente sin examen de ingreso ni alternativa alguna— de bachilleres en secretariado a facultades de medicina.

En honor a la verdad es necesario destacar que algunas universidades resistieron las presiones para eliminar los exámenes de ingreso y la relación entre las clases de bachillerato y las carreras, otras, con el decurrir de los años, han restablecido el segundo requisito dentro de un proceso de racionalización del ingreso. Se han fundado en estas décadas un notable número de universidades en casi todas las provincias del país, persistiendo en muchas de ellas la falta de coordinación entre bachillerato y carreras universitarias. Cuando afirmé que ha tenido lugar un proceso al revés de los cambios de la educación media y superior quería destacar el hecho de que, mientras el bachillerato amplió el número de años de especialización y las diversificó sustancialmente, las universidades eliminaron o ablandaron los requisitos de admisión relacionados con el tipo de bachillerato, con honrosas excepciones.

Reiteradas son las quejas de las universidades acerca de las deficiencias de la educación media haciendo énfasis en la pobreza de la preparación de los bachilleres. Otro artículo de esta entrega analiza la problemática de la relación educación media-universidad y de las responsabilidades de los dos niveles. Es pertinente destacar la tendencia a ignorarse, a no dialogar o a establecer un diálogo de sordos. De esta incomunicación o deficiente comunicación el gran perdedor es el sistema educativo ecuatoriano.

Es urgente que esta falta de coordinación desaparezca. Que eliminando el memorial de agravios entre las partes, se plantee con franqueza y seriedad los defectos de cada una de ellas y se trate de corregirlos. Que se decida cuáles son las medidas concretas y prácticas —no retóricas— que se deben tomar para acabar con esta nada constructiva incomunicación.

Humanismo y "especialitis"

En los países altamente desarrollados, los que se oponían a las tendencias superespecializantes que preconizaban algunos educadores, decían que un especialista es una persona que sabe cada vez más y más sobre menos y menos que acaba sabiendo casi todo sobre casi nada. Los alineados en la tendencia alentadora de la especialización tienden a motejar a sus impugnadores de eruditísimo, superficialidad, diletantismo, etc. Modificando la frase podríamos decir que un humanista-generalista es quien aprende cada vez menos y menos sobre más y más que acaba sabiendo casi nada sobre casi todo.

Posiciones extremas y radicales son negativas por lo que lo ideal es lograr un justo medio que corrija las limitaciones de los extremos y conjunte los aciertos. Un sistema educativo debe colocarse en esta ubicación y tiende a fallar cuando enfatiza en una de las situaciones contrapuestas.

Una formación humanista debe preparar a las personas para que tengan una visión integral de la realidad, esto no quiere decir que tenga que ser un sábelo todo, sino un individuo capaz de comprender de la mejor manera posible los multifacéticos problemas que a lo largo de la vida se presentan, de gozar con todas las expresiones estéticas y culturales que enriquecen la vida humana, de detectar con facilidad las intrincadas y múltiples relaciones que se dan en los fenómenos. Requiere esta formación humanista de una apreciable dosis de cultura general que amplíe el horizonte de la persona.

Si se interpreta el término desarrollo desde un ángulo exclusivamente económico. Si se cree que el éxito supremo de la vida es la mayor acumulación de riqueza, la formación superespecializada tendría sentido,

pero ello implicaría que primero es la riqueza y después el hombre, que la riqueza no es un medio para alcanzar algún fin sino un fin en sí mismo. Si se entiende desarrollo como un crecimiento armónico y equilibrado del ser humano, como un afinamiento de todas sus facultades, ello solamente se logra mediante el humanismo dentro de cuyo contexto la riqueza es un medio para el crecimiento global de la persona.

En estos tiempos, en los que impera el becerro de oro, no es fácil aceptar y entender la alternativa humanista en el proceso educativo, ya que cualquier énfasis en disciplinas no inmediatamente lucrativas se entiende como pérdida de tiempo y rezago en la desbocada carrera por la eficiencia cuantificada en dólares. Sin embargo, si la educación tiene por objeto preparar a las personas para que organicen sus vidas dentro de un contexto social y sean protagonistas en el futuro, no cabe que se acepte esta dictadura del becerro de oro cuyo imperio no puede ser eterno.

El ciclo diversificado es reduccionista en perjuicio del humanismo y sobredimensiona la especialización. Un proceso formativo que a partir de los quince años encasilla al educando en un área de la multifacética realidad, corre el peligro de ser deformante y segmentario en su enfrentamiento a la compleja vida. Siendo esta edad (de los quince a los veinte años) la más idónea para practicar la libertad por no existir, o no estar agudizadas las exigentes dependencias económicas como ocurre luego, es conveniente reforzar el humanismo íntimamente vinculado con la cultura general. Cualquier vacío en este campo es difícil que se compense en el futuro acosado por las exigencias de la vida.

Habiendo aumentado la expectativa vital, considero que la urgencia de incorporar al ciudadano al proceso productivo cuanto antes, no es aguda y que el costo del propósito justificativo de la temprana especialización en el bachillerato es muy alto en cuanto perjudica al humanismo integrador de la persona humana.

EDUCACIÓN TÉCNICA

Juan Carlos Malo Donoso

INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación media, un sector que ha experimentado un crecimiento importante en el bachillerato técnico, en contraste con los humanísticos o de ciencias. Factores tales como el despegue del sector industrial, la implementación de políticas de ayuda hacia la educación técnica y al interés que se ha despertado en los estudiantes por prepararse en áreas que les facilite conseguir rápidamente un empleo o trabajar libremente y así integrarse al desarrollo industrial del país, han incidido en este crecimiento.

Cuando el sistema educativo ecuatoriano abrió la opción del bachillerato técnico se lo hizo con el espíritu de capacitar a los grupos poblacionales de escasos recursos económicos. En aquel tiempo, quizá no se imaginó que su crecimiento iba a ser tan rápido y que iba a jugar un rol muy importante en el desarrollo productivo del país.

Como un sistema paralelo de capacitación profesional se encuentran aquellos como el SECAP, que en algunos casos han logrado cubrir un espacio importante a base de la preparación de mano de obra calificada, sin la exigencia curricular de los colegios técnicos.

El crecimiento del sector industrial en el Ecuador, dejó al descubierto un problema grave, cual es, el vacío existente entre los bachilleres técnicos, que en muchos casos no se ajustan a las demandas y exigencias del proceso de industrialización y los profesionales universitarios de carreras terminales. En respuesta a este problema algunas universidades del país han comenzado a ofrecer carreras universitarias para la preparación de mandos medios, a los cuáles se les pretende dar una formación que combine adecuadamente la teoría y la práctica y así puedan desenvolverse correctamente dentro del sector productivo, en el cual se observan serias dificultades de disponer de personal calificado.

EDUCACIÓN TÉCNICA A NIVEL MEDIO

La educación, al ser parte fundamental del desarrollo del país, debería brindar respuestas lo suficientemente eficaces para superar al desfase que se presenta ante la preparación de los recursos humanos y las demandas provenientes de los sectores industrializados. En el Ecuador, la educación y el desarrollo socioeconómico no siempre han ido de la mano sino más bien han tomado senderos distintos, aunque hay que reconocer ciertos avances para superar este problema. Sin embargo, los mismos todavía resultan insuficientes.

Todos estamos de acuerdo sobre la importancia de la vinculación socioeconómica entre los países latinoamericanos y en particular con aquellos que conforman el Pacto Andino. En estos precisos momentos se ultiman detalles entre dichos países para establecer tratados de libre comercio cuyo contenido es trascendental para la vida futura del Ecuador. Sin duda el éxito o el fracaso de esta integración va a estar determinado por los niveles de producción interna del país, la calidad de los productos, y la capacidad de comercialización. Dentro de este panorama la educación no puede quedar fuera de contexto, en especial si se considera que para obtener un balance positivo de la integración es indispensable contar con recursos humanos debidamente capacitados.

La relación entre la educación y la realidad es muy estrecha. El conocimiento es el instrumento mediante el cual las personas y los grupos sociales pueden entender mejor los problemas que les rodean y así imaginar y proponer soluciones adecuadas que les permitan a futuro visualizar mejores horizontes.

Es de capital importancia plantearse la interrogante sobre el tipo de educación más adecuada que debería ofrecerse a la gran masa de jóvenes, que esperan una formación que les permita autosostenerse en el futuro. Tomando en cuenta factores tales como el gran número poblacional, el crecimiento de los aparatos productivos, la capacidad de empleo, etc.

Como se ha dicho anteriormente, la creación del bachillerato técnico ha sido muy positiva para el país, sin embargo hay algunos aspectos deficitarios que podrían corregirse para obtener mejores resultados. A continuación se mencionan algunos de los más importantes.

1. Falta de coordinación entre educación media, universidad y sector productivo. Como consecuencia, en algunos casos se están destinando una gran cantidad de recursos para la preparación de técnicos cuyas especialidades, o no son del todo necesarias para un determinado sector, o su capacidad ocupacional está saturada. En estos casos se impone que el sistema educativo reoriente el perfil profesional respectivo.

La falta de coordinación indicada anteriormente, es también la causa de las deficiencias en los programas de estudios y poca correlación entre los distintos programas tanto en sentido horizontal como vertical. Sería necesario una revisión curricular Integral del sistema, acorde con el avance tecnológico actual y que se sujete a una secuencia lógica bien diseñada y una coordinación multidisciplinaria.

2. Utilización de equipos, maquinaria y laboratorios no actualizados. Los alumnos están recibiendo desde hace muchos años formación en tecnologías que en muchas ocasiones han sido ya superadas. Consecuentemente, al momento en que se vinculan con la industria se encuentran con un mundo totalmente distinto al que han estado acostumbrados. Si bien es cierto que este problema es explicable por los altos costos que demanda el equipamiento adecuado de colegios técnicos es importante tener presente la importancia de la formación de los estudiantes en la tecnología de punta que es la que va a convertir a nuestros productos en competitivos en el mercado.

Lo mismo que decimos del equipamiento es aplicable para las bibliotecas. En muchas de ellas se mantienen, en materias importantes, obras cuyos contenidos son obsoletos. Esto de alguna manera no estimula el interés que un estudiante de nivel medio debería tener por la investigación.

3. No ha habido una respuesta positiva de parte del sector industrial para cooperar con la educación técnica. Posiblemente la poca confianza que despierta el sistema educativo en el sector privado lleva a que sea muy difícil concretar proyectos de cooperación mutuos. Una apertura en este sentido beneficiaría tanto al sector educativo como al productivo. Al primero le permitiría conseguir financiamiento para introducir las

mejoras que se proponen y al segundo contar con personal técnico calificado de mejor nivel.

El establecimiento de adecuados canales de comunicación entre los establecimientos educativos y el sector productivo podría facilitar a este último el proceso de contratación de personal calificado y a los estudiantes que quieren trabajar conseguir puestos de trabajo.

4. En algunos colegios técnicos la relación existente entre la formación teórica y la práctica, con miras hacia el mundo del trabajo, es muy escasa.

5. No se da la suficiente importancia a la investigación. El estudiante se ve en cierto modo limitado para desarrollar su capacidad intuitiva. Se le encasilla dentro de cierto tipo de trabajos preestablecidos, impidiendo que el alumno pueda inventar, diseñar y construir proyectos originales, y tener algún tipo de vinculación con las unidades de producción que a futuro le ofrezcan posibilidades de empleo.

6. Existe carencia de cursos de mejoramiento docente, fundamentalmente en campos como didáctica y evaluación. Es importante que el profesor comunique el conocimiento de mejor manera como también que tenga un sistema de seguimiento y evaluación adecuados que garanticen la promoción de quienes tengan una formación adecuada.

El profesor tiene que incentivar el desarrollo de la capacidad de razonamiento y así superar la metodología ya obsoleta que obliga a la repetición y memorización que desafortunadamente aún tiene muchos seguidores en nuestro país, y es causa directa de la dificultad de una gran mayoría de los estudiantes para ejercitar su pensamiento.

Es responsabilidad del profesor generar en el alumno interés por el estudio de la materia, haciendo su aprendizaje agradable y presentando su contenido como de utilidad para su vida futura.

7. El sistema de evaluación de nuestro sistema educativo permite la exoneración de rendir pruebas y exámenes finales cuando se ha completado un puntaje determinado, que es además muy bajo. Como

consecuencia el alumno rinde solamente pruebas parciales sobre la materia, se desvincula del proceso educativo, presentándose una brecha muy grande entre un período lectivo y otro. Este problema se agudiza cuando se trata de los alumnos del último año de colegio que quedan al margen de las aulas cuatro o cinco meses antes de ingresar a la universidad y cuando se implementó la alfabetización, como uno de los requisitos alternativos para la graduación, hasta siete u ocho meses. Como consecuencia de esto para muchos estudiantes les resulta muy difícil superar las pruebas de admisión en los centros de educación superior o fracasan en el primer ciclo.

Una revisión del sistema de evaluación debe eliminar estas exoneraciones y restablecer las pruebas finales. Así, el nivel académico será más elevado y los mejores alumnos pueden ayudar a aquellos que tengan dificultades para alcanzar su promoción.

8. La insuficiente preparación de los bachilleres se refleja en la deficiente capacidad para sintetizar, presentar Informes, sustentar trabajos oralmente, etc. En general hay poco interés por la lectura, y como consecuencia el manejo de la lengua oral y escrita está muy lejos de llegar a un nivel aceptable.

9. Falta de cursos de nivelación, para aquellos alumnos que tengan dificultades en ciertas materias fundamentales. Estos cursos podrían dictarse fuera de horas de clase, por ejemplo, con la intervención de los alumnos más destacados bajo la guía de los profesores. Así, se lograría que los grupos sean más homogéneos facilitando al profesor para que avance con su programa rápida y más productivamente.

10. No existe un equipamiento adecuado por parte de los colegios hacia sus graduados en lo que se refiere a trabajo, desocupación, estudios universitarios, y problemas que han encontrado en su nueva actividad en relación con el nivel de preparación recibido en el colegio. También es importante investigar el porcentaje de personas que se encuentran desarrollando actividades diferentes a las de su especialidad.

Disponer de esta información sería muy valioso para: que cada establecimiento pueda revisar un determinado momento el perfil profesional o en su defecto ofrecer nuevas alternativas de formación

técnica a nivel medio. Cada unidad educativa podría tener así una idea más clara sobre sus virtudes y falencias, hacer los correctivos necesarios y así ofrecer un futuro más halagador para sus bachilleres.

11. En general en los colegios técnicos no se da la importancia debida a la orientación vocacional lo que incide directamente para que el alumno no escoja debidamente la especialidad más adecuada, sabiendo de antemano que es difícil una definición absoluta a temprana edad.

12. Debería implementarse un sistema de evaluación continua de parte de las autoridades de los planteles hacia sus profesores. También sería importante una evaluación por parte de los alumnos hacia sus maestros, debiendo esta última ser analizada con las reservas que el caso amerita. Así, el propio profesor puede conocer tanto sus virtudes como sus falencias y de esta manera aplicar los correctivos necesarios en beneficio de sus alumnos. El sistema de evaluación propuesto incluirá incentivos que motiven a los profesores a mejorar.

13. El bachillerato técnico acusa una seria deficiencia en conocimientos humanísticos y de cultura general descuidando así la formación integral de la persona. Esto es aún más grave en caso de estudiantes que continúan sus estudios superiores en carreras que nada tienen que ver con la preparación que han recibido, tales como jurisprudencia, historia, economía, etc., encontrándose en muy serias dificultades.

En el caso de graduados de sociales el problema es similar en cuanto sus conocimientos básicos de matemáticas, física, química, son muy escasos y al seguir carreras técnicas se encuentran totalmente desorientados y tienden a la deserción.

Dado que es muy difícil, pretender que un joven a los doce años decida qué quiere ser en el futuro, es muy importante que se haga una reforma curricular que garantice una formación más completa del alumno, aunque para conseguir esto, tanto los profesores como los alumnos tuvieran que trabajar algunos días adicionales a los que trabajan actualmente.

14. Finalmente, hay que señalar que el nivel de los colegios técnicos lamentablemente no es uniforme, así como hay algunos que, si bien podrían mejorar, están cumpliendo su tarea en una forma aceptable, en otros casos, establecimientos que en un momento alcanzaron niveles significativos, están estancados o han experimentado un fuerte deterioro y también existen aquellos que tienen que ser completamente reestructurados.

Lo dicho anteriormente nos lleva a pensar que es urgente una cuidadosa revisión de la educación técnica a nivel medio. El mejoramiento del nivel académico permitiría que los egresados de los colegios técnicos que no siguen estudios superiores encuentren puestos de trabajo que les permita llevar una vida digna ya sea como empleados o en sus pequeños talleres. Por otra parte, un mejor nivel de la educación media redundaría inmediatamente en el mejoramiento del nivel de la educación superior tanto en las universidades como en los Institutos técnicos superiores.

Si se considera que todo sistema de enseñanza-aprendizaje debe generar recursos humanos aptos para insertarse adecuadamente en el mundo del trabajo, es obvio que el aspecto cualitativo de la formación juega un papel preponderante dentro del proceso de desarrollo. El mejoramiento de los índices de producción requieren de la preparación adecuada de los recursos humanos.

El sistema educativo tiene que ser flexible y estar acorde con los cambios propios de la época en la que vivimos, no perdamos nunca de vista que una educación media bien orientada y eficiente garantiza en gran medida un futuro alentador.

EDUCACIÓN TÉCNICA A NIVEL SUPERIOR

La problemática de la educación técnica a nivel superior es compleja y dadas las limitaciones de este artículo no es posible abordarla en su totalidad. Solamente tocaremos unos pocos aspectos en los que haremos referencia a la experiencia de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay, en cuanto creemos puede ser un aporte interesante.

1. Financiamiento

Los altos costos de la educación técnica constituyen un grave problema si se considera los escuálidos presupuestos de las universidades. La implementación de talleres y de laboratorios adecuados a los últimos avances tecnológicos, y la transferencia de tecnología representan cifras que casi siempre sobrepasan las posibilidades presupuestarias reales.

En este sentido es muy importante que las universidades proyecten una imagen confiable hacia los organismos internacionales de asistencia técnica, y que tengan la apertura necesaria para hacer un uso adecuado de la cooperación internacional que nos permita en el futuro poder generar tecnologías propias por medio de recursos humanos nacionales. La facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad del Azuay no hubiera podido despegar ni alcanzar el nivel actual sin la asistencia técnica y financiera de la Cooperazione Internazionale de Italia que desde 1988 vienen colaborando con la Universidad del Azuay.

Otra fuente de financiamiento es la prestación de servicios al Estado. La Universidad del Azuay ha conseguido realizar algunos convenios con organismos tales como el SECAP, el Ministerio de Agricultura, DINAMI, entre otros.

La prestación de servicios por parte de la universidad a la empresa privada es también una importante fuente de financiamiento. Sin embargo, en este campo, tenemos que admitir no haber logrado aún mayores avances a excepción de un convenio con la Cámara de la Pequeña Industria y Artesanía del Azuay (CAPIA). No hemos encontrado en el resto del sector industrial interés por establecer una relación de mutua cooperación con la universidad. Esto es altamente preocupante debido a que esta última está haciendo grandes esfuerzos para entregar al país profesionales en áreas en las cuales se supone existen serias deficiencias, pero la industria se muestra indiferente ante tal circunstancia y no presta la colaboración que se espera, por ejemplo facilitando pasantías a los estudiantes de los últimos niveles; participando conjuntamente en cursos y seminarios de capacitación técnica dictados en su mayoría por personal nacional o extranjero de reconocido prestigio;

utilizando los servicios de los talleres y laboratorios que dispone la universidad para la realización de actividades como: ensayos de laboratorio, pruebas de control de calidad, entre otras; entregando la realización de pequeños trabajos de investigación para que sean ejecutados por los estudiantes con la gura tanto de la industria como también de profesionales vinculados con la universidad; prestando/donando equipos no utilizados por parte de la industria, etc.

2. El Curso Propedéutico y la Didáctica Breve

La deficiente preparación de los bachilleres, ya mencionada anteriormente, constituye un serio problema para la universidad. El alto índice de deserción registrado en los primeros niveles, como también el escaso número de estudiantes que son promovidos son consecuencia de las falencias de la educación media.

Para enfrentar este problema la Universidad del Azuay y concretamente la Facultad de Ciencia y Tecnología ha creado el "Curso Propedéutico" en el cual se pretende básicamente dos objetivos:

- a) nivelar los conocimientos de los estudiantes que llegan de distintos colegios y algunos de ellos con especialidades poco afines a la carrera universitaria elegida, y
- b) entregarles una metodología de estudio y trabajo para que puedan seguir el resto de su carrera sin mayores dificultades.

La implementación de este curso se ha podido lograr gracias a Cooperazione Internazionale de Italia, que brindó su asesoramiento en el diseño de los programas así como en la capacitación de los profesores, por medio de cursos y seminarios sobre Didáctica para la enseñanza de materias técnicas básicas, tales como: matemáticas, física, química, etc., y posteriormente en la generación de material didáctico preparado por los profesores del Curso Propedéutico.

La "Didáctica Breve", desarrollada por el profesor Ciampolini* , consiste en el conjunto de metodologías que tienden a reducir en forma drástica la duración de los cursos, llegándose a obtener reducciones de tiempo en el orden del 50%, sin perjudicar los contenidos ni el rigor científico.

Esta metodología tiene dos tipos de aplicaciones, el primero en aquellos casos en los cuales el ahorro de tiempo se utiliza como tal, el segundo emplea parte de ese tiempo para recuperar a los estudiantes que tienen un nivel de preparación más bajo y así lograr grupos homogéneos rápidamente, sin alterar la duración total del curso.

El curso propedéutico se lo dicta dentro de los siguientes lineamientos metodológicos:

- a) Evitar las clases magistrales en las que el profesor hace largas las explicaciones de los temas tratados.
- b) Producción de material didáctico, por parte de los profesores de la Facultad de Ciencia y Tecnología, que incluye textos y fichas de trabajo, evitando de esta manera el dictado de la materia por parte del profesor y facilitando al alumno recuperar rápidamente los conocimientos que adquirió y se le han olvidado.
- c) Reducir al mínimo posible la memorización. Fomentar al máximo el razonamiento, tarea bastante difícil de lograr en corto tiempo, ya que la mayoría de los bachilleres demuestran poca capacidad para razonar.
- d) Más contacto del profesor con los alumnos especialmente durante el tiempo de "Estudio Dirigido" en el cual el alumno responde a las preguntas y problemas que constan en las fichas, actividad que se la puede desarrollar individualmente o en grupos. Esto permite a corto plazo tener una Idea cabal sobre las falencias de cada estudiante.

* La explicación de la metodología de la Didáctica Breve y las técnicas utilizadas en ella, se detallan ampliamente en la publicación realizada conjuntamente entre Cooperazione Internazionale y la Universidad del Azuay, titulada "Didáctica Breve y Didáctica Global" cuyo autor es el profesor Filippo Ciampolini.

e) Sistemas de evaluación continuos, más cualitativos que cuantitativos, lográndose de esta manera que el alumno se acostumbre a estar permanentemente estudiando y a rendir pequeñas pruebas todo el tiempo. Los resultados de las mismas tiene que conocer el alumno inmediatamente para así, conjuntamente con el profesor, poder corregir las deficiencias.

f) Antes de iniciar un tema determinado, se mencionan los conocimientos básicos que los alumnos deben dominar antes de avanzar.

g) Creación de la denominada "Aula de Recursos", en la cual los estudiantes que tengan dificultades puedan, mediante la guía de un profesor y con la ayuda de material audiovisual, revisar ciertos temas que no han sido bien comprendidos.

h) Reuniones de coordinación semanales entre los profesores de los distintos cursos.

El esfuerzo realizado ha dado los primeros resultados al haberse obtenido un alto porcentaje de estudiantes que aprueban el curso con buen nivel de conocimientos, y un bajo porcentaje de pérdidas y deserciones. Los alumnos demuestran mucho interés por el estudio y la investigación y los cursos son bastante homogéneos en cuanto a nivel de conocimientos.

A pesar de lo indicado anteriormente nos encontramos recién al inicio de un proceso de cambio y reestructuración de la educación técnica a nivel superior, faltando todavía algunos aspectos que corregir como son:

- Mejoramiento de talleres y laboratorios.
- Mayor contacto con el sector industrial.
- Mayor apertura de los servicios prestados por los talleres y laboratorios hacia la comunidad.
- Ampliación de la biblioteca.
- Más apoyo a la investigación.
- Buscar nuevos convenios a nivel nacional e internacional.
- Mayor número de cursos de didáctica orientados al mejoramiento del nivel académico de los docentes.

Nuestro país, al igual que muchos otros en el mundo, se encuentran empeñados en modernizarse. Se requiere para alcanzar este propósito de una intensa actualización tecnológica tomando las medidas del caso para no rezagarse frente a los permanentes avances que se dan en este campo. La preparación del elemento humano a través de la educación —en este caso técnica— es condición esencial e imprescindible, de allí la necesidad de corregir todas las limitaciones y vacíos que existan en esta área, de llevar a cabo permanentes reformas acordes con los cambios que se dan en el mundo y de esforzarse con seriedad para conseguir la mayor coherencia posible entre la educación media y la superior.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Emperatriz Medina

Parecería que a fines del siglo XX la población debería ya haber comprendido la necesidad de la Educación e Integración al mundo del trabajo de las personas con limitaciones físicas y mentales.

Existen muy pocos estudios en gran escala sobre la frecuencia con que se presentan las limitaciones; en pocos países se han establecido políticas nacionales amplias. Es hora de plantearnos la necesidad de una vida estable y productiva, una vida que les brinde la capacidad de sobrevivir por sí mismos a este tipo de seres humanos.

Hace muy poco tiempo hemos comenzado a aceptar que los niños con limitaciones físicas, mentales o ambientales no son un grupo aparte, cualitativamente diferentes del grupo de niños normales; en muchos países, que incluyen al Ecuador, todavía no se aprende esta lección, y se continúa la marginación en escuelas especiales, sin posibilidad de integración, como "objetos" de compasión y lástima.

En muchas partes del mundo en desarrollo, solamente los niños severamente limitados, reciben algún cuidado o educación especial en instituciones apropiadas, y la gran mayoría de los niños con algún impedimento para su desarrollo tienen que luchar en escuelas y colegios comunes. Esto es mucho más difícil e implica para el individuo y para sus profesores un grado más alto de ansiedad, de preparación y de humanización.

En el Ecuador es en el década de 1970 en que se comienza a trabajar con este tipo de niños, generalmente personas voluntarias, sin conocimientos suficientes y adecuados que buscan la ayuda de profesionales y fundaciones para que les asesoren, logrando una marginación menor a la existente, pero en ningún caso luchando por la Integración que es la que merece el niño especial.

El estilo autoritario y conservador se presta fácilmente para aceptar una educación separada en grupos específicos que se consideran diferentes. El estilo más abierto, surge a partir del siglo XIX, a raíz del

principio de "Educación para todos", que hace énfasis en la integración de todos los grupos, con base en la suposición de que en los casos en que las diferencias son de inferioridad, se pueden remediar, y de que todos los seres humanos son capaces de alcanzar un mayor desarrollo del que vemos en general.

Con la educación e integración en la sociedad de las personas especiales, se persiguen dos objetivos:

El **primero**, que las personas incluso aquellas seriamente limitadas no queden aisladas de la vida en comunidad sino que puedan participar en ella beneficiándose de una tolerancia general.

El **segundo**, que los esfuerzos que se realicen para individualizarla educación con el fin de compensar por lo menos algunas de las privaciones causadas por las limitaciones, si es que no se pueden remediar, tengan su efecto en el ambiente que el colegio y el hogar brindan al niño llamado normal.

Desde principios del siglo XX ha habido en Europa y en Norte América y en los países desarrollados un cambio en los conocimientos y medidas que ayudan a una disminución en la frecuencia de los casos problema. El mejoramiento de las condiciones nutricias, de saneamiento ambiental, de los niveles de vida, un conocimiento más generalizado de las necesidades de salud y nutricios de madres y niños, el mejoramiento de los servicios para las mujeres embarazadas, el control de enfermedades como la rubeola materna, incompatibilidad RH, fibroplasia retrolental, que ocasiona ceguera debido al exceso de administración de oxígeno al nacer, un mejor conocimiento de las drogas fetotóxicas como la estreptomycinina o la talidomida, de las enfermedades que cursan con trastornos de los sistemas hormonales y enzimáticos que no se habían detectado en el pasado o que se consideraban incurables o sin tratamiento, el aumento del período de vida de los niños Down que actualmente sobrepasa la tercera década, o los niños nacidos con espina bífida, de los cuales cerca de la mitad sobreviven hasta la edad adulta con una vida casi normal, ha determinado un cambio en las frecuencias de niños problema.

El cambio más importante que se ha dado es en nuestra manera de pensar sobre la forma cómo podemos minimizar los efectos de la

incapacidad, sin embargo, aceptamos que aquellos niños diferentes en su físico o con deficiencias intelectuales o sensoriales son "diferentes" o "especiales" como si pertenecieran a una especie distinta, por ejemplo, se trabaja en un nivel laboral que actúa sobre profesiones obsoletas, sólo capacitándolos para una integración, y esto en el mejor de los casos, descuidando su desarrollo cultural y cognitivo; se elaboran los currículos para todos sin pensar en las diferencias individuales.

Una gran mayoría de niños han recibido diagnósticos y han sido encasillados en una categoría que no les pertenece, se les ha considerado ineducables, y se han internado en instituciones donde la disponibilidad de educación, de capacitación y de ocupación son nulas.

La mayor parte de niños llamados "discapacitados", presentan limitaciones que no comprometen al sistema nervioso en forma masiva, son defectos periféricos que afectan visión, audición, o locomoción, o la fortaleza física; estos defectos determinan problemas en el aprendizaje y en su inteligencia, pero lo más importante es la dificultad en su relación con el medio ambiente y el aislamiento a que lo lleva nuestra sociedad.

Un programa terapéutico y educativo temprano, apenas se dé el diagnóstico, y que continúe durante el proceso de desarrollo, reduce o al menos compensa en gran parte la incapacidad física o intelectual.

En Francia, en 1981 se realizó una investigación, obteniendo resultados contradictorios: Aunque en 4 años se duplicaron los centros de atención a niños y jóvenes minusválidos, con invalidez motriz o con parálisis cerebral, solamente el 13 por ciento "mejoró", con una mejoría totalmente ambigua, debido a que los que mejoraron asistían también a clases de transición o habían optado por otro tipo de colegio además del centro de terapia.

Esta experiencia francesa comprobó que una expansión de servicios especializados separados para los niños limitados, atraen a los niños que podrían estar mejor en colegios y escuelas de integración con clases especiales. Además del problema físico se observó que se agregó un retardo educativo que se acumuló a su deficiencia física; necesitan discriminación, pero discreta, ayuda especial, terapia en su momento: la

más temprana infancia, el desarrollo, la etapa pre escolar, y durante los primeros años de su escuela.

El hecho de asistir a un centro especial no asegura progreso, a veces es todo lo contrario. Los prejuicios profesionales, familiares y de la sociedad misma, y la ignorancia de lo que es un discapacitada puede lograr obstaculizar el desarrollo y la realización del potencial humano por la sobre protección, y un pronóstico inadecuado de todos los logros a que podría llegar el niño.

A la Educación Especial pertenecen diferentes grupos de niños, desde aquellos que presentan algún deterioro en sus funciones como en los casos de Problemas de Aprendizaje, Deficiencias sensoriales, deficiencias intelectuales, problemas conductuales o aquellos que manifiestan un predominio en alguna de sus funciones, me refiero a los que presentan un Coeficiente intelectual superior.

El enfoque siempre tiene que ser multiprofesional, sin egoísmos ni profesionalismos absurdos, pensar que sólo el médico o el psicólogo educativo o clínico, el educador especial, o algún terapeuta pueda por su propia cuenta ayudar en la solución del problema no cae en esta época, en la que todos debemos contribuir para que el niño avance de la mejor forma, sorteando las dificultades que nuestra sociedad le presenta.

Es lamentable observar cómo algunos profesionales cuando reciben algún test actualizado o que les parece mejor que los anteriores, en vez de llamar a sus colegas a compartir y estudiar juntos los casos, se lo guardan creyendo que es la panacea para todos los males.

Cuando tratamos a un niño especial nunca podemos ser egoístas, juntos todos los profesionales debemos dialogar y buscar la terapéutica más adecuada.

Problemas de aprendizaje:

"El concepto de Dificultades de Aprendizaje es misterioso y complejo. No tiene un campo delimitado lo más que puede hacer un

especialista es deslindar ciertas áreas potencialmente reveladoras". (S. Farnham).

Generalmente incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, desajustes socio emocionales, dificultades del lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora, dificultades en la lectura.

Niños con Dificultades de aprendizaje son los que "muestran desorden o alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o el uso del lenguaje oral o escrito". Estos trastornos se manifiestan en una imperfecta capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos, incluyen estados calificados como hándicaps perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva.

El término no se aplica a los niños que presentan deficiencia visual, auditiva o motora, retardo motor, problemas conductuales y alteraciones emocionales.

Hallahan y Kahffman, señalan que niños con trastornos de aprendizaje son aquellos que:

a) manifiestan una discrepancia educativa significativa entre el potencial escolar y el nivel real de funcionamiento escolar en conexión con disfuncionamiento en el proceso de aprendizaje;

b) pueden o no presentar desviación demostrable en el funcionamiento del sistema nervioso central;

c) Los trastornos no son resultado de retraso mental general, carencias culturales, sensoras o educativas o del entorno, ni de serios problemas emocionales.

En lo analizado encontramos los siguientes puntos comunes:

- Todos presentan retraso escolar.
- Tienen una pauta desigual de desarrollo.

- Puede o no haber trastornos del sistema nervioso central.
- No debe sus problemas de aprendizaje a pobreza ambiental.
- No tienen retraso mental, ni debe sus problemas a trastornos emocionales.

El término Dificultades de aprendizaje es muy amplio e incluye aspectos tales como la Dislexia, dislalia, disgrafía, discalculia, inmadurez senso-perceptiva, torpeza motriz leve, lateralidad indefinida, deficiente orientación espacio temporal. Dificultades que presentan alumnos con inteligencia normal o superior y que al menos en teoría, tienen un pronóstico académico favorable, ya que sus dificultades pueden ser superadas con una atención educativa especial.

Las dificultades de aprendizaje incluyen además otras dificultades escolares que presentan los alumnos con un coeficiente intelectual alto, normal o bajo, difíciles de superar y en muchos casos insuperables.

Las dificultades de aprendizaje pueden incluir algunos de los siguientes tipos de trastornos:

- 1) Trastornos de la actividad motriz. Se manifiesta en híper o hipo actividad, falta de coordinación.
- 2) Trastornos de la emotividad muy relacionados con la disfunción cerebral.
- 3) Trastornos de la percepción, esto es, incapacidad para identificar, discriminar e interpretar las sensaciones. En términos escolares hablaríamos de: Inadecuada reproducción de formas geométricas, confusión figura-fondo, inversiones, rotaciones de letras.
- 4) Trastornos en la simbolización, tanto en la actividad simbólica receptiva, decodificación o desciframiento, como en la actividad simbólica expresiva o codificación.
- 5) Trastornos en la atención: que se manifiestan en una atención insuficiente que se caracteriza por la dificultad que supone para el alumno apartar los estímulos periféricos cuando lleva a cabo una tarea escolar determinada.

- 6) Trastornos de la memoria: los deterioros de la memoria dificultan la asimilación, almacenamiento, recuperación de la información, lo que favorece el fracaso escolar.

Respecto a los Principios básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar un programa de reeducación para alumnos con dificultades en el aprendizaje, Gearheart señala los siguientes:

- a) No existe un método único que sea base del éxito para todos los niños. Un buen método puede ser eficaz para el 85% de los alumnos de la clase, pero resulta inadecuado para el 15% restante.
- b) Una actitud permanente del profesor para cambiar de método o utilizarlo en forma diferente cuando el rendimiento escolar de un alumno es deficiente.
- c) Considerar la esfera afectiva, motivación positiva permanente en el programa de reeducación.
- d) Diagnosticar la existencia de trastornos no específicos o difíciles de definir que pueden estar implicados en el proceso de aprendizaje, por ejemplo trastornos de la percepción visual, orientación témporo espacial, dislexias, discalculias. El tratamiento pedagógico debe dirigirse a superar los trastornos de aprendizaje tanto hacia el desarrollo individual, como hacia la tarea escolar.
- e) Conocer lo mejor posible las debilidades y capacidades del alumno, para determinar qué áreas requieren mayor atención y cuáles son las habilidades reales en las que podemos apoyarnos para la acción terapéutica.

RETARDO MENTAL

Definición:

El concepto de retardo mental sufre sucesivas modificaciones a través de los años y aún hoy no tiene un carácter preciso y definido. Fue

Esquirol, el que en el siglo XIX distinguió entre demencia y oligofrenia, señalando el carácter de carencia de posibilidades de la oligofrenia.

Se le define al retardo mental como: "la capacidad intelectual inferior a la media presente desde el nacimiento o la primera infancia, puesta de manifiesto por un desarrollo anormal, que se asocia a dificultades en el aprendizaje y en la adaptación social".

En 1908 Binet-Simon elaboraron su escala de inteligencia dando un criterio psicométrico para la valoración del retraso. Serán niños con retraso aquellos cuyo coeficiente intelectual esté por debajo de 65-70; este criterio no puede aceptarse ya que no existe acuerdo sobre cuál es la inteligencia media de la población adulta, cuáles son los métodos idóneos para calcular e interpretar la inteligencia, cuáles son los métodos estadísticos utilizados en la estandarización de los test mentales.

Otro parámetro tomado en cuenta en la definición es la adaptación social, parámetro difícil de valorar ya que la conducta adaptativa varía de una sociedad a otra así como con la edad cronológica.

La asociación de retardo con problemas del aprendizaje, no es absoluta ya que del 5% al 15% de la población escolar presenta un aprendizaje lento y su coeficiente intelectual normal; el criterio que valora el retardo por los resultados bajos en los tests, puede ser erróneo y tratarse de falsos retrasos mentales motivados no tanto por la incompetencia de los sujetos como por la incompetencia de los tests que se les aplican.

El criterio familiar que considera que el retardo puede deberse a alguna causa familiar bien sea genética o ambiental, corresponde al 75% de los casos de retardo mental.

El concepto de retardo mental tiene carácter dinámico, evolutivo, se refiere al despliegue en el tiempo de procesos de desarrollo, de maduración y de aprendizaje; se presume la existencia de una secuencia evolutiva a través de determinados pasos, niveles o estadios hasta alcanzar la madurez, se supone también que esa secuencia se despliega en cierto tiempo y a cierta edad. El retardo mental se da cuando el individuo llega más tarde en el tiempo a las distintas etapas del desarrollo

intelectual y personal; para la mayoría de los casos el retrasado no sólo evoluciona más despacio sino que alcanza sólo los niveles más inferiores deficitarios respecto a la madurez intelectual.

Doll en 1941, define al retardo como: "una Incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal detectada dentro del período evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable", actualmente no se puede aceptar el origen constitucional ni la Incurabilidad.

La asociación americana para la deficiencia mental la define como: "un funcionamiento intelectual por debajo de lo normal que se manifiesta durante el período evolutivo y está asociado con un desajuste en el comportamiento". Como observamos, se basa no tanto en el pobre rendimiento Intelectual cuanto en el nivel bajo de competencia social y escasa capacidad de ajuste o adaptación. Fue la O.M.S. la que en 1967 estimó que no debía hablarse de deficiencia mental sino a partir de una puntuación psicométrica en pruebas de inteligencia situada a dos desviaciones típicas por debajo de la media de la correspondiente población lo que equivale a coeficientes intelectuales inferiores a 70 cuando la media se sitúa en 100.

La misma organización destacó que el deficiente mental no está necesariamente condenado a serio toda la vida.

La maduración de la actividad nerviosa se halla perturbada, la agresión tiene que producirse durante los dos primeros años de vida que abarca el proceso de maduración.

Clasificación

La O.M.S. considera que clasificar al niño con retardo conlleva algunos peligros:

- Que la designación sea inamovible una vez que el niño ha sido clasificado.

- La categoría se constituye en molde rígido de modo que se atribuyen idénticas características a todas las personas que estén dentro de esa categoría.
- La categoría establecida para una finalidad se extiende para otros fines.

Clasificación Psicométrica

La clasificación internacional de enfermedades se basa en la valoración de acuerdo a los tests, y establece la siguiente clasificación:

1. Retraso mental ligero: C.I. entre 50 y 70. No llega a adquirir la capacidad de abstracción.

Se llama también retraso mental leve. Comprende aproximadamente el 90% de las personas cuyo CI es menor de 67.

Cando son niños pueden ser admitidos en escuelas para retrasados mentales. Los adultos están capacitados para poder sostenerse económicamente mediante tareas no especializadas, aunque pueden necesitar cierta ayuda económica y social. Aproximadamente al 1% de ello se les llega a internar en instituciones, sobre todo porque durante su adolescencia presentan problemas de conducta. La mayoría de los levemente retrasados no manifiestan patología cerebral y son miembros de familias con bajos niveles socioeconómicos e intelectuales.

2. Retraso mental moderado C.I. entre 35 y 50 logran a veces, la lectura, pero no su comprensión.

Alrededor del 6% de los individuos con CI menor de 50 son moderadamente retrasados. Con frecuencia presentan lesiones en el cerebro y otros trastornos patológicos. Durante su infancia pueden ir a escuelas especiales, insistiendo en la adquisición de hábitos de cuidado personal más que en realizaciones académicas. Muchos de ellos se encuentran internados en instituciones psiquiátricas. La mayoría pueden ejecutar trabajos útiles, por lo que en general se encuentran empleados en talleres institucionales o en negocios familiares. Llevan una vida

dependiente dentro de su familia. Pocos tienen amigos propios pero se les puede dejar solos sin supervisión alguna durante varias horas seguidas. Su retraso puede ser identificado desde la primera infancia, ya que su coordinación sensomotriz sigue siendo mala y porque tardan en adquirir habilidades verbales y sociales.

3. Retraso mental grave C.I. entre 20 y 35, no llega a adquirir escritura.

Alrededor del 3.5 por ciento de retrasados corresponde a este grupo. La mayoría se encuentra en instituciones psiquiátricas y necesitan de constante supervisión. Requieren de un largo entrenamiento para aprender a hablar y a atender sus propias necesidades básicas. El entrenamiento proporcionado en las escuelas especiales suele ser insuficiente, excepto para la parte superior de este grupo. Cuando son adultos pueden ser amistosos pero no suelen comunicarse sino brevemente y en un nivel muy concreto. Se dedican a muy pocas actividades independientes y son frecuentemente letárgicos ya que las circunstancias de su vida no les ofrecen sino poca estimulación. Los desórdenes genéticos y adversidades ambientales, como la anoxia al nacer, explican en gran parte este grado de retraso.

4. Retraso mental profundo C.I. menor de 20 no logra adquirir el lenguaje.

Solamente el 1.5 por ciento de los retrasados mentales lo son profundamente y necesitan de completa supervisión y a menudo de cuidados intensivos durante toda su vida. Por lo general es muy poco el entrenamiento que se les administra ya que se supone que no pueden aprender gran cosa, excepto tal vez caminar, mascullar frases, alimentarse, utilizar el sanitario. Muchos de ellos padecen graves deformidades físicas así como lesiones a nivel neurológico y no se les puede dejar solos. Su tasa de mortalidad es muy alta durante su primera infancia.

Se pensaba que casi todos los niños con retraso no podían ser educados o entrenados. Con el fin de tenerlos contentos se los colocaba en ambientes hospitalarios y en situaciones donde no se exigía gran cosa de ellos. Como se pensaba que no podían aprender a leer, no se hacía muchos intentos para enseñarles.

Recientemente, gracias a la aplicación de principios operantes de enseñanza, algunos niños retrasados adquirieron habilidades que antiguamente no se les creía capaces de hacer, de continuar estos logros, pueden quedar obsoletas las descripciones de cada uno de los niveles de retraso.

Por encima de un C.I. de 70, pero inferior a 100 no debe hablarse de deficiencia sino de inteligencia limítrofe o fronteriza (Borderline). Estos niños asimilan con esfuerzo los conocimientos escolares. El fracaso escolar suele ser tanto más llamativo cuanto más elevado es el nivel socioprofesional de los padres. En este nivel se halla alrededor del 10% de la población total.

Los problemas de este grupo se deben a factores sociales y psicológicos y aparecen en la escuela la que no se ajusta a sus posibilidades reales y a sus características especiales. Es frecuente el fracaso escolar con dificultades en el cálculo y en la lectoescritura; son niños hipo o hiperactivos con atención lábil. El mayor peligro radica en que su dificultad se diagnostique como retardo o déficit funcional.

Clasificación Pedagógica

El C.I. del niño y su nivel de adquisiciones escolares determinará su asignación a nivel de aprendizaje adecuado. Esta asignación no es rígida ni definitiva, debe ser modificada de acuerdo a la evolución del niño. Todos los individuos con retardo mental se distribuyen en tres grupos.

1. Grupo educable, su CI se sitúa entre 58 y 75.
2. Grupo entrenable o susceptible de formación su CI está comprendido entre 30 y 50.
3. Grupo institucionalizable, su CI es inferior a 30 requiere de constante protección.

Epidemiología

La organización mundial de la salud afirma que del uno al tres por ciento de toda la población general tiene retraso mental. La frecuencia es

mayor en la edad escolar, probablemente porque la actividad escolar pone de manifiesto el funcionamiento de la inteligencia y porque la escolarización obligatoria facilita el diagnóstico. El 75% de todos los casos padecerían retraso mental leve, y el 25% restante tendrían un retraso moderado grave o profundo.

A los niños con CI de 68 a 85, o limítrofes, no se les debe tratar de "retrasados mentales en el límite", a este grupo corresponde aproximadamente el 16% de la población.

Se ha descrito una mayor incidencia entre los hombres que entre las mujeres, en una proporción de 1.8 a 1, se atribuye esto a una maduración más lenta del varón. A partir de los 21 años la proporción es de 1 a 1.

De acuerdo a la edad, aumenta conforme el niño avanza: 1% durante el primer año de vida, 15% a los 14 años, para luego disminuir a 1% después de los 21 años. Parece que esta variación se debe a los tipos de test aplicados, los que requieren conocimientos académicos y capacidad de pensamiento abstracto, para los cuales los niños no han sido preparados.

Kushlick sostiene que el retraso mental grave permanece casi constante en la adolescencia y edad adulta, mientras que los ligeros disminuyen a partir de la adolescencia. Esto se debe a que los retrasos ligeros producen desadaptación escolar, que no impide que los sujetos puedan integrarse a la sociedad y adquirir independencia económica.

Se otorga a la raza blanca un CI superior en un 10% a la raza negra, por supuesto son investigaciones realizadas por blancos.

Los hijos de padres pertenecientes a las clases profesionales más privilegiadas suelen tener cocientes intelectuales más altos. Los CI más bajos se encuentran entre los niños pertenecientes a las clases campesinas. Factores ambientales y culturales explican estas diferencias.

Los niños residentes en áreas urbanas tienen un CI más alto que los de áreas rurales. Sin embargo si en el medio rural hay medios de comunicación y de información óptimas, disminuye esta diferencia.

De acuerdo a la causa que lo origina, la incidencia de retraso se distribuye de acuerdo a su etiología de la siguiente forma:

Cromosomopatías:	15%	Down	10%
		otros síndromes	5%
Retraso mental familiar:	25%	Causa conocida	15%
		causa incierta	5%
Causa prenatal y obstétrica:	29%		
Secuelas de patología neonatal:	15%		
Causas desconocidas:	16%		

De acuerdo al tamaño de la familia, cuanto mayor es el número de miembros que componen el núcleo familiar, más bajo es el CI. Esto parece que está relacionado con factores culturales y económicos de familias numerosas.

SUPERDOTADOS:

A finales del siglo XIX, se presenta la polémica sobre la genialidad y la precocidad. Se hablaba de una tipología cuyo biotipo cerebral era diferenciable física y psicológicamente.

Lombrosio planteó en su obra *Genio e Degenerazione*, que el genio es "una psicosis degenerativa del grupo epiléptico". En la segunda parte de su obra, *Nuovi studi e nuova battaglia*, plantea que el genio se relaciona con la epilepsia, paranoia y otras alteraciones degenerativas. "La enfermedad mental se llama genio".

Galton en 1931 afirma: "En ningún estudio sobre niños intelectualmente superiores seleccionados objetivamente encuentra apoyo la noción popular extendida que sostiene que los niños bien dotados son niños desnutridos, enfermizos, cuyo desarrollo mental ha tenido lugar a expensas del desarrollo corporal y de su salud".

Según este autor, los niños superdotados se encuentran en mayor proporción entre los judíos que entre los latinos y los negros. Son frecuentes en los primogénitos de familias de unos tres hijos; hay más

chicos que chicas. Proviene sobre todo de las grandes ciudades. Sus padres son de nivel profesional elevado y viven en condiciones confortables.

Kretschmer en 1948, afirma: "entre genialidad y la esfera degenerativa psicopática, existen de hecho relaciones biológicas considerables".

Ramón y Cajal decía que el superdotado es aquel que posee parcial o totalmente un cerebro más sutilmente desarrollado.

Gallagher lo define como aquel individuo que puede hacer o realizar sin esfuerzo lo que para otros es imposible.

Coxo en 1954 sostiene: "La vieja imagen estereotipada del niño prodigio como débil, enfermizo, delicado, aninado, con un enorme cráneo, súper desarrollado, ha quedado desmoronada por completo".

En cualquier caso, parece evidente que un buen potencial hereditario, unido a un medio ambiente culturalmente rico y lingüísticamente vasto, y medios educativos adecuados, favorece el sobrepasar el término medio.

Se confunde al niño superdotado con el precoz. Los superdotados suelen ser precoces y a la inversa, pero no son términos sinónimos. Debemos también tener en cuenta que un niño genio no es siempre un adulto genial.

Al superdotado se le han acreditado una gran variedad de atributos que se extienden desde la "inspiración divina", la "chispa sobre humana" a los defectos físicos y la locura.

Existen diferentes teorías sobre este tipo de niños:

- 1) Las teorías patológicas que asocian al superdotado o genio con la locura. Por ejemplo, Aristóteles, Séneca, Lombrosio, Kretschmer.
- 2) Las teorías psicoanalíticas que destacan las características motivacionales sobre las intelectuales. La sublimación, compensación, procesos inconscientes en la producción creadora,

intentan explicar esta característica, pero en forma imprecisa, vaga, confusa.

- 3) Las teorías de la superioridad cualitativa, que sostiene que el superdotado es un tipo que difiere del resto por la clase de aptitud que posee, lo que se ha demostrado falto de consistencia al comprobarse que existen superdotados con grados de aptitud intermedia. Esta teoría es defendida por Schopenhauer, Emerson.
- 4) Las teorías de la superioridad cuantitativa, que considera al superdotado como el extremo superior de una distribución continua de aptitud.

El término superdotado se aplica al individuo cuya capacidad intelectual o académica es claramente superior a la de la mayoría de sus compañeros o sujetos de la misma edad.

El estudio del comportamiento psicológico de las figuras eminentes durante su infancia, puso de manifiesto que la mayoría tuvieron un desarrollo físico y una salud por encima de lo normal y que destacaban por su inteligencia, precocidad y equilibrio desde los primeros años; por otra parte, muchos de ellos llegaron a sentirse inadaptados en una sociedad constituida alrededor del hombre medio y sus necesidades. Por ello la Inadaptación que pueden presentar sería la consecuencia de su problemática.

Diagnóstico:

Las investigaciones psicológicas sobre la naturaleza y desarrollo del superdotado han seguido dos caminos: El estudio de los adultos que han logrado sobresalir, y el de los niños superdotados. Los procedimientos han sido:

- a) Análisis biográfico: se examina todo el material disponible sobre el niño.
- b) Estudio de casos: programa intensivo de tesis, entrevistas, observaciones.

- c) Examen estadístico basado en el análisis de los datos.
- d) Historiometría: análisis de todo el material histórico que se posea sobre el sujeto, para lograr una estimación de sus rasgos.
- e) Examen de tests de inteligencia.
- f) Estudio longitudinal: seguimiento de un grupo de niños, previamente seleccionados hasta la adolescencia y la edad adulta.

Cada uno de estos procedimientos presenta ventajas e inconvenientes. Es posible que las dotes de un superdotado dependan de la adecuada combinación de múltiples factores, como intelectuales, motivacionales y ambientales.

Existen ciertos rasgos personales y mentales que ayudan a la identificación de estos niños:

Terman estudia estas características, señalando las siguientes:

- Superior capacidad para razonar
- Facilidad para generalizar
- Manejarse con abstracciones
- Comprender significados
- Pensar lógicamente
- Mostrar originalidad
- Flexibilidad e iniciativa en las tareas
- Amplia variedad de intereses y motivaciones
- Poseer un nivel superior de aspiraciones
- Poseer preferencia por la lectura propia de adultos
- Incremento del nivel de madurez social y emocional.

La eficacia de los tests para revelar la originalidad y la creatividad es limitada.

La creatividad es una característica importante del superdotado, una variable psicológica que comienza a tener gran importancia para la educación del futuro.

La inteligencia excepcional y el poder creador del superdotado le sitúan en un cúmulo de posibilidades, en una reserva de energía potencial. Su inteligencia hace asimilar a su conciencia objetivos que están por encima de las aspiraciones del hombre medio.

Uno de los parámetros más utilizados para el diagnóstico han sido los tests de inteligencia. Aunque la mayoría de las clasificaciones establecen como límite mínimo un cociente intelectual de 130 sólo entre el 1 y el 2.5% alcanzan este rígido límite.

Si se fijase en 140 el valor mínimo del C.I., el número de los que podrían calificarse sería de 4 a 5 por mil.

Y si en 150 es de 2 a 3 por mil.

Sin embargo esta clasificación excluye otras habilidades especiales como la música, la pintura y otras potencialidades que no pueden ser medibles mediante los tests de inteligencia.

Otros han usado escalas de selección que incluyen una serie de factores como el comportamiento, las habilidades, aptitudes, comprensión, creatividad, etc. Por ejemplo Torrance aplicó diversos tests de capacidad creadora.

Los bien dotados y su entorno familiar:

Los estudios realizados sobre la psicología del desarrollo infantil sugieren que este tipo de niños serían el resultado de una adecuada y compleja interacción de factores motivacionales, genéticos, ambientales y funcionales.

El influjo del contorno familiar en el nivel de desarrollo intelectual de los hijos y sus modelos de explicación han atraído desde principios de siglo a muchos investigadores. En un estudio realizado en Madrid en 1986, se encuentra diferencias intelectuales y de nivel pedagógico muy importantes en función de: El número de hermanos (empeoran a medida que aumenta su número). El orden de la fratria (son mejores los hermanos mayores), y la profesión de los padres.

En 1931 Terman mantenía que: "Los estudios sobre niños superdotados muestran un excelente acuerdo con respecto a la ocupación y grado de educación de los padres. En el grupo estudiado en California, la tercera parte de los padres eran profesionales, una mitad eran semiprofesionales o burgueses comerciales, y menos del 7% pertenecían a clases trabajadoras semicalificadas o no calificadas".

Willerman encuentra una amplia evidencia de que los niños altamente dotados proceden con frecuencia de clases sociales superiores, parece claro que los factores sociales, intelectuales y genéticos juegan un puesto importante en el desarrollo del niño.

Características generales:

Terman ha confeccionado un retrato del niño superdotado, cuyos rasgos esenciales serían:

- Desde el punto de vista étnico: una proporción importante de judíos, pocos latinos y negros. Para otros autores este factor no influye: insisten más en el aspecto del medio ambiente.

- Desde el punto de vista socioeconómico: la situación profesional de sus padres es elevada, su vida es cómoda, su nivel cultural bueno, residen en las grandes ciudades. Son descendientes de familias en que la posición honorable, los puestos de responsabilidad o de confianza son la regla. Según Talan, los niños genios de ambientes más toscos corren el riesgo de no ser identificados.

- Desde el punto de vista de la constitución física y de la salud: están favorecidos tanto desde el punto de vista de la constitución, apetito, sueño, como de la mortalidad y de la morbosidad infantil; su peso al nacer es superior, y su desarrollo psicomotor precoz.

- Desde el punto de vista de los dones escolares: generalmente leen antes de la escolarización, adelantan las clases. Signos de inteligencia iniciales: curiosidad, conocimientos extensos, rápida comprensión, buena memoria, vocabulario rico. Superioridad en las materias abstractas y de

contenido verbal, en cálculo, ortografía, historia. También en los trabajos manuales y la escritura.

- Desde el punto de vista del carácter y de la personalidad: Son menos inclinados a jactarse, más sanos en sus apreciaciones, y tienen mayor estabilidad emotiva.

- En la adolescencia y al comienzo de la edad adulta, se mantiene la superioridad de los superdotados. Para Terman guardan toda su vida una superioridad física, intelectual y social.

En las grandes clases, la superioridad se mantiene, pero con muchos fracasos y desinterés por el estudio que se atribuye a una subestimación de los estudios. Al fingimiento de ignorancia para no ser clasificado como brillante, al disgusto por el estudio si los profesores no estimulan su espíritu de discusión, a una mala orientación en la elección de los estudios, a la pereza.

Causas de fracaso

Se admite que las causas del fracaso son muy diversas y que no se colocan necesariamente en el terreno de la conciencia; la mayoría de las veces son múltiples y dependen tanto del desarrollo propio de la personalidad como de las reacciones al medio y del medio.

Con referencia a la organización de la personalidad, un factor importante es el de la variación entre un desarrollo excesivo de las posibilidades de conocimientos y la maduración conjunta afectivo social. La realidad vital no son sólo éxitos, sino también frustraciones sucesivas, que para resultar beneficiosas deben asimilarse sucesivamente.

En algunos de estos sujetos, un pequeño fracaso puede ser un factor de desadaptación con regresión, desaliento e indiferencia escolar. Pierden entonces todo gusto por el esfuerzo, se vuelven inestables, y adoptan una posición de retirada respecto a sus compañeros, se colocan a su nivel, excluyen socialmente sus propias posibilidades, mantienen con las otras relaciones superficiales y guardan para ellos su vida fantasmática.

En la mayor parte de ellos las pulsiones agresivas se resuelven mediante la utilización de sus capacidades. En otros casos presenta autoagresión, es decir el fracaso.

El medio exterior desempeña un papel muy importante en la inadaptación. Mimados, admirados por la familia o por los maestros, estos niños pueden resultar retrasados afectivos e hipersensibles a la menor contrariedad o al menor fracaso. Mal dirigidos canalizan toda su personalidad hacia el saber.

Lewis encuentra que los niños con un CI de 180 tienen problemas escolares muy importantes: la escuela no está adaptada a sus necesidades. Presentan tendencia al aislamiento, a vivir en un mundo aparte, pierden el contacto con los niños de su edad, no tienen el mismo vocabulario.

Según este autor los superdotados pueden tropezar con:

- Un problema físico ya que son más débiles porque son más jóvenes que sus compañeros.
- Problemas de adaptación a una ocupación, prefieren autodirigirse que ser dirigidos.
- Una tendencia a aislarse.
- Problemas que comporta la obligación de "soportar alegremente a los imbéciles".

Nevill cita algunas desventajas propias de los genios: rapidez excesiva que acarrea imprecisión, torpeza en la escritura y en los trabajos materiales en correlación con una falta de espíritu práctico, demasiado tiempo pasan leyendo, egocentrismo, difícil acceso, vejación demasiado rápida, soledad, oposición arrogante.

Lebovici señala que la angustia absorbe gran parte de su energía, de su incapacidad para realizarse, a pesar de las posibilidades de que están dotados. Su aislamiento y algunos gustos e intereses particulares pueden a menudo hacer considerar la hipótesis de una psicosis.

Por la limitación de espacio no es posible referirme a los otros parámetros a los que se dedica la Educación Especial, como son las Deficiencias Sensoriales: visuales, auditivas, motrices, los problemas psicológicos y conductuales, los problemas de lenguaje, aunque sí quisiera enfatizar que lo más Importante para este grupo de seres humanos es que los consideremos como tales con Iguales o mayores derechos que los individuos llamados normales, ya que la vida les negó aquello que a los otros les dio, siendo nuestra obligación como profesionales lograr la mayor integración posible en el campo laboral, educativo y social.

**LOS NORMALES Y LA PREPARACIÓN DE
MAESTROS**

Walter Auquilla Terán

Introducción

En los últimos tiempos, es un hecho generalizado ya, en los más diferentes ámbitos del quehacer educativo nacional, que todos los sectores implicados en el desarrollo de la educación deben aunar esfuerzos para lograr un mejoramiento significativo de la calidad de nuestra educación. Factor preponderante para el logro de este objetivo juega el maestro por su responsabilidad en la tarea educativa. Y al mencionar al maestro, necesariamente, se debe tocar el aspecto relacionado con su formación inicial y las exigencias de su constante actualización y perfeccionamiento, bases fundamentales para que su aporte sea determinante en el mejoramiento del sistema educativo.

La formación del maestro ecuatoriano tiene su historia en el país y está en íntima vinculación con la vida y obra de los Normales, centros educativos creados con el propósito de formar maestros que permitan al Estado cumplir con su obligación de procurar al pueblo escuela pública, gratuita, obligatoria y laica. Varias son las denominaciones y modalidades de formación que los Normales han adoptado desde su fundación en 1901, una vez que el Liberalismo alcanzó el poder en nuestra República.

La educación ecuatoriana, y, particularmente, la Formación Docente, en los niveles pre-primario, primario y del medio en parte, a lo largo de la historia nacional, ha sido dirigida y operacionalizada por el Ministerio de Educación y Cultura, cuyas políticas de acción, a través del tiempo, han sufrido un proceso de transformación de acuerdo con las exigencias históricas de nuestra sociedad, en función de los movimientos y momentos del devenir socio-político, de las demandas del pueblo ecuatoriano y correlacionando la coyuntura interna con la situación internacional. Pero, esa necesaria transformación de los Centros de Formación Docente en nuestro país, parece que no ha sido del grado de profundidad requerido por las exigencias de nuestra realidad para que sus egresados se constituyan en factor decisivo del mejoramiento de la calidad de la educación, la misma que se aspira a que se constituya en una

estrategia fundamental para el desarrollo integral de la sociedad ecuatoriana. Así, durante los últimos veinte años, los Centros de Formación de Maestros han pasado por una serie de cambios con el fin de mejorar la calidad del docente ecuatoriano, modificando en parte, su estructura, su funcionamiento y, por supuesto, su denominación. Ahora, desde 1991, tenemos los Institutos Pedagógicos que han sustituido a los Colegios e Institutos Normales restituidos a la Formación Docente a partir de 1981, y a los Institutos Normales Superiores que fueron creados en 1975, a raíz de la supresión de los Colegios Normales que tenían una larga trayectoria de formación de maestros desde su creación, en el gobierno de Alfaro, como Institutos Normales.

El sostén estructural de la Formación Docente del educador ecuatoriano se debe a la conformación y responsabilidad de los Normales que nacieron como una de las decisiones prácticas del Laicismo instaurado por el gobierno liberal. Bien puede, entonces, hablarse de una educación normalista en nuestro país.

El origen de los Normales en el Ecuador, es parte de la modificación radical del sistema educativo efectuada por el Régimen Liberal que, de acuerdo con sus principios y fundamentos ideológicos, propugnó la secularización y la libertad de enseñanza y buscó que la educación sea laica y gratuita para todos.

La Educación antes de la Instauración de los Normales en nuestro país

Y, ¿cuál es la educación que recibió el Liberalismo? ¿A cargo de quiénes estaba la educación de aquel entonces? Se trataba de una educación puramente confesional, con un magisterio monástico compuesto por frailes y monjas que adolecían de una paupérrima preparación intelectual porque les estaban vedados los adelantos últimos de la ciencia, porque los dogmas de la Doctrina Católica no les permitía admitir ningún principio ni verdad nuevos. Este tipo de educación había llegado a su apogeo con García Moreno cuya muerte, en 1875, de ninguna manera afectó a la educación de convento en manos de las comunidades religiosas. La enseñanza congregacionista, incrustada en el organismo escolar continuó progresando y siguió vigente por mucho tiempo; los

colegios jesuíticos, las escuelas de los Hermanos de la Salle y los planteles femeninos de las monjas de la Inmaculada, los Sagrados Corazones y la Caridad persistieron como hasta nuestros días. En estos tiempos, no hubo profesores especialmente preparados, ni para escuelas, ni para colegios, a más de algunos adiestrados para la enseñanza en las comunidades religiosas.

En general, en los tiempos anteriores a la revolución del 5 de junio de 1885, se mantuvo el ideal garciano en la educación en el que predominaba el aspecto religioso llevado a cabo por un confesionalismo y clericalismo sumiso y obediente. Escuelas y colegios estaban dirigidos por congregaciones religiosas, hasta los profesores de ciencias traídos para la Politécnica fueron jesuitas, esto no quiere decir que se niegue su calidad científica e intelectual, y, que dicho sea de paso, realizaron una labor fecunda. Los pocos maestros seculares que había no se diferenciaban en su trabajo de clérigos, monjas y hermanos cristianos; pues todos realizaban su trabajo en iguales condiciones porque tenían un elemento común, el aspecto religioso. Todos dirigían la enseñanza de igual manera, con predominio del "magister dixit" y la "letra con sangre entra" elevados a la categoría de supremos principios pedagógicos. Se enseñaba a leer con el método alfabético, y, en general, se buscaba que el estudiante ponga en práctica sólo su memoria con el método catequístico a base de preguntas y respuestas sin posibilidad de dudar en la respuesta, que era una sola, invariablemente. No existían prácticamente, ni planes, ni programas de estudio; el maestro dirigía la enseñanza como a bien tuviere, primaba su buena voluntad, hacia lo que buenamente se le ocurría y podía.

A este tipo de educación es lo que en Pedagogía se le ha denominado Educación Tradicional, y que, Emilio Uzcátegui denomina Ultratradicional, que es la escuela anterior a la normalista o de comienzos del liberalismo. Era la escuela servida por maestros reclutados, sin más consideración que la necesidad que tenían ellos de disponer siquiera de un miserable sueldo, y la urgencia de la sociedad de contar con alguien que por lo menos 6 horas al día, quitara a los padres las molestias de sus niños en el hogar, dándoles, de ser posible, algunos rudimentos de lectura, cálculo y catecismo. Se trataba de una escuela que bien podría llamarse de emergencia a la que todos iban para salvarse del analfabetismo.

Esta escuela funcionaba en locales escolares adaptados, sin mobiliario adecuado, sin material didáctico, salvo alguno que otro mapa y varios cuadros con escenas bíblicas.

Había leyes y reglamentos, pero nadie los cumplía, ni había quien los haga cumplir. El maestro trabajaba sin ningún plan previo, pues, no era necesario, para no más de que los niños aprendieran a leer, contar y rezar. En la práctica educativa, cada profesor era el árbitro absoluto de la cantidad y calidad de los conocimientos que impartía. La disciplina era rígida, basada en los más diversos castigos físicos y morales, además de que funcionaba en base a la entrega de notas, billetes y estampas para todo lo que era considerado como bueno en el alumno a criterio del temperamento y carácter del maestro.

Esta realidad educativa que le tocó heredar al Liberalismo, es resultado de la entrega total de la educación a la Iglesia Católica y al magisterio clerical caracterizado por una práctica de la enseñanza anticuada y retrógrada, que se oponía al progreso y que, con una mentalidad dogmática, ríamente quería ver el adelanto de la ciencia ni las ventajas del libre ejercicio de la razón humana.

Cuando el Liberalismo asumió el Gobierno del Estado Ecuatoriano, inició una Reforma Educativa afondo en la que se inscribió la Formación Docente. Pero debía esperarse varios años para que se comenzara a ver los frutos del trabajo de los maestros de los Normales que, previamente, debían ser formados para que esparcieran la nueva simiente por toda la patria.

El Liberalismo crea los Normales para la preparación de maestros

La revolución política vencedora en 1895, tuvo profundas repercusiones sociales, políticas, económicas y, también religiosas, puesto que afectó al inmenso poder que tenía el clero. Al inicio, la transformación política poco pudo hacer por cambiar la situación educativa que heredó del sistema monacal anterior, ya que la natural resistencia que toda revolución tiene que afrontar, en el caso del Liberalismo, no se hizo esperar. El tradicionalismo religioso reinante,

condenó, con vehemencia, todas las tesis, creó toda suerte de dificultades, consiguiendo así lo que quería, que la tarea del nuevo Gobierno se oriente, más bien, hacia el campo de lo teórico e ideológico antes que a las tareas de transformación y realización de carácter práctico. Esta situación, además de las escuálidas rentas y la pobreza general, hizo que los centros educativos y la suerte del maestro permanezcan intocados por algún tiempo, mientras se consolidaba el nuevo régimen.

Sin embargo, el anticlericalismo y el Laicismo avanzaban y para la educación nacional, va a jugar papel decisivo la labor de José Peralta que como Ministro de Instrucción Pública, tuvo la valiosa oportunidad de poner en práctica sus ideas y concepciones sobre la educación. Tuvo la oportunidad de trasladar a nuestro país las acciones educativas realizadas en Francia por Jules Ferry que gracias al apoyo de los políticos de la III República, el Estado institucionaliza la escuela haciéndola pública, obligatoria, y consecuentemente gratuita y laica. Se aplicaba así, al campo de la enseñanza los ideales de libertad, igualdad y fraternidad como derechos inalienables e irrenunciables de todos los hombres. La Ley Francesa de 1882 sobre la Enseñanza Laica ubicó en su sitio a los miembros de la comunidad: "al maestro en la escuela, al cura en la iglesia y al alcalde en la municipalidad". Con esta medida se esperaba que la suerte del maestro cambiara ya que en las comunas, siempre, había estado sometido al cura y al alcalde.

En nuestro país, estas acciones debió implantarlas el Liberalismo al adoptar como principios ideológicos todos los que sustentaban al Laicismo, doctrina que planteaba la libertad del hombre en todos sus actos e instancias de la vida como: libertad de cultos, de expresión, de pensamiento.

El Laicismo tenía que superar los males causados por el confesionalismo católico a la educación. El dogmatismo debía terminar al secularizar y liberar la enseñanza, a la que, además, podían y debían asistir todos. La enseñanza se vería así, libre del fanatismo que obstaculiza el libre ejercicio de la razón.

Así, como en la III República Francesa, se buscó que la gestión educativa sea ejercida por el Estado, como garante de que la misma se realice en libertad plena para que pueda constituirse en factor de progreso

del hombre. El propósito era impedir que la acción educativa de un pueblo esté en manos de congregaciones, instituciones y grupos que inculquen en sus dogmas a los estudiantes.

De este modo, la educación no podía estar más en poder del clero. Claro que se trata de un anticlericalismo, más no de un planteamiento antirreligioso, ni ateo. La educación con libertad en todos los ámbitos de la actividad humana debía confiarse a seculares, a laicos. Para formar esta clase de maestros, imbuidos de una nueva mentalidad, era necesario crear los Colegios Normales.

El Ministro liberal, José Peralta, desde el comienzo de su gestión en 1899, consciente de que toda reforma educacional requiere principalmente de personal capacitado para implantarla, porque sin maestros especialmente preparados fracasan todos los intentos de mejoramiento escolar por brillantes que sean, solicita fondos al Congreso para crear los Institutos Normales en Quito, Guayaquil y Cuenca. En mayo los Institutos Normales en Quito, Guayaquil y Cuenca. En mayo de 1900, los profesores extranjeros para las escuelas normales ya estuvieron contratados y en ese mismo año, se dictó el Acuerdo Ministerial de su creación. Así nacieron los dos primeros institutos Normales, el de varones "Juan Montalvo" y el de mujeres "Manuela Cañizares" en Quito. Las dificultades existentes antes y después de creados fueron enormes, por ejemplo, el Normal de señoritas por la falta de alumnas no pudo iniciarse sino hasta el 14 de febrero de 1901 después de fusionarse 4 escuelas fiscales de la capital.

Por ser de gran importancia para conocer los ideales que animaron a los creadores de los normales, que deseaban un cambio profundo en el quehacer docente, vale la pena transcribir algunas frases de hondo contenido pedagógico renovador, pronunciadas por el maestro Daniel Enrique Proaño en la inauguración de los primeros Normales del país en 1901:

"Conviene no recargar el programa con crecido número de asignaturas, ni menos abrumar a los alumnos con lecciones".

"Enseñadles poco y bien. Pues, ¿de qué le sirve la ciencia al sabio si tiene la cabeza quebrada?".

"El magister dixit mata el libre examen, esclaviza la razón y atrofia la inteligencia".

"En nuestra Escuela Normal, estableced la instrucción sin libro, que tomen de memoria solamente el vocabulario francés o inglés, las demás asignaturas enseñadlas prácticamente por medio de explicaciones orales, instructivas, objetivas y ejercicios de gimnasia intelectual".

"Otra de las facultades que tenéis que cultivar de preferencia es la Razón".

"Para el desarrollo intelectual estableced también en el Ecuador las excursiones científicas con vuestros alumnos. Llevadles a los museos universitarios, a las fábricas vecinas a que prácticamente vean lo que es un sistema de poleas, un cric, un torno, un cabrestante, etc."

Como puede verse estas frases, pronunciadas hace casi un siglo, que querían orientar a los futuros maestros que debían salir de los Normales tienen vigencia hoy, cuando estamos cerca de terminar el siglo XX, y se necesita tanto de que los maestros se formen para el mejoramiento cualitativo de la educación ecuatoriana.

Relación histórica de los Normales en la preparación de los docentes del país

Entre 1905 y 1906, egresa la primera promoción de 12 profesores normalistas en el país: 5 hombres y 7 mujeres.

En la segunda presidencia de Eloy Alfaro se crea la Escuela Normal "Rita Lecumberri" de Guayaquil. Con Isidro Ayora se reforman los Planes de Estudio y los Reglamentos de los Institutos Normales, fundándose también el Normal "Manuel J. Calle" de Cuenca en 1929.

De acuerdo con las necesidades de la época, durante el gobierno de Federico Páez (1935-1937), se creó la primera Escuela Normal Rural "Carlos Zambrano" de Uyumbicho.

En 1937 se reorganizan los Institutos Normales y los egresados reciben el título de Bachilleres en Ciencias de la Educación después de 4 años de estudios generales y 2 de especialización. En 1947-1948 comienza a funcionar la Escuela Normal Rural de San Pablo del Lago, la que en 1958 se hace experimental con el apoyo técnico de la UNESCO.

Posteriormente, en el gobierno de Galo Plaza 1946-1952, con el fin de que el profesorado se prepare para el desarrollo comunitario, se crearon, anexos a los Normales Rurales, los núcleos escolares rurales; y, en la administración de Velasco Ibarra. 1952-1956, se expiden los Programas de Educación Primaria. Y con el objetivo de que se profesionalice y mejore al profesorado del país, se implementaron los Normales de Capacitación en los que mediante cursos intensivos de capacitación se dio la oportunidad para que profesores sin título docente y profesores de Primera, Segunda y Tercera Clases obtengan el Título de Bachilleres en Ciencias de la Educación.

Desde 1962, el Departamento Integral de la Educación, dedicó especial empeño al mejoramiento técnico-pedagógico del docente ecuatoriano dentro de un mejoramiento general de la educación nacional. En esta misma época, el Ministerio de Educación, preocupado por la Formación Docente, creó como una de sus dependencias la Sección de Colegios Normales, suprimiéndose en los Colegios de Humanidades la modalidad de Bachillerato en Ciencias de la Educación. Los Colegios Normales se convirtieron en Colegios de Ciclo Diversificado, se impidió la creación de nuevos centros de formación de profesores primarios y en la implementación de planes, programas y reglamentos educativos se contempló, también, la preparación de los maestros y su perfeccionamiento.

Entre 1966 y 1969, se implementa el Proyecto Conjunto UNESCO-UNICEF-Gobierno del Ecuador, para la formación del personal docente. En 1969, se reformulan los objetivos y el Plan de Estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación.

La creación de los Institutos Normales Superiores para la preparación de los maestros

Durante 1970-1972, se prepara un nuevo proyecto de formación docente elaborándose el correspondiente plan operativo. Se realizó una Investigación acerca de la formación de maestros primarios en los Colegios Normales del país que para entonces habían llegado a ser en el número de 42. Se quería reorientar la preparación de los maestros en el Ecuador buscando mejorar su status dentro de la sociedad, y los estudios realizados muestran algunos problemas que, para ese entonces, tenían los establecimientos formadores de maestros, los mismos que constan en la Resolución Ministerial 186 del 14 de enero de 1975, y que son los siguientes:

- Excesivo número de planteles formadores de maestros.
- Carencia de una estrategia definida para la selección de los aspirantes a la profesión del magisterio.
- Excesiva titulación anual de Bachilleres en Ciencias de la Educación que ha generado considerable desempleo de los mismos.
- Estructura tradicional no acorde con el desarrollo contemporáneo.

El diagnóstico efectuado por el propio Ministerio de Educación dio los resultados arriba anotados, los que no hacían sino complementar a los que constaban en el Informe y Proyección de la Formación de Maestros (1873-1975) que sirvió de base para dar una nueva orientación a la formación de los docentes ecuatorianos. Esta aclaración vale la pena dejarla consignada, ya que años más tarde, en 1982-1983, funcionarios del Ministerio de Educación, sólo argumentando que la reestructuración de la Formación Docente en el país había sido sólo resultado de un acto temperamental de una dictadura, quiso suprimir los Normales Superiores, y al no tomar esta decisión en forma terminante, terminó llenando el país de Institutos y Colegios Normales que es precisamente uno de los problemas agudos en los que había caído la preparación de maestros, ya que por cumplir compromisos de diversa índole, los diferentes ministros que pasaron por la Cartera de Educación llenaron de Normales a lo largo y ancho del país. Se graduaban anualmente muchos profesores pero su

calidad para el cumplimiento de su rol de manera efectiva había sido objeto de muchas críticas, dentro y fuera de los ámbitos educativos.

Es que a 75 años de creados los primeros normales que dieron a la patria legiones de verdaderos maestros que realizaron una amplia y profunda labor en bien de la cultura nacional, la amplia y profunda labor en bien de la cultura nacional, la formación docente adolecía de serias deficiencias que exigían una reorientación urgente. Se concluyó, después de las investigaciones realizadas sobre la realidad de la Formación Docente que los educadores egresados de los colegios normales acusaban de un déficit ponderable en su preparación científica y técnica, así como en las ciencias profesionales y la práctica pedagógica. Naturalmente, que lo anotado no se puede generalizar indiscriminadamente, ya que en el país existían en aquel entonces, a pesar del panorama anotado, Normales que seguían entregando a la sociedad profesores excelentemente bien preparados. La reorientación debía hacerse a partir de estos Normales, y no ignorándolos completamente y creando otros centros totalmente diferentes como se hizo en 1975, Esta fue la Intención que primó en 1982-1983, por la que el Ministerio de Educación, reconociendo la labor genuina y excelente en la formación de maestros, restituyó el carácter de Centros Formadores de Maestros a muchos ex-normales del país que en 1975, fueron borrados de la Formación Docente con un Decreto Ministerial.

En octubre de 1975, comenzaron a funcionar en el país 10 Institutos Normales Superiores que reemplazaron en la formación de profesores primarlos a los 42 normales que existían a la fecha. Los Institutos Normales Superiores, debían funcionar en las localidades asignadas mediante la zonificación que tomaba en cuenta el desarrollo regional y nacional del Ecuador. De estos 10 Institutos, según la intención original de su creación, tres correspondieron al sector particular como fiscomisionales y 7 al sector fiscal. Además, los Normales de San Pablo del Lago y el de Pujilí tenían especializaciones de educación rural y bilingüe.

Desde 1977, se amplía la cobertura de la Formación Docente a otros lugares del país, creándose más Institutos Normales Superiores y restituyendo a esta calidad a algunos colegios de educación media que originariamente tenían la calidad de colegios normales. En 1981, el

número de Institutos Normales Superiores ya fue de 27. Posteriormente, el número de planteles formadores de maestros se incrementó.

El aumento de los Institutos de Formación Docente con la creación de algunos y la transformación de colegios en Institutos Normales, dio lugar a algunas variantes en lo concerniente al tipo y funciones específicas que tenían que cumplir los centros de formación docente. Las variantes o modalidades son 4, a saber:

1. Los Institutos Normales Superiores, al que podían ingresar los graduados de bachilleres que luego de 2 años de formación pedagógica profesional obtenían el título de profesor primario.
2. Los Institutos Normales Superiores Post-Ciclo Básico, que ofrecía a sus egresados que hayan obtenido el título de Bachilleres en Humanidades Modernas, especialización Normalista, la posibilidad de seguir 2 años más de preparación profesional para obtener el título de profesores primarios.
3. Los Institutos Normales Bilingües-Biculturales en los que desde primer curso de Ciclo Básico al tercero de Diversificado reciben una formación especializada y porque el proceso educativo se evidencia utilizando la combinación de la lengua autóctona con la castellana. Estos planteles estaban localizados en regiones donde la mayor parte de la población es nativa y que sigue manteniendo su raigambre y sus valores culturales propios.
4. Son los Planteles que se desempeñaron como Normales antes de 1975, y que después, se les restituyó su calidad original, y que por esta razón, estaban formando, por un lado, a profesores primarios con las mismas características de los de la modalidad 2 y, por otro lado, a bachilleres no normalistas.

En los primeros años de funcionamiento de los institutos Normales Superiores, hubo algunas novedades que pueden considerarse atractivas para los alumnos que ingresaban a ellos buscando ser profesores con respecto a los maestros que egresaban de los anteriores Colegios Normales. Así se pueden citar: que los alumnos que residan fuera de la provincia en la cual se encuentren ubicados los Institutos Normales

podían ser becados, obligación de dar prioridad en la designación de cargos para los graduados en los Institutos Normales Superiores y ser ubicados en la Quinta Categoría del Escalafón del Magisterio Nacional. Los alumnos de los Institutos Normales Superiores recibían una formación teórica y práctica con el tratamiento de materias profesionales en los Institutos, observando técnicas pedagógicas en las Escuelas de Demostración y cumpliendo la Práctica Pedagógica en las Escuelas de Práctica.

Para organizar el funcionamiento de estos Institutos Normales, el Ministerio de Educación, a través de sus Departamentos correspondientes, ha implementado toda la base legal necesaria.

Desde el año 1991, están funcionando los Centros de Formación Docente bajo una nueva modalidad implementada por el Ministerio de Educación, bajo el Proyecto Nacional de Mejoramiento de la Educación General Básica, habiéndose creado para el efecto los Institutos Pedagógicos en los que ingresan para recibir el título de profesores primarios personas que ya tengan el bachillerato después de 3 años de estudios adicionales.

Características de los maestros preparados por los Normales

De la reseña expuesta, podemos ver que la preparación de maestros primarios en el país ha estado a cargo de los Normales que a través de diferentes Programas de Formación y Capacitación auspiciados por el Ministerio de Educación ha adoptado diferentes modalidades, tendientes, siempre, a brindar la mejor formación inicial a los maestros y de capacitar y perfeccionar a los maestros en servicio, además de profesionalizar a los muchos maestros sin título, que por diversas circunstancias han estado ejerciendo la docencia, sin haberse preparado para ella. La preparación del maestro ecuatoriano ha tenido que pasar, a través del tiempo, por una serie de altibajos causados, muchas veces, por las diversas políticas implementadas al respecto y por la falta de recursos que se la ha destinado, motivo por el cual, algunas de las reformas que podían haber sido significativas, sólo quedaron en muy buenas intenciones. La Formación Docente, siempre ha estado ligada desde sus inicios, cuando se fundaron en 1901 los primeros normales, a los Programas de Reforma

Educativa en los que han emprendido diversos gobiernos, pero la transitoriedad en el poder de la mayoría de ministros del ramo y el cruce de influencias de todo tipo han hecho que los normales y, consecuentemente, la formación de los maestros en nuestro país no haya tenido una política definida y continua capaz de mejorar el status del profesor en el contexto de la sociedad ecuatoriana, lo que hubiese permitido a que el aporte del magisterio en el mejoramiento general de la educación sea más determinante dentro del marco global del desarrollo y progreso de nuestra patria.

Al querer hacer un perfil del maestro primario ecuatoriano, es decir, determinar las tendencias y la imagen-objetivo que se tiene de él, es necesario no sólo recalcar el papel que ha jugado en el sistema educativo de nuestro país, destacando eso sí, la profunda y prolífica labor que ha desarrollado como conductor y formador de la niñez y juventud ecuatorianas, sino que es necesario, también, atenerse a los vacíos que el maestro de educación primaria ecuatoriano tiene, confrontando sus conocimientos, criterios de aplicación y actitudes frente a la realidad, participación, acción y teoría que deben permanecer subyacentes en su rol. Es decir, debemos considerar lo que es el maestro ecuatoriano como producto de una realidad que le ha dado un trato adverso, ubicándolo en un plano secundario en el contexto social, y, por otro lado, se debe considerar también, cómo debe ser para que pueda cumplir adecuadamente su rol en la sociedad. Entonces, veremos que la imagen-objetivo del maestro primario ecuatoriano, formado en los normales ha estado condicionada a las formas cómo le han atendido los que han detentado el poder o los que han tomado las decisiones de política educativa. Parece que en las políticas implementadas para la educación ecuatoriana siempre ha primado el criterio de que produzca mucho con la menor inversión posible.

Al anotar las deficiencias que el maestro ecuatoriano tiene, estamos pensando en cómo debe ser el mismo. La imagen presente determina cuál es la imagen futura siempre y cuando se tomen las acciones necesarias para que el nuevo perfil del maestro se dé para bien de la sociedad ecuatoriana. Es decir, que para determinar el perfil del maestro ecuatoriano actual es necesario partir de un modelo ideal para así llegar a un modelo real de maestro, sustentado en el análisis global de la educación ecuatoriana con la presencia de las diversas variables que la

caracterizan, tomando en cuenta el entorno con sus subsistemas de participación, acción y de teoría educativa.

Al analizar el perfil del maestro primario ecuatoriano se debe tomar en cuenta algunos aspectos como: la realidad escolar y comunitaria en la que se desenvuelve el maestro la que se caracteriza por serias inconsistencias con las actuales necesidades del Ecuador, cuáles son las actividades que desarrolla el maestro y qué conocimientos y actitudes tiene, qué formación científica y humanística de la educación recibió.

Hay que señalar, asimismo, la función del maestro primario alrededor del desarrollo integral e integrado del país y tomando en cuenta el rol concientizador que tiene, se debe destacar las condiciones intrínsecas y ambientales más decisivas en la labor que debe cumplir.

Las investigaciones realizadas por comisiones de funcionarios del Ministerio de Educación señalan que el maestro primario ecuatoriano adolece de deficiencias sobre el conocimiento global y analítico del entorno geo-histórico, cultural para su desempeño profesional, y sólo usa parcialmente los recursos que ese medio le ofrece. Hay incongruencia entre la labor del maestro primario frente a los sujetos y otros agentes del sistema de educación escolarizada, ya que éstos, casi no participan en la gestión educativa, creándose un divorcio, entre escuela- comunidad. El maestro primario no ha interiorizado un marco teórico educativo que sea congruente con la realidad cultural y antropológica del medio en el que actúa, lo que deteriora la práctica social y pedagógica para que la comunidad instrumente su papel histórico en la sociedad y la acción educativa. Existe contraste entre las actitudes del maestro en función de una tarea educativa científico-humanística, pues se dan actitudes de dependencia, paternalismo y autoritarismo que se contraponen a la formación integral del educando.

Resultados cualitativos de la preparación de maestros realizada por los Normales

La preparación de maestros llevada a cabo por los Normales, durante su ya larga trayectoria, ha pasado por momentos de grandes logros, entregando a la patria muchos maestros que han ejercido su labor con

dedicación y vocación ejemplares, pero también, ha tenido momentos de crisis que ha obligado a que las autoridades educativas busquen formas de reorientar la formación docente. Después de algunos años de funcionamiento de los Institutos Normales Superiores, creados en 1975 con el afán de mejorar sustancialmente la calidad del maestro ecuatoriano, como resultado de investigaciones realizadas se encontraron algunos problemas tales como: que los Institutos Normales Superiores de Post-Bachillerato estaban entregando profesores primarios con una formación no muy consistente frente a los objetivos y filosofía de la educación, se acusó una carencia de profesores normalistas para cubrir puestos de trabajo según las necesidades nacionales, especialmente, en zonas de colonización y del sector rural en general, lo que obligó, en algunas ocasiones, a designar Bachilleres de otras especializaciones para llenar esas plazas de trabajo docente, dándose casos en que egresados de los Institutos Normales Superiores devolvieron las credenciales del cargo asignado, argumentando lejanía y condiciones difíciles del medio en el que debían trabajar. Esto fue interpretado como una carencia de vocación de maestros y, prevalencia de una mentalidad urbana, incongruente con el principio fundamental de la Formación Docente que sirve al pueblo y su desarrollo.

Para determinar los resultados cualitativos de la preparación de maestros, es preciso señalar las aspiraciones que el pueblo tiene al respecto y contrastarlas con el tipo de maestro que el país dispone para la educación primaria. Las preocupaciones del pueblo se orientan hacia el nivel técnico-científico del maestro ecuatoriano, su grado de responsabilidad como promotor educativo y como ente conductor de los grandes objetivos nacionales, su actitud profesional y humana en función de los problemas de la comunidad y su sentido de solidaridad en el discernimiento de las causas y efectos de su problemática y la obtención de las soluciones adecuadas, la apropiación de la educación por parte del pueblo y del maestro como principal fuente comunicadora de la dinámica social, en términos de incorporar la validez y potencialidad del saber popular, lo que exige conocer y manejar metodologías inscritas en la realidad de esa sociedad en la que se desenvuelve el maestro.

En el aspecto cualitativo de la preparación del maestro primario ecuatoriano existen cuestionamientos acerca de su nivel técnico-científico, sobre su grado de responsabilidad como promotor

educativo y como ente participante en la construcción de los grandes objetivos nacionales, acerca de su actitud profesional y humana frente a los problemas de la comunidad y de la búsqueda de las soluciones adecuadas, y, sobre el rol comunicador y formativo que debe cumplir frente al saber popular y a la apropiación de la educación por parte del pueblo.

Frente a esta situación, se debe destacar la labor desplegada por las dependencias ministeriales responsables de la Formación Docente para implementar los correctivos necesarios para la reorientación de los planteles formadores de maestros, y el esfuerzo de algunos Institutos Normales que se han destacado por su encomiable esfuerzo por entregar a la sociedad maestros aptos para cumplir un papel decisivo en la educación ecuatoriana.

Los Institutos Pedagógicos, Centros Formadores de Maestros

Los Centros Formadores de Maestros en nuestro país se denominan, ahora, Institutos Pedagógicos, como una nueva modalidad de sus antecesores, los Institutos Normales Superiores. Están, aún, en una etapa de implementación y son parte de un Plan Piloto de la Formación Docente dentro de un Proyecto para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica que busca un Sistema de Reforma Curricular del Sistema Educativo Ecuatoriano.

Toda Reforma Educativa supone la contemplación de dos facetas que conforman un solo cuerpo. La una, es la sustentación teórico-filosófica de la educación que se quiere conseguir, esto es, la esencia y estrategia propiamente dichas, concebidas a mediano y largo plazo dentro del devenir histórico ecuatoriano; es decir, que este propósito medular está intercomunicado con la tendencia socio-política y económica de la sociedad ecuatoriana considerando nuestro proceso de formación social y el deber ser de nuestro desarrollo. La otra faceta, consiste en la instrumentación de los nuevos aspectos estructurales, legales y de orden científico-tecnológico que harán evidente este marco teórico, dentro de una trayectoria que tome en consideración los análisis de coyuntura y estructura de nuestra sociedad y su dinámica hacia el interior y exterior de nuestra nación.

Dentro de esta concepción de Reforma Educativa debe enmarcarse el soporte filosófico de la Formación Docente como basamento teórico de sentido general. Así, los aspectos teóricos más específicos se explicitan en los objetivos de la Formación Docente y en aquellos valores humanos y profesionales que debe tener el maestro primario para encarar su función.

Así se hizo cuando fueron creados los primeros Institutos Normales que nacieron al amparo del Laicismo como doctrina que había sido adoptada por el Liberalismo, y el Estado tomó a su cargo la formación de los maestros para las escuelas laicas, obligatorias y gratuitas. De igual manera, se ha ido procediendo en las diferentes orientaciones que se le ha dado a la Formación Docente a lo largo de la historia, cuando se han implantado Reformas Educativas de acuerdo con las exigencias y necesidad de la patria. Ahora, desde hace unos pocos años, se viene hablando de la necesidad de que el Sistema Educativo Ecuatoriano vaya hacia una Reforma Curricular para el mejoramiento cualitativo de la educación como medio para conseguir el desarrollo integral de la sociedad ecuatoriana. Esta situación exige una revisión de la Formación y Capacitación Docentes.

Con la creación de los Institutos Pedagógicos se pretende comenzar a llenarlas carencias y debilidades en la formación y desarrollo de los recursos humanos que requiere el sistema educativo ecuatoriano porque, como se anota en el diagnóstico efectuado, el MEC, no es autosuficiente en la formación de docentes para los niveles pre-primario y primario, no forma en absoluto docentes para la educación especial, no tiene el personal técnico que el desarrollo del sistema de mando (curriculistas, planificadores, tecnólogos educativos, administradores educativos, etc.) requiere. En las áreas para las cuales sí se forman docentes en las universidades, el MEC, no ha logrado coordinación alguna. Además de que los programas de formación no cubren satisfactoriamente las demandas del sistema y la manifiesta descoordinación institucional entre el MEC y las universidades. Otro factor que debe analizarse es la incomunicación real que existe al Interior del MEC entre los momentos de formación y los de desarrollo de los recursos humanos. Aunque son dos momentos del mismo proceso, el MEC, los mantuvo conceptual y operativamente aislados hasta hace poco. Por otra parte, ni la

investigación, ni la extensión educativas han sido asociadas a la formación y desarrollo de los recursos humanos. El MEC, carece de un programa de formación de formadores de maestros, y no ha mantenido una línea coherente en cuanto a la creación o supresión de Institutos Normales. No existe un mecanismo que permita recuperar y aprovechar las experiencias institucionales de los distintos Normales para el mejoramiento de los Programas de Formación.

Para mejorar la calidad de la educación y dentro del enfoque que privilegia el desarrollo de Recursos Humanos del Sector Educativo y como parte de la red institucional está la conformación de los Institutos de Pedagogía (IPED), que se han distribuido en el país, según se dice, de acuerdo al estudio de oferta y demanda realizado para este proyecto. Son centros encargados de la formación inicial de los maestros para los niveles pre-escolar y básico primario (regular y especial) así como también, de la profesionalización de los docentes en servicio de los mismos niveles anteriores. Sus funciones complementarias son: la investigación y experimentación pedagógicas, la producción de recursos didácticos y la extensión educativa a la comunidad.

Deficiencias en la Preparación de Maestros que se pretenden superar con los Institutos Pedagógicos

Con esta nueva modalidad de planteles formadores de maestros se quiere dotar a la educación ecuatoriana, de lo que siempre se ha requerido, maestros con una formación inicial de alta calidad. Así se superarían los problemas que siempre han afectado a la Formación del Docente Primario Ecuatoriano, tales como inadecuada formación de los docentes para atender las necesidades educativas del país, puesto que los programas de formación y desarrollo de los recursos humanos del sector educativo no cubren la demanda del sistema, son discontinuos, dispersos, sin mecanismos de control de calidad y sin dirección central.

Estas deficiencias han sido sentidas a lo largo de la historia educativa del país. Pues la Formación Docente desde que comenzó a realizarla el Estado a comienzos del siglo que está por terminar, antes la docencia estaba a cargo de otras estructuras y orientaciones, ha sido insuficiente porque no ha tenido la capacidad para atender a toda la demanda de los

niveles y modalidades del sistema educativo y porque se ha orientado sólo a la función docente descuidando los campos de administración y desarrollo del sistema. La Formación Docente ha sido discontinua porque ha existido desconexión esencial entre formación inicial, profesionalización en sentido docente sin título y capacitación y actualización. Ha adolecido de dispersión porque ha mantenido un aislamiento recíproco de incomunicación entre el MEC y universidades, responsables de la preparación de profesores, además, de que el MEC y las universidades operan con un aislamiento interno en los mecanismos y procesos de preparación de los recursos humanos. La ausencia de mecanismos de control se expresa en la falta de evaluación de la calidad del ejercicio Individual y en la falta de información que sirva de base útil para el seguimiento de la función docente. Y, la carencia de una dirección central de la Formación Docente, se ha notado en los defectos de organización y administración de los diferentes recursos, insuficiencias en la planificación y gestión educativas con discontinuidad en las medidas y políticas continuamente adoptadas.

Otros problemas docentes que aspira a superar la preparación de los maestros en los IPED son: el de que a nivel de magisterio no hay un debate pedagógico que enriquezca el pensamiento educativo nacional, la ausencia de investigación y experimentación educativas, la carencia de propuestas de alternativas válidas y la falta de ejercicio crítico de hechos y efectos paralizantes. Se espera que el trabajo de los IPED pueda terminar con el marcado ausentismo de los docentes en la zona rural, con la imagen y prestigio social deteriorados que tiene el maestro y con su casi nula Influencia y acción en la comunidad.

Ante este panorama, y con la necesidad de que la Formación Docente por fin se oriente de manera definida para la adecuada preparación de maestros, están desde 1991, funcionando los IPED que buscan la formación de un nuevo tipo de docente con 3 años de estudios post-secundario.

Imagen del maestro ecuatoriano preparado por los Normales

En el Magisterio Nacional, cumpliendo su tarea de profesores primarios, y, algunos, después de varios años de estudios universitarios

en las Facultades de Filosofía, como profesores secundarios, hay, todavía, muchos egresados en los Colegios Normales. También, desempeñan la tarea docente en los niveles pre-primario y primario los profesores formados en los Institutos Normales Superiores. Aún, no existen egresados de los Institutos Pedagógicos. Es decir, que en un alto porcentaje el maestro ecuatoriano es producto de la educación impartida en los Normales en su casi ya un siglo de existencia en el país. Los Normales, como ya se dijo anteriormente, se instauraron en el Ecuador con el exclusivo fin de preparar a los maestros que debían ponerse al servicio de la educación oficial, y comenzaron su funcionamiento con el advenimiento del Liberalismo como un eco de las Escuelas Normales creadas en Francia en donde se institucionalizó la escuela pública, laica y gratuita al amparo de las nuevas ideas de La Ilustración europea que planteó maneras diferentes de interpretar la realidad.

Pero, ¿cómo es ese maestro normalista? ¿Cuál es la imagen que se tiene de él? En los tiempos en que J. Ferry, instauró las escuelas laicas en Francia, los maestros conformaron un cuerpo solidario y comprometido con su tarea, tanto por su preparación como por sus convicciones. Pues, estaban conscientes de su labor, pero tuvieron que pasar por muchos sacrificios y tribulaciones por las incomprensiones e injusticias que les rodearon hasta el punto de que se les conoció como "húsares de la República" o como los "cabos de la Tercera República". A estos tiempos se les conoce como los de La Edad Heroica de los Maestros en la que debían afrontar con mística y vocación, a una serie de vejaciones y rebeldías de las que eran objeto, además de que el mísero salario que ganaban, les ubicaba en una situación socioeconómica muy modesta.

Esta imagen del maestro normalista de aquellos tiempos heroicos de la Tercera República francesa se repite, más o menos, durante la iniciación de la preparación de profesores realizada por los Normales en nuestro país, aparte de las dificultades por las que tuvo que pasar el establecimiento del laicismo en la educación, los primeros maestros normalistas tuvieron que sufrir lo indecible hasta que sean aceptados¹ por una sociedad que estuvo, por años acostumbrada a un profesorado monacal. Lo precario de los recursos del Estado hizo que el profesorado tenga un sueldo muy bajo, situación que poco o nada ha cambiado hasta nuestros días, después de 93 años de la creación de los primeros normales en nuestra patria. Los hechos de aquellos tiempos, aún se repiten en la

nación, para el maestro sueldos pequeños que se le paga con mucho retraso. De estos primeros tiempos del normalista ecuatoriano es la frase lacerante, pero cierta: el maestro de escuela es el representante del hambre nacional. Cuando Ministro de Educación Luis A. Martínez, se expresó así: "El maestro de escuela es el más desheredado de los proletarios". "El sueldo del maestro es el más bajo del escalafón del presupuesto". "El maestro percibe un sueldo inferior al de un soldado". Estas frases son la muestra de las condiciones a las que injustamente se le ha relegado a la tarea del profesor sin reparar en la importancia que la misma tiene en el contexto social de la nación.

Esta situación, ha hecho que la imagen y el prestigio social del maestro vayan deteriorándose cada vez más. Siempre está el profesor reclamando el mejoramiento de las circunstancias que rodean a su trabajo como medio para elevar su status, pero nunca es escuchado y, más bien, como parte de políticas de austeridad se reducen los presupuestos destinados a la educación, manteniéndose un círculo vicioso de profunda incidencia negativa para el sistema educativo del país: un profesorado sin horizontes prometedores para salir de su difícil situación, que, por un lado, busca otras salidas convirtiéndose en un profesor de tránsito o en un profesor que cumple la docencia sólo como una tarea de complemento, y por otro lado, un profesorado extremadamente conservador frente a los cambios sociales y tecnológicos, con el grave problema que significa la obsolescencia de sus conocimientos y destrezas adquiridas en su inicial formación en los normales, para las generaciones del futuro que tiene que instruir y educar.

La educación nacional se ha desarrollado así, con un profesorado ubicado en el centro de la crisis educativa que es, como señalan todos los gobiernos, el elemento más costoso del estado, pero, también, es lo que no han dicho, el elemento más mal pagado por el estado. Pero, a pesar de toda esta adversidad, no se puede negar la labor inmensa en bien de la cultura y la formación de la niñez y juventud realizada por ese profesorado. La sociedad ha recibido y recibe muchos bienes del trabajo fecundo que realizan los profesores normalistas a lo largo y ancho del país. Es cierto que el profesor no recibe el pago que merece de la sociedad, pero es innegable que su contingente para el desarrollo nacional es decisivo. Los ciudadanos formados en las aulas con su tutela que

trabajan con éxito en los más diversos ámbitos del quehacer público y privado de la república son su recompensa y satisfacción.

Corresponde a quienes tienen a su cargo la política educativa del país en atender más y mejor a la educación nacional, y, dentro de ella a la preparación del maestro, brindándole todas las oportunidades que sean necesarias para que mejore su situación y se profesionalice verdaderamente, en aras de un más adecuado cumplimiento de su importante y trascendente rol en la sociedad, la que necesita, imprescindiblemente, formar para el futuro lo mejor posible, a su niñez y juventud.

**PLANTELES EXPERIMENTALES EN LA
EDUCACIÓN NACIONAL**

Mauro Ordóñez Bravo

I. UN PUNTO DE PARTIDA

La experimentación educativa alcanza un amplísimo campo de teorías y conceptos, de técnicas y métodos, de propuestas educativas sui géneris que pueden conducirnos a un laberinto.

Para no perdernos, tomaremos como punto de partida, (o que la Ley de Educación vigente dice en su Título II.- ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.- Capítulo I.

Artículo 15.- "El Ministerio de Educación y Cultura, en el ámbito de su competencia, podrá autorizar el funcionamiento, Experimental o Piloto de Unidades Educativas".

Y no existe en la ley ninguna otra alusión al respecto, Como se ve la ley nos dice poco, por lo que nos remitimos al Reglamento General vigente de la Ley de Educación.- Capítulo XVII.- DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS.

Artículo 64.- "De conformidad con el Artículo 15 de la Ley de Educación, el Ministerio de Educación y Cultura podrá autorizar el funcionamiento de establecimientos o unidades EXPERIMENTALES. Tales establecimientos o unidades educativas tendrán como finalidad convertirse en CENTROS PILOTOS DE ANALISIS DE REFORMAS DE PROYECTOS EDUCATIVOS Y DE CAMBIOS DE PLANES, PROGRAMAS Y MODALIDADES DE BACHILLERATO".

DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

Artículo 60.- "Los establecimientos educativos tienen como misión, la formación humana y la promoción cultural y están destinados a cumplir los fines de la educación, con sujeción a la ley y reglamento".

Por lo tanto, todos los establecimientos educativos pueden en determinadas circunstancias CONVERTIRSE EN CENTROS PILOTOS EXPERIMENTALES.

II. ALGUNAS REFLEXIONES

El mismo Reglamento *clasifica* los establecimientos educativos considerando:

Artículo 61.- "A) Por su funcionamiento:

a) Oficiales: Fiscales (dependientes del MEC), municipales y de otras instituciones públicas".

En el caso de nuestro país son muchos y diversos, tales como los establecimientos de las Fuerzas Armadas.

Los centros de capacitación agropecuario del Ministerio de Agricultura.

Los centros de educación especial y las escuelas hogar del Ministerio de Bienestar Social, entre otros.

b) "Particulares: Pertenecen a personas naturales o jurídicas de derecho privado, pueden ser laicos o confesionales.

Los primeros se encuentran organizados dentro de la CONFEDEPAL y los segundos de la CONFEDEC.

c) "Otros: los que cuentan con financiamiento parcial de entidades públicas y de las asociaciones de padres de familia: y los que cuentan con financiamiento parcial del Estado y se rigen por convenios especiales".

Entre ellos podemos identificar a aquellos que pertenecen a la CONAIE, los Fiscomisionales, que han proliferado en los últimos años y los universitarios.

B) "Por la jornada de trabajo:

a) matutinos; b) vespertinos; c) nocturnos; y d) doble jornada".

C) "Por el alumnado:

a) masculinos; b) femeninos; y c) mixtos.

Los dos primeros de esta clasificación corresponden a un modelo pedagógico obsoleto que tiende a desaparecer, pues la co-educación es un principio pedagógico universalmente aceptado.

D) "Por la ubicación geográfica: a) urbanos; y b) rurales".

Existe una tercera clasificación que corresponde a los "urbano-marginales" creados en la red de Centros Educativos Matrices en las ciudades de Quito y Guayaquil.

Debido a que la frondosidad y el enciclopedismo son características de nuestro sistema educativo, el Reglamento General de la Ley de Educación, en el Art. 91, *identifica* TREINTA Y SIETE MODALIDADES DE BACHILLERATO, más "los bachilleratos y especializaciones que se crearen de acuerdo con las necesidades del desarrollo socio-económico del país". Clasificación e identificación que la hemos traído a colación para ilustrar a quienes no están familiarizados con el amplío abanico de la educación regular escolarizada.

III. UNA LEGISLACIÓN CON ANZUELO

En otro cuerpo legal, el Reglamento General de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional publicado en el Registro Oficial N^o 640 del 12 de marzo de 1991, en el capítulo V "De las remuneraciones", establece una escala de sueldos para el magisterio fiscal que tiene dos componentes: el *básico* y el *funcional*.

El Sueldo Básico va desde la primera categoría (con una remuneración actual de S/.82.900.00) hasta la décima categoría de escalafón, con una escala de incremento del 10% de una categoría a otra.

La ubicación escalafonaria de los docentes se hace considerando su título profesional y el tiempo de servicio. Es aquí donde se dan los beneficios (el anzuelo).

Para los centros experimentales se reconoce:

- 50% funcional:

Profesores de jardín, escuela y colegios experimentales; Orientador Vocacional de colegio experimental;

- 60% funcional:

Subinspector General de colegio experimental.

-70% funcional:

Inspector General de colegio experimental.

-80% funcional:

Rector y Vicerrector de colegio experimental.

Por lo tanto es atractivo trabajar en un plantel experimental, pues al aumentar el sueldo funcional, automáticamente, y en los mismos porcentajes se incrementa el subsidio de antigüedad, el fondo de reserva, y todos los adicionales que completan el sueldo de los docentes. Por otra parte el plantel se jerarquiza y se prestigia.

IV. UNA BREVE CRONOLOGÍA

La experimentación educativa en el país, con carácter oficial, tiene una dilatada trayectoria de más de 60 años, sin resultados documentados de evaluación y seguimiento sistemático perdiéndose así una información invaluable.

El 4 de marzo de 1985, la Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación del MEC, mediante Resolución N^o 385 expide el primer Reglamento de Planteles Experimentales, orientado a la sistematización de la gestión experimental en el país, a cuya fuente nos remitimos en la presente cronología.

- El 29 de diciembre de 1929, el entonces Presidente de la República Dr. Isidro Ayora, expide el Decreto Ejecutivo N° 22, mediante el cual crea en la ciudad de Quito una "ESCUELA DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA", para la aplicación de los principios de la Escuela Activa, entonces en boga en Europa y Estados Unidos.
- El 26 de octubre de 1934 el Presidente de la República J.M. Velasco Ibarra mediante Decreto Ejecutivo N° 11, dispone la creación del Centro Escolar N° 2 bajo la consideración, que la carta fundamental del Estado garantiza los derechos de la mujer, siendo necesario de acuerdo CON LOS NUEVOS AVANCES de las corrientes modernas, darle una educación integral; y QUE, por lo mismo decide la creación de un Colegio Modelo para señoritas, que comprenda todos los ciclos de una enseñanza, principalmente de Secundaria, lo cual ha sido, desde hace algunos años, una necesidad hondamente sentida por la sociedad en virtud de lo cual,

DECRETA:

q"... Art. 1.- De acuerdo con la atribución que contempla el número 3^a del artículo 10 de la Ley Orgánica de Educación Pública vigente, **CRÉASE UN ESTABLECIMIENTO DE ENSEÑANZA, DENOMINADO "GIMNASIO EDUCACIONAL FEMENINO"**, que comprenderá las siguientes secciones: Kindergarden, primaria, secundaria y comercial, con todos los grados correspondientes y, de conformidad con los postulados de la Pedagogía Moderna, en el local que ha venido funcionando la Escuela de Niñas "24 de Mayo" de esta capital".

En 1937, el Centro Escolar N° 2 toma el nombre de "Fernando Pons", el mismo que el 15 de noviembre de 1943 por disposición del Dr. Carlos Arroyo del Río, Presidente de la República, mediante Decreto Ejecutivo N^B1790 pasa a ser el Centro Escolar "Alejandro Cárdenas", con carácter experimental; su objetivo servir a los niños de los barrios del centro y sur de Quito.

Posteriormente con el mismo criterio de equidad se crea el Centro Escolar "Quintillano Sánchez" en el sector nororiental de la ciudad de Quito.

En 1947, con la llegada al Ecuador del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación al Centro Escolar "Alejandro Cárdenas" se le cambia de nombre por el de "Centro Escolar San Francisco de Quito" PARA QUE SIRVA COMO LABORATORIO PEDAGÓGICO DESTINADO A LA REALIZACIÓN DE ENSAYOS Y EXPERIENCIAS, PARA EL BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PAÍS.

En 1936, se funda en la misma ciudad de Quito EL CENTRO ESCOLAR EXPERIMENTAL "ELOY ALFARO", PARA QUE SIRVA DE HOMÓLOGO AL SAN FRANCISCO DE QUITO.

En 1954 la UNESCO selecciona al Colegio Nacional "24 de Mayo" de la ciudad de Quito que tuvo su origen en la escuela del mismo nombre, COMO EL CENTRO EDUCATIVO MAS ADECUADO DEL PAÍS, PARA LA REALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN, PARA LA COMPRESIÓN DEL CIVISMO INTERNACIONALES sobre esta base el MEC expide la Resolución Ministerial N° 292 de 30 de junio de 1954.

"RESUELVE: DECLARAR AL COLEGIO NACIONAL "24 DE MAYO" de esta capital como PLANTEL EXPERIMENTAL DE SEGUNDA EDUCACIÓN, CON EL OBJETO DE QUE PUEDA ENSAYAR NUEVOS MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS, SUSCEPTIBLES DE SER DIFUNDIDOS EN LOS DEMÁS ESTABLECIMIENTOS SIMILARES, y para facilitarle el desarrollo del Programa de Educación para la Comprensión y el Civismo Internacionales, auspiciado por la UNESCO".

Con el devenir del tiempo la experimentación educativa se extiende a todos los niveles de la educación pre-primaria, primaria y media, en 7 provincias del país con un total de 57 planteles que han funcionado dispersos, cada cual haciendo lo suyo, sin coordinación alguna.

Por iniciativa de la Sección de Experimentación Educativa de la Dirección Nacional de Planeamiento, se reúnen por primera vez el 21 de marzo de 1985 en el Colegio Piloto Experimental "Hipatia Cárdenas de Bustamante" de la ciudad de Quito, a manera de un primer encuentro nacional, que dio origen a la ASOCIACIÓN NACIONAL DE

PLANTELES EDUCATIVOS EXPERIMENTALES DEL ECUADOR, ANPEE.

ANPEE tomó vigor y fue legalmente reconocida mediante Acuerdo Ministerial N°22-72 de 9 de mayo de 1990 publicado en el Registro Oficial N° 438 del 16 de mayo del mismo año, en la presidencia del Dr. Rodrigo Borja Cevallos.

ANPEE desarrolla una verdadera toma de conciencia de su rol protagónico en la educación experimental con una amplia capacidad de gestión, recíproco apoyo y metas comunes.

Por su parte el MEC, a través de la Dirección Nacional de Planteamiento de la Educación inicia una supervisión y asesoramiento de los planteles experimentales existentes, para un racional intercambio de experiencias, coordinación de políticas comunes y evaluación de los resultados de los proyectos propuestos, a pesar de que varios colegios solo tenían el membrete de tales.

Para que esta labor técnico-administrativa tenga base legal y una acción sostenida y regular, el MEC crea la Unidad de Colegios Experimentales expedida mediante Resolución Ministerial N° 385 del 4 de marzo de 1985.

Para esta Resolución se tiene en cuenta que:

"La Experimentación Educativa es una instancia técnica del Ministerio de Educación del Ecuador, para que las decisiones de cambio del Nivel Superior tengan el respaldo de experiencias previas, ejecutadas y comprobadas en los Colegios Experimentales". "La finalidad del Ministerio de Educación al crear planteles experimentales fue, precisamente, contar con los elementos de juicio inequívocos para decidir los cambios que el sistema educativo exige para alcanzar el tan anhelado mejoramiento cualitativo de la educación nacional".

"Bajo este marco referencial, corresponde a los planteles educativos experimentales una doble responsabilidad: como centros educativos que, además de sus obligaciones comunes a los otros planteles, deben convertirse en laboratorios donde se propongan, ensayen y busquen

alternativas de solución, a los acuciantes problemas de la educación, entonces la posición es clara, cualificar la acción educativa con vistas a lograr resultados que de considerarse válidos se generalicen en los demás establecimientos de una provincia o región del país".

* Tomado del documento de la Unidad de Colegios Experimentales del MEC.

ALGUNAS MUESTRAS

Para tener una idea muy aproximada de lo que se hace o se intenta hacer, a continuación, citamos algunos proyectos experimentales que se encuentran en plena ejecución:

- EDUCACIÓN POR MADUREZ Y ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DEL NIÑO;
Centro Educativo "Pestalozzi", Tumbaco, Quito.
- LA CAPACITACIÓN LABORAL EN EL BACHILLERATO EN CIENCIAS;
Colegio Experimental Humanístico Técnico "Hipatia Cárdenas de Bustamante", Quito.
- MEJORAMIENTO CULTURAL A TRAVES DE LA LECTURA EN EL NIVEL MEDIO;
Colegios Carlos Zambrano de Quito y Eloy Alfaro de Guayaquil.
- TRATAMIENTO DEL CUARTO CURSO COMÚN PARA EL CICLO DIVERSIFICADO, O CURSO PROPEDEÚTICO;
Colegio Mejía y Benalcázar de Quito y Pedro Vicente Maldonado de Riobamba.
- EL SISTEMA MODULAR EN LA FORMACIÓN PRESENCIAL;
Colegio "Beatriz Cueva de Ayora", Loja.
- PROYECTO ALTERNATIVO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA;
Colegios "Simón Bolívar" y "Luis Napoleón Dillon" de Quito, "Bernardo Valdivieso" en Loja, "28 de Mayo" y Centro Escolar "9 de Octubre", de Guayaquil.

- REDISEÑO CURRICULAR PARA EL CICLO DIVERSIFICADO;
Colegio "Benigno Malo" de Cuenca.
- UN ENSAYO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADO PARA EL
ECUADOR;
Colegio "La Asunción" de Cuenca.
- DEL HÁBITO DE LA LECTURA AL MEJORAMIENTO
CULTURAL;
Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" de Ambato.
- VARIACIÓN DIDÁCTICA EN EL TRATAMIENTO
CURRICULAR;
Liceos Navales de Quito y Guayaquil.

V. EL MODELO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN PARA EL ECUADOR

Quizá el mayor aporte que han realizado los planteles experimentales en conjunto, es el que se concibió en el "I Congreso Nacional de Experimentación Educativa" que tuvo lugar en enero de 1991 en el Liceo Naval de la ciudad de Guayaquil, evento en el que se delineó una *"propuesta" para una nueva concepción y organización de la educación nacional.*

Esta "propuesta", muy rica en contenidos, pero muy amplia por la diversidad de temas, fue resumida y priorizada por una comisión de especialistas que produjo un nuevo instrumento de trabajo al que se lo denomina: "Modelo Alternativo de Educación para el Ecuador", que deberá aplicarse gradualmente en todos los planteles experimentales, de acuerdo a sus particularidades, logrando en cada acción el consenso de la comunidad educativa para que no se dé un modelo vertical o autoritario.

Este "Modelo" propone una suerte de modernización de la educación en varios aspectos, de los cuales destacamos los siguientes:

"A) Etapas del Subsistema Escolarizado

La educación se dividirá en dos etapas:

- a) Educación general básica, y
- b) Educación complementaria

"La educación general básica" comprende de los 4 a los 14 años, dividida en tres clases, de la primera a la décima.

"La educación complementaria" comprende de los 14 a los 18 años y se divide en dos subetapas:

"De los 14 a los 18 años: *vocacional*, clase undécima y décima segunda".

"De los 16 a los 18 años: *especialización*, clases décimo tercera y décimo cuarta".

"En la subetapa vocacional y de especialización", los estudiantes deberán aprobar, dentro de la planificación curricular pero fuera de la jornada normal de clases, una *información técnico-práctica que les posibilite desenvolverse en el campo de la producción*.

"Estas actividades técnico-prácticas se organizarán en los planteles de acuerdo a las necesidades de su entorno".

"Los planteles educativos del subsistema escolarizado regular, serán organizados en unidades educativas, bajo los principios de la coeducación, de la vinculación de la educación con el trabajo y la obligatoriedad de la educación de los 4 hasta los 18 años".

ETAPAS	SUBETAPAS	CLASES	EDADES	ACREDITACIÓN
EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA	ESPECIALIZAC. VOCACIONAL	14	17	TÍTULO DIPLOMA
		13	16	
		12	15	
		11	14	
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA		10	13	CERTIFICADO
		9	12	
		8	11	
		7	10	
		6	9	
		5	8	
		4	7	
		3	6	
		2	5	
		1	4	

B) Educación Trabajo

Conviene enfatizar lo que señala el antepenúltimo párrafo, cuando se insiste en que en la subetapa *vocacional* y de *especialización*, los estudiantes deberán aprobar dentro de la planificación curricular, *pero fuera de la jornada normal de clases, una formación TÉCNICO PRÁCTICA que les posibilite desenvolverse en el campo de la producción.*

Ese mismo principio recoge la declaración de "Educación Siglo XXI" que, tuvo una aceptación unánime en todos los niveles y estamentos de la educación nacional.

Por su parte, la UNESCO insiste en la aplicación de este curriculum que está de acuerdo con todas las teorías económico-sociales de desarrollo.

El argumento no es nuevo y ha tenido ya su experimentación en el país, en algunos colegios siendo su pionero, el Experimental Humanístico Técnico "Hipatia Cárdenas de Bustamante" de la ciudad de Quito, que viene aplicando este modelo con éxito, desde 1985, conforme a lo que dispone el Acuerdo Ministerial N° 518 de 22 de enero de 1985 por constituir un ejemplo claro e inequívoco; lo reproducimos para su lectura textual.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA,

CONSIDERANDO :

- QUE el Ministerio de Educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales el fortalecimiento de la educación técnica para preparar mano de obra calificada a nivel medio, que exige el trabajo en el proceso socioeconómico del país;
- QUE esta preparación debe ser integral tanto con el fortalecimiento humanístico, como en la capacitación técnica;
- QUE el colegio femenino "HIPATIA CÁRDENAS DE BUSTAMANTE" de la ciudad de Quito, dispone de los recursos

básicos indispensables para la formación técnica, paralela al bachillerato en ciencias;

QUE mediante resolución ministerial N^o 429 de 7 de marzo de 1983, se le declara colegio piloto para que desarrolle técnica y pedagógicamente dicho bachillerato; y,

En USO de sus atribuciones,

ACUERDA

ART. 1.- DEJAR insubsistente la Resolución Ministerial N^o 429, de 7 de marzo de 1983.

ART. 2.- TRANSFORMAR al colegio nacional femenino "HIPATIA CÁRDENAS DE BUSTAMANTE" de la parroquia Chaupicruz, cantón Quito, provincia de Pichincha, en humanístico-técnico experimental, a partir del año lectivo 1984-1985.

ART. 3.- DETERMINAR que el colegio mantenga la siguiente estructura:

1. Ciclo básico con tres años de estudio.
2. Ciclo diversificado del bachillerato humanístico técnico con tres años de estudio y las especializaciones de:
 - a) Físico-matemáticas *con la formación técnica de electrónica básica.*
 - b) Químico-biológicas *con la formación técnica de laboratorio de la pequeña industria.*
 - c) Sociales *con la formación técnica de archivología y bibliotecología.*
3. Bachillerato de comercio y administración con 3 años de estudios y las especialidades de:
 - a) Contabilidad.
 - b) Secretariado en español.

ART. 4.- ESTABLECER que los estudiantes que aprobaren el ciclo diversificado de humanismo técnico, obtengan el título de bachilleres en humanidades en la especialidad que el alumno haya seguido en sus años de formación, y el título de práctico en la carrera técnica que

paralelamente se ha dado en las especializaciones de físico-matemáticas, químico-biológicas y sociales de conformidad con los artículos 232, numeral primero y 233 del Reglamento General de la Ley de Educación y Cultura.

ART. 5.- Fijar en 26 horas pedagógicas la jornada semanal de trabajo para los docentes, destinándose 20 para el proceso académico-pedagógico y 6 horas a otras actividades: planificación, orientación, recuperación pedagógica, investigaciones y evaluaciones en forma obligatoria de conformidad con las especializaciones de los docentes y las necesidades institucionales.

ART. 6.- RATIFICAR el 50% de bonificación funcional a los docentes del plantel que vienen percibiendo desde que se declaró colegio piloto. COMUNIQUESE.- En Quito, a 22 de enero de 1985.

Este plantel ha logrado llevar a la práctica el principio de "Educación Trabajo", para lo cual sus estudiantes, sobre las 35 horas de clase del bachillerato respectivo, agregan en distinta jornada 10 horas de trabajo semanal en una tecnología acorde con su especialidad, el agregar 10 horas de estudio tecnológico semanal que hacen 40 horas por mes, suman 400 horas en el año, y que impartidas en el cuarto, quinto y sexto cursos acreditan un mínimo de 1.200 horas de educación técnica profesional, tiempo suficiente para poder expedir, junto con el título de bachiller, un segundo título de técnico-prácticas que las incorpora al mercado del trabajo.

El mismo documento del "Modelo Alternativo", sobre el tema agrega:

"a. *Vinculación del estudio con el trabajo*: "Los altos índices de deserción estudiantil en los diferentes niveles educativos; la desocupación a la que se enfrentan los desertores y particularmente los bachilleres en ciencias, que no continúan los estudios universitarios, desfavorecidos por no estar habilitados para el trabajo; la desvalorización del trabajo manual, artístico, artesanal, agrícola, etc., en los estudiantes en la sociedad ecuatoriana, han demostrado las falencias de la educación que no prepara para el trabajo productivo al individuo, y fundamenta la *necesidad de plantear con decisión y*

entereza en el nuevo modelo educativo, la vinculación de la educación y el trabajo desde las edades más tempranas, cómo un aspecto metodológico y como un proceso de formación y habilitación personal y colectiva para el trabajo cómo una forma de sostenimiento y autorealización.

"El niño y el joven ecuatorianos viven entre la educación (escuela) y la vida diaria (trabajo) como en dos* mundos reñidos y contrapuestos".

"La educación en la escuela siempre ha subrayado el campo intelectual y el conocimiento, dejando de lado cualquier estrategia que permita introducir elementos formativos que realmente valoricen el trabajo manual y productivo".

"Que el ecuatoriano joven y viejo, de cualquier estrato social, ame poco al trabajo y, asimismo se dedique poco tiempo a él, jamás permitirá impulsar el desarrollo del país". (1) INSOTE, Visión Educativa, N° 7, año 3, Diciembre de 1990, Quito.

Ante esta realidad, el Modelo Educativo revaloriza la concepción de trabajo productivo, sin descuidar la formación humanística expresada en el desarrollo de una conciencia social del individuo.

VI. QUÉ HACER PARA SER UN PLANTEL EXPERIMENTAL

Algunos planteles experimentales se originaron por Iniciativas de cambio, del propio Ministerio, para el mejoramiento cualitativo de la educación.

Otros lograron esa condición por su propia iniciativa, proponiendo y convenciendo al Ministerio de la calidad de sus proyectos.

Desde luego, tanto los unos como los otros, siempre fueron planteles con un sólido prestigio institucional. El carácter de experimental venía a ser un reconocimiento oficial de su labor educativa y un estímulo inclusive económico para sus docentes. Todos los planteles experimentales, pasaron a ser una suerte de aristocracia de la educación pre-primaria, primaria y media.

Por las consideraciones que anteceden, muchos planteles pretendían tal distinción, por lo que el Ministerio de Educación tuvo que establecer

reglas y limitaciones que precautelen los objetivos de la experimentación educativa, para esto expidió un Reglamento Especial , sobre su organización y funcionamiento; Mediante Resolución N° 385 de, marzo 4 de 1985, Reglamento que tuvo vigencia hasta 1991, año en el cual se derogó para expedir un nuevo "REGLAMENTO ESPECIAL PARA LOS PLANTELES EXPERIMENTALES DE LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO", mediante Acuerdo Ministerial N° 222 del 21 de enero de 1991 publicado en el Registro Oficial N° 749 de 16 de agosto de ese mismo año.

El referido reglamento luego de las correspondientes consideraciones, de los principios generales, de sus objetivos, etc., en 'el Capítulo I aborda el tema DE LA DENOMINACIÓN DE PLANTELES EXPERIMENTALES.

Art. 4.- "Podrán ser declarados experimentales los planteles educativos, que habiendo demostrado un sólido desarrollo institucional y objetiva predisposición, al mejoramiento cualitativo de la educación, cumplan los siguientes requisitos:

- "a) Solicitud dirigida al Director Provincial de Educación, SUSCRITA POR TODOS los directivos y profesores del plantel.
- "b) Certificación otorgada por el Director Provincial de Educación que el plantel tiene, CUANDO MENOS diez años de funcionamiento y no ha sido sancionado durante los últimos cinco años.
- "c) Planta física funcional y EQUIPAMIENTO adecuado en relación con la experimentación.
- "d) Personal directivo y docente CALIFICADOS como profesionales de la educación.
- "e) Presentación de un proyecto que AMERITE su calificación como experimental".

"La documentación indicada será presentada en la respectiva Dirección Provincial de Educación, POR LO M ENOS UN AÑO ANTES del período lectivo en el cual se aspira que el Plantel sea reconocido como experimental.

La reglamentación transcrita exige en el literal a) la UNANIMIDAD de TODO EL PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE, lo que no

siempre es fácil en una comunidad educativa numerosa. El literal b) exige un mínimo de antigüedad no menor de 10 años, con esto el propio Ministerio limita su capacidad de fundar un Colegio Experimental por bueno que sea el proyecto que quiera experimentar. El literal c), demanda una inversión de recursos previos para el equipamiento del Colegio y la adecuación de su planta física, inversión que bien podría no ser aprovechada en el caso de no ser aprobado el proyecto.

La calificación como profesionales de la educación, que exige el literal d) es otro obstáculo difícil de vencer, pues el perfil de los docentes ecuatorianos es muy diverso, y un porcentaje realmente importante no posee títulos expedidos por los Colegios e Institutos Normales y las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación. Este hecho se acentúa en los colegios técnicos.

El plantel que presenta un proyecto experimental supone que su propuesta es válida, sin embargo su calificación la decide el funcionario de turno, en este caso el Supervisor de la Dirección Provincial que le corresponda analizar, pues es su criterio el que decidirá aprobarlo o negarlo. El artículo concluye exigiendo de que estos trámites, difíciles de superar han de estar listos por lo menos un año antes de poner en marcha el proyecto, y agrega:

Art. 5.- "La Dirección Provincial de Educación en el plazo de 30 días, remitirá la documentación con el informe de la supervisión provincial, a la Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación.

La Sección de Experimentación Educativa estudiará y remitirá el respectivo informe dentro de los 30 días laborables posteriores a la recepción de la documentación el incumplimiento de estos plazos establecidos para las diferentes instancias, será objeto de sanción por parte de la autoridad competente".

El artículo transcrito, somete al plantel aspirante a una segunda instancia, que esta vez depende del Analista de la sección de Experimentación Educativa de la planta central del Ministerio, de donde puede también salir bien o mal librado, con todo lo cual se ha construido una verdadera muralla, para quienes pretenden su incorporación a los planteles experimentales.

Pero la calidad de experimental no es una condición permanente pues veamos lo que dice el reglamento:

Art. 6.- "UNA VEZ CONCLUIDO EL PROYECTO, los planteles que desearan mantener la categoría de experimental, deberán, PRESENTAR UN NUEVO PROYECTO, caso contrario se dará por terminado el Acuerdo Ministerial que acredite dicha categoría, así como los beneficios económicos que de ella se derivan.

Lo que antecede asegura a la Sección de Experimentación del Ministerio, un poder discrecional acerca de la aprobación y vigencia de los planteles experimentales, los que prácticamente están atados a un poder excesivamente centralizado.

El mismo reglamento que parece fue redactado más bien para disuadir, en el Título 4°, en el que se señalan responsabilidades y tareas de las autoridades del plantel, de los organismos técnico-docentes, de los distintos departamentos, cuando se refiere a los profesores dice:

Art. 26.- "Los profesores de los planteles experimentales trabajarán el tiempo reglamentario, de acuerdo con el artículo 136 del Reglamento General de la Ley de Educación, MAS 5 PERÍODOS SEMANALES destinados a programación, instrumentación, ejecución, seguimiento, evaluación, replanificación, recuperación y más actividades inherentes a la actividad experimental.

Lo anterior significa que el docente de un establecimiento experimental, tiene una carga horaria significativamente mayor, de acuerdo al siguiente cuadro comparativo:

ART. 136 DEL REGLAMENTO GENERAL	ART. 26 DEL REGLAMENTO ESPECIAL EXPERIMENTAL	
Profesor	22 horas semanales	27 horas semanales
Prof. Activ. Práct.	24 horas semanales	29 horas semanales
Orientador	26 horas semanales	31 horas semanales
Prof. Laboratorista	30 horas semanales	35 horas semanales

Estas y otras regulaciones y exigencias que se puntualizan a lo largo del Reglamento Especial de Planteles Experimentales, demuestra que fue expedido con solo los criterios de los funcionarios del Ministerio de

Educación, que desean tener sujetos a estos planteles a toda suerte de supervisión, es decir aplicar la ley del embudo, sostener la sartén por el mango.

VII. UN ACUERDO RENOVADOR Y VALIENTE

El Reglamento de Colegios Experimentales fue objetado por la Asociación de Planteles Experimentales desde su misma promulgación, y se ha venido trabajando por su reforma, pues desde 1991 i paralelamente se han dado importantes acontecimientos nacionales e internacionales en el ámbito educativo, que van creando una nueva concepción de la pedagogía y por ende de la escuela.

Estos acontecimientos crearon una atmósfera propicia para que el Ministro de Educación de ese entonces, Arquitecto Alfredo Vera se interese verdaderamente en el rol de la Experimentación Educativa y promueva con sus actores, una serie de debates y consulta que concluyeron con la expedición del Acuerdo Ministerial 1724 del 9 de mayo de 1991, cuyo texto transcribo íntegramente por considerarlo una síntesis de todo lo acontecido hasta hoy en la materia que nos ocupa.

CONSIDERANDO

- "QUE la educación ecuatoriana se ha mantenido por muchos años en sistemas *tradicionalistas* en el proceso educativo, *lo cual ha ocasionado una crisis en la calidad de la educación nacional.*
- "QUE una rigurosa legislación, excesivamente centrada en los altos estamentos del Ministerio de Educación, frena toda iniciativa de cambio por las dificultades que presentan.
- "QUE los planteles experimentales vienen desarrollando una acción investigativa válida que tiende a Innovar los componentes del currículo, para cambiar las estructuras en busca de una educación moderna, científica, acorde con las exigencias de la sociedad actual.
- "QUE muchas de las iniciativas que se han generado a nivel de los colegios experimentales no han podido llevar a la práctica *por exigencias de orden burocrático, administrativo y*

reglamentario, volviendo los proyectos obsoletos antes de ser ensayados".

ACUERDA:

"Art. 1.- Autorizar a los planteles experimentales a que ejecuten sus proyectos **CON LA SOLA APROBACIÓN DE LAS RESPECTIVAS COMISIONES DE EXPERIMENTACIÓN EDUCATIVA** de cada plantel, sin que previamente cuenten con Resolución Ministerial, a *fin de que se ejerza libertad en la programación y en la acción educativa.*

Art. 2.- Los Rectores y Directores de los Planteles Experimentales, que adopten estos modelos, están obligados a informar al Ministerio de Educación, por intermedio de la Dirección Nacional de Planeamiento, para armonizar con las metas y objetivos de la educación ecuatoriana.

Art. 3.- Darán a conocer periódicamente a la Dirección Nacional de Planeamiento los resultados obtenidos de la experimentación efectuada, para que sean evaluados, apoyados y difundidos.

Art. 4.- Deberán los planteles experimentales ser informados de los resultados de los proyectos ejecutados y convertirse en elementos multiplicadores de los mismos.

VIII. A MANERA DE PUNTO FINAL

"DIAGNÓSTICO DE LOS PLANTELES EXPERIMENTALES DEL PAÍS"

"Y es que en el mundo traidor
nada es verdad ni mentira:
todo es según el color
del cristal con que se mira".

Lo analizado en este artículo tiene su aplicación más adecuada en un estudio elaborado y difundido desde el Ministerio, y aunque personalmente no esté de acuerdo en todo lo que se afirma, es el único diagnóstico que se ha realizado con seriedad y método científico sobre el tema que nos ocupa.

Antes, es necesario notar, que al Interior del Ministerio de Educación, permanece latente una suerte de rivalidad, no confesada, entre los

funcionarios que forman las diferentes Direcciones Nacionales para captar espacios de poder, decisión y dirección del gran aparato que constituyen los establecimientos educativos de todos los niveles, lo que en ocasiones distorsiona la realidad con verdades a medias.

Con esta prevención el lector podrá arribar a sus propias conclusiones con la lectura del siguiente "diagnósticb¹":

**"MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DIRECCIÓN NACIONAL DE CAPACITACIÓN
Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS
SÍNTESIS DEL INFORME**

**INVESTIGACIÓN: DIAGNÓSTICO DE LOS PLANTELES
EXPERIMENTALES DEL PAÍS"**

Quito – Ecuador
Noviembre de 1993

¿POR QUE SE REALIZÓ LA INVESTIGACION?

"Porque el Reglamento General de Educación vigente faculta y responsabiliza a la DINACAPED, "la programación, dirección y control de las investigaciones pedagógicas a nivel de aula para proponer a la Dirección Nacional de Planeamiento las innovaciones y adecuaciones curriculares derivadas de las mencionadas investigaciones" (Art. 52y 53 literal C).

"Además, es la institución responsable del mejoramiento de los ' Recursos Humanos del sector educativo y para fundamentar su acción, es necesario partir, en este caso del conocimiento de las características de los planteles experimentales.

¿QUE SE INVESTIGÓ?

- "El tipo de instituciones experimentales y su ubicación geográfica.

- La estructura y el avance de los proyectos.
- La situación de la administración de los proyectos.
- Las características profesionales de directivos y docentes.
- La Infraestructura de estos establecimientos.
- Las limitaciones para el desarrollo del trabajo experimental.
- Las necesidades de capacitación".

¿A QUIÉNES Y CÓMO SE INVESTIGÓ?

- "A 57 establecimientos experimentales de tos niveles pre-primario, primario y medio, fiscales, particulares y municipales.
- A 131 directivos y miembros de la Comisión de Experimentación y 129 docentes.

A través de las técnicas de:

Observación directa estructurada.

- Observación documental.
- Entrevistas a directivos y docentes".

¿CUÁNDO Y DÓNDE SE INVESTIGÓ?

"En el mes de junio de 1993 en las provincias de Pichincha, Guayas, Azuay, Chimborazo, Cañar, Manabí, Loja y el Oro.

¿QUE RESULTADOS SE OBTUVIERON?

"En relación con la observación y la entrevista, las principales conclusiones fueron:

- Los directivos y miembros de la comisión de experimentación de las instituciones fiscales presentan dificultades para administrar los proyectos experimentales en lo concerniente a organización, asesoramiento y control.
- De 260 directivos y docentes entrevistados, el 18% (46) no poseen títulos docentes en los establecimientos fiscales y particulares.

- Del total de directivos y miembros de la comisión de experimentación investigados, el 61% señala que no están suficientemente preparados en investigación diagnóstica, descriptiva y experimental.
- El 82% de entrevistados expresan que las direcciones nacionales y provinciales de educación que tienen la responsabilidad de asesorar y capacitar a los docentes en la temática que experimentan no han cumplido con esta obligación.
- Las instituciones fiscales carecen de presupuesto exclusivo para el desarrollo de las investigaciones experimentales en educación.
- Los directivos y docentes expresan tener limitaciones de carácter técnico pedagógico, relacionados con la administración y ejecución de proyectos experimentales, a más de las limitaciones anotadas anteriormente.
- Los entrevistados determinan la necesidad de ser capacitados en metodología de la Investigación científica, administración de proyectos experimentales y en lo referente a aspectos de carácter psicopedagógico motivo de experimentación".

"En el análisis de los proyectos experimentales se priorizaron las siguientes conclusiones:

- *La formulación del problema.* No se realiza en términos concretos y explícitos, es decir la descripción preliminar del objeto, no toma en consideración la relación detallada de los elementos que van a intervenir en el experimento.
- *Los objetivos.* No son claros, carecen de precisión y presentan dificultad para operativizarlos.
- *El marco teórico.* No está presente en la mayoría de los proyectos, y en los que tienen no constituyen la matriz teórica que oriente el experimento.
- *Las hipótesis.* De algunos proyectos no se fundamentan en teorías y conocimientos demostrados científicamente. No posibilitan la

predicción de hechos nuevos y futuros. No facilitan su comprobación en el transcurso de las investigaciones.

- No existe una discriminación de *variables*. Las que se presentan en los proyectos no permiten ser manejadas, controladas, ni medidas, lo que imposibilita su verificación.
- Faltan criterios técnicos para el manejo *metodológico* en lo referente a las muestras, estadísticas de significación, formación de grupos, tipo y nivel de investigación entre otras".

¿PARA QUÉ SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN?

- "La DINACAPED, planifique la capacitación de directivos y docentes de las instituciones experimentales en áreas relacionadas con: metodología de la investigación con diferentes enfoques.
- Administración de proyectos experimentales, metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación educativa y otros aspectos propios de los problemas de experimentación en educación.
- Las DINACAPED en convenio con las universidades proceda a la profesionalización de los no docentes que laboran en estos planteles.
- Las instancias ministeriales consideren la necesidad de fijar un presupuesto exclusivo para la experimentación.
- La Dirección Nacional de Planeamiento, la DINACAPED, Direcciones Provinciales y otras Instancias coordinen sus acciones con el fin de solucionar conjuntamente los problemas y necesidades que atraviesa la experimentación educativa.
- Previa la realización de la experimentación se parta de un diagnóstico de necesidades y un estudio de factibilidad en cuanto a recursos humanos, físicos y financieros a fin de garantizar el desarrollo del trabajo experimental.

Realizar proyectos experimentales que reúnan los requerimientos técnicos científicos que posibiliten la generalización de sus resultados

y la consolidación de una teoría pedagógica que contribuya a la superación de la crisis del sector educativo".

El diagnóstico transcrito, nos deja una sensación de frustración, de fracaso, pues todo lo examinado arroja resultados negativos, del primero al último párrafo.

"Los institutos fiscales presentan *dificultades*.

"NO poseen títulos docentes.

"NO están suficientemente preparados.

"NO han cumplido con la obligación de supervisar.

"CARECEN de presupuesto.

"LIMITACIONES de carácter técnico pedagógico.

"NECESIDAD de ser capacitados

"*La formulación del problema* NO se realiza en términos concretos.

"*Los objetivos* NO son claros.

"*El marco teórico* NO está presente.

"*Las hipótesis* NO se fundamentan, NO posibilitan predicción, NO facilitan su comprobación.

"NO existe una discriminación de *variables*.

"FALTAN criterios técnicos para el manejo *metodológico*.

Es verdad que existen carencias y deficiencias en todo sistema educativo por avanzado que sea un país y por cuantiosos que sean los recursos que se dispongan; la excelencia académica se aspira, se trabaja para lograrla, una herramienta importantísima, es justamente la *experimentación educativa* la que investiga, debate, transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje; analiza, cuestiona, modifica la estructura de los contenidos de los planes y programas de estudio.

No es posible la perfección y la excelencia en un sistema de formación intelectual en el que están involucrados simultáneamente centenares de miles, millones de personas, que constituyen los cuerpos docentes y docentes de cada país.

El "diagnóstico de los colegios experimentales del país" que nos proporciona el Ministerio precisa y exagera las falencias y propone una serie de acciones, recetas buenísimas por cierto, que están contenidas en el último subtema del "diagnóstico", pero que lamentablemente no han

sido aplicadas ni una sola de ellas hasta la fecha, a pesar de que fueron concebidas y divulgadas en noviembre de 1993.

Es que en el hacer educativo del dicho al hecho, existe una distancia que solo se supera con mucha mística, constancia, coraje y desde luego conocimientos.

Los grandes o pequeños cambios que se han dado en la educación ecuatoriana, en Los últimos 60 años se han generado en los planteles experimentales de los distintos niveles, lo que ha faltado sí, es un legítimo reconocimiento y una más amplia difusión de los logros alcanzados por estos planteles.

A la experimentación no se le puede culpar de fracasos, y si la educación ecuatoriana se encuentra en crisis y tocando fondo, se debe a que la preparación académica de los docentes ha perdido la calidad por la falta de rigurosidad científica, la masificación de los Institutos normales superiores y las facultades de Ciencias de la Educación, la exigua remuneración que perciben los docentes que aleja de la actividad educativa a los talentos más capaces por vocación que se tenga.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

*Gerardo Peña Castro C)*¹

^{1*} Director de la Escuela de Psicología Clínica da la Universidad del Azuay. Director del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil del Colegio Manuela Garaicoa.

1. UNA ELECCIÓN SEGURA Y AUTÓNOMA

Cuando a Freud le preguntaron en cierta ocasión ¿qué debe hacer una persona para ser normal, para ser feliz?, él respondió: "amar y trabajar" (Lieben und arbeiten). Esta expresión aparentemente simple tiene un profundo significado, puesto que el amor aniquila el aislamiento y la soledad y conduce a la comunión y a la intimidad. Por otra parte, el trabajo canaliza las energías del hombre para la transformación del mundo.

Se espera un equilibrio entre el amor y el trabajo, porque el polarizarse en lo uno o en lo otro descompensaría peligrosamente la vida, poniendo en riesgo la salud mental y social.

Según E. Erikson (1968), "cuando (Freud) decía amor y trabajo, él quería decir una productividad general por el trabajo que no debería absorber al individuo hasta el punto de hacerle perder el derecho o la capacidad de ser una criatura amante".(²)

No es el espacio oportuno para analizar el tema del amor, desde la perspectiva existencial y del psicoanálisis, como nos gustaría hacerlo. Lo dejamos para otra oportunidad.

La Orientación Vocacional pretende favorecer o facilitar al Joven estudiante una elección segura y autónoma de su porvenir, para que no descargue sus fracasos futuros sobre los malos consejeros, familiares, amigos... o atribuya sus éxitos a la palabra, hecho o persona que marcó su destino. Et se encuentra frente al imperativo de tomar una decisión que surja desde una voluntad libre, para llegar a ser capaz de amar y trabajar. Pero, ¿podrá hacerlo desde su tambaleante realidad interior? Normalmente el estudiante que va a optar por una ocupación, carrera o

^{2*} E. Erikson, "Adolescence et Crise. La quête de l'Identité", Flammarion, Paris, 1972, p. 142.

profesión es un adolescente y la adolescencia es un período de "crisis" y de cambios. Veamos rápidamente algunos aspectos de la adolescencia: el desarrollo intelectual, la afectividad y la búsqueda de una nueva identidad.

1. Desarrollo intelectual

A nivel intelectual, el adolescente ha pasado del estadio lógico-concreto al lógico-formal. En apretada síntesis, podemos decir que Piaget³ distingue tres formas sucesivas de inteligencia: 1) Inteligencia sensorio-motriz (0-2 años); 2) Inteligencia pre-lógica (2-7 años); y 3) Inteligencia lógica, que se constituye en dos tiempos: inteligencia lógico-concreta (7-12 años) e Inteligencia lógico-abstracta (adolescencia), cuyo soporte de equilibrio se encuentra alrededor de los 15 años.

En esta etapa, el adolescente puede razonar sobre el modelo hipotético-deductivo. Su inteligencia puede operar con signos, símbolos y conceptos, desligada de lo real.

"En este momento —nos dice A.M. Rocheblave-Spenlé— el razonamiento puede devenir una especie de juego gratuito, de ejercicio funcional del pensamiento; esto lleva al adolescente aun sentimiento de libertad interior (puesto que ya no hay necesidad de la realidad para apoyarse) y de potencia".⁽⁴⁾

De esta manera, el adolescente puede sentirse a la altura de los adultos en sus formas de razonamiento y comprometerse en sus discusiones en igualdad de condiciones.

^{3*} Cf. Piaget: - "La naissance de l'intelligence chez l'enfant", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1935.

- "Seis Estudios de Psicología", Seix Barral, Barcelona, 1979.

^{4*} A. M. Rocheblave-Spenlé, "L'Adolescent et son Monde". Editions Universitaires, Paris, 1971, p. 136.

2. La afectividad

El adolescente deja de ser niño y, con este renunciamiento obligado por los cambios físicos y fisiológicos, también, debe, reorientar, radicalmente sus afectos. Ahora la tentación edípica puede ser una realidad, pero se ve frenada por la ley universal de la prohibición del incesto. Según Levy Strauss, esta ley funda la cultura.

El adolescente debe renunciar a sus objetos de amor infantiles (los padres) y buscar otros nuevos fuera de la familia,. Pero este paso no se hace sin avatares. Este mandato de ir en busca del otro sigue caminos diferentes en el muchacho y en la chica, convirtiéndose en una preocupación central de sus vidas.

Peter Blos, en su obra "Les Adolescents" (Los Adolescentes), nos dice: "En la primera adolescencia y la adolescencia propiamente dicha debe cumplirse la renuncia a los primeros objetos de amor, los padres, en tanto que objetos sexuales; hermanos y hermanas y sustitutos de los padres deberán estar comprendidos en este renunciamiento" ⁽⁵⁾ porque el cambio decisivo de la adolescencia es la orientación hacia la heterosexualidad y el abandono definitivo e irreversible del objeto incestuoso.

El mismo autor señala que, junto a la elección de objeto adolescente, se dan fluctuaciones típicas del humor, de la conducta y de la capacidad de someterse a la realidad, que podrían sintetizarse en la palabra "inestabilidad". Coexisten en el mismo individuo: sumisión y revuelta, delicadeza y grosería de sentimientos, altruismo y egoísmo, optimismo y abatimiento, afectos intensos y bruscas desafecciones, ideales elevados y argucias fútiles, idealismo y materialismo, consagración e indiferencia, aceptación y rechazo de los impulsos, apetito voraz y frugalidad despiadada (ascetismo), etc.

⁵ Peter Blos, "Les Adolescents", Stock, Paris, 1971, p. 93.

3. La Identidad

El eje del tiempo y la memoria permiten al sujeto vivir el sentimiento de identidad en el cambio, permiten atribuir las experiencias del pasado, las vivencias presentes y los proyectos futuros al Yo.

En la adolescencia, el sujeto tiene que admitir que ha cambiado, que ya no es el mismo de antes.

- *Su cuerpo de niño se ha transformado* y, desde el punto de vista de las pulsiones se ha llegado al primado de la genitalidad. "Ahora aparece un nuevo fin sexual —nos dice Freud—.a cuya consecución tienden todos los instintos parciales, al paso que las zonas erógenas se subordinan a la primacía de la zona genital" (6). El adolescente, entonces, debe asumir su rol y su identidad sexual definitiva.

- Por otra parte, los *padres protectores de la infancia* no tienen ya mayor espacio (aunque siguen siendo necesarios, como las rocas para que se estrellen las olas, o como un lugar de refugio), porque el adolescente está empeñado en su lucha por la autonomía. De allí la batalla campal entre el adolescente y los padres que no admiten que su hijo ha crecido, que dejó de ser niño y que comienza a tener criterios propios. En esta verdadera "lucha de clases", el adolescente busca su "independencia", no siempre con éxito, para lograr el status de persona adulta y el reconocimiento de sus nuevos derechos.

- Finalmente, su *identidad infantil* debe ser abandonada para alcanzar una nueva identidad.

A. Aberastury y M. Knobel (7) nos dicen que el adolescente realiza tres duelos fundamentales: el duelo por el cuerpo infantil perdido, el duelo por el rol y la identidad infantiles y el duelo por los padres de la infancia.

6 S. Freud, "Tres ensayos para una Teoría Sexual", Alianza Editorial, M1978, p. 72.

7 Cf. A. Aberastury y M. Knobel, *Ta Adolescencia Normal*, Paidós, Barcelona, 1984, pp. 142-155.

En una forma más positiva, J. M. Jaspard señala tres órdenes de deseos en el crecimiento del adolescente, que podemos formularlos como sigue:

- paso de una dependencia que da seguridad a una autonomía la más firme posible;
- paso de un Yo conforme y protegido a un Yo distinto que tiene necesidad de ser fuerte;
- separación progresiva de los objetos de amor adultos protectores y desexualizados por la prohibición del incesto, para pasar a la elección de objetos de amor sexualizados de la misma generación".⁽⁸⁾

E. Erikson es uno de los que más ha reflexionado sobre el tema de la identidad en los adolescentes desde el punto de vista psicológico⁽⁹⁾. Al señalar las ocho etapas del ciclo de vida (edad del lactante (0-1 año), niñez temprana (1-3 años), edad del Juego (3-6 años), edad escolar (6-12 años), adolescencia (12-18 años), edad del joven adulto (18-), edad adulta y edad madura, destaca la adolescencia como la etapa de la adquisición de la "identidad" versus confusión y difusión.

La adolescencia representa una postergación socialmente autorizada por los adultos. Ella implica un recurso psicológico de seguridad. Erikson establece una analogía: así como el período de latencia constituye una "moratoria psicosexual" antes de la pubertad, la adolescencia significa una "moratoria psicosocial". Es decir, es un período de postergación de las obligaciones y compromisos del hombre adulto. Así, el individuo necesita tiempo para integrarse en la edad adulta y la sociedad le concede.

En este período de la adolescencia puede presentarse, según Erikson, siete dimensiones que representan polarizaciones parciales de las crisis

⁸ J. M. Jaspard, "Le Vécu Affectif des Adolescents et les Attitudes des Educateurs », Humanités Chrétiennes, juin-juillet 1976/77/5.

⁹ Puede consultarse las siguientes obras de Erikson: "Identity Youth and crisis", Infancia y Sociedad", "Sociedad y Adolescencia", "Identidad y el Ciclo de Vida".

de desarrollo: 1) perspectiva temporal versus difusión temporal; 2) certidumbre acerca de sí mismo versus apatía; experimentaciones del rol versus identidad negativa; 4) previsión del logro versus parálisis en el trabajo; 5) identidad sexual versus difusión bisexual; 6) polarización del liderazgo versus difusión de la autoridad; y 7) polarización ideológica versus difusión de ideales. (¹⁰)

Esta búsqueda de la identidad personal alcanzará su plenitud en la medida en que el sujeto consolide su personalidad, una de cuyas facetas es la identidad profesional.

Regresemos a nuestro planteamiento inicial. Según el actual sistema educativo, al terminar el Ciclo Básico, es decir, a los 15 años aproximadamente, el muchacho debe optar por una especialidad en el Ciclo Diversificado, lo que determina en gran medida su futura carrera, ya que su elección inmediata está subordinada a la profesión de su preferencia. Esto significa que el adolescente a temprana edad ha decidido su futuro. ¿Está realmente en la capacidad de hacerlo? Ciertamente, cuenta con tres años más de Colegio para asegurar o cuestionar su decisión, si piensa continuar sus estudios en la Universidad. En el caso de las especialidades técnicas, la suerte está ya echada.

Elegir una carrera ó profesión es en principio, como elegir pareja, un compromiso para toda la vida; con la diferencia de que es más fácil cambiar de pareja que de profesión, si no se logra el éxito o la felicidad que anticiparon nuestros deseos.

Pero el adolescente ¿puede elegir de manera autónoma? Su pequeño espacio real de toma de decisiones, recubierto de una aparente libertad y firmeza, está contaminado por presiones externas: los anhelos o frustraciones de los padres, el contagio de los amigos, el miedo a los largos años de estudio, la situación económico-familiar, etc., y por presiones internas: conscientes o inconscientes. A esto hay que añadir la idea generalizada de que el triunfo en la vida se mide por el dinero que se puede atesorar; más aún en tiempo de crisis como el que vivimos.

¹⁰ Henry W. Maier, "Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño Erikson, Piaget y Sears", Amorrortu editores, Buenos Aires, 1971, pp. 70-76.

Liberar al adolescente de estos circunstanciales y fortalecer su Yo, para que decida su futuro con criterios propios, es una obligación de padres, educadores y orientadores, aunque no es tarea fácil.

Una fórmula mágica de solución a la inseguridad del adolescente (¿y también del Orientador?) es el uso abusivo de los Cuestionarios y Tests, cuyos resultados son generalmente dogmatizados. Entonces, el Psicólogo Educativo, convertido en un testólogo, olvida su papel fundamental de orientar en base a un profundo conocimiento científico del comportamiento adolescente y de la realidad nacional. La Psicotecnia⁽¹¹⁾ tiene su importancia en la orientación vocacional y profesional. Es un valioso instrumento de apoyo. Su uso mecanizado es lo que criticamos, porque más allá del test está la persona.

Elegir una carrera es comprometerse para toda la vida y este compromiso, a nuestro parecer, implica la realización personal, el desarrollo económico y la solidaridad social.

2. QUÉ HACER VITAL Y REALIZACION PERSONAL

La concepción de que el hombre no está hecho, sino de que su principal tarea es la construcción de su propio ser, ha cambiado radicalmente la perspectiva sobre la vida. "La existencia precede a la esencia", nos dice la Filosofía existencialista.

Para Kierkegaard la existencia es ante todo el existente humano, cuyo "ser" consiste en la subjetividad, es decir, en la pura libertad de elección.

Heidegger nos habla del "Dasein", término que ha tenido diferentes traducciones. La más usada es la de "ser-ahí" ("être-là"; "being-there"). Ferrater Mora prefiere traducir "Dasein" por "Existencia" (por supuesto,

¹¹ CF. B. Székely, "Los Tests", Kapelus, Buenos Aires, 1970. G. Fingermann, "Psicotecnia y Orientación Profesional", El Ateneo, Buenos Aires, 1965.

no en el sentido tradicional). "La Existencia no es algo que ya es, o es dado, es un poder ser" (¹²).

El existencialismo destaca el primado de la existencia y es, ante todo, un modo de entender la existencia en cuanto existencia humana.

Ortega y Gasset, filósofo español contemporáneo, considera la vida humana como la realidad radical, porque en ella aparecen todas las demás realidades: el concepto más solemne y abstracto, el universo mismo, Dios, etc. "Lo primero, pues, que ha de hacer la filosofía es definir ese dato, definir lo que es "mi vida", "nuestra vida", la de cada cual. Vivir es el modo de ser radical; toda otra cosa y modo de ser lo encuentro en mi vida, dentro de ella, como detalle de ella y referido a ella" (¹³).

La vida tiene algunos atributos(¹⁴): 1) vivir es mirarse a sí mismo, darse cuenta; 2) vivir es encontrarse en el mundo; 3) la vida es siempre imprevista; 4) la vida es posibilidad; 5) vivir es decidir lo que vamos a ser; 6) la vida es esencialmente preocupación y hay dos modos de vivirla: -auténticamente, aceptando nuestra misión y destino o -inauténticamente, que es el modo más corriente de vivir.

Por otra parte, la vida es un drama individual (la vida de cada quien) y un drama colectivo (la vida de una generación). Somos autores y actores a un mismo tiempo. Inventamos el papel de héroe y luego lo ensayamos a lo largo de la vida en ese inmenso escenario que es el mundo. La vida es, pues, proyecto; deja de ser proyecto, drama inconcluso, cuando la vida deja de ser vida, cuando viene la muerte. Vivir es, entonces, en las palabras de Ortega y Gasset, inventar la clase de vida que vamos a llevar.

Este horizonte nos permite aclarar que la vocación, la elección de un tipo de vida, de una carrera, compromete el ser mismo del hombre. Al optar por una profesión, el hombre ha escogido una forma de ser, de existir, de vivir, y esta elección debe facilitar la máxima realización

¹²Ferrater Mora, "Diccionario de Filosofía", T.I., Edit. Sudamericana, Buenos Aires, 1969, p. 611.

¹³Ortega y Gasset, "Obras Completas", T. Vil, p. 405.

¹⁴Cf. Gerardo Peña, "Concepto de Filosofía en Ortega y Gasset", Tesis de grado, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 1972, pp. 78-85.

personal, la misma que estará concluida al final del camino, como el cuadro de un artista con la última pincelada.

Entonces el criterio económico de elección de una carrera no es el más importante cuanto aquel que posibilite la felicidad humana. Ante todo y sobre todo, sólo tienen valor y sentido las acciones y decisiones que humanizan al hombre, es decir, las que le perfeccionan.

3. TRABAJO Y DESARROLLO ECONOMICO

Una profesión o actividad humana es una manifestación de la capacidad creadora del hombre. El hombre es un ser útil, es un ser productivo por naturaleza.

Existe una tendencia o natural inclinación a tener más. De no ser así, no habríamos superado la época de las cavernas. Nadie se contenta con lo que tiene. Las metas materiales o económicas, una vez alcanzadas, invitan a otras más altas y más productivas. La resignación es antihumana. Este afán de tener más puede ahogar el deseo de ser más y puede, en consecuencia, deshumanizar al hombre.

Pero, lo importante es que esta dimensión productiva se canalice al servicio de la construcción personal y de la sociedad. Una carrera, profesión u ocupación necesariamente debe generar dinero, debe producir riqueza, es decir, los medios necesarios para vivir, para disfrutar del mundo y para construir mejores condiciones para las nuevas generaciones. El trabajo permitirá, entonces, el progreso personal y el desarrollo económico de un pueblo.

La orientación vocacional y la elección que realice un joven deben considerar el contexto de las posibilidades de trabajo generador de desarrollo económico. En países como Ecuador es urgente un replanteamiento de los sistemas de estudio y de las carreras de corta y larga duración que deben fomentar la actividad creadora, la iniciativa, y desestimular las ocupaciones de dependencia. La gente busca un empleo, como una fijación o regresión a la fase oral, en reemplazo de una madre nutricia, cuando el verdadero grado de desarrollo humano es haber llegado a la fase genital, que significa creatividad, hacer cosas nuevas, ser

padre (de mis hijos, de mis proyectos, de mi taller, de mi negocio, de mi industria, de mi empresa, etc.), ser libre.

4. SOLIDARIDAD SOCIAL

Si la profesión únicamente está dirigida a la explotación, habrá perdido su verdadero sentido, se habrá deshumanizado. Hemos dicho que toda acción del hombre debe ser humanizante, y humanizar significa construir. Esto no es posible sin la presencia del otro. Nadie se humaniza solo, sino con los demás y en el mundo.

El mejor servicio, el trabajo calificado, el cumplimiento eficiente del deber profesional, es la mejor forma de ser solidario, de respetar al otro y de construir también al otro. De ahí la obligación moral y social de las instituciones educativas de preparar personas competentes para que no sean profesionales de la estafa y de la mediocridad.

Aquí está la importante labor de los orientadores, profesores, padres y de la sociedad de concientizar a los estudiantes, de formarles en la solidaridad, para que den el paso del "Yo" al "nosotros", de la ética individual a la ética comunitaria. Esto es urgente en un sistema donde prevalecen los pseudovalores divinizados del dinero, del placer y del poder, que responden a fuerzas humanas naturales, muy bien estudiadas.

PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN 1980-1984

Donata Von Sigsfeld

*(Tornado del libro "Educación No Formal y Población Marginada",
publicado por la Universidad del Azuay, 1990)*

Dentro de este contexto macroestructural, brevemente considerado, se establece el Plan Nacional de Alfabetización.

Para enfocar la orientación cualitativa del programa nacional de alfabetización dirigido a las condiciones marginales vitales, que se traduce en los objetivos programáticos y en la concepción de métodos pedagógicos específicos, primero se resumirá, a continuación, el aspecto cuantitativo del plan.

Generalmente las estadísticas sobre el analfabetismo nacional y provincial están marcadas por datos contradictorios. De esta manera, refiriéndose al año ochenta, por ejemplo destaca el INEC una tasa nacional de analfabetismo de 27.6% (véase INEC, 1980:3),¹ mientras la UNESCO establece una cuota de 25.8% (véase UNESCO, 1983:1-18) también los datos publicados por el Ministerio de Educación y Cultura se contradicen. Por un lado se habla de una tasa nacional del 16% (véase MEC, 1981:10), y, por otro, de una relación porcentual de 25.7%, válida esta para el año 1979. (Véase MEC, 1984:6).

Respecto a la provincia del Azuay —esta contradicción se acentúa de tal modo que, según informes ministeriales, de una parte, en referencia al año 1974, se comprobó una tasa de analfabetismo provincial de 8.4% en relación a la población total del Azuay (véase MEC, 1981:10) y, de otra parte, una tasa de 28.1% (véase MEC, 1984-b:4). En cambio verificó el INFOC para el año 1983, es decir en plena ejecución del programa de alfabetización, una tasa de 10.6%. (Véase INFOC, 1983:1).

Aproximadamente se puede partir de un porcentaje nacional de analfabetismo, al inicio del Plan Nacional, alrededor del 25%. El objetivo ambicioso se ha fijado en reducir el analfabetismo a un 5.9%

¹ Estos y los siguientes datos porcentuales se refieren a los iletrados de 15 años y más en relación con la población total.

mientras el resultado cuantitativo alcanzó, según informaciones oficiales, sólo una disminución al 12.6%. (Véase MEC, 1984:6).

Aunque oficialmente se tuvo conciencia de que medidas preventivas de mejoramiento de la escolarización básica formal son factor importante para el decrecimiento de la regresión alarmante de la educación (véase MEC, 1981:10), no existen ni objetivos ni resultados programáticos respecto a la problemática específica siguiente: primero, que el analfabetismo es más extendido en el área rural —de modo evidente en la Sierra Ecuatoriana (véase MEC, 1984 b:7)—, lo que se deduce de la mayor cuota de deserción escolar en este área socio-geográfica, puesto que terminaron sólo 22% de los alumnos rurales la escuela primaria. (Véase op. cit.:2).

Segundo, que las mujeres generalmente forman La mayoría de los analfabetos—así destacó el INFOC para el Azuay (1983)—una tasa de 65.47% de mujeres respecto a la cuota total del analfabetismo provincial. (Véase INFOC, 1983:2). Tercero, que existe una alta tendencia de regresión al llamado analfabetismo secundario² —así, asistieron 41.5% de los iletrados del Azuay una vez por tiempo limitado a la escuela. (Véase INFOC, 1983:5).

Además de estos aspectos cuantitativos el Plan Nacional de Alfabetización persiguió un enfoque cualitativo basándose explícitamente en las situaciones vitales, lo que se manifiesta en sus objetivos socio-culturales, políticos y económicos, así como en la planificada aplicación de métodos especiales.³

Con base en las experiencias positivas de alfabetización masiva en Cuba, en Nicaragua, se juzgó que una campaña exitosa de alfabetización y calificación profesional necesita, según la determinación contextual de cada medida educativa, complementariamente una decisión política inequívoca en todos los niveles, y ello especialmente cuando se intenta establecer un profundo cambio estructural, el cual debe tener como punto de partida una mejorada las condiciones marginales de vida. De tal modo

³ Compárese la discusión crítica sobre el Plan Nacional de Alfabetización en CAAP, N° 2, Quito 1983.

el programa nacional constituyó un integrante fundamental de una política de reformas sociales-emancipativas en el lapso entre 1980-1984, política que igualmente atribuyó especial importancia a dicho programa.

Por lo tanto no se le redujeron los recursos financieros a la Dirección Nacional de Alfabetización, a pesar de la crisis económica de 1982/ 83. (Véase Poveda, 1983:155s.). Además se planificó una participación multiseccional en coordinación con diferentes ministerios, como por ejemplo el Ministerio de Finanzas, el de Bienestar Social y Desarrollo, el de Salud y el de Agricultura, como también las instituciones públicas y privadas y, finalmente, las organizaciones campesinas e indígenas, con el fin de generar condiciones políticas favorables. (Véase op. cit.: 127).

De acuerdo con la concepción de este marco político estructural, y partiendo de (a comprensión de que la alfabetización puede ser un catalizador para una transformación social, se tendió a instalar una democracia participativa como meta política en la planificación del programa (véase op. cit.:123) mediante la alfabetización que debería coadyuvar tanto a una movilización del pueblo con base en la incorporación de las organizaciones campesinas en la planificación y ejecución del programa como a un movimiento extenso de la cultura popular. (Véase MEC, 1981:11).

Además se propendió, en cuanto al nivel individual, a estimular un cambio de las actitudes e ideas hacia la formación de un comportamiento crítico, racional y democrático de los individuos como potencial para la transformación socio-económica de la sociedad. (Véase op. cit. 12&14). Referente a la sociedad en general, dicho cambio individual es finalmente una de las condiciones constitucionales de sistemas políticos de democracia. (Véase Berg-Schlosser, 1985:233).

Teniendo en cuenta que en el Ecuador conviven una gran variedad de etnias, y, en procura de superar la histórica marginalidad social y el sometimiento de la población autóctona, se intentó, dentro del Sub-programa Intercultural Bilingüe, una revaloración conceptual de las tradiciones culturales indígenas y de sus respectivos valores que crean una conciencia de su propia identidad y comunidad cultural. (Véase Poveda, 1983:140).

El Subprograma se dirigió exclusivamente a la población Quichua hablante, con prescindencia de las demás lenguas vernáculas.⁴ El objetivo fundamental del subprograma era la integración participativa nacional de la población indígena (véase Poveda, -1983: 129), a lo cual cabe anotar que tanto la integración como también la unificación de la escritura-lectura de los distintos lenguajes de Quichua, necesarias para el proceso de alfabetización, significan una relativa aculturación.

Aparte de estos objetivos culturales el programa de alfabetización persiguió la meta social de promover, por medio de una orientación explícita, a las especificidades lingüísticas, culturales y del respectivo espacio vital del grupo destinatario, a su concientización crítica (véase MEC, 1981:40s.)¿ a su participación activa en las decisiones políticas y a su cooperación organizativa en los proyectos comunales de desarrollo fundamentados en las necesidades locales. (Véase op., cit.:16; Poveda, 1983:129). Con tales objetivos se respondió en la concepción al hecho de que una mejora de las condiciones de vida de la población marginada tiene que propender a elevar cuantitativa y cualitativamente la participación social y política.

De igual forma, considerando el aspecto del mejoramiento económico de las calidades de vida, se planificó en el programa una capacitación para los estratos marginales, la cual debería facilitar a los alfabetizados, en sus diferentes campos de trabajo, el integrarse activamente las estructuras sociales de la producción. (Véase MEC, 1981:11; Poveda, 1983:129). De acuerdo con esto se pretendió favorecer por medio de la enseñanza de habilidades funcionales cualitativas á aquellos analfabetos que se encuentran en los sectores económicos de la agricultura, de la artesanía, del servicio doméstico y de la pequeña industria. (Véase MEC, 1981:13s.).

Según el enfoque de descentralización, cada Dirección Provincial de Alfabetización tenía la facultad de conformar en gran medida la organización administrativa y la de los planes de estudios tanto del programa de alfabetización como de calificación profesional.

⁴ Una cierta justificación para la alfabetización exclusiva en Quichua se encuentra en el hecho de que los Quichua hablantes forman la mayor etnia en el Ecuador, respecto al Azuay con 60.915 personas en 162 comunidades. (Véase Almeida, 1983:94).

De esta manera en algunas provincias no se cumplieron en la práctica los propósitos calificativos, mientras en el Azuay fueron ofrecidos, por una parte, cursos de formación profesional con la duración de tres años, en cooperación con los Ministerios de Trabajo y de Bienestar Social, y, por otra parte, cursos de artesanía en colaboración con la Junta Provincial de la Defensa del Artesano; finalmente, "qué es lo interesante para la presente Investigación, se dictaron cursos de capacitación ocupacional complementarios a la alfabetización, bajo la responsabilidad exclusiva de la Dirección Provincial de Alfabetización. Además de estas medidas, primordialmente destinadas al sector urbano de Azuay, deberían haberse organizado una mayor cantidad de centros rurales de capacitación agropecuaria.⁵

Para cumplir con estos objetivos socio-culturales y económicos se desarrolló un método de enseñanza-aprendizaje basado fundamentalmente en el concepto de la educación liberadora y de la alfabetización política de Paulo Freire, a la cual el Plan Nacional sin embargo presentó una modificación en virtud de que en el mismo se acentuaron más los aspectos psicosociales que los políticos. (Véase Lema, 1983:101: v. Sigsfeld, 1985:198ss.).

Punto de partida de la aplicada metodología participativo-reflexiva es la consideración de que la lecto-escritura constituye un medio para el análisis crítico de la realidad circundante, es decir, del espacio vital. De esta manera se trató de iniciar un proceso de aprendizaje, que fuera concientizador, problematizador y dialogal. (Véase MEC, 1984:10). Ello se buscó mediante un enfoque orientado al sujeto (véase/Poveda, 1983:154), y esta búsqueda se tradujo en la planificación metodológica de la investigación participativa de las respectivas realidades contextuales de los participantes (véase Izurieta, 1985:14ss.), y por medio de la "determinación de los llamados contenidos generativos de aprendizaje, que surgen de la investigación participativa, para la posterior decodificación activo-reflexiva y dialogal. (Véase MEC, 1981:29ss.).

¹ Según una entrevista Informal con el LCdo. C. Poveda, Director del 'Plan Nacional de Alfabetización' del 9 de octubre de 1986.

Resumiendo: El Plan Nacional de Alfabetización 1980-1984 respecto a sus objetivos programáticos, tanto en el sentido cuantitativo como en el cualitativo, y en referencia a su planificada metodología participativo-reflexiva, suministra una respuesta conceptual a las condiciones sociales, económicas y políticas de vida de la población marginada.

Valorización de la ejecución de la alfabetización

Con el objeto de enfocar más detalladamente la ejecución de la alfabetización en el área rural y de enriquecer de esta manera el análisis sobre los efectos secundarios de la misma, se encuestó a los participantes también acerca de los aspectos más bien internos de la educación básica que recibieron. Estas informaciones adicionales sobre el modo de percepción de y la crítica a la alfabetización desde el punto de vista de los participantes aportará a reorientar la planificación y la metodología del proceso alfabetizados. En este sentido se analizarán los siguientes aspectos: razones por haber asistido a la alfabetización, asistencia familiar a la alfabetización, apreciación de las exigencias de aprendizaje y finalmente las sugerencias para la mejora de la alfabetización.

Razones primordiales para asistir a la alfabetización constituyen las de querer adquirir más conocimientos y de obtener el diploma de primaria. Adicionalmente contestaron un considerable porcentaje de los hombres (30.0%) que su motivación se basaba en querer encontrar un empleo remunerado, mientras las mujeres indicaron respectivamente con 13.9% que querían mejorar las actividades económicas de la familia y que fueron obligadas por las autoridades comunales, lo cual ocurrió únicamente en Buena Vista, en donde el alfabetizador engañó a los moradores indicándoles que sólo aquellos padres con diploma de primaria podrían inscribir a sus hijos en la escuela comunal.

Pese a que también aquí se demuestra la distinta y jerarquizada proyección social de los géneros se revela que para los anteriormente iletrados era muy obvia la importancia de la adquisición de conocimientos escolares básicos y, por ende, la incorporación en el sistema escolar nacional para su vida. Acorde con esto la mayoría

(94.6%) se sintió satisfecha por haber logrado sus metas con la asistencia a la alfabetización.

En general se muestra un alto grado de asistencia de parientes a la alfabetización. Aparentemente constituye la compañía de familiares un factor motivador y reforzador para la asistencia, lo cual responde a la tradicional autodefinición del individuo en el campo como parte integral de la unidad familiar con fuertes lazos emocionales. Primordialmente concurren uno o más hermanos/as al curso educativo (30.3%), seguido con 26.8% por familiares del amplio círculo familiar, como son primos/as, sobrinos/as y tíos/as.

Únicamente la comunidad de Cercaloma se pone de relieve con un alto porcentaje de participantes sin ninguna compañía familiar. Ello se explica por el avanzado nivel de transformación socioeconómica que reina en la comunidad y en Incidencia a esto por el menor grado de tradicionalidad socio-cultural. Eso significa que a lo largo del proceso del desarrollo capitalista se disminuye la importancia de la amplia unidad familiar para el individuo y simultáneamente se aumenta la concentración en el núcleo fundamental de la familia y la apertura social al rodeante contexto social.

Concernientes a la preferencia de las materias de enseñanza, constituyeron las básicas las más importantes para los neo-letrados, en detalle la aritmética con 42.9% del total de los ex-participantes, la lectura con 41.4% y la escritura con 26.8%. Eso deja constancia de que en realidad a los analfabetos que concurren al programa de alfabetización no les interesa tanto las demás materias del nivel de primaria, sino primordialmente la adquisición de las básicas técnicas culturales, las cuales realmente forman las áreas de mayor incidencia en la vida de los iletrados.

Sin embargo, llama la atención el bajo grado de interés en la escritura respecto a las otras dos materias preferidas. Parece que en realidad existen en la vida cotidiana del sector rural muy pocas oportunidades para aplicar la escritura, mientras se requiere en mayor extensión la lectura y por supuesto el cálculo para llevar a cabo las diferentes actividades económicas.

Respecto a las preferidas distribuidas entre los grupos de edad y el sexo se observa que la aritmética es requerida en todos los grupos de edad, desde muy joven (10-14 años) hasta los cincuenta. En contraste despierta la lectura el mayor interés entre personas de 30 a 39 y de 15-19 años y, por último, la escritura entre los grupos de edad entre 40-49 años y 10-14 años. Eso revela que la alfabetización está requerida por los participantes sin diferencia por la edad especialmente en sus aspectos de inmediato significado para su vida, como la aritmética y el cálculo.

En torno a los géneros se destaca la mayor Importancia de la lectura y escritura para las mujeres que para los hombres: para ellos tienen mayor preferencia la aritmética e incluso otras materias como Historia, Geografía, Ciencias Naturales, etc. Sin duda corresponde esta distribución de preferencias entre los sexos a los diferentes roles sociales de los géneros, según los cuales la adquisición de la lecto-escritura forma un considerable paso hacia la emancipación, mientras los hombres se inclinan más a las materias relacionadas con la representación social-pública de la familia y sus negocios.

La mayoría de los ex-participantes coincide e que las exigencias de aprendizaje de la alfabetización fueron regular (33.9%) o incluso fácil (30.4%), es decir que no tuvieron problemas en seguir al curso de alfabetización. No obstante indican 35.7% haber tenido dificultades, especialmente las personas entre 20 y 50 años. De igual manera tenían más mujeres que hombres, con 41.7% frente a 25.0%, mayores problemas en el aprendizaje. Por lo tanto hay que tomar en cuenta el mayor nivel de dificultades de aprendizaje entre las personas de edad avanzada y las mujeres, lo cual a su vez se explica por el menor grado de práctica y contacto con la cultura de la lecto-escritura que tienen estos grupos rurales.

Respecto a las sugerencias para mejorar la alfabetización recomiendan el 66.1% que se continúe con la alfabetización, lo cual se ha de entender como que, por un lado, se pone en marcha un adecuado programa de post-alfabetización con el objetivo de fortalecer y profundizar los conocimientos adquiridos y, por otro lado, que se alfabetice a las generaciones siguientes en las cuales a pesar del mayor grado de escolaridad persiste el problema de la deserción escolar y del bajo nivel cualitativo de la enseñanza, con mayor peso aún en el área

rural. El 14.3% sugiere que se facilite un local propio para futuros cursos de alfabetización y el 10.7% expresa la necesidad de que se capacite mejor a los alfabetizadores.

En resumen; pese a que aparentemente existe una clara certeza entre los participantes acerca de la importancia de la alfabetización en cuanto a aumentar el nivel de conocimientos y la obtención del diploma de la primaria, se revelan algunos aspectos, los cuales merecen: ser incorporados en futuras planificaciones de alfabetización. De esta manera se señala una marcada inclinación a la asistencia entre varios miembros familiares a la alfabetización, especialmente entre hermanos y parientes lejanos.

Adicionalmente parece requerida la alfabetización primordialmente en aquellas materias que tienen significado y posibilidad de incidencia en la vida cotidiana de carácter inmediato, y aquí son éstas la aritmética» la lectura y escritura. Sin embargo, se nota entre los hombres una mayor diversificación en (os intereses de aprendizaje, mientras para las mujeres constituye la lecto-escritura lo más importante. Eso corresponde a la distribución de los roles sociales por género y al menor nivel de (semi-) escolaridad y vinculación pública de la mujer rural.

En concordancia con ello tienen primordialmente las mujeres también mayores dificultades de aprendizaje, y en segundo lugar, las personas mayores, a partir de los 20 años.

La sugerencia expresada en un grado porcentualmente mayor es la de seguir ofreciendo cursos de alfabetización, lo cual profundizaría y reforzaría los conocimientos adquiridos, especialmente en el área rural que ofrece pocas oportunidades de aplicación y práctica de lo aprendido, y aún menor para la lecto-escritura que para el cálculo y la aritmética.

Resumen crítico

Para evaluar el aporte del 'Plan Nacional de Alfabetización' a una mayor participación socio-política, entendida ésta como componente integral de un mejoramiento de las condiciones de vida de la población marginada-rural, se aplicó indicadores que se refieren tanto a la

articulación e integración social y política de los neo-alfabetos como al cambio de su integridad psico-social. Los resultados son, por cierto bastante positivos en el área del aumento general de la participación socio-política, primordialmente a nivel comunal.

De esta manera se revela que en el campo de la participación en organizaciones políticas establecidas se incrementó tanto el número de personas asociadas como miembros de aquellas, como el cumplimiento del sufragio, aunque tienda a disminuir acorde, primero, con la mayor tradicionalidad de las estructuras económicas de la respectiva micro-región y, segundo, con los roles sociales por género en perjuicio de la mujer.

En cuanto a la articulación socio-política en estructuras políticas de auto-gestión se verifica igualmente un incremento, lo cual permite formular la tesis acerca de que la alfabetización parece ser un medio motivador para la participación política, aunque no vaya más allá de robustecer las estructuras predominantes de articulación socio-política en cada comunidad, las cuales a su vez están sujetas al nivel de transformación y cambio del sistema productivo. Sin embargo, se observa un notable aumento de desenvolvimiento de las mujeres campesinas en las actividades políticas informales de su comunidad.

De igual manera coadyuvó la alfabetización para que la población comunal alfabetizada tienda a integrarse socialmente, especialmente en asuntos e intereses comunales. En este sentido se aumentó de manera notable la participación en las reuniones comunales.

Finalmente, la alfabetización logró incentivar un leve cambio en el auto-concepto y en una mayor integración de los individuos en su grupo social, pero no influyó en la superación de los rasgos tradicionales de comportamiento social, refiriéndose con eso especialmente a la actitud fatalista e individualista entre el campesinado rural-tradicional.

Con base en estos resultados se evidencian tres tesis fundamentales. Con la finalidad de contextualizar la primera de ellas se ha de repasar brevemente las áreas de aplicación del estudio empírico. El instrumento empírico ha sido aplicado en tres comunidades azuayas, las cuales se distinguen a pesar de su similar nivel de marginalidad y pobreza por

distintos sistemas de producción y características socio-culturales. De esta manera se les puede definir como ejemplos para conjuntos social-rurales primero, de alto grado de tradicionalidad socio-cultural, acompañado por una economía basada en la producción de subsistencia; segundo, de un estado de transición entre la subsistencia hacia la producción capitalista dirigiendo sus productos sobrantes al mercado nacional con rasgos socio-culturales tanto tradicionales como modernos y finalmente uno en el cual ya se introdujo un sistema de producción exclusivamente orientado a la venta, lo cual a su vez repercute en un mayor nivel de apertura social hacia la sociedad moderna nacional, estratificada y especializada en su estructuración.

En concordancia con eso se puntualiza que la alfabetización influye en aumentar el nivel de participación tanto en organizaciones políticas establecidas como en estructuras políticas informales de autogestión cuanto más se ubica el nivel de transformación de las estructuras socioeconómicas tradicionales de la respectiva comunidad. Igualmente se registra un mayor grado de información y hábitos de lectura formativa e informativa como también de sentimiento de pertenencia a un grupo social después de la alfabetización aborde con el preexistente nivel de apertura socio-política de los habitantes de cada microregión.

En realidad parece que la alfabetización fracasa frente a las condicionantes estructurales, fortificando únicamente las formas de comportamiento socio-político reinantes en cada subregión socio-geográfica. En otras palabras: en la planificación y ejecución de la alfabetización se han de considerar las distintas características socioeconómicas y culturales como aspectos básicos para definir los objetivos socio-políticos y estrategias metodológicas adecuadamente al nivel de tradicionalidad vigente y a las componentes sociales disponibles.

Por otro lado se evidencia el bajo logro del programa de alfabetización en incentivar un cambio psico-social en los neo-letrados. A pesar de que se registra el más alto índice de aumento de participación socio-política en el área de las estructuras informales de articulación socio-política a nivel comunal e igualmente un notable mejoramiento de la autoconciencia, no se traduce esto en una mayor capacidad de planear el futuro con claras aspiraciones y actividades concretas para alcanzar las metas propuestas, ni a una mayor capacidad de organización interna.

Aparentemente tienen las reuniones comunales, por cierto aumentadas en su frecuencia y grado de asistencia después de la alfabetización, un carácter no más allá de constituir un evento social, al cual los alfabetizados concurren por haberse conocido y relacionado más en los encuentros permanentes durante el curso de alfabetización.

De este modo parece que la alfabetización sí logró robustecer los nexos sociales-emocionales en la comunidad ampliando así la unidad familiar como tradicional centro de contextualización social del individuo rural hacia el ámbito comunal: empero para que la mayor participación socio-política se sustente en una unívoca definición de los neo-alfabetos respecto a sí mismos, a su comunidad, sus necesidades, problemas y reivindicaciones falta reforzar simultáneamente los componentes psicosociales y de organización socio-comunal dentro del proceso de alfabetización, porque éstos no se producen automáticamente por la adquisición de conocimientos escolares, sino que serían resultados de un específico proceso pedagógico.

En tercer lugar se demuestra la universal negación de la complejidad vivencial de la mujer rural-analfabeta. Así se registra por un lado una fuerte participación femenina en la alfabetización, la cual se explica por los flujos primordialmente masculinos de migración campo-ciudad, y, por otro lado, un igualmente alto grado de deserción, especialmente en el primer nivel de la medida educacional básica.

Por añadidura las mujeres se representan siempre en menor grado frente a los hombres en el ámbito de la participación socio-política, sea en organizaciones políticas establecidas, en estructuras informales de articulación socio-política, aunque en estas relativamente más que en las primeras supuestamente debido a su mayor accesibilidad para las mujeres rurales, a las cuales su rol social por género les adjudica el tradicional radio de acción no más allá de lo doméstico-familiar; sea además respecto al nivel de autoconciencia, al grado de información, al uso de medios de comunicación o a la planificación concreta del futuro.

Sin embargo, experimentaron un notable aumento de su autoconciencia y de su integración social a la comunidad, pero, todavía subrepresentadas con relación a los hombres. Agregando a este hecho que primordialmente las mujeres tuvieron cuantitativamente mayores

dificultades en el aprendizaje y que ellas además cumplen con una multiplicidad de funciones domésticas y productivas, ampliadas aquellas por la ausencia del jefe de familia durante las épocas de migración laboral, se señala la necesidad de considerarla especificidad de las circunstancias vitales de la mujer campesina en el proceso alfabetizado más aún si éste se proyecta a aportar a la consolidación de una verdadera democracia social.

Adicionalmente se revelan algunos puntos válidos para ser considerados en futuras medidas educativas básicas para adultos. De este modo parece primordial seguir ofreciendo tanto cursos de alfabetización básica como de post-alfabetización, y esto no solo por el alto índice de querer seguir estudiando, expresado mayoritariamente por los encuestados neo-letrados, sino también para contrarrestar al probable retroceso hacia un nivel de semi-analfabetismo debido a la poca práctica y oportunidad de aplicación de los conocimientos adquiridos durante la alfabetización. En torno a éstos sería fructífero que se planificara y ejecutara una ampliación del sistema de difusión de los medios escritos de comunicación conjuntamente con la alfabetización en las áreas rurales atendidas por ésta.

Eso conduce al necesario cambio de reconocimiento de la alfabetización tendiente a definirla como una medida integral, fortificadora de un desarrollo a nivel de la micro-región. El aspecto integral se refiere en este contexto a la cooperación interinstitucional en favor del desarrollo rural y a una política agraria y social adecuada que se proyecte a regular y disminuir las limitaciones estructurales restringentes de las oportunidades del mejoramiento de las condiciones vitales del campesinado.

Por otro lado se entiende este enfoque integral como una estrategia para el nivel comunal, la cual pretende incorporar en el proceso alfabetizador las diferentes agrupaciones sociales de la comunidad, basándose primordialmente en la unidad familiar y en las estructuras neo-institucionalizadas de organización interna.

Preferentemente deberían orientarse los contenidos de la enseñanza-aprendizaje al impacto y a la aplicabilidad inmediata, acorde con las condiciones existentes en cada micro-región, liberándose por

ende 'en cierto modo de los reglamentos estrictos, y generalizados de enseñanza aprendizaje que dicta el sistema formal de educación para los diferentes, niveles escolares. Esta adecuación de los contenidos aumentaría por un lado la motivación para asistir y por otro lado las posibilidades de introducir un mejoramiento de las condiciones vitales de la población marginada.

**EDUCACIÓN A DISTANCIA, LA ALTERNATIVA
EDUCATIVA DEL FUTURO**

Beatriz Mejía Moscoso

Hablar de Educación a Distancia, afirma Martín Fernández, S. D. B. (Director del CRECERA), "es hablar de una modalidad educativa que favorece a grupos de población que, por diversas circunstancias, no han podido ingresar o continuar dentro del Sistema Educativo Nacional".

Es el sistema que permite incorporar a la cultura a la gran mayoría de personas que se han quedado al margen de ella: Lo que exige una verdadera vocación y mística docente para lograr una formación íntegra que propicie el desarrollo personal y comunitario.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Su nacimiento se remonta a la Antigüedad y su fundamento, al aprendizaje autodirigido. Sócrates y Quintiliano pueden considerarse entre sus pioneros. Las cartas de Platón a Dionisio son ejemplo del inicio de la enseñanza por correspondencia. En 1856, en Berlín, Charles Toussink y Gustavo Langenscheid fundan la Escuela por Correspondencia; posteriormente, los E.E.U.U. impulsa el sistema autodirigido "Plan Winnetka" y "Plan Dalton" como alternativas dentro del proceso educativo de dicho país.

En 1946, en Barcelona (España) se creó el Centro de Educación a Distancia de carácter privado (CEAC), cuya acción se proyectó a Latinoamérica: Colombia, Perú y Bolivia acogieron esta modalidad.

En 1973, nace la Universidad de Educación a Distancia (UNED), establecida en Madrid. A partir de aquí su presencia adquiere un carácter mundial: Alemania, Inglaterra, Francia, Italia, Finlandia, China, Japón, India, Pakistán, Oceanía, Canadá, Israel, etc., adoptan el sistema de "Educación a Distancia" como una modalidad práctica y funcional.

En América Latina, México fue uno de los países pioneros en el desarrollo de programas de educación a distancia, los cuales fueron impulsados por la UNAM (Universidad Autónoma de México).

Experiencias con características particulares se presentaren Cuba, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua. Venezuela ha incorporado a su sistema la moderna tecnología: materiales audiovisuales y la computarización, ofrece una experiencia en marcha digna de tomarse en cuenta. España, en el momento actual se halla en un proceso de transformación; pretende tecnificar el sistema, con lo que se logrará optimizar los recursos y mejorar la calidad de la teleeducación.

En Chile, la Universidad Católica desarrolla programas educativos destinados no únicamente a los alumnos adultos, sino a los niños desde la etapa preescolar. Según María Isabel Neumann es una opción que ha permitido llegar a un sector muy importante de la población chilena con resultados muy positivos.

Colombia y Bolivia ofrecen amplia trayectoria[^] que en algunos casos superan los 40 años de experiencia en la aplicación de esta alternativa educativa. En el primer caso, la presencia de instituciones como ACPO (Acción Cultural Popular), SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) ha permitido que el número, de programas de educación a distancia destinados a la formación universitaria, tecnológica y técnica-profesional supere el centenar y el número de alumnos sobrepasen los 60.000. En el caso de Bolivia, las Universidades de Cochabamba y Gabriel René Moreno cuentan con programas de educación destinados a una población de estudiantes que sobrepasan los 50.000.

EN EL ECUADOR

El año 1962 es año clave para la educación popular porque constituye el punto de partida de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), que, con la iniciativa de la Iglesia Católica, busca la capacitación de los sectores marginados de la educación formal.

Una década después, surge el SERBISH (Sistema Radiofónico de Educación Bicultural Shuar), bajo la dirección de la Misión Salesiana y la Federación Shuar; dicho sistema se fundamenta en:

1. La presencia de un *telemaestro* quien desarrolla la clase desde la radioemisora.
2. Un *teleauxiliar* que dirige el seguimiento del texto por parte de los alumnos.

La *radio* y el *texto* son los elementos básicos e indispensables; la enseñanza, bilingüe es simultánea.

La comunidad shuar y achuar ha logrado capacitar a sus miembros en los más recónditos parajes de la Región Amazónica; lo que constituye una experiencia valiosa y enriquecedora.

En 1974, bajo la iniciativa particular y religiosa surge el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL). Se basa en el programa de la Emisora Cultural de Canarias (ECCA) de España.

En 1976, nace la Universidad de Loja, modalidad abierta, bajo la dirección de los Hermanos Maristas para posibilitar el perfeccionamiento docente.

Radio Voz del Upano, (1983) a través del Convenio con el Ministerio de Educación y Cultura comienza a emitir los programas de teleeducación destinados a la población hispano-hablante de la Región Amazónica. En este mismo año se crea el Centro Panamericano de Estudios de Investigaciones Geográficas (CEPEIGE) con la finalidad de lograr actualizar a los docentes en el área de Geografía.

Si Radio Latacunga sirve a las necesidades de comunicación de los campesinos de las provincias del centro de la Región Interandina, Voz, del Upano, lo hace con los sectores de la Región Amazónica.

El Estado, a través del Ministerio de Educación y Cultura, creó en 1978, la Unidad de Educación a Distancia (INACAPED), con el fin de contribuir a la capacitación de los profesionales de la educación. En 1983, adquiere partida de nacimiento la DINAMED, (Dirección Nacional de Mejoramiento de la Educación) en sustitución del anterior organismo y con la misma finalidad, dependiendo de la DINACAPED.

La creación oficial del CENTRO REGIONAL DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA PARA LA REGIÓN AMAZÓNICA (CRECERA) se dio en el año de 1986, con su sede en la ciudad de Macas. Su objetivo se centra en el diseño y desarrollo de programas teleducativos destinados a los niveles primario y medio, en función de la realidad social; cultural y económica de la Región Amazónica.

Dicha institución tiene como entidades ejecutoras a la Radio Voz del Upano, y a la Unidad Educativa Dr. Camilo Gallegos Domínguez, en la Provincia de Morona Santiago. Su radio de acción', hoy en día, se ha ampliado a todo el país.

ORGANIGRAMA

**DIRECTOR NACIONAL DEL
SISTEMA MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO**

P. Jorge Ugalde Paladines

Coordinador General del Sistema
y Director Regional del
CRECER NORTE '
Lcdo. Jorge Yépez

Supervisor Nacional de Educación Permanente
y Director Regional del
CRECER SUR
Lcdo. Estuardo Reza

Director Regional del
CRECER COSTA
Dr. Mario Abril

Director Regional del
CRECERA
P. Martín Fernández

El sistema de Educación a Distancia debe a Martín Fernández (ex director del sistema) gran parte de su estructura definitiva.

En cada una de las provincias del Ecuador está presente una Unidad Educativa a Distancia, constituida por:

1. Rector
2. Inspector
3. Tres supervisores zonales
4. Secretaría
5. Colector
6. Ayudante de Servicios

Cada una de las provincias tiene un Presidente de la Federación de Establecimientos Católicos, por tanto, este se convierte en el Coordinador del Sistema "Monseñor Leónidas Proaño", encargado de llevar a efecto el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CONFEDEC, (cuyo extracto se anexa al final).

El CRECER NORTE comprende las provincias de Carchi hasta Cotopaxi. El CRECER SUR desde Chimborazo hasta Loja. El CRECER COSTA todas las provincias de la costa ecuatoriana y la Región Insular, las Islas Galápagos; y el CRECERA abarca a todas las provincias de la Región Amazónica.

LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PAÍS

En el capítulo II del Reglamento Especial de Educación a Distancia en el Art. 2º se precisa:

La Educación a Distancia se rige por los principios de la educación ecuatoriana, expresados en la Ley de Educación y Cultura y su Reglamento General de aplicación. Además:

- a) es un proceso educativo inmerso en una concepción dinámica de la historia;
- b) tiende a la promoción del hombre y la mujer y su integración como elementos activos del desarrollo social;

- c) se inscribe en el contexto de una corriente liberadora, abierta y permanente;
- d) coadyuva al mejoramiento de las condiciones de vida de los participantes, al desarrollo de los valores de la solidaridad, el derecho a la participación, el ejercicio de la democracia, el valor preponderante de lo social por sobre lo individual, a través de las organizaciones populares;
- e) se sustenta en los derechos del hombre, en los deberes ciudadanos y en aspectos del eco desarrollo;
- f) integra teoría y práctica, educación y trabajo;
- g) se fundamenta en procesos metodológicos del aprender, antes que del ser enseñado;
- h) se reconoce su carácter autogestionario;
- i) afirma y respeta la pluralidad de ritmos, espacio, tiempo e intensidad en el aprendizaje;
- j) organiza situaciones de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los destinatarios, procurando su activa participación y la aprehensión de lo que van a aprender;
- k) garantiza el autocontrol del aprendizaje y crea las condiciones para la utilización social de los conocimientos aprehendidos; y se orienta al establecimiento de un nuevo orden informativo y comunicacional en el contexto de la educación abierta y permanente.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En el artículo 3° del mismo Reglamento se establece que la Educación a Distancia:

- a) se orienta a cumplir con los fines señalados en la Ley de Educación y Cultura, así como con los objetivos de la Educación Compensatoria y No-escolarizada, establecidos en el Reglamento General y en el Decreto Ejecutivo N° 634 de mayo 19 de 1969, publicado en Registro Oficial N° 199 de mayo del mismo año, y los objetivos de la Educación a Distancia;
- b) contribuye a la universalización de la educación básica de adultos;
- c) tiende a la democratización de la educación, ampliando la oferta de sus servicios especialmente hacia quienes quedaron marginados del sistema educacional o tuvieron que dejarlo sin culminar niveles terminales;
- d) promueve el fortalecimiento del sistema educativo nacional mediante el adecuado aprovechamiento de los medios de difusión masiva, a fin de elevar los índices de escolaridad, fomentar la educación abierta y permanente y mejorar la calidad de la educación.
- e) contribuye a los esfuerzos nacionales de desarrollo de los recursos humanos del sector educativo;
- f) fomenta el autodesarrollo de personas y comunidades; y,
- g) ayuda a desarrollar las actividades y aptitudes necesarias para el auto-estudio y la educación permanente.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El artículo 4° señala que los objetivos de este sistema de educación son:

1. los contemplados en el Art. 20 reformado del Reglamento General de aplicación de la Ley de Educación y Cultura:
 - Dar oportunidad de formación a quienes no ingresan a los niveles de educación regular ó no los concluyen y favorecer la vinculación con estos, en el momento adecuado.

- Capacitar al joven y al adulto para el trabajo, a fin de que mejoren sus condiciones de vida y se constituyan en un factor decisivo para la producción, de acuerdo con las necesidades del país.
 - Impulsar formas de educación popular dentro de los proyectos de salud, vivienda, producción, promoción social y desarrollo integral de la comunidad.
 - Promover la organización y la participación consciente, activa y creadora de los sectores populares en el proceso educativo.
 - Desarrollar los valores culturales comunitarios para que se traduzcan en elementos curriculares del hecho educativo en su conjunto.
2. Los que determina el Art. 22 reformado del reglamento General de aplicación de la Ley de Educación y Cultura.

Ofrecer permanentemente oportunidades de capacitación en y para el trabajo, mejoramiento y actualización educativa, científica, cultural, profesional o tecnológica como respuesta a las demandas de desarrollo socio-económico del país.

3. Los que plantea la educación a distancia:
- Ofrecer permanentemente oportunidades de auto-formación y capacitación, llegando con el mensaje educativo hacia el individuo que no puede sujetarse a condiciones rígidas de tiempo y espacio que exige la educación convencional, para que él aprenda con su propio ritmo, intensidad y potencialidad;
 - Generar y desarrollar procesos educativos que atiendan las necesidades de las poblaciones marginadas de la educación regular, a través de modalidades escolarizadas y no escolarizadas;
 - Impulsar la formulación y ejecución en y para el trabajo;

- Llevar adelante programas de educación de adultos que incorporen la temática de los derechos humanos, el racional manejo del ambiente y el conocimiento de los deberes ciudadanos;
- Generar espacios de coordinación con instituciones gubernamentales y no-gubernamentales que llevan a cabo tareas ligadas a este campo;
- Promover la creación de una red de Educación a Distancia.

ESTRUCTURA DE LA EDUCACION A DISTANCIA

La Educación a Distancia se da en dos subsistemas:

- a) Escolarizado,
- b) No-escolarizado.

El primero comprende la Educación Básica que, a su vez, abarcaría el campo de alfabetización, post-alfabetización (terminación de primaria) y el ciclo básico; el ciclo diversificado; y la formación profesional a nivel artesanal y especialización en post-bachillerato.

El subsistema no-escolarizado comprende una modalidad destinada a la formación, capacitación, mejoramiento y actualización educativa, científica, cultural, profesional y tecnológica de la población, como respuesta a las demandas del desarrollo socioeconómico del país.

PROBLEMAS QUE HA TENIDO QUE AFRONTAR EL SISTEMA

El Sistema de Educación a Distancia a través del CRECERA ha recibido el apoyo de gobiernos anteriores: Hurtado, León Febres Cordero y Borja; lo que no se puede afirmar en el momento actual. Si bien la política del Ministerio de Educación y Cultura manejada a través de sus titulares presenta un afán por sacar adelante al sistema educativo general, esta política no es la del gobierno; pues, el Ministerio de Finanzas durante, estos dos últimos años, se ha mantenido indolente y ha retenido durante casi nueve meses el presupuesto asignado al Sistema Nacional de

Educación a Distancia Monseñor Leónidas Proaño. Problema que ha causado una profunda crisis por la desmotivación de los tutores. Sin embargo, es digno de destacarse que el Sistema ha sobrevivido gracias a un voluntariado existente en todo el país, que; al margen de la bonificación económica, considera que este proyecto educativo, el único de carácter social, llega a los sitios más recónditos del país y que existen ecuatorianos deseosos de incorporarse a la cultura; pues, en muchos casos deben caminar tres y hasta cuatro horas para llegar hasta el centro educativo más cercano. Este hecho junto con los trabajos de investigación que han estimulado a las comunidades al mejoramiento de su economía han constituido los estímulos más gratificantes para continuar adelante pese a la insensibilidad del gobierno nacional.

Se debe subrayar que el valor de la bonificación es de apenas treinta mil sucres que se reconocen por cada 15 alumnos; de lo que se puede desprender que el costo de la educación por alumno que le significa al estado ecuatoriano en relación a los otros establecimientos educativos es ínfimo.

REFORMA DEL CURRÍCULUM

Si bien el material existente es un esfuerzo que sirve sin lugar a dudas al sistema teleducativo; requiere una revisión de sus contenidos para que cumpla su verdadero rol. Sus autoridades están conscientes de ello y esperan afianzar al Sistema en su estructura económica para iniciar este nuevo reto; los materiales antes satisfacen los requerimientos de la Región Amazónica; hoy, estos deben responder a las necesidades y características de todo el país. Por otro lado, la producción de módulos debe acelerarse al ritmo del crecimiento del índice de alumnos; en la actualidad, el sistema cuenta con aproximadamente 15.000 estudiantes.

NUEVOS CONVENIOS

Educación a Distancia sin lugar a dudas irá vigorizándose y cobrando real importancia ya que será la alternativa educativa del futuro porque, cada vez, el acceso a la educación deja al margen a la gran mayoría de ecuatorianos. Actualmente, se han realizado convenios con la Policía

Nacional y el Municipio de Quito, con el fin de que los miembros que no poseen el Bachillerato lo adquieran a través del nuestro sistema. Esto habla de la toma de conciencia sobre la necesidad de educar a nuestro pueblo, como único camino hacia el desarrollo.

CONCLUSIÓN

El Sistema Nacional de Educación a Distancia "Monseñor Leónidas Proaño" es un proyecto de carácter social que debe ser. Impulsado por el Gobierno Nacional, quien debe cumplir con las cláusulas de los convenios vigentes.

El Sistema de Educación a Distancia propende una formación integral donde estudio y trabajo se manejan como una unidad.

Este Sistema ha demostrado la existencia de un voluntariado presente en todo el Ecuador, al haber sobrevivido sin la asignación económica durante nueve meses en dos años consecutivos; aspecto que debe ser motivo de reflexión en las instancias correspondientes.

El Sistema Nacional debe emprender emergentemente la tarea de revisar los contenidos de su curriculum y producir los nuevos módulos para responder a las necesidades de todo el país.

ANEXOS

El Ministerio de Educación y Cultura ha realizado convenios con la Conferencia Episcopal Ecuatoriana y con la CONFEDEC, Confederación de Establecimientos Católicos del Ecuador, cuyos extractos se transcriben a continuación:

CONVENIO DEL ESTADO ECUATORIANO CON LA CONFEDERACIÓN ECUATORIANA DE ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN CATÓLICA (CONFEDEC)

CLAUSULAS DEL CONVENIO

PRIMERA

El Ministerio de Educación y Cultura se compromete a brindar toda la colaboración que el proceso de teleeducación requiera a fin de ampliar e institucionalizar el servicio de educación a distancia en el país, obligándose por tanto a cumplir sus compromisos en los siguientes términos:

- 1.1. Aprobar con la debida oportunidad los planes operativos que la CONFEDEC como entidad ejecutora, presentare para su respectiva consideración.
- 1.2. Coordinar con la CONFEDEC proyectos de capacitación en el campo de la investigación, administración, tutoría, producción de recursos tecnológicos autoinstruccionales, manejo de metodologías, seguimiento, evaluación, planificación, programación y comunicación educativa de la educación a distancia para los agentes educativos, dependientes de la cartera de Educación y Cultura.
- 1.3. Brindar las facilidades legales pertinentes para que los agentes educativos participen en todas las actividades que la CONFEDEC y la Cartera de Educación desarrollen en el campo de la educación a distancia al amparo de este Convenio.
- 1.4. Designar de acuerdo con los pedidos de la CONFEDEC, a los agentes educativos requeridos para la ejecución de los subprogramas específicos contemplados en los Planes Operativos y/o conceder a docentes Comisión de Servicios con sueldo de conformidad con el Art. 151, numeral 1 del Reglamento General a la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional para garantizar la correcta aplicación y ejecución del presente Convenio.
- 1.5. Emitir los Acuerdos Ministeriales pertinentes que autoricen la creación oficial y funcionamiento de los Centros Regionales de Comunicación Educativa, Unidades Educativas a Distancia, tanto para la Región interandina así como para el Litoral Ecuatoriano.

- 1.6. Realizar el seguimiento de las acciones que la CONFEDEC, a través de sus Centros Regionales y organismos asesores y ejecutores especializados, desarrollen en materia de educación a distancia.
- 1.7. Desarrollar el proceso de evaluación conjunta con la CONFEDEC o por propia cuenta, a fin de verificar los beneficios educacionales y sociales que brinde el Convenio.
- 1.8. Efectuar auditorías que permitan controlar la inversión de los recursos económicos asignados por el Ministerio de Educación y Cultura a los Centros Regionales de Comunicación Educativa que funcionarán al amparo de este convenio en la Sierra y Costa Ecuatoriana.

SEGUNDA

La CONFEDEC por su parte se compromete:

- 2.1. Elaborar el Plan Operativo y Documentos legales de cada uno de los Centros Regionales de Comunicación Educativa de la Sierra y Costa del país y, presentar al señor Ministro de Educación y Cultura para su aprobación.
- 2.2. Designar al Centro Nacional de Estudios para la Educación a Distancia del Ecuador -CENEDE- como la Unidad Técnica Ejecutora de los Centros Regionales que fueren creados al amparo de este convenio, la misma que será la encargada de planificar, programar y desarrollar la educación a distancia en el campo de la investigación, capacitación, administración, tutoría, producción de recursos tecnológicos auto-instruccionales, manejo de metodologías, seguimiento, evaluación, comunicación educativa y comunicación popular en el marco de las políticas de la CONFEDEC y Ministerio de Educación y Cultura.
- 2.3. Brindar, a través del CENEDE, asesoría técnica-operativa a los Centros Regionales, a su Red de Unidades Educativas y Extensiones de Educación a Distancia en materia de teleeducación y programas de educación abierta.
- 2.4. A través de sus Centros Regionales producir, multiplicar y distribuir recursos tecnológicos autoinstruccionales de conformidad con las

necesidades propias de sus correspondientes Unidades Educativas y sus Extensiones de Educación a Distancia de los Centros Regionales y Unidades Educativas a Distancia para la ejecución de las actividades contempladas en los Planes Operativos.

- 2.7. Presentar la nómina de los Directores Generales de los Centros Regionales de Comunicación Educativa y demás funcionarios requeridos para la ejecución del sistema a ser nombrados por el Ministerio de Educación y Cultura.
- 2.8. Coordinar las acciones que desarrollen las Unidades Educativas a Distancia con las Federaciones Provinciales de Educación Católica;
- 2.9. Extender, conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura a través de las unidades Educativas a Distancia Matriz y de Apoyo los certificados y títulos estudiantiles correspondientes, de conformidad con lo que establece el Reglamento Especial de Educación a Distancia.
- 2.10. Mantener una coordinación estrecha con todos los Centros Regionales existentes y los que se crearen en el futuro y brindarles todo el apoyo requerido.

QUINTA

El presente convenio tendrá una duración de tiempo indefinido a partir de la fecha de suscripción pudiendo las partes, por mutuo acuerdo, modificar las cláusulas del presente convenio.

Lcdo. Raúl Vallejo
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Y CULTURA

P. Jorge Paladines
PRESIDENTE DE LA CONFEDERACIÓN

Dr. Jorge Gonzalo García
PROCURADOR SÍNDICO DE LA CONFEDERACIÓN

CONVENIO DEL ESTADO ECUATORIANO CON LA CONFERENCIA EPISCOPAL

PRIMERA CLÁUSULA

El Ministerio de Educación y Cultura oficializa la creación y autoriza el funcionamiento del SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO, con sede en la ciudad de Quito, el mismo que tendrá bajo su dependencia a los Centros de Comunicación Educativa del Ecuador.

SEGUNDA

El Ministerio de Educación y Cultura confía a la Conferencia Episcopal Ecuatoriana el desarrollo del Sistema Nacional de Educación a Distancia "Monseñor Leónidas Proaño", a través de su Unidad Técnica Operativa.

TERCERA

El Ministerio de Educación y Cultura se compromete a brindar toda la colaboración y respaldo, necesarios que el Sistema requiera a fin de llegar con la modalidad teleducativa a todos los ecuatorianos que no tienen acceso al Sistema educativo nacional presencial, sujetándose por tanto, a las siguientes obligaciones contractuales:

1. Brindar las facilidades legales y administrativas pertinentes para que se pueda desarrollar con normalidad todas las acciones planificadas por el Sistema Nacional de Educación a Distancia "Monseñor Leonidas Proaño".
2. Designar de acuerdo a los pedidos del Director Nacional del Sistema a los agentes educativos requeridos para la ejecución de los programas específicos contemplados en los planes operativos y/o conceder a docentes técnicos y administrativos comisión de servicio con sueldo de conformidad a las normas legales establecidas para el efecto en el Reglamento General de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional.
3. Asignar en el Presupuesto Anual, los fondos pertinentes establecidos para los Centros Regionales y Comunicación Educativa y sus correspondientes Unidades Educativas a Distancia.

CUARTA

La Conferencia Episcopal Ecuatoriana por su parte se compromete:

1. Designar al Centro Nacional de estudios para la Educación a Distancia del Ecuador -CENEDE- como la Unidad Técnica Operativa del Sistema Nacional de Educación a Distancia "Monseñor Leónidas Proaño", la misma que será encargada de la administración, planificación, ejecución y evaluación del Sistema.
2. Facilitar la infraestructura física de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana en todo el territorio nacional para la ejecución de las acciones planificadas por el Sistema.
3. Brindar a la Unidad Técnica Operativa del Sistema Nacional la autonomía administrativa, técnica, académica y operacional.

SÉPTIMA

El presente convenio tendrá una duración de tiempo indefinido a partir de la fecha de suscripción, pudiendo las partes por mutuo acuerdo modificar sus cláusulas.

Quito, 23 de julio de 1992.

Raúl Vallejo
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Y CULTURA

Mons. Vicente Cisneros
OBISPO DE AMBATO
SECRETARIO DE LA
CONFERENCIA EPISCOPAL

Mons. Luis Enrique Orellana
OBISPO AUXILIAR DE QUITO
PRESIDENTE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA
CONFERENCIA EPISCOPAL ECUATORIANA

BIBLIOGRAFÍA

Manual de Educación a Distancia. Mario Abril Freire y Estuardo Reza, Quito, Ecuador, Ediciones CRECERA, Vol. 1., 1991.

Reglamento Especial de Educación a Distancia. Ministerio de Educación y Cultura; Dirección Nacional de Educación Popular Permanente, Quito-Ecuador, abril de 1991.

EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURALIDAD

Consuelo Yáñez Cossío

Humberto Eco comienza su obra "El nombre de la rosa"¹ con una frase del Evangelio de San Juan que dice: "Al principio era el Verbo, y el Verbo era Dios". Dios, que en definitiva, es la Palabra que constituye la manifestación principal de la divinidad y de la persona humana. El Génesis, documento que recoge el pensamiento y los mitos del pueblo hebreo, relata que una vez que Dios formó a los seres los llevó ante la presencia de Adán para que les pusiera nombre.²

Dios creó a los seres mediante la palabra considerada parte de su esencia, y dio a Adán la potestad de continuar con el acto de creación al darle la facultad de poner nombre a las cosas.

Introducción

Decir que el Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, no es sino la repetición de una realidad imposible de seguir ocultando como sucedía hasta hace menos de dos décadas. Este hecho empezó a imponerse como parte del conocimiento que debe tener el ciudadano común, por la simple necesidad de reconocer el espacio en el que se desenvuelve, y las condiciones que le ha tocado vivir.

El conocimiento de este campo —como el de otros—, continúa con una difusión muy restringida. Ello se explica, de alguna manera, por la crisis educativa y, en la que se incluye una ignorancia casi absoluta con respecto a la realidad de la población indígena local y del continente.

No cabe duda que el conocimiento es una de las fuentes que genera la práctica de una libertad bien entendida. El uso activo de la palabra, la expresión del pensamiento a través de ella, la ejecución de acciones en favor del desarrollo, la salud mental, psicológica y física de la persona, y la

1 Eco, Humberto. "El nombre de la rosa", Ed. Lumen, Buenos Aires, 1980.

2 Petisco, José Miguel (Trad.). "La sagrada biblia", Apostolado de la Prensa, S.A. Madrid, 1943.

situación social de los pueblos se basan en el conocimiento y en la información a la que puede tener acceso sus miembros.

Cuando falta el conocimiento, la práctica de la libertad se transforma en dependencia y genera elementos destructivos o auto-destructivos, provoca procesos de involución y, en definitiva, limita la acción del ser humano como tal. La ignorancia impide crear, producir, introducir y aceptar innovaciones, por temor al cambio que, como dice Erich Fromm³, lleva a la pérdida del "sentido de pertenencia". Acciones, actitudes y comportamientos distintos a los establecidos y que forman parte de los hábitos de un grupo, sea este familiar, comunitario o de otra índole, producen resistencia, y toda resistencia causa miedo.

Las actitudes de discriminación que se encuentran todavía en el país, responden en gran parte al miedo que se tiene al cambio y, particularmente, a la participación de la población indígena en las decisiones del país. La población de habla hispana teme tener que establecer nuevas relaciones, ceder y compartir espacios, generalizar normas de cortesía, dejar de atropellar a otros. Teme a los indígenas porque no les conoce. Teme, como es lo común en situaciones de ignorancia, lo que no entiende y eso mismo le hace no querer aprender.

En muchos casos se pretende impedir el desarrollo normal de la población manteniendo condiciones de vida infra-humanas por el temor a enfrentar acciones y reacciones que tampoco pueden preverse a causa del estado de desinformación e ignorancia.

Algo de historia

Los pueblos indígenas perdieron el uso de la palabra cuando entraron en procesos de dominación y sometimiento. Durante siglos, la sociedad dominante se negó a reconocer su existencia y su calidad de personas. En el año 1982, cuando la migración ya era un hecho masivo, en la facultad de derecho de una de las universidades de Quito, se afirmaba que el Ecuador era un país sin indios. Por la misma época, y en la misma

³ Fromm, Erich. "El miedo a la Libertad".

universidad, migrantes hispano hablantes procedentes de distintas regiones del país participaban en intentos de organizar huelgas estudiantiles para impedir el ingreso de indígenas a lo que consideraban territorio de "blancos". Los indígenas solo eran aceptados como empleados de servicio y, en la propia universidad, la mayor parte de ellos eran iletrados.

En 1991, cuando se realiza el levantamiento indígena en protesta por la falta de atención de los gobiernos, mucha gente —incluyendo también comentaristas de prensa—, acusan al movimiento de estar politizado y de que existe manipulación por parte de asesores externos. Se desconocía —o se olvidaba— que desde los tiempos de los filósofos griegos se definía al hombre como un ente político y que, una de las condiciones de la humanidad, es decir, del hecho de ser inteligentes, es la capacidad de hacer política sin distinción de personas, condición ni raza.

En este mismo contexto, se olvidaba también que todos los organismos nacionales e internacionales, de tipo privado y público, laicos y religiosos, ecuatorianos, latinoamericanos y mundiales tienen equipos de asesores cuya función es la de ser consultadas antes de hacer un pronunciamiento o de ejecutar un acto de carácter público.

Igual que la negativa a ejercer el derecho de la acción política y de contar con apoyo para realizar acciones ajenas a las expectativas de la sociedad dominante, a la población indígena se le negó siempre el derecho a manifestarse en su propia lengua, cuando tampoco existió la oportunidad de aprender la llamada lengua "oficial" a no ser por un esfuerzo propio. Si la sociedad dominante impuso a la población indígena la condición del silencio, no puede sorprenderse ahora por el uso de otros códigos.

En el caso del levantamiento y de otras manifestaciones de protesta o reclamo, no se trata de otra cosa que del empleo de un sistema de signos distinto al de la lengua oral. El levantamiento fue un código que pudo percibido con facilidad por la sociedad dominante, por tratarse de un código "visible" pero que, en lugar de llevar a la reflexión, condujo al miedo por la ausencia de un análisis serio de su parte.

Los mecanismos de comunicación entre las dos sociedades son desiguales. Los signos que maneja el sector indígena son mal interpretados porque el otro sector desconoce su significado, y apenas se dan algunos esfuerzos limitados para crear canales de una verdadera comunicación.

Las bibliotecas de los centros educativos primarios y secundarios de la ciudad, —y más aún del campo—, por ejemplo, carecen de información bibliográfica sobre el tema indígena. Los medios de comunicación, por lo general, tampoco hacen alusión a este tema, a no ser para fomentar prejuicios que, en muchos casos, se deben al desconocimiento de la situación y en otros, a actitudes racistas que aún no han sido superadas.

Desde fines de la década de los 70, se empieza a trabajar en el país en el diseño de una alternativa tendiente a desarrollar una relación equilibrada entre sociedades de distinto tipo como son la mestiza y la indígena, la de habla castellana y las de lengua vernácula, y con ello se promueve el conocimiento y reconocimiento de los distintos grupos humanos a partir de la aceptación de la diversidad lingüística y cultural.

La Interculturalidad

El sistema educativo para población indígena que se encuentra en proceso, se caracteriza por ser "intercultural". La "interculturalidad" de la que se habla actualmente, no significa otra cosa que el hecho de mejorar el conocimiento sobre la realidad de pueblos de distinto origen, distinta lengua y distinta cultura. No implica necesariamente llegar al manejo absoluto de los sistemas socioculturales respectivos pero sí, de alcanzar relaciones justas y equilibradas, para mejorar la comunicación, el entendimiento y la comprensión entre los pueblos de distinta lengua y cultura.

En el caso de los pueblos menos favorecidos, que históricamente son los indígenas, la interculturalidad implica, además, la aceptación del derecho de mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y sus sistemas, así como de adquirir un conocimiento real de los esquemas de pensamiento de la sociedad dominante. La imposición del castellano

formal —sin el aprendizaje de su sistema semántico—, como ha sido la costumbre en la escuela y fuera de ella, ha desarrollado la falsa creencia de que la población indígena, en general, domina este idioma.

Al cabo de más de una década de trabajo, solo se ha logrado promover la revalorización cultural y el rescate de su identidad en el sector indígena y, de manera muy superficial en el de habla hispana. Gran parte de la sociedad mestiza, tentada por el mundo del mido y del consumismo, prefiere orientarse hacia formas tía vida que desconocen las raíces culturales propias y, más todavía, los valores de los pueblos indígenas.

El mayor esfuerzo por desarrollar el sistema de relaciones interculturales equilibradas, ha recaído en la población indígena. Si se examina solo el aspecto lingüístico, se comprueba la existencia de un limitadísimo número de mestizos que conoce alguna de las lenguas vernáculas, mientras al indígena, se le sigue obligando a aprender el español —y el español de la calle—, por no haberse incorporado un sistema adecuado para su enseñanza.

Apenas hace 6 años se da oficialmente una apertura para la introducción de cambios de cierta envergadura en el sistema educativo nacional. Se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que debe enfrentar y superar sin mayor apoyo de la sociedad mestiza, los problemas de un sistema de opresión que se traduce en algo así como "el sueño en una noche llena de tinieblas".

La educación intercultural bilingüe, a más de intentar mejorar las relaciones entre los pueblos, busca recuperar los espacios para el uso real de la palabra en la lengua de sus hablantes y con sus propios contenidos. Implica la utilización de los signos de la cultura respectiva, pues como dice Eco, "los signos son lo único que tiene el hombre para orientarse"⁴.

⁴ Eco, Humberto, op. cit., p. 595.

El miedo

Entre los signos de dominación, uno de los de uso más frecuente es el del miedo: miedo a la vida y a la muerte; miedo de hacer y no hacer; miedo de hablar y de callar.

En la sociedad indígena se impuso el miedo, se inhibió el uso de los sentidos, se prohibió cualquier aproximación legítima al placer, se eliminó el humor, y se negó el libre acceso al conocimiento⁵. Para gran parte de la población, la vida se convirtió en un "valle de lágrimas" con la obligación de sacrificarse, sufrir y soportar castigos como una prueba de afecto de los dominadores.⁶

- "Tenía terror de ver a un profesor flaco, alto con barbas porque nos gritaba a todos".⁷
- "En el primer año que entré a la escuela tenía mucho miedo. La monjita era muy brava. Tenía asco de estar cerca de nosotros. Para mala suerte de ella, todas las niñas de su grado eran indígenas".⁸
- "Sentí temor de dirigir la palabra a la maestra. Mis padres me habían dicho que no le faltara al respecto".⁹
- "El primer día que ingresé a la escuela me causó un tremendo susto al ver el trato que nos daba el maestro, un colono de Quito que usaba palabras que nadie entendía".¹⁰

Los castigos

Una de las formas de mantener el miedo ha sido siempre el castigo físico, y más todavía el moral y el psicológico. El refinamiento empleado

⁵ De la Peña, Alonso, "Itinerario para párroco de Indios", facsímil, Madrid, 1771.

⁶ N.N. "Experiencia de mi vida estudiantil primaria", monografía, Imbabura, 1993.

⁷ N.N. "Experiencias vividas en la escuela", monografía, Imbabura, 1993.

⁸ N.N. "Mi experiencia escolar", monografía, Napo, 1993.

⁹ N.N. "Experiencia de mi vida estudiantil primaria", monografía, Imbabura, 1993.

¹⁰ N.N. "La escuela", monografía, Morona Santiago, 1993.

desde la época colonial hasta el presente, puede explicarse no solo por la ausencia de razón y sentimiento, sino también por problemas de carácter, claramente patológico¹¹ como lo demuestra la frecuencia y el tipo de comportamiento y de castigos aplicados por la blanco-mestiza en el pasado y también en el presente.

"Cuando no entendíamos nos hacía arrodillar en el granillo, nos encerraba en un cuarto con una calavera, no nos mandaban al almuerzo, no nos daba permiso para ir al baño"¹².

- "Cuando nos atrasábamos nos debíamos correr la plaza que estaba cerca de la escuela 20 veces. El profesor nos perseguía y nos daba correazos donde nos alcanzaba".¹³
- "Cuando las niñas hablábamos en quichua, la profesora nos hacía sentar en el suelo de baldosa para sentir más frío. Decía que así íbamos a aprender el castellano".¹⁴
- "La señorita nos golpeaban la cabeza contra el pizarrón y permanecíamos paradas horas enteras con la nariz pegada a la pared. Nadie podía decir nada...".¹⁵
- "Al profesor le daba un sucre por no hacer el deber. A los reincidentes nos hacía pasar al frente para que nos bajáramos el pantalón. el profesor y los pocos niños que hacían el deber nos daban con un cable de luz".¹⁶
- "A preparatorio asistimos unos 20 niños. Nos cuidaba un italiano recién llegado que nos maltrataba por las noches pegándonos como a animales".¹⁷

¹¹ Herrera Luque, Francisco. "Viajeros de Indias", Monte Avila Ed., Caracas, 1981,

¹² N.N. "Historia de mi infancia en la escuela", monografía, Tungurahua, 1993.

¹³ N.N. "Los estudios", monografía, Tungurahua, 1993.

¹⁴ N.N. "Historia de la vida escolar", monografía, Imbabura, 1993.

¹⁵ N.N. "Historia personal sobre la vida en la educación primaria", monografía, Morona Santiago, 1993.

¹⁶ N.N. "La niñez en la escuela", monografía, Tungurahua, 1993.

¹⁷ N.N. "Historia personal de la vida en la escuela", monografía, Napo; 1993.

La frecuencia y crueldad de los castigos a los que ha estado sometido y se somete al niño indígena y no indígena de las zonas menos favorecidas, es un síntoma que requiere ser analizado.

Erich Fromm, en su obra "Psicoanálisis de la sociedad contemporánea"¹⁸, considera que existen dos tipos de sociedades: las sanas que buscan desarrollar la capacidad del ser humano, y las "insanas que crean hostilidad y miedo, y que acaban por convertir a la persona en un instrumento de explotación.

Esta situación de insania es clara cuando se lee testimonios como el siguiente:

- "Esos días que pasé en la escuela fueron para mí amargos. Solo aprendí una poesía que recuerdo hasta ahora:

Los caminos son herraduras.
Los corazones son feroces,
los hombres descorazonados,
mis amigos desconsiderados,
mi mamá ciega de conocimiento
que nunca me comprendía"¹⁹.

El conocimiento

La evolución del hombre, en palabras del mismo Fromm¹⁰, es una consecuencia del desarrollo cultural y depende de su capacidad para transmitir conocimientos a las nuevas generaciones; conocimientos que se acumulan para uso del propio ser humano.

La educación intercultural bilingüe propone enfrentar los problemas derivados de un tipo de sociedad insana para llegar a liberar a la población de los miedos que le han mantenido sujeta a un sistema de desvalorización y dependencia.

¹⁸Fromm, Erich, Op. Cit., p. 67.

¹⁹N.N. "Historia de mi infancia en la escuela", monografía, Tungurahua, 1993.

Una liberación que, como dice Eco²⁰, es un acto de sabiduría que se relaciona con un proceso de conocimiento de la propia cultura y de reconocimiento de los valores que la sustentan, y con un proceso de conocimiento del saber universal para su recreación en función de las necesidades de la población.

La negación de los valores que caracterizan a una población, al igual que la negación del derecho de acceder al conocimiento, dan lugar al mantenimiento de situaciones de injusticia que requieren ser tomadas en cuenta en una propuesta educativa para impedir que, cualquiera que cree saber algo, repita las mismas absurdas situaciones del pasado.

Importa reconocer el derecho a tener y mantener un nombre, un idioma, una cultura. Importa aprender a respetar lo que no se entiende porque no se sabe.

- "El maestro tenía el defecto de llamar a todas las niñas indígenas 'María'. Sin ser 'María' me bautizó con ese nombre"²¹.
- "Cuando entré a la escuela me obligaron a usar falda a cuadros y suéter de colores muy claros. Me daba mucha vergüenza porque parecía un payaso. Decían que mi sombrero me tapaba la inteligencia"²².
- "Era prohibido hablar el quichua. Nos decían que había que entrar en la civilización hablando el castellano"²³.
- "Siempre tuve la curiosidad de conocer los talleres y maquinarias que tenía la misión pero eran zonas restringidas. Había mallas de alta tensión y reglamentos que obligaron a muchos compañeros a dejar la escuela"²⁴.

²⁰ Eco, Humberto, Op. Cit.

²¹ N.N. "La vida escolar", monografía, Chimborazo, 1993.

²² N.N. "Experiencias vividas durante la niñez", monografía, Chimborazo, 1993.

²³ N.N. "Experiencia en la educación primaria", monografía, Bolívar, 1993.

²⁴ N.N. "Autobiografía de la vida escolar", monografía, Pastaza, 1993.

- "Lo más difícil era oír a la maestra en una lengua desconocida y peor tener que contestar en el mismo idioma. ¡Qué horror acordarse de esto!... nos prohibían expresarnos en shuar porque era el idioma de los salvajes"²⁵.
- "La lectura y la escritura fueron como soñar en una noche llena de tinieblas"²⁶.

La soledad y la tristeza

Situaciones como estas no hicieron otra cosa que generar sentimientos de frustración, impotencia, abandono, rabia, miedo, tristeza, soledad. Muchos mestizos que consiguieron el puesto de maestros en las comunidades indígenas -y también en zonas pobres de la ciudad-, tomaron la actitud del mayordomo y del mayoral de hacienda. ¿Satisfacen así sus frustraciones, sus sentimientos de soledad y abandono?

No es una novedad, aunque se hable poco de ella, que la práctica de la actividad educativa no es sino una reproducción del maltrato y de la violencia a la que estuvo también sujeto el nuevo maestro.

- "En el mes de octubre me llevaron a la escuela. Me metieron a un aula donde había muchos niños que lloraban a gritos... Me sentaron junto a otro niño, y con él habló en quichua y compartí todo el año la soledad y la tristeza"²⁷.

El sistema educativo, en la mayor parte de los casos, no toma en cuenta ni la situación individual de los estudiantes ni menos aún la historia personal, familiar, comunitaria. La educación ha incorporado la historia solo como una materia llena de personajes, fechas y problemas territoriales que ocultan los verdaderos procesos sociales.

²⁵ N.N. "Memoria de la época escolar", monografía, Morona Santiago, 1993.

²⁶ N.N. "Relato de mi vida escolar", monografía, Morona Santiago, 1993.

²⁷ N.N. "Historia de la vida escolar", monografía, Tungurahua, 1993.

La escuela

Para hablar de la escuela no hace falta leer ni escribir tratados. Basta acercarse a la gente, escuchar su testimonio y aprender lo que se debe hacer meditando en ello.

- "...la escuela, en vez de ser un sitio de transmisión de conocimientos, se convierte en un lugar de destrucción. Todavía existen escuelas donde se obliga a los niños a quitarse sus trajes típicos antes de entrar a clase. Así se hace que se avergüencen de ser indígenas"²⁸.
- "No quiero que a mis hijos les hagan aprender como a mí. Nunca me olvido que cuando no pude multiplicar 7 por 7, el profesor me dio una patada y me produjo un tumor que me dejó hasta ahora una señal muy fea"²⁹.
- "Cuando estoy con los niños de la escuela me acuerdo de cuando me hacían cargar cabezas de plátano y guineo. En el hombro izquierdo se me formó un callo que hasta hoy me duele"³⁰.
- "Me estoy preparando para ser educador. Nunca digo la palabra 'silencio' porque a mí me dejó sin habla"³¹.
- "Tenemos que evitar el maltrato a los niños. A mí me pedía el profesor que cuente 'cachos muy colorados' para no hacerme limpiar la escuela. Creo que él era un hombre enfermo"³².

Una alternativa

Frente a este tipo de realidad, y a la dificultad de contar con maestros preparados, en 1986 se crea el sistema de auto-educación intercultural bilingüe para población de habla quichua. El objetivo principal es el de

²⁸ N.N. "De la educación primaria", monografía, Imbabura, 1993.

²⁹ N.N. "Mi vida de estudiante", monografía, Napo, 1993.

³⁰ "Autobiografía", monografía, Morona Santiago, 1993.

³¹ N.N. "Lo que sentí en la escuela", monografía, Pastaza, 1993.

³² N.N. "De mi infancia", monografía, Pastaza, 1993.

ayudar a la población participante a superar los problemas surgidos de la situación histórica de dominación de cerca de 500 años, entre los que se incluyen efectos sico-sociales que nunca antes han sido atendidos.

La Corporación Educativa "Macac" ha desarrollado una propuesta basada en la atención a la "persona". El objetivo central es el de re-integrar la Identidad individual tomando en cuenta el cerebro, la afectividad y el cuerpo. En este proceso se trabaja con aspectos tales como la percepción sensorial, la optimización del uso de los sentidos, la desinhibición, la diferenciación de sentimientos positivos y negativos, la identificación de sensaciones y manifestaciones físicas y emocionales, la activación de neuronas, el conocimiento como factor de mejoramiento de la calidad de vida, la estética (belleza), y una serie de "conceptos estructurantes" como son el bienestar, la comodidad, el placer racional, etc.

A partir del trabajo con aspectos como los mencionados, se pasa al proceso de utilización de los conocimientos adquiridos. En el área práctica de la salud por ejemplo, se han integrado seminarios y talleres sobre higiene personal, familiar y comunitaria; cuidado de la piel (máscaras, recetas, etc.); alimentación, incluyendo preparación y presentación de platos y recuperación de alimentos naturales (quinua, chocho, verduras tradicionales); mantenimiento y mejoramiento de servicios públicos, con inclusión de ornato.

El trabajo realizado demuestra que, antes de iniciar proyectos de cualquier tipo, se requiere difundir y mejorar el conocimiento y preparar a las personas intelectual y emocionalmente para la comprensión de los problemas, a fin de mejorar su calidad y sus condiciones de vida. La experiencia demuestra que la educación puede ser optimizada mediante la utilización de medios tales como el video y material escrito para llegar á un mayor número de gente y lograr la participación comunitaria dado que muchos problemas rebasan lo puramente personal.

Como en toda sociedad, en la de habla quichua existen aspectos que se ubican en distintos ámbitos y que básicamente corresponde a lo público, semipúblico, privado y semi-privado. Los medios de comunicación que se utilizan para la transmisión de mensajes tienen

también ámbitos especiales que se relacionan con los mensajes que se emiten de acuerdo con lo siguiente:

Ámbito	Medio	Contexto	Temas
Privado	Lengua oral	Personal	Necesidades básicas
Semi-privado	Material impreso (libros de bolsillo)	Familiar	Aspectos puntuales
Semi-público	Material impreso (revistas, periódicos, carteles)	Comunitario	Aspectos generales
Público	Visual	Social general	Aspectos promocionales y temas "no tabú"

Dado que la población quichua pertenece a la tradición oral, la lengua oral puede ser empleada para tratar de cualquier tema siendo necesario incluir bajo el sistema de seminarios-taller el tratamiento de las áreas "tabú" que, por razones culturales, no pueden ser analizadas en espacios públicos. Un tipo de seminario de mucho interés para las comunidades es el denominado "para parejas" en el que se identifican representaciones de género y se analiza los resultados en reuniones de hombres, mujeres y mixtas para buscar soluciones a los problemas encontrados.

Adicionalmente, se dispone de material escrito para una difusión más amplia de los conocimientos y de la Información, así como para reforzar el dominio de la lengua escrita en los grupos semi-analfabetos y semi-alfabetizados. El material en video cumple un doble propósito: desarrollar procesos de adquisición de conocimientos de manera más efectiva y eficiente, y atender a la población analfabeta que, por lo general, permanece al margen de los procesos educativos por no dominar la escritura.

Conclusiones

Hasta el momento solo se han hecho intentos de desarrollar la interculturalidad a partir de la población indígena. El sector de habla hispana tiene la convicción de que no necesitan aprender nada sobre las otras culturas nacionales sino sobre el mundo exterior.

En la actualidad no puede negarse el mestizaje. Probablemente no sean mestizos solo determinadas personas de procedencia extranjera. El fortalecimiento de la identidad nacional tiene que pasar, necesariamente, por el conocimiento de las culturas locales, de su historia y de la historia común.

La parte de la realidad del país —la indígena—, que actualmente es ignorada por una gran cantidad de población nacional, tiene que ser incorporada al saber desde la infancia. La familia, la escuela y la sociedad en su conjunto necesitan mayor información sobre la totalidad del país para poder entender los problemas nacionales y responder a las necesidades del país.

En la revista "El Domingo" del 29 de mayo pasado, por ejemplo, se denuncia el saqueo de muestras biológicas que se toman en las comunidades indígenas sin que los resultados sean devueltos al país³³. Sin embargo, la mayor parte de la población nacional desconoce estas situaciones y cuando las conoce, lo que prevalece es el silencio.

La experiencia realizada por "Macac", demuestra que existen posibilidades muy reales de atender a la población con resultados positivos.

Los organismos nacionales e internacionales que promueven la alfabetización, la atención a la mujer y a los niños, por ejemplo, no han logrado asimilar las propuestas existentes en muchos lugares para solucionar problemas como los que se plantean en este documento, a pesar de la cantidad de recursos económicos que se maneja. El

³²Paz y Miño, César. "¿Hombres genéticamente distintos?, Rev. *El Domingo*, Quito, Mayo 29, 1994.

analfabetismo sigue en aumento y cada minuto mueren miles de niños y las guerras proliferan en el mundo sin que realmente se hagan esfuerzos válidos por evitar la ignorancia y la muerte.

Ello demuestra que la educación, la interculturalidad, el respeto a los distintos pueblos y la vida misma, son problemas de tipo político. No son problemas de tipo exclusivamente económico como sostienen todavía muchos grupos. La producción de recursos, antes que partir de los banqueros, parte del desarrollo y la utilización del cerebro. El avance o el estancamiento, la liberación o la explotación de los grupos humanos está determinado por las decisiones de los grupos de poder, y por la indecisión de la gente que puede hacer algo y no lo hace.

La presente edición se terminó de imprimir
en agosto de 1994 en los Talleres Gráficos
de la Universidad del Azuay, siendo
Rector el Dr. Mario Jaramillo P.
y Director de la Imprenta el
Sr. Pedro Cáceres V.

Tiraje: 500 Ejemplares