



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Especialidad en Docencia Universitaria

La decolonización del pensamiento en estudiantes universitarios.

Propuesta de texto paralelo en Antropología Cultural

Autor: Mario Wladimir Brazzero Oña

Directora: Verónica Condor Bermeo

Codirectora: Ambar Célleri Gomezcoello

Cuenca, Ecuador

2023

Dedicatoria

Dedico este estudio a Eliana, mi compañera en el viaje y en los tiempos de paciencia. A nuestros hijos e hijas compartidos, a mi madre, a mis hermanos y a todos los cercanos.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que hicieron posible esta tesis, en particular a Verónica Condor, quien, desde la tutoría supo brindarme las directrices y recomendaciones pertinentes para la culminación de este estudio. A Carlos Guevara y Juan Lazo por sus acertadas recomendaciones. A los colegas de la Especialidad, por haber participado en un interaprendizaje permanente. A Eliana por sus valiosos comentarios. Al grupo de estudiantes que participó en diferentes momentos con sus testimonios.

Resumen

Esta tesis transita entre la subjetividad y la objetividad de mis lugares como estudiante y docente en educación superior. No es un tránsito lineal, entretreje mis percepciones desde estos lugares con reflexiones teóricas, conceptos y modelos pedagógicos, en el ejercicio de construir un curso de antropología que tiene como finalidad que los estudiantes reconozcan, en su cotidianidad, sistemas de pensamiento e ideologías adquiridas que normalizamos en las prácticas sociales, sobre sectores sociales y pueblos históricamente vulnerados o excluidos. El texto está estructurado en dos segmentos: el primero aborda la docencia como mediadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que involucra la participación activa del estudiante como persona reflexiva en un ambiente institucional inclusivo. El segundo segmento indaga la cultura de los jóvenes, sus percepciones sobre temas de interés local, nacional y global, en un contexto donde la tecnología y los entornos virtuales se asumen como potenciales aliados en educación.

Palabras clave: Cultura, enseñanza-aprendizaje, identidad, prácticas sociales, violencia.

Abstract

This thesis travels between the subjectivity and objectivity of my situation as student and teacher in higher education. It is not a linear transit, it interweaves my perceptions from these places with theoretical reflections, concepts and pedagogical models. Within the framework of the exercise of building an anthropology course whose purpose is that students recognize, in their daily life, systems of thought and ideologies acquired and normalized in social practices, about social sectors and historically vulnerable or excluded peoples. The text is structured in two sections: the first addresses teaching as a mediator in the teaching-learning process, which involves the active participation of the student as a reflective person in an inclusive institutional environment. The second segment explores the culture of young people, their perceptions on issues of local, national and global interest, in a context where technology and virtual environments are assumed as potential allies in education. Key words: Culture, teaching-learning, identity, social practices, violence.

Key words: Culture, teaching-learning, identity, social practices, violence.



Índice de contenido

Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Resumen.....	III
Abstract	IV
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE. LA DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ¿POR QUÉ PENSAMOS COMO PENSAMOS?,	3
CAPÍTULO 1. ¿CÓMO FUI EDUCADO?	4
CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO HABITADO	9
CAPÍTULO 3. MEDIAR CON LA CULTURA, LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN LA NOVELA FUNDACIONAL ECUATORIANA.....	12
CAPÍTULO 4. REVISIÓN CONCEPTUAL PARA UNA PROPUESTA EN PEDAGÓGICA.....	20
CAPÍTULO 5. EDUCAR PARA CONVIVIR	26
CAPÍTULO 6. LAS INSTANCIAS DE APRENDIZAJE COMO MEDIADORAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	29
La institución como instancia de aprendizaje	30
La práctica profesional en tanto instancia de aprendizaje	32
Los medios y materiales y tecnologías.....	33
El grupo como instancia de aprendizaje en el trabajo educativo	34
Utilización del contexto como instancia de aprendizaje de los estudiantes	35
Valoración y utilización del consigo mismo en la tarea educativa.....	35
CAPÍTULO 7. LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD	37
CAPÍTULO 8. PROPUESTA DE CURSO DE ANTROPOLOGÍA CULTURAL	41
Modelo pedagógico:	41
Objetivos	42
Resultados de aprendizaje	42
Contenidos	42
SEGUNDA PARTE. IDENTIDAD, SENTIDO Y PRÁCTICAS SOCIALES. ¿CON QUÉ NOS IDENTIFICAMOS?.....	59
CAPÍTULO 9. LA LABOR EDUCATIVA CON LA JUVENTUD	60
EN TORNO A LA LABOR EDUCATIVA CON LA JUVENTUD	60
ESCUCHEMOS A LAS Y LOS JÓVENES.....	71
CAPÍTULO 10: COMUNICACIÓN MODERNA Y POSMODERNA	84
DIALOGANDO CON AUTORES.....	84
BÚSQUEDA DE SOLUCIÓN A LA VIOLENCIA COTIDIANA	87
LA FORMA EDUCA	92

ACERCARNOS AL DISCURSO DEL ESPECTÁCULO	100
CAPÍTULO 11. CAMINOS DEL APRENDIZAJE	111
NUEVO DIÁLOGO CON ESTUDIANTES	111
UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON SENTIDO	117
CAPÍTULO 12. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS	128
MEDIAR PARA LOGRAR UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DECISIVA	128
DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INCORPORACIÓN DE TIC.....	136
CONCLUSIONES	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

Índice de figuras

Figura 1_Diagrama de Venn para evaluación.	48
Figura 2_Organizador gráfico para evaluación.	54
Figura 3_Actividades disponibles en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle	140
Figura 4 Recursos disponibles en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle	141

Índice de tablas

Tabla 1_Mapa de contenidos del curso.....	43
Tabla 2_Lista de cotejo para evaluación	46
Tabla 3_Diagrama de Venn para evaluación.....	50
Tabla 4_Rúbrica para evaluación.	52
Tabla 5_Lista de cotejo para evaluación	56
Tabla 6_Lista de cotejo para evaluación	57
Tabla 7_Estudiantes de la Universidad del Azuay que participaron en el cuestionario en 2022.	73
Tabla 8_Criterios de calificación El trabajo equivale 10/10	135

INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendo elaborar un texto paralelo de antropología cultural con un ciclo de duración (16 semanas), cuyos contenidos están diseñados para que los estudiantes conozcan los dispositivos y estrategias que aplicó Occidente y que determinaron una forma de pensamiento ideológico que heredamos. Al descubrir, conocer y reconocer estas realidades que parecen ajenas a su vida, pero que subsisten en su cotidianidad, los estudiantes pueden asumirse como agentes de cambio ante imaginarios que han construido discursos descalificadores sobre ciertos sectores sociales y pueblos que históricamente han sido vulnerados, excluidos o desplazados, y que, a manera de discurso de doble vía, reflejaban lo que por el contrario no era el blanco-mestizo.

El texto paralelo tiene como finalidad “la de expresamos, la de crear, la de comunicamos” (Gutiérrez y Prieto, 1993, p. 137), lo que implica mantener una relación reflexiva y dialógica asumiendo que como docentes no sabemos todo; asumir que la cátedra, como transmisión de conocimientos de una sola vía, debería estar superada. La responsabilidad es grande, ya que, apuntalando a su razón de ser, “la universidad tiene como función fundamental la promoción y el acompañamiento del aprendizaje” (Prieto, 2020, p. 42), y esta función se logra si hacemos conciencia de que somos mediadores en el proceso.

Contextualizar los contenidos con lo que pasa en la coyuntura local nacional o mundial es un camino, pero debe estar acompañado de la participación de los estudiantes como sujetos activos del proceso de aprendizaje, no como únicos receptores del mismo. No por ello podemos dejar de lado la teoría que se encuentra en los textos; el ejercicio docente participa de trasladar los contenidos del texto al contexto de forma creativa y participativa. Si buscamos agentes de cambio debemos proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y metodológicas en un ambiente reflexivo y analítico de la realidad social. Krishnamurti (como se citó en Miranda, 2014) destaca en este sentido, que “si logramos cambiar la conciencia del docente-persona, podríamos también cambiar la conciencia del estudiante-persona; porque la verdadera educación dista mucho de aprender contenidos y asignaturas y más bien se debe encaminar al conocimiento de sí mismo y de sí misma como la fuente de una revolución esencial” (p. 3).

El texto está seccionado en capítulos. En la primera parte, el primer capítulo respondo a la pregunta sobre mi formación: ¿cómo fui educado? La intención es poner en evidencia lo que tuvo y no tuvo resultados, para seguir la ruta adecuada en mi propuesta pedagógica.

En el segundo genero una reflexión sobre la Universidad del Azuay (UDA), pero abordándole como morada, como lugar habitado. En el tercer capítulo utilizo la literatura, más precisamente la novela fundacional ecuatoriana, como ámbito de saber que permite constatar una estrategia de construcción de sujetos sociales y de las que deberían ser sus prácticas sociales. En el cuarto capítulo reviso diferentes modelos y conceptos pedagógicos para discernir los tipos de aprendizaje que forman parte de la propuesta pedagógica del curso. El quinto capítulo indaga el educar para convivir, que me parece la línea más cercana a mi propuesta pedagógica. En el capítulo sexto reviso las diferentes instancias de aprendizaje como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje desde diferentes espacios de enunciación: estudiante y docente. El séptimo capítulo trata sobre la inclusión, y su alter ego, la exclusión en la universidad. Por último, en el capítulo octavo, genero la propuesta del curso de antropología cultural, al que he denominado *La decolonización del pensamiento en estudiantes universitarios*.

En la segunda parte el texto mantiene una continuidad conceptual con la primera. En vista de que el módulo 2 “se orienta a la reflexión sobre la cultura de las y los estudiantes y a la interacción y la práctica con ellos” (Prieto, 2020, p. 3), el hilo conductor del texto que propongo es la identidad; donde la significación, el sentido, las prácticas sociales se relacionen, no solo con la pregunta ¿por qué pensamos como pensamos?, sino ¿con qué nos identificamos? Pretendo es que los estudiantes reconozcan que la identidad es una construcción cultural que se construye como respuesta a las influencias del entorno con las que los jóvenes se identifican.

Siguiendo el modelo de Prieto (2020) voy a estructurar el texto en los siguientes capítulos:

Capítulo 9: La labor educativa con la juventud. En este capítulo incluiré las siguientes prácticas: En torno a la labor educativa con la juventud; ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?; Escuchemos a las y los jóvenes. Capítulo 10: Comunicación moderna y posmoderna. Se incluirán las siguientes prácticas: Dialogando con autores; Búsqueda de solución a la violencia cotidiana; La forma educa; Acercarnos al discurso del espectáculo. Capítulo 11: Caminos del aprendizaje: Se incluirán las siguientes prácticas: Nuevo diálogo con los estudiantes; Una experiencia pedagógica con sentido. Capítulo 12: Mediación pedagógica de las tecnologías. Se incluirán las prácticas: Mediar para lograr una experiencia pedagógica decisiva; Diseño de una propuesta de incorporación de TIC.

PRIMERA PARTE. LA DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ¿POR QUÉ PENSAMOS COMO PENSAMOS?

CAPÍTULO 1. ¿CÓMO FUI EDUCADO?

En este capítulo voy a realizar un ejercicio de memoria para responder la pregunta: ¿Cómo fui educado? Al ser el texto paralelo un documento pedagógico, es importante hacer este ejercicio para no repetir las acciones de ciertos docentes que frustraron mi primera elección de carrera; y para potenciar las que motivaron mi permanencia en la universidad. Hay un sinnúmero de docentes sobre los que no hablaré porque, o fueron olvidados o no imprimieron nada en mí, lo que se traduce en que no dejaron ninguna huella, ni positiva ni negativa.

Para poder responder la pregunta sobre mi educación en la universidad, voy a plantear una narrativa anecdótica de ciertos momentos de fácil recuerdo -así trabaja la memoria-, supongo que es debido a que esos episodios marcaron mi formación, e incluso parte de mi manera de pensar y de mi accionar profesional.

Durante mi formación he pasado por varias universidades, y cada una de ellas ha dejado diferentes marcas, por lo que la narrativa también entretendrá mi percepción sobre las carreras y los docentes que en su momento tuve frente a mí. Esto supone que la narrativa no solo será anecdótica sino también subjetiva.

Mis primeros pasos en la educación de tercer nivel comienzan en la Universidad Central del Ecuador, carrera de Psicología Clínica, en la cual estuve dos años, tiempo que me llevó darme cuenta de que esa no era la carrera más acertada para mí. La estructura jerárquica en la relación docentes-estudiantes, era muy marcada. La mayoría de los profesores eran médicos o psicólogos; y los estudiantes, cuando nos dirigíamos a ellos, debíamos anteponer la palabra “doctor” a su apellido, dentro y fuera del aula. Esa forma de relación era apenas la marca más evidente de una serie de dispositivos de disciplina, como la estrategia de representación a través de la bata blanca sobre pulcros ternos –en el aula-, que lograban hacernos ingresar en la rigurosidad científica de las ciencias médicas.

La anatomía y fisiología del cerebro, los test y otros instrumentos de diagnóstico, fueron infructuosos al momento de enfrentarme con mi primera práctica: el caso de un joven que había perdido sus piernas en un accidente y estaba internado en un hospital público. No recuerdo que nos hayan enseñado a tratar con nuestras propias emociones al enfrentarnos a este tipo de situaciones; tal vez eso se vería en alguna asignatura más adelante; pero en ese momento claramente no estaba preparado para enfrentarme a esa práctica. El

resultado: el novel psicólogo se sumó al dolor del paciente; ahí terminó la psicología para mí.

Esta experiencia no fue tan infructuosa, ya que me permitió comprender que el centro de mi atención en la búsqueda de una profesión era el ser humano, pero no desde un abordaje de su dolor o sus heridas, sino desde aspectos más seductores, como el arte o la literatura, considerando que desde muy joven fui un apasionado por la lectura, gusto en el que influyó mucho un profesor de matemáticas del colegio: Edgardo.

Es así que en mi peregrinaje arribé a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología. No fue por casualidad; se debió a una conversación con un amigo que estaba dando sus primeros pasos en la carrera. Me cautivó la calidez con la que los estudiantes de cursos superiores me recibieron desde los días de papeleos de matriculación. A diferencia de mis colegas psicólogos, cuyas conversaciones giraban en torno al mejor tratamiento para desórdenes de personalidad o a la efectividad de la campana y la salivación del perro (referencia al conductismo de Pavlov); con los futuros antropólogos hablábamos de simbolismo, magia, arte, literatura, cine o cultura.

Ya en el aula –aquí empiezan a emerger los referentes de mi amor por la antropología–, la primera impresión que tuve fue cuando Segundo ingresó al aula. A diferencia del Dr. Riofrío, cuyo ingreso hacía que, posiblemente por un condicionamiento programado, todos los estudiantes nos levantemos de nuestros pupitres como señal de respeto; con Segundo hice el gesto de levantarme, pero al ver que mis colegas no lo hicieron, de inmediato me clavé al asiento. Segundo generalmente vestía de jeans, leva y una gorra. En sus cátedras, llenas de ejemplos cotidianos entretejidos con teoría antropológica, nos hacía reflexionar sobre la diversidad cultural, entre otros temas. Los primeros pasos del trabajo de campo en comunidades indígenas siempre estuvieron acompañados por reflexiones que Segundo reforzaba en nosotros: *todos los pueblos tienen saberes propios, no hay pueblos inferiores ni superiores, hay pueblos diferentes; no ingresen a las comunidades con una postura de autoridades etnográficas, sino como iguales; no se burlen de sus prácticas culturales, entiéndanlas a la luz de la teoría; no tomen fotos y graben las entrevistas sin autorización*. Todo esto me dejó una huella muy profunda, pude comprender que la raza, entendida como una escala ascendente de grupos humanos superiores e inferiores, era un dispositivo creado por los sectores hegemónicos para justificar los procesos de dominación, creando sujetos de primera, segunda y tercera clase;

otro aspecto era que, a manera de curriculum oculto, lo que hacía Segundo con nosotros era un ejercicio de decolonización del pensamiento, ya que, en las salidas de campo nos enfrentaba no solo con personas diferentes, sino con epistemologías diferentes construidas desde las prácticas culturales. Estos, por cierto, son aspectos centrales de los contenidos planteados en este texto.

Marco Vinicio, perteneciente a la Orden Jesuita, fue mi profesor de antropología religiosa I, II y III. En una ocasión estábamos revisando el mito, el rito y el símbolo como puntales del pensamiento religioso, y recuerdo que el Padre Rueda –como lo llamábamos- puso un ejemplo para que podamos comprender lo que es el símbolo, el mismo que hasta el día de hoy lo utilizo con mis estudiantes; el ejemplo es más o menos así: *si ustedes al caminar por la calle se encuentran con una pequeña piedra, lo más seguro es que no le tomen en cuenta o la pateen y sigan su camino. Pero si en el lecho de muerte, el ser más querido de ustedes les llama para despedirse, les pide que acerquen su mano y en ella coloca la misma pequeña piedra y les dice “cuando te sientas mal por cualquier situación, toma esta piedra y colócala cerca de tu corazón, porque en ella estaré yo”*. A continuación, el Padre Rueda nos explicó que la piedra, por ese acto ritual, se transformó en un símbolo que representaba al ser querido.

Las formas de educar de Segundo y del Padre Rueda permiten reflexionar sobre dos elementos que planteo como parte de la pedagogía de este texto. Primero, que el pensamiento científico no es un atributo de occidente, cada pueblo tiene su epistemología propia; segundo, que el pensamiento simbólico no es atributo de los pueblos no occidentales, trasciende lo humano. En este sentido, ni uno ni otro sistema de pensamiento puede ubicarse jerárquicamente sobre el otro. En muchas ocasiones, los buenos ejemplos tienen más efectividad que los conceptos en el proceso de aprendizaje, más todavía en las ciencias sociales.

Otro elemento muy eficaz para retener información académica es la narración anecdótica, que la explicaré a continuación. Nuestro profesor de arqueología, Ernesto, se vestía de tal manera que parecía haber salido de la tienda de campaña para recibir el sol de la mañana: jeans descoloridos, botas de montaña y gruesas casacas impermeables; todo en armonía con su larga cabellera algo desaliñada. En sus clases recurría con frecuencia a las narraciones anecdóticas. Aquí una de ellas. Como buen arqueólogo, Ernesto defendía la tesis de que el hombre proviene del mono, no de un soplo divino. Dentro de su argumento

nos narró, a su manera, el hallazgo de un homínido (*Australopithecus afarensis*) en Etiopía, descubierto por el arqueólogo Donald Johanson y su equipo.

Este homínido, nos comentaba Ernesto, tenía características muy sobresalientes que lo convertían en un eslabón más para determinar científicamente que provenimos de los homínidos: el caminar erguido y la oposición del dedo pulgar de la mano. Todo esto posiblemente yo lo hubiera olvidado, pero nuestro Indiana Jones nativo hizo algo que clavó este dato en mi memoria. Nos comentó que es una práctica muy recurrente de los arqueólogos poner dos nombres a los hallazgos, el científico -arriba señalado-, y el nombre vulgar; por lo que, en el frenesí del descubrimiento de este espécimen, y al constatar que se trataba de una hembra, dentro del campamento provisional instalado en el sitio el equipo de arqueólogos discutía sobre el nombre con el que le debían bautizar.

Mientras nos narraba esta historia, Ernesto sacaba de su mochila –que por cierto era parte de su atuendo- una pequeña grabadora, la ubicó sobre el escritorio, conectó el cable de corriente y del bolsillo interior de su casaca sacaba un casete.

Continuó su narración comentándonos que mientras los miembros del equipo proponían diferentes nombres, comenzó a sonar en un equipo que tenían en la tienda de campaña la canción de los Beatles “Lucy in the Sky with Diamonds”, y que, entendiendo esto como una hierofanía, el mensaje fue acogido por los arqueólogos y bautizaron al ejemplar con el nombre de Lucy.

A continuación, Ernesto colocó el casete en la grabadora y, al presionar Play, comenzó a sonar la Lucy de los Beatles, que era el telón de fondo de un baile –que para ser honesto con el espectáculo, más parecía de twist que de rock- que nos brindó Ernesto mientras tarareaba la letra; todo cobijado de estridentes sonrisas y aplausos de nosotros, sus estudiantes.

No voy a seguir narrando las anécdotas del resto de la planta docente, pero es importante resaltar que en su mayoría era personas brillantes. También tenían una calidez humana digna de resaltar. Era muy usual que en el patio principal de la universidad nos sentáramos los compañeros a departir en los momentos de ocio y que algún profesor se una al esparcimiento. Puedo decir que hasta el día de hoy mantengo lazos de amistad con muchos de mis profesores de la “Cato”, como con cariño nos referimos a nuestra Alma Mater.

Pero la amistad no significaba privilegios académicos de ninguna clase, en el aula eran profesores. Esta relación, de docentes, pero también amigos generaba un efecto interesante en el grupo de estudiantes, y es que no solo realizábamos las tareas por tener una buena evaluación, sino para no quedarnos mal a los profesores. En este sentido, podría decir que era importante no decepcionarles a estos ejemplares maestros y amigos. Al escribir esto recuerdo las palabras del Padre Rueda: “Ustedes no serán antropólogos cuando obtengan su título, lo serán cuando hagan de la antropología su forma de vida”.

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO HABITADO

Cuando Hernán Malo (2013) habla de la universidad como sede de la razón, lo hace en un sentido doble: “el lugar (físico y espiritual) en que la razón actúa y circula como en su propia casa, el lugar en el cual la razón ocupa el centro de honor y posee el cetro, que dirige todo el quehacer” (p. 39). En sus palabras se puede percibir el sentido de morada que le otorga al espacio físico. Para situarme en la UDA como morada, recojo el término expresado por Levinas al situarla, en su análisis de una habitación o de una casa, como un espacio de recogimiento. La morada como construcción, dice Levinas (2002), “pertenece, en efecto, a un mundo de objetos. Pero esta pertenencia, no anula el alcance del hecho de que toda consideración de objetos -aunque se trate de construcciones- se produce a partir de una morada” (p. 170). La morada posibilita la interiorización, el habitar, el ver desde adentro hacia afuera.

La UDA como lugar habitado, se expresa en distintas formas de relacionamiento que históricamente he generado con ella, lo que ha producido, y sigue produciendo, una cantidad de identidades (en plural), en el sentido que Stuart Hall da al término cuando rechaza la noción (en singular), de una “identidad integral, originaria y unificada”. Hall (2003) propone que “las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (p. 17). Desde la noción de identidades fragmentadas, debo decir que he transitado por seis universidades, ya como estudiante, ya como docente, y no con todas ellas puedo sentirme identificado de la misma manera. Justamente existe una diversidad de imágenes, cuando pienso en estas universidades, que me provocan también distintas sensaciones. Si las identidades, como dice Hall (2003), se construyen en “ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (p. 18), es probable que esta amalgama de sensaciones que me *tocan* sea el resultado de los distintos Yo que han habitado estas universidades. Incluso en la UDA mis identidades históricas se ponen en escena permanentemente: la de estudiante, docente, colega, amigo.

Las diferentes formas de habitar la UDA pueden ser comprendidas desde la noción de habitus de Bourdieu (1993), que, sin llegar a definirlo, lo sitúa como sigue:

Producto de la historia, el habitus produce prácticas, individuales y colectivas, produce, pues, historia conforme a los principios [schémes] engendrados por la

historia: asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios [schémes] de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (p. 95).

El habitus dentro de la universidad podría graficarse desde el centro, donde se ubica el Yo, hacia la periferia, donde el anillo se abre hacia los estudiantes, planta docente, personal administrativo y trabajadores, a los que sumaría la población flotante que sin ser parte de la institución la habita fugazmente pero que, sin embargo, es sumamente importante. Desde el centro, las relaciones más cercanas resultan de la afinidad de criterios -no de la coincidencia total- con respecto a intereses profesionales, percepciones sobre temas de actualidad, sobre líneas de investigación o simplemente sobre gustos comunes en una complicada red de mercancías que ofrece el mundo actual. La opinión política generalmente queda de lado, cuando se puede, porque lleva a discusiones acaloradas que pueden opacar virtudes más significativas.

El elemento mediador de toda práctica social es el lenguaje en sus distintas dimensiones. Heidegger (2000) lo ubica como la morada del ser al expresar que "... en el pensar, el ser llega al lenguaje. El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y poetas son los guardianes de esa morada" (p. 11). Una de las virtudes de la formación universitaria es que nos permite ampliar nuestro lenguaje, y con ello, poder expresarnos y comprendernos de mejor manera. En este sentido, con los estudiantes generalmente iniciamos nuestra relación con lenguaje coloquial, al que de a poco se agrega el lenguaje académico, que nos permite abordar temas desde diferentes niveles de complejidad; ese ver desde adentro hacia afuera: analizar y comprender el mundo desde la morada universitaria.

Si bien las relaciones que construimos con los estudiantes tienen su epicentro en el aula, se desbordan hacia el campus, sus jardines, la biblioteca o la cafetería; donde, en ocasiones, los jóvenes no solo buscan dialogar sobre las asignaturas o las tareas, sino que buscan un oído atento y una palabra cálida ante ciertas situaciones; algo que hacíamos con Segundo y el Padre Rueda. Los jóvenes también son moradores de la universidad.

En esta línea de pensamiento, una relación fructífera con los estudiantes es posible si no nos ubicamos en el lugar privilegiado o vertical de docente (dueño del conocimiento), versus el alumno (receptor del conocimiento). Los estudiantes no son lienzos en blanco en los que se va a imprimir el conocimiento, son sujetos con historia, con prácticas

culturales y pensamientos diversos. Sin buscar coincidencias, hay que encontrar lugares en común, ciertos aspectos que deben ser tratados académicamente y que los entendemos como compromisos reales ante problemas reales, en lo local, nacional y mundial. Hall (2003) recuerda que “la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal” (p. 15). Las coyunturas marcan el camino de la posición que tomamos y, en la medida de lo posible, las transformamos en proyectos académicos.

Conforme los anillos de relaciones se extienden hacia la periferia, aparecen aquellos docentes que, por sus resultados académicos, intelectuales o científicos, se han convertido en referentes que nos permiten visibilizar todas las posibilidades que la universidad brinda a su personal. No es el caso desmerecer las virtudes propias de estos ejemplares colegas, lo que pretendo, y es el objetivo de este trabajo, es poner en evidencia que una parte fundamental de la identificación que se puede construir con una institución es el sentido de pertenencia que involucra sentirse, y más tarde ser parte de la misma. En este sentido los referentes siempre serán importantes porque permiten resignificar y actualizar los propósitos de la labor docente y del compromiso social a través de una imagen proyectada.

Una de las reflexiones que me arroja la pandemia en lo concerniente a la universidad, es que la identificación y el sentido de pertenencia se consolidan con la materialidad del campus. “Podríamos decir que una institución existe en una forma doble, en la forma de lo adquirido en cuerpos socializados -lo que llamo “habitus”-, y en cosas que pueden ser objetos materiales” (Bourdieu, 2019, p. 154). Si bien la virtualidad total no puede quedar excluida como posibilidad, la relación con el espacio físico es fundamental en los distintos niveles de relaciones. Los cuerpos socializados, entre los que me incluyo, habitamos la universidad, y la materializamos con el lenguaje.

Concebir a la universidad como el espacio que habito, como la morada que me cobija, implica también entenderla como el espacio físico que posibilita las relaciones dialógicas, horizontales y nutricias que generan pensamiento; algo muy distante a la colonización del pensamiento. Al pensarme como el Yo fragmentado, me permito transitar por diversos escenarios de comprensión mediados por el lenguaje que me y nos construye.

CAPÍTULO 3. MEDIAR CON LA CULTURA, LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN LA NOVELA FUNDACIONAL ECUATORIANA

Este capítulo trata sobre los mecanismos y dispositivos de construcción del *otro*, en particular de la mujer, a lo largo de la historia republicana del Ecuador y las múltiples formas de imaginarlo y de representarlo.

Refiero a la representación del *otro* porque fueron sujetos sociales específicos (indios, negros, mujeres), y no los sectores hegemónicos¹ de la población, los que se fueron construyendo bajo un prisma de dominación, exclusión y, en el caso de la mujer blanca y mestiza, buenas prácticas sociales; aspectos propios del pensamiento colonialista. A través del análisis de ciertos pasajes de las novelas seleccionadas, pretendo ejemplificar cómo fueron imaginadas estas representaciones en la construcción del Estado-nación ecuatoriano por los grupos dominantes desde nociones ideológicamente sostenidas de raza, clase y etnicidad. Para ello voy a tomar parte del análisis que realicé sobre este tema en mi tesis de maestría, pero con objetivos diferentes: en el caso de la tesis, el objetivo central consistió en evidenciar las estrategias que aplicó Estado para imaginar y representar al *otro* étnico en el Museo Etnográfico Nacional. En el presente trabajo, pretendo que se evidencien la continuidad del pensamiento colonial en la era republicana.

Desde los años ochenta del siglo pasado, la antropología ha dado un giro con respecto a su objeto de estudio, George Marcus lo destaca al sostener que:

... si bien su público la ha asociado desde hace mucho con el estudio de las sociedades aisladas, llamadas «primitivas», la antropología en realidad ha aplicado su método de «mirada de orfebre» durante cierto tiempo en sociedades nacionales complejas, incluida, cada vez con mayor asiduidad, la nuestra. (Marcus y Fischer, 2000^a [1986], p. 38).

Este nuevo posicionamiento de la mirada antropológica nos ha permitido escudriñar en una serie de facetas de lo contemporáneo, antes excluidas por no considerarlas parte de nuestro objeto de estudio. También nos ha permitido generar una crítica cultural de nosotros mismos, crítica que, como dice Marcus (2000^a [1986]), “en el pasado fue a menudo limitada, pero que tiene hoy una renovada capacidad de desarrollo” (p. 46).

¹ Rosberry (2002[1994]) propone utilizar el concepto de hegemonía no para entender un consenso “sino para entender la lucha; las maneras en que el propio proceso de dominación moldea las palabras, las imágenes, los símbolos, las formas, las organizaciones, las instituciones y los movimientos utilizados por las poblaciones subalternas para hablar de la dominación, confrontarla, entenderla, acomodarse o resistir a ella. Lo que la hegemonía construye no es, entonces, una ideología compartida, sino un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos”. (p. 220).

En este trabajo pretendo abordar la construcción del *otro* instituida por los sectores hegemónicos de la sociedad ecuatoriana, desde una crítica a la producción literaria de los intelectuales de la nación. Viveiros de Castro (2010) propone que todavía goza de cierta popularidad en ciertos círculos “la tesis según la cual la antropología, exotista y primitivista de nacimiento, no puede ser otra cosa que un teatro perverso en el que el “otro” siempre es “representado” o “inventado” de acuerdo con los sórdidos intereses de Occidente (p. 15). Baste recordar que en el siglo XIX, la antropología tomó su propio rumbo disciplinar, pero enmarcada en el pensamiento evolucionista de la época que, para el estudio de las culturas, planteaba un desarrollo unilineal y homogéneo, en cuya visión los pueblos diferentes, colonizados, se encontraban en la base de una pirámide de desarrollo unilineal, bajo la categoría de “pueblos primitivos”; y las potencias coloniales europeas se ubicaban en la cúspide, como “pueblos civilizados”.

Desde esa visión, los mal denominados “pueblos primitivos”, si deseaban “civilizarse”, debían seguir el camino de Occidente. Sin embargo, cada vez se suman nuevas voces a la antropología contemporánea que van cercando esa posición exotista que es un rezago de la corriente evolucionista de nuestra disciplina.

En este punto cabe la pregunta de ¿quién es el *otro*? Stuart Hall recuerda que tanto el racismo como la identidad se sustentan en identificar al *otro* para saber que uno no es ese *otro*. En palabras del Hall (2010):

Solamente cuando hay un Otro puede uno saber quién es uno mismo. Para descubrir ese hecho hay que evidenciar y desatracar la larga historia del nacionalismo y del racismo. El racismo es una estructura del discurso y la representación que intenta expulsar simbólicamente al Otro —lo borra, lo coloca allá en el Tercer Mundo, en el margen. (p. 344).

Al identificarse como grupo social y racialmente diferente, los sectores hegemónicos del Ecuador se sumaron al paradigma de superioridad que impuso Occidente a todos los territorios no occidentales. Nicolás Martínez, miembro de la Sociedad Jurídico-Literaria, -creada en la Universidad Central del Ecuador sostenía que (como se citó en Prieto: 2004) “la borrachera, el robo y la mentira se destacaban como los vicios principales de la raza indígena” (p. 88); advertía también sobre la degeneración de los indios libres que se trasladaban a vivir en las ciudades y el riesgo que para las “gentes civilizadas” constituían “la rebeldía y la falta de control estatal sobre los indios comuneros”. Alfredo Espinosa Tamayo escribe en 1916 su obra *El problema de la enseñanza en Ecuador*, con la intención de realizar un diagnóstico y propuesta de la sociedad “verdaderamente

nacional”. En su trabajo se expresa del negro en los siguientes términos (como se citó en Traverso, 1998): “Raza servil, creada en la esclavitud, y que solo de dos o tres generaciones, a esta parte, disfruta de la libertad, es sin embargo, la más levantisca y la más exaltada, al mismo tiempo que la menos apta para incorporarse a la civilización...” (p. 103). El exotismo, la sensualidad y el desenfreno asociados en los indígenas de la sierra con las fiestas y las celebraciones, son en los negros asociados a su cuerpo mismo. En las mujeres negras sus cuerpos:

percibidos como grotescos y de un apetito sexual casi animalesco (...) en la época de la colonia (Peterson, 2001), (son actualmente) pensadas y representadas más bien desde y para el placer/experimentación sexual de los demás, a la vez que imaginadas, “aceptadas” y “reconocidas” desde lo exótico, reproduciendo, así, las representaciones racistas y sexistas del pasado (Hernández, 2010, p. 68).

Todos estos argumentos tenían como trasfondo una idealización de lo europeo y la asumida inferioridad racial indígena y negra para justificar su explotación y esclavitud. Un argumento distinto propuso, según relata Roig (como se citó en Traverso, 1998) Eugenio de Santa Cruz y Espejo en el siglo XVIII, al proponer que “la imbecilidad de los indios, no es imbecilidad de razón de juicio ni entendimiento, es imbecilidad política, nacida de su abatimiento y pobreza... lo que tienen los indios es timidez, cobardía, pusilanimidad, apocamiento, consecuencias ordinarias en las naciones conquistadas” (p. 63).

Las palabras de Espejo apuntan a un aspecto central en la discusión sobre representación. Al ser los sectores dominantes y sus portavoces intelectuales quienes tienen la atribución de crear los imaginarios sobre los pueblos conquistados y dominados, lo hacen desde el poder político que ostentan. Crean lo que Wolf (2001c) denomina “verdades manifiestas” que operan como generalizaciones que en términos académicos no necesitan demostrarse y son asumidas acríticamente por la opinión pública, o más precisamente por la población que comparte una identidad que Andrés Guerrero (2000) llama el *mundo del sentido común*, que “se vincula a las formas de pensamiento y al sistema de *habitus*, ambos históricamente constituidos e incorporados por los dominantes en el período colonial; actualizados y reinventados en el republicano” (p. 12), con la intención de administrar a las poblaciones indígenas y negras bajo un consenso de los sectores dominantes blanco-mestizos.

No solo los grupos indígenas y negros han sido excluidos de los procesos activos de construcción ciudadana, también las mujeres de todas las clases sociales, incluso las blancas transitaron la historia bajo la sombra de los padres de la patria. Voy a evidenciar esto a través de la narrativa de tres novelas denominadas *fundacionales* que se produjeron durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX: *La Emancipada*, de Miguel Riofrío (1863); *Cumandá*, de Juan León Mera (1879); y *Huairungo*, de Jorge Icaza (1934); que fueron utilizadas como materiales pedagógicos dentro de mi formación en el colegio.

En la dualidad de lo masculino y lo femenino –cargada ideológicamente con la dicotomía cartesiana del hombre es a la cultura como la mujer es a la naturaleza, en nuestras sociedades la balanza se inclina del lado hegemónico que históricamente ha estado en manos de los hombres, al menos públicamente. La mujer hasta hace pocas décadas permanecía oculta en el discurso de la sociedad nacional.

Desde su nacimiento como República el Ecuador estuvo marcado por una inestabilidad política que obligaba al sector dominante a buscar una armonía nacional, y lo hizo “a partir de la distribución de roles fijos en lo social y en lo económico” (Andrade, 2007, p. 36). En las últimas décadas del siglo XIX, la mujer perteneciente al estrato oligárquico era considerada, según Muratorio, (1994), “la «flor» de los simpáticos «ramilletes» fotográficos” (p. 120), era una posesión valiosa como “esposa de conveniencia” en los matrimonios que se arreglaban para estrechar las relaciones entre la aristocracia serrana y la oligarquía terrateniente de la costa. Es sobre los roles de la mujer representados en la literatura fundacional ecuatoriana, tanto blanco-mestiza, como indígena, que se desarrolla el presente trabajo.

Los intelectuales del naciente Estado ecuatoriano, en particular los escritores, se imaginaban modelos ideales de la nación que defendían en sus narraciones. En estos modelos, tanto en el Ecuador como en el resto de Latinoamérica, la mujer y la familia blanco-mestizas “son percibidas como metáforas de la nación y por eso persiste la notoria preocupación de los intelectuales por su comportamiento «apropiado» en el desarrollo de la conciencia e identidad nacional” (Andrade, 2007, p. 35). En estas narraciones, el papel de las protagonistas se polariza entre la pureza de cuerpo y espíritu (*Cumandá* y *Naya o la Chapetona*) y la caída y pérdida total de mujeres que no siguieron las reglas de

comportamiento “doméstico” que se esperaba de ellas (*La emancipada, Carlota, A la costa*).

Este tratamiento ficcional del personaje femenino que navega entre “la santidad y la prostitución” –términos tomados de Andrade- en un afán ideológico por destacar el comportamiento virtuoso, no está destinado a todas las mujeres, sino, como en el caso de las protagonistas –mujeres blancas (o mestizas, como Naya que como atributo indígena destacado tiene la belleza de su madre)- a las madres de la patria, esto es, a las madres de los “nuevos hombres que han de erigir el futuro de la patria, y como tal su educación y control morales y religiosos son fundamentales en esa problemática de la nación” (Andrade, 2007, p. 37), excluyendo del buen comportamiento a las mujeres indígenas o negras.

La asimilación de normas de comportamiento eurocéntricas representadas en las novelas fundacionales participó también en la pedagogía de las prácticas sociales de la ciudadanía blanco-mestiza dominante. Un ejemplo de los roles delegados a la mujer se observa en un pasaje de *La Emancipada*, de Miguel Riofrío (1863) en el que el padre de Rosaura (protagonista femenina de la novela) le recrimina porque a ella “en vez de hilar y cocinar, que es lo que deben saber las mujeres, le gustaba preguntar en dónde estaba Bolívar, quiénes se iban al Congreso, qué decía la Gaceta”; su padre también despreciaba la capacidad de Rosaura de pintar al natural y su gusto por la lectura, por lo que la interna en un convento para alejarla de todas esas “novelerías”. “Tras una serie de tragedias, el autor convierte a Rosaura en una «mujer de la vida» como única salida posible y la conduce, al final de la novela, al suicidio” (Kennedy, 2008, p. 98).

Los dispositivos de disciplinamiento de Rosaura basados en la censura, buscan construir la metáfora de la mujer dócil con el único fin de mantenerla dentro de casa “ocupada con las tareas domésticas, cumpliendo su rol fundamental de hija invisible, esposa obediente y madre prolífica” (Andrade, 2007, p. 43). Esta moralidad impuesta con molde europeo es también sancionadora y ejemplificadora, ya que, la desobediencia a su padre y a través de él a la sociedad, llevan a Rosaura a la muerte; caso similar al de *Madame de Bovary*, de Flaubert, publicada en 1856, apenas siete años antes que nuestra novela.

La mujer indígena es poco representada en estas novelas, se pueden rescatar ciertos pasajes en *Cumandá*, de Juan León Mera (1879), que hablan de Pona, esposa de Tongona (padres indígenas de Cumandá), que es representada como una “buena mujer, que había llegado a adquirir fama de hechicera con motivo de ciertas supersticiones a que se abandonaba con frecuencia”. Las pocas ocasiones que Pona aparece en la novela es la madre que sufre la muerte de sus hijos varones y protege a Cumandá con la asistencia de un amuleto. Muerto su esposo, Pona ayuda a Cumandá a huir de los blancos de una muerte segura en manos de los paloras. Como madre protectora y abnegada, esta mujer indígena no se distingue mucho de la representación de la mujer blanca, lo que la diferencia es la creencia en supersticiones, pero “en el fondo está segura que la religión de los blancos es más efectiva que la piel de ardilla en donde guarda un relicario de su ex ama *blanca*” (Grijalva, 2003, p. 33). Cumandá, mujer blanca criada por indígenas, es comparada con sus hermanas “salvajes” en un pasaje que narra de esta manera:

Predominaba en su limpia tez la pálida blancura del marfil, y cuando el pudor acudía a perfeccionar sus atractivos, brillaban sus rosas con suave tinte, cual puestas tras delgada muselina; su cabellera, aunque negra difería, por lo sedoso y ondeado, de la sueltas crenchas de las hijas del desierto, en el airoso cuerpo competía ventajosamente con ellas, a quienes tantas veces, y con razón, se ha comparado con la palmeras de su patria... era toda alma y toda corazón, alma noble, pero inculta; corazón de origen cristiano en pecho salvaje, y desarrollado al aire de la soledad (Grijalva, 2003, p. 36).

Estas líneas describen, a través de la comparación de los cuerpos, la superioridad de la mujer blanca con respecto a sus exóticas hermanas indígenas. En *Cumandá* se hace la primera representación del indio dentro de una radiografía de lo que debía ser la sociedad desde los sectores dominantes-conservadores. Mera mantiene el legado colonialista de ver al indígena (amazónico) como el *otro* opuesto al blanco-mestizo. Distingue dos tipos de indígenas amazónicos que se diferencian por el nivel de contacto con los blancos, donde los que no tienen ningún tipo de relación son los más salvajes.

Algunas novelas sirvieron también para denunciar los atropellos y el sistema de vasallaje que vivían los indígenas, aunque en su narrativa no avizoran una salida a esta condición. Es el caso de *Huaipungo*, de Jorge Icaza (1934), que se inscribe dentro de la novela indigenista latinoamericana. Aunque en esta novela la mujer indígena pasa prácticamente desapercibida, el autor narra un pasaje violento en el que Cunshi, (mujer indígena, esposa de Andrés Chiquinga, indio que, como personaje principal encabezará la resistencia de los indios en el desalojo de los huasipungos) es violada por el latifundista Pereira. La

violencia ejercida no se expresa tanto en el forcejeo ni el acto mismo de la violación, sino “por la resignación con que asume la india el hecho, pues resistir alguna es inútil, e inclusive a la larga podría ser perjudicial no solo para ella, sino para su marido y su hijo” (Grijalva, 2003, p. 97), Para la india, el patrón Pereira no solo representaba al hombre violento, sino que como narra el autor: “Sobre ella gravitaba, tembloroso de ansiedad y violento de lujuria, el ser que se confundía con las amenazas del señor cura, con la autoridad del señor teniente político y con la cara de Taita Dios” (Grijalva, 2003, p. 118-119). Se aprecia que el latifundista personifica al poder que somete el cuerpo indefenso por la situación histórica de sometimiento.

Sin embargo, “por mucho que se debiera también a un intento exotizante de representar al *otro* indio y de dar la impresión de autenticidad”, el hecho de que esta novela utilizara palabras y expresiones del quechua “supuso un avance importante en el reconocimiento de la cultura indígena. Así, estos escritores allanaron el camino a las tendencias nuevas en la percepción y en la representación de la sociedad india que ganaron fuerza en el transcurso del siglo XX” (Baud, 2004, p. 72). La literatura, destinada a un público en particular –comenzando por el hecho de que solo quienes sabían leer podían acceder a los textos- no solo propuso explícitamente formas adecuadas de comportamiento, sino que agenció la división entre la sociedad hegemónica versus los sectores subalternos y étnicamente diferentes de la población.

La construcción de la mujer, basada en su clase social (Rosaura), a su raza (Cumandá) y a su etnia (Poma, Cunshi), es ejemplificada en las novelas analizadas. La mujer blanca debía mantener las buenas costumbres o buenas prácticas heredadas por los sectores hegemónicos del sistema social eurocéntrico. El cuerpo de esta mujer, diferente al cuerpo sexualizado de la mujer negra, o al cuerpo exótico de la mujer amazónica, sobresalía por su belleza pudorosa, casi virginal, digna de la madre de los futuros gobernantes de la patria; cuerpo que alberga un alma noble. Sin embargo, no debe alejarse de su rol en la sociedad, caso contrario puede ser excluida al punto de ser llevada, por presiones sociales, a la muerte.

La mujer indígena, en su cuerpo expresa no solo esa representación de lo exótico, también expresa ese *origen salvaje* atribuido a su cultura, que dista mucho del cuerpo de la mujer civilizada. Este cuerpo indígena alberga también a la hechicera, referente del paganismo

salvaje que dista también del buen cristiano. El cuerpo de la mujer indígena puede ser mancillado, violado, dominado; así como su raza también debe ser dominada bajo el paradigma evolucionista, que ocupaba el ambiente intelectual de la época en que se escriben las novelas analizadas; y que justificaba los procesos de colonización a través de categorías opuestas de salvaje-civilizado.

La construcción del *otro* en estas novelas también enseña al lector inocente que no es ese *otro*, que pertenece a otra clase social, y con ello a los derechos que esta le otorga, que su identificación de clase está en el centro, no en el margen.

Pienso en las intensas responsabilidades que un docente debe asumir cuando aborda estos temas, más todavía si en el auditorio hay estudiantes que todavía conservan el pensamiento colonialista en su vida, fruto del *mundo del sentido común* en el que formaron sus prácticas sociales. Romper las barreras, tumbar las paredes y construir puentes no es una tarea fácil, pero a través de dispositivos como la literatura se puede abrir la trocha para que el respeto a la diferencia marque el camino.

CAPÍTULO 4. REVISIÓN CONCEPTUAL PARA UNA PROPUESTA EN PEDAGÓGICA

La educación superior moderna y contemporánea es heredera de conceptos, teorías y métodos de educación generados para la educación inicial y básica. A finales del siglo XIX, Durkheim, padre de la sociología y la etnología francesa, sostenía que:

la función de la educación es garantizar la reproducción de la sociedad, para esto, la escuela se constituye en la institución básica encargada de transmitir los saberes y las normas de la sociedad, para lo cual la autoridad del maestro cumple un papel fundamental, y cabe al educando someterse pasivamente a sus imperativos (Dongo, 2008, p. 168).

Si nos ubicamos en el momento y lugar históricos de este razonamiento, vemos que Europa Occidental vivía un ambiente intelectual de expansión imperialista bajo el paradigma evolucionista, que categorizaba a los pueblos como salvajes, bárbaros y civilizados. La reproducción de saberes y normas sociales que se esperaba de los niños europeos, debieron estar encaminadas a la enseñanza desde saberse pueblos superiores; reforzando este pensamiento con dispositivos como los zoológicos humanos, altamente difundidos en la Europa de finales del siglo XIX.

Este sujeto pasivo del conocimiento, reproductor de prácticas y normas sociales, se prolongó en algunos ambientes intelectuales hasta mediados del siglo XX, donde la educación superior, en tanto currículum y metodología, venía siguiendo los lineamientos generales y la filosofía educativa conductista, al igual que la educación inicial y media. Los pensadores y educadores conductistas basaban sus métodos en la transmisión de conocimientos del profesor que sabe al niño, al joven o al universitario que no saben; la línea de trabajo del educador giraba bajo la lógica de transmitir conocimientos.

Federico Froebel, pedagogo alemán que creó en el siglo XIX los fundamentos de la educación preescolar en los jardines infantiles, sostenía que “La educación del hombre no es sino la vía o el medio que conduce al hombre, ser inteligente, racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestarlos elementos de vida que posee en sí propio” (Froebel, 2003, p.1). Estas categorías, más la moral, incluida en su currículum, no son patrimonio de todo ser humano, porque el salvaje, para el pensamiento evolucionista es todo lo contrario. Sin embargo, es importante destacar que en los contenidos introdujo actividades relacionadas con el arte y la naturaleza, junto con las matemáticas, el lenguaje.

A comienzos del siglo XX, María Montessori, en el ejercicio de su profesión como doctora en medicina, tuvo contacto con los denominados *niños idiotas* que por mostrar

deficiencias en el aprendizaje, eran encerrados en manicomios. Del contacto con estos niños y con niños de diferentes culturas, surge en Montessori el interés por la educación en diferentes etapas del desarrollo, y “determinó lo que consideraba que era normal en todos los niños, como «las características universales de la infancia», con independencia de dónde habían nacido los niños o de cómo se habían educado” (Britton, 2017, p. 19), enfatizó también que la niñez era una entidad en sí misma, no simplemente una preparación para la edad adulta. Con estas observaciones desarrolló un método para educar a los niños –denominado método Montessori- que después se retomará en el método constructivista o con material concreto, aprendizaje basado en el manejo de los materiales y el intercambio de información entre los que aprenden, un ejercicio de interaprendizaje.

Montessori genera una educación mucho más inclusiva, posiblemente porque fue la primera mujer doctora en medicina en Italia, en contra de los deseos de su padre, que quería para ella la carrera de educadora. Esto me recuerda el caso de Rosaura, la Emancipada en nuestra novela fundacional, pero con un final diferente.

Jean Piaget aporta a la educación el componente teórico de la epistemología genética, que “intenta explicar el conocimiento científico sobre la base de su historia, su sociogénesis y especialmente desde los orígenes psicológicos de las nociones y operaciones sobre las cuales está fundamentado” (Gutiérrez, 2012, p. 32); y propone que el problema de la epistemología es explicar cómo el pensamiento humano real es capaz de producir el conocimiento científico. Plantea que todos los seres humanos tenemos la misma capacidad de aprender, todos podemos desarrollar las mismas destrezas cognitivas, y se centra más bien en entender cómo el cerebro aprende y desarrolla toda una metodología basada en el desarrollo cognitivo. A Piaget le debemos el movimiento cognitivista, que se plantea cómo hacemos para que el cerebro active todas sus posibilidades y destrezas cognitivas.

Su método educativo, que va a ser relevante en el desarrollo de la educación después de los años 50 años del siglo XX es el constructivismo, que en términos generales plantea:

Solamente en una visión interaccionista y constructiva de la inteligencia, el aprendizaje y, por lo tanto, la experiencia, se constituyen en un aspecto necesario a la adquisición de nuevos esquemas o sistemas de acción. Por esta razón, el aprendizaje se encuentra inevitablemente unido a la inteligencia, aunque no reductible a ella (Dongo, 2008, p. 171).

A este pensamiento, se suma Ausubel que habla del andamiaje de conocimientos. Su postulado plantea el aprendizaje verbal significativo, que se basa en “la interacción entre el material potencialmente significativo, en cuanto a su estructura lógica, y en cuanto a que contempla los conocimientos previos y estructura cognitiva, así como una actitud motivacional positiva del alumno” (Viera, 2003, p. 37). Esta escuela propone que el estudiante utilice los aprendizajes de una manera operativa y concreta. Ausubel cuestionaba profundamente los métodos de educación basados en la transmisión de conocimiento y ligados al modelo conductista pavloviano.

El psicólogo ruso Lev Vigotsky introdujo algo muy importante dentro de las teorías de la educación, y es que consideraba que no todos aprenden de la misma manera. Más allá de la capacidad de aprender, las personas aprenden de acuerdo a su cultura, y el elemento más importante de la cultura es el lenguaje, de donde desarrolla el concepto de *la zona de desarrollo próximo*, que puede interpretarse como un “sistema donde se identifican el sujeto que aprende, el sistema simbólico que es aprendido y el sujeto que enseña” (Corral, 2001, p. 72). Para Vigotsky el lenguaje es fundamental; si el sujeto no comprende las palabras o los conceptos, no aprende.

De ahí que la zona de desarrollo próximo es un espacio delimitado por la cultura y por el lenguaje, y se amplía con la mediación del aprendizaje, que implica una relación con un otro que sabe pero que no dicta ni hace repetir lo que la persona va a aprender, sino que provoca una serie de dispositivos para que aprenda solo, hace también preguntas correctas y las relaciona con el mundo real. No se aprenden solamente los contenidos o la teoría sino que se los relaciona con la vida, con la zona de desarrollo próximo del sujeto que aprende. El mediador es el docente que utiliza su conocimiento para activar la capacidad de aprender en relación al conocimiento previo de quien aprende. No pretendo aplicar todas las corrientes arriba mencionadas, me interesa trabajar en el curso planteado las siguientes:

- Aprendizaje cognitivo: relacionado con el desarrollo de las destrezas intelectuales, cerebrales cognitivas.
- Aprendizaje constructivista: que postula que la persona construye su manera de aprender haciendo las cosas con material concreto.

- Aprendizaje significativo: que conecta los contenidos con los conocimientos previos.
- La zona de desarrollo próximo: que pone énfasis en la cultura del que aprende.

Como docente soy el mediador que debe generar una serie de actividades que conecten la teoría con la práctica y con la vida. La planificación curricular se basa en el ciclo del aprendizaje: el diseño de una serie de pasos que tengan estas nociones previas o conocimientos anteriores, el andamiaje de conocimientos, tiempo destinado para el aprendizaje, interaprendizaje y coaprendizaje.

A la activación de conocimientos le sigue el desequilibrio cognitivo de Piaget, basado en preguntas para que el estudiante asuma que algo en particular no sabe. Los conocimientos previos, enfrentados a una gran pregunta de cómo resolvemos una situación real, motiva a los estudiantes para que se planteen una indagación, accedan a un proceso de investigación. En el constructivismo se pone al alcance del estudiante o del grupo herramientas, conceptos y teorías para resolver problemas reales y, en grupos investigan y elaboran su propio aprendizaje, conectando las preguntas de investigación con los contenidos planteados en el diseño curricular, todo bajo la atenta mirada del maestro.

Aquí entra otro elemento que propone Jacques Rancière en su trabajo titulado *El maestro ignorante* (1987), donde plantea que el profesor tiene que reconocer que no sabe todo, y frente a las preguntas que plantea, él se suma a las investigaciones como uno más dentro del grupo. En la dinámica de la enseñanza-aprendizaje esto logra que los alumnos vean que el profesor también participa con el grupo de la investigación, y pone en escena su forma de aprender.

Howard Gardner, con su postulado de las inteligencias múltiples propone que las personas no aprenden de la misma manera, unos aprenden de manera lingüística, otros de manera visual, otros de manera kinestésica, por lo que el profesor debe generar varias actividades que involucren diferentes sensaciones visuales auditivas, kinestésicas, musicales, matemáticas, etc. Este postulado se acerca a la transdisciplinariedad, es decir, que un conocimiento no se aprehende solo desde campo en particular, sino que se nutre también desde otros como la historia o la literatura o desde la matemática.

A finales del siglo 20 se habla de que el cerebro tiene múltiples maneras de aprender, que tenemos diferentes inteligencias, que se aprende en función de conocimientos previos, en función de la capacidad lingüística, de la cultura, de hacer tierra de lo teórico a lo práctico.

Edgar Morán es el nexo entre las teorías y modelos revisados, con la propuesta de una nueva educación superior desde una visión ecológica. El pensamiento de Edgar Morán está recogido en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2003), por invitación de la UNESCO, y que los resumo a continuación:

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento
2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrenal
5. Enfrentar las incertidumbres
6. Enseñar la comprensión
7. La ética del género humano

Morán asume que la única manera de aprender es en base a un pensamiento complejo que apela al contexto, a la historia, a la cultura, al bagaje lingüístico y a la transdisciplina, esto es, que se fijen los contenidos en función de otros campos de conocimiento.

El currículo ecológico es una propuesta que nace del planteamiento, recogido en la LOES, de pensar en una educación que integre distintas dimensiones epistemológicas, que incluya los saberes ancestrales, tradicionales y cotidianos en la construcción del conocimiento. Su propuesta está fundamentalmente basada en la ecología de saberes. Pensar en que no es solo la ciencia occidental es la única forma de producir conocimiento y la única que tiene las herramientas adecuadas de enseñanza-aprendizaje.

Los conocimientos y las epistemologías deben romper la brecha que Occidente ha impuesto, reconociendo en la interculturalidad también epistemologías propias de los pueblos, reconocer en la diversidad cultural una diversidad de formas de producir y compartir conocimiento. Son acertadas las palabras de José De Souza Silva (2013) al afirmar que:

si los educadores asumen la premisa de que hubo civilizados-primitivos y de que hay desarrollados-subdesarrollados, su imaginario técnico es condicionado por un discurso educativo y unas prácticas pedagógicas que promueven la existencia de un estado natural de subdesarrollo a superar y de un estado natural de desarrollo a alcanzar (...) Domesticados por la filosofía de la conquista y control –de la naturaleza y de los modos de vida de los pueblos- que inspira la educación actual, los educadores rehenes de la filosofía educativa derivada de la dicotomía superior-inferior no participan de la construcción de una educación para la vida, cuyo

mandato pedagógico es construir sociedades felices con modos de vida sostenibles (p. 498).

Los actores sociales y culturales deben ser integrados no como informantes calificados, desde una visión paternalista del mundo, sino como colaboradores activos que tienen mucho que aportar a los procesos académicos.

CAPÍTULO 5. EDUCAR PARA CONVIVIR

En esta parte voy a priorizar la línea de análisis “educar para convivir” porque me parece que puede integrar a las otras líneas. Si convivir implica respetar al otro, no desde la tolerancia sino desde el reconocimiento horizontal, como igual, la tarea no es fácil si consideramos que el pensamiento colonialista, racista y excluyente, ha creado una idea de realidad que heredamos desde el siglo XVI en el caso de América Latina.

La realidad, en el pensamiento de Morín, es relativa, depende de una traducción, o mediación a través de ideas y de teorías, las dos vulnerables a contaminarse de ideologías que pueden pervertir nuestra percepción sobre ella, por lo cual la hace no es legible. Las ideas que construyen la realidad no nacen de nosotros como individuos, son producto de la sociedad en la que desarrollamos nuestra vida, son producto de la enculturación, que “es el proceso mediante el cual un niño aprende su cultura” (Kottak, 2011, p. 29). En el tiempo que dicto la cátedra de antropología en la Universidad, he podido constatar que los *archipiélagos de certezas* (tomo el término de Morín) de los estudiantes están anclados a lo que consideran real: su familia, su sociedad, su forma de vida, su identificación.

En el aula, suelo poner en consideración del curso ejemplos coyunturales para abrir el debate sobre sus certezas. La intención es provocar la discusión sobre temas que parecerían estar superados por la sociedad contemporánea pero que en realidad no lo están. Suelen ser recurrentes, y eso lo admito, aquellos casos mediatizados en los que se evidencian rasgos racistas, xenófobos o de exclusión. En ocasiones, el debate hace que afloren episodios que reproducen estas prácticas en la vida cotidiana de los estudiantes, sin que hayan estado conscientes de ello.

Marco Velilla (2002), apelando por una educación superior integral en momentos en que la globalización implica una reforma del pensamiento educativo, propone que la excelencia educativa debe, además de contener amplios conocimientos, “desarrollar una mente crítica, con capacidad para entender la realidad social, con conciencia de sus derechos y deberes, así como con una actitud de compromiso con la transformación de la sociedad hacia metas superiores de convivencia y bienestar” (p. 183), y coincide con Morín al afirmar que “un conocimiento no es pertinente más que en la medida que pueda situarse dentro de un contexto” (Velilla, 2002, p. 184).

En este sentido, los contenidos deben caminar al ritmo de los tiempos, más si las coyunturas sociales, las convulsiones políticas, las inequidades, los problemas

medioambientales, la salud pública, las transformaciones tecnológicas, tienen diferentes lecturas dependiendo del intérprete o del actor social. Por estas y muchas otras razones, el contenido, como dice Prieto (2020), “es objeto de una fuerte preocupación en la actualidad, sobre todo por lo que significa en el espacio universitario mantener un rigor científico, tanto en la investigación como en la educación” (p. 62). La rigurosidad académica no significa precisamente una carga excesiva de contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que estos sean pertinentes, es volver a la doble pregunta ¿qué enseño y para qué enseño?

Otro aspecto importante sobre los contenidos es que, al establecerlos, no se parta de razones ideológicas del docente, sino que respondan a una realidad objetiva que se plantea analizar desde enfoques diversos, dialógicos con los estudiantes, para lo cual la mediación debe generar “puentes conceptuales, de vocabulario, de orientaciones hacia la experiencia, de relación con el contexto” (Prieto, 2020, p. 62). Estos puentes, desde mi experiencia como docente, no se inscriben únicamente a los textos científicos o a discursos intelectuales; el mundo contemporáneo, globalizado tecnológicamente, nos brinda innumerables herramientas para conseguir los objetivos. La mediación puede desbordar estos enfoques unidireccionales en los que uno enseña y los otros aprenden.

Los contenidos, el trabajo en el aula y las actividades que propongo en este texto, los sustento en el aprendizaje basado en problemas, que “incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional, sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender” (Guevara, 2010, p. 115). Es importante no mediar desde posturas ideológicas o etnocéntricas, todo lo contrario. Ideas heredadas desde una matriz colonialista, como es el caso de *raza*, deben ser debatidas. Quijano (2014), propone que la idea de raza “es una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo” (p. 777). El modelo del aprendizaje basado en problemas es un proceso de autoaprendizaje, tanto del docente como de los estudiantes. El problema sobre el que trabajaré los contenidos, materiales y actividades del curso, lo planteo en la siguiente pregunta:

¿Por qué pensamos como pensamos?

Propongo esta pregunta porque, en base a la experiencia, con pocas excepciones, los estudiantes tienen muy poca relación con culturas diferentes a las suyas. La construcción que se han formado sobre las culturas diferentes, o sobre sectores periféricos a su vida, en muchos casos está marcada por su enculturación, por lo que escuchan en su entorno o en información mediada por los diferentes dispositivos de comunicación que están a su alcance. Los contenidos teóricos no buscan descalificar a Occidente o al capitalismo, tienen más bien el objetivo de revisar los momentos significativos de la historia en los que el occidente europeo construyó herramientas extensamente analizadas desde las ciencias sociales e históricas, que dan cuenta de procesos de dominación y colonización que se justificaron bajo el paradigma de pueblos civilizados y pueblos no civilizados (o salvajes) sustentados en las relaciones capitalistas de producción, circulación y consumo de mercancías e ideologías.

Tampoco se busca representar a las comunidades indígenas o campesinas dentro de la visión utópica del “buen salvaje”, culturas puras sin conflictos o tensiones internas, sí como sujetos construidos (Muratorio, 1994; Guerrero, 1998, 2000; Baud, 2004; Prieto, 2004) desde la época de la colonia y durante la república, que habitan zonas de frontera hasta ahora poco definidas. La categoría de sujeto construido o imaginado permite abordar las relaciones de poder que se tejieron entre los sectores dominantes, autoproclamados como portadores del derecho de construir a los sujetos no occidentales y de representarlos bajo paradigmas de clase, raza y etnia.

Pretendo incluir, dentro de la construcción del conocimiento el diálogo, como acto de “interacción comunicativa”, donde pueden existir factores “que inhiben o favorecen el reconocimiento y el entre-reconocimiento” (Gómez, 2002, p. 179). Para ello es necesario generar el espacio donde pueda generarse el diálogo de manera horizontal, en el que todos puedan escuchar y comunicar. Este ejercicio busca provocar un vuelco epistémico descolonial, que aporte al reconocimiento de “los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas” (Mignolo, 2010, p. 17). Esto apunta a educar para convivir, que recalca: “estamos en el mundo para *entreyudarnos*, no para *entredestruirnos*” y que “resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros” (Texto: Una educación alternativa, Unidad 2).

CAPÍTULO 6. LAS INSTANCIAS DE APRENDIZAJE COMO MEDIADORAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El aprendizaje permanente es parte de la condición humana, aprendemos incluso sin darnos cuenta, de manera involuntaria o inconsciente. El aprendizaje se permea desde el exterior hacia el interior de muchas maneras. Cada entorno social en que desarrollamos nuestra vida nos brinda diversas maneras de aprender. Las formas en que aprendemos están determinadas por nuestra cultura; hay tantas formas de aprender como culturas hay en el mundo. La cultura misma es aprendida y compartida. Patricio Guerrero (2010) pone énfasis en que la cultura “se aprende y se comparte, se trasmite por medio de la interacción social. La cultura constituye una forma de herencia social que se transmite no genéticamente sino en forma social por ser parte de una sociedad y de una tradición cultural específica” (p. 443).

La universidad contemporánea se ha nutrido de diferentes métodos y enfoques que nacieron para la educación preescolar y escolar, como el conductismo, el método constructivista, psicogenético o cognitivista, el aprendizaje verbal significativo, la zona de desarrollo próximo, las inteligencias múltiples y más recientemente el pensamiento complejo. Una propuesta que se suma a las anteriores es la del aprendizaje colaborativo/cooperativo, caracterizado por Leonor Galindo (2009) de la siguiente manera:

Los aprendizajes colaborativo y cooperativo son, en la práctica, complementarios por cuanto el cooperativo busca crear una estructura general de trabajo en la que cada uno de los integrantes sea responsable de una tarea específica, en pro de metas compartidas; mientras que el colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno (p. 285).

La mediación pedagógica, que implica “el tratamiento de contenidos, de las prácticas de aprendizaje y de las formas de comunicación, a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Prieto, 2019, p. 4); se desarrolla a través de diferentes instancias de aprendizaje, conceptualizadas por Prieto (2020) como “seres, espacios, objetos y circunstancias en los cuales y con los cuales vamos apropiando experiencias y conocimientos, en los cuales y con los cuales nos vamos construyendo” (p. 43).

Uno elemento significativo para la mediación de aprendizaje es el lenguaje. Bullrich y Carranza proponen muchas razones para ver en el lenguaje la clave de la mediación: el lenguaje como cultura, como diálogo, de recursividad, como transformador. Las autoras proponen que son cinco las competencias básicas que están atravesadas por el lenguaje en la educación:

... la metacognición: aprender a aprender desde la propia experiencia cognitiva, la capacidad de abstracción que le permitirá analizar la realidad en diferentes situaciones, el pensamiento sistémico para poder apreciar y comprender el conjunto de realidades, el experimentar necesario para afianzar las capacidades anteriores y la capacidad de colaborar, utilizando un lenguaje apropiado, para comunicar conceptos abstractos y lograr consensos (Bullrich y Carranza, s.f., p. 2).

La literatura es un buen ejemplo de un recurso no académico para la mediación, ya que ni el docente ni los estudiantes son autores del texto, es posible incluso que el autor, el escritor, no tuviera en su mente el uso académico (con rigor científico) de su obra al momento de escribirla. Pero en el aula este recurso activa “una dimensión estética, sensible y emotiva” (Méndez, 2007, p. 17), que acerca al estudiante a otras esferas del conocimiento y, a través de ellas, conectar la narrativa con la realidad estudiada. La narrativa, presente en distintas artes, permite no solo conocer contenidos sino, como dice Fernando Vázquez (2007) permite “irritar nuestra intelección, toca nuestras pasiones, nuestros sentimientos” (p. 10).

A continuación, voy a narrar, de manera anecdótica desde mi historia, las instancias de aprendizaje propuestas por Prieto:

La institución como instancia de aprendizaje

Al hablar de la institución como instancia de aprendizaje no me detendré en mi experiencia en la Universidad Central, donde estudié dos años Psicología Clínica, solo decir que, por ser una época de convulsión política y social, la universidad estaba prácticamente tomada por dos facciones socialistas en la planta estudiantil, ideológicamente adscritos al pensamiento soviético y chino respectivamente. En el campus se vivía una tensión permanente, al menos por parte de los estudiantes que no pertenecíamos a ninguna facción. Los murales con el rostro del Che, Mao o Stalin; grafitis con frases del Manifiesto del Partido Comunista o algún personaje emblemático, música

de Pablo Milanés o Silvio Rodríguez, atestiguaban el ambiente socialista de la universidad.

En la PUCE, donde estudié antropología después de salir de la Central, las cosas fueron diferentes. Es posible que fuera porque no había en el ambiente el smog político partidista y los estudiantes nos dedicábamos con mayor compromiso al estudio. El campus era totalmente diferente, alguien podrá decir que esto se debía a que es una universidad particular, pero las posibilidades de tener una calidad de estancia eran totalmente diferentes. Si bien existía un solo parque en el acceso principal, disponíamos también de otros espacios verdes para reunirnos, así como la cafetería (de tan buenos recuerdos) y la biblioteca, incluso algún bar ubicado en las cercanías; todos ellos lugares donde podíamos departir y compartir ideas con los compañeros. La biblioteca tenía muy buena literatura y con títulos muy difíciles de conseguir sobre ciencias sociales y sobre antropología en particular, por lo que, con un guiño de complicidad, la bibliotecaria nos permitía sacar copias para nuestro repositorio personal. Todavía el internet no estaba generalizado por lo que no teníamos acceso a textos en formato virtual. La PUCE cuenta con un museo Jacinto Jijón y Caamaño, auditorio y otros espacios donde se generaban eventos académicos o artísticos a los que los jóvenes antropólogos acudíamos más incluso que otros estudiantes.

Cuando estudié en la UDA ya el internet estaba mucho más generalizado, por lo que la biblioteca virtual se convirtió en un ejercicio permanente. La biblioteca en el campus todavía se manejaba bajo el criterio de un bibliotecario que iba y venía cargado de libros ocultos detrás de una puerta angosta, escondidos de los usuarios que le único contacto que teníamos con ellos eran los ficheros clasificados por categorías académicas de la A a la Z. El campus era parecido al actual, aunque menos atractivo.

La calidad y la calidez no son fruto del destino. En la actualidad la UDA, renovada recientemente, cuenta con muchos espacios y servicios que se han tornado instancias de aprendizaje ejemplares. En lo que respecta a los espacios, las áreas verdes con sillas y mesas al aire libre; las cafeterías, una de ellas con una vista impactante de la ciudad; el auditorio general y otros más pequeños; las aulas con equipamiento tecnológico; los laboratorios y talleres; la biblioteca con estantería abierta, donde los libros nos invitan a la lectura; todos ellos son lugares de encuentro, trabajo y diálogo.

Como docente veo con mucho agrado que todos estos espacios son altamente utilizados por quienes conformamos la comunidad universitaria. Cuando acordamos con algún grupo de colegas una reunión, esta puede darse en cualquiera de los lugares mencionados previa propuesta de alguien del grupo. Algo similar pasa con los estudiantes, con quienes manejo la política de nunca reunirme a puerta cerrada.

Otras instancias de aprendizaje que ofrece la universidad son los servicios, como el acceso libre a internet en todo el campus, los repositorios digitales con innumerables revistas, publicaciones y bibliotecas, consultorio jurídico, la Casa de Servicios UDA, La Trabana o la Red de Salud UDA; espacios de prácticas y actividades de diversa índole.

La práctica profesional en tanto instancia de aprendizaje

Un buen profesional no siempre es un buen docente, algo que deja claro Prieto (2020): “se tiende a calificar a alguien como apto para “dar clases” si exhibe un buen número de investigaciones, de posgrados y de desempeños profesionales. Pero tal madurez no tiene por qué significar una madurez suficiente como para llevar las prácticas de enseñanza-aprendizaje” p. 48). Yo he vivido esa realidad cuando ciertas lumbreras aplicaban la táctica del miedo al cargarnos una cantidad exacerbada de tareas acompañadas de evaluaciones que apelaban a la memoria. La educación de calidad no necesariamente está relacionada con la cantidad de contenidos, lecturas y trabajos. Tampoco memorizar textualmente los conceptos o postulados teóricos es una práctica pedagógica eficiente. Ese tipo de memoria está destinada al olvido; creo más en la memoria reflexiva, que Ricœur (2000) denomina “la memoria de sí mismo” (p. 31), cuando recuerda una pregunta de Sócrates: ¿No es de la memoria y de la sensación de donde se forma siempre en nosotros la opinión, espontánea y reflexiva? El recuerdo, elemento objetual de la memoria, puede ser visto de dos maneras, como “algo que aparece, algo pasivo, en definitiva, hasta el punto de caracterizar como afección -pathoí- su llegada a la mente, y por otra parte, el recuerdo como objeto de una búsqueda llamada, de ordinario, rememoración, recolección” (Ricœur, 2000, p. 20). Por cualquiera de estas dos caracterizaciones, ya sea que aflore desde nuestro ser o que llegue a la mente por una búsqueda voluntaria, el recuerdo moviliza a la acción, a la curiosidad, al conocimiento.

La docencia es un ejercicio que activa, en primera instancia la memoria del docente, ya que es quien conoce la temática y contenidos que se van a tratar en el aula. Me suele

sucedir que cuando realizo la revisión previa a la clase, afloran elementos mnemónicos que forman parte de mis anécdotas del trabajo de campo antropológico o de mi vida, estos después serán contextualizados con los estudiantes para generar el diálogo. Esto permite también entretener y activar la memoria de los involucrados, activar aquella historiografía que tiene importancia para ellos, sus propias anécdotas que, al estar cerca de la piel, son significativas. La calidad y calidez son producto de estos esfuerzos, ya que evidencian una construcción de conocimiento colectiva.

Los medios y materiales y tecnologías

Durante el tiempo que fui estudiante compartí el aula con una diversidad de profesores que tenían diversidad de formas de enseñar. Si busco una constante es que la gran mayoría ponían mucho énfasis en la lectura. Los contenidos de los textos no se agotan con las explicaciones de los docentes, el refuerzo académico se incrementa con la lectura de los textos incluidos en los sílabos y con lecturas complementarias, pero no en el aula. La relación entre la explicación y las fuentes bibliográficas es simbiótica, están estrechamente relacionadas, de ahí la importancia de que el docente elija correctamente las lecturas de una asignatura. La medida de la pertinencia de las lecturas con el tema tratado se evidenciaba de dos maneras: una es cuando el docente entrelazaba su explicación con los textos de una manera fluida y eficaz, mejor si está acompañada de ejemplos cercanos a la vida de los estudiantes; no en la estratósfera académica. La otra está sustentada en las conversaciones, en ocasiones formales, en ocasiones informales entre los estudiantes, a quienes no se nos escapa nada.

La tecnología también participa de esta lógica; si se preparan diapositivas u otro medio tecnológico, no es para leerlo, todos lo pueden hacer, es para contextualizarlo, para imantarlo a la vida de quien participa pasivamente, para activar su participación. Con el tiempo, tengo que admitirlo, uso menos el recurso de diapositivas, opto cada vez más por buscar en las redes algún contenido visual para contextualizar un tema, esto en tiempo real y frente a los estudiantes. El internet es un recurso, o una instancia de aprendizaje muy importante para trabajar en el aula igual que las redes sociales, el zoom y otros recursos online.

El grupo como instancia de aprendizaje en el trabajo educativo

Trabajar en grupo nos permite conocer los diferentes enfoques sobre una misma temática. En la PUCE el fluir permanente de ideas estaba siempre acompañado de la circulación de libros, revistas, discos y otros materiales, no solo relacionado con las asignaturas sino también desde nuestra propia biblioteca o musicoteca personal. El trabajo en grupo, o entre pares “mejora la calidad universitaria, al crearse vínculos y fortalecer relaciones entre compañeros, que aportan al desarrollo social y cognitivo y a una efectiva socialización” (Cardoso, 2011, p. 318).

En la UDA, pasando el temblor que siempre provoca el insertarse en una nueva sociedad, la calidez se percibió desde el primer día. Un campus que me llevaba a los parajes de la PUCE, pero con grandes diferencias, no en la percepción del espacio necesariamente, pero sí en el trato con los compañeros. A las tertulias sobre libros se impusieron otras lógicas, propias de una cultura en proceso de descubrimiento, que afloraban en el devenir, no por ello menos importantes, pero sí menos académicas.

El trabajo colaborativo era constante en la formación antropológica, no solo en el aula sino también en el trabajo de campo. En el proceso de formación, entre idas y venidas pasé cuatro años viviendo en la comunidad secoya de San Pablo, a orillas del río Aguarico. En ese tiempo pude departir con mis colegas pero también con estudiantes de biología con quienes formamos una comunidad de aprendizaje. Las visiones del biólogo y del antropólogo no eran muy distantes, coincidíamos en nuestras preocupaciones sobre temas como la extracción de petróleo o la influencia negativa de una iglesia evangelista norteamericana en la cosmovisión de las comunidades amazónicas, que les imponían una religión importada bajo el presupuesto de que sus prácticas ancestrales, como las ceremonias de yagé, eran promovidas por el demonio. Estas experiencias derivaron en varios proyectos de investigación colaborativos entre biólogos y antropólogos.

Ahora, como profesor de antropología trabajo con estudiantes de diferentes carreras ya que la asignatura es transversal a toda la universidad, algo que solo hace la UDA. Son muy interesantes los diferentes puntos de vista sobre tal o cual planteamiento, una suerte de puntos de vista interdisciplinarios, donde los estudiantes escuchan de sus compañeros los diferentes enfoques. Esto permite el coaprendizaje o el aprendizaje entre pares, ya que

“cuando el proceso niega al grupo, niega un espacio de intercambio de experiencias y de mutuo enriquecimiento” (Prieto, 2020, p. 43). La escucha atenta a la opinión del otro implica también que puedo generar grupos de trabajo aleatorios, compuestos por estudiantes de distintas carreras.

Los riesgos que he podido constatar en el trabajo grupal es que en los grupos afloran los líderes que en ocasiones monopolizan las ideas e intimidan a los otros. Ante esto la estrategia que aplico es darles un tiempo para intervenir a todos ya que de todos se obtiene algo para la discusión. También en los grupos hay estudiantes que trabajan más que otros. Para lograr una participación equilibrada les suelo dar consignas como gestionar preguntas que todos deben responder en base a la bibliografía, promover el trabajo autónomo para que cada quien hable desde su saber. Otra cosa es que en el grupo todos tienen el mismo puntaje, la responsabilidad la organización interna es del grupo.

Utilización del contexto como instancia de aprendizaje de los estudiantes

El contexto es el laboratorio social de la reflexión. Sobre el contexto Prieto afirma: “Cuando el contexto no entra ni por la ventana, todo está centrado en el pasado, en abstracciones... Quedan así fuera la existencia cotidiana, la afectividad, los espacios de las diarias relaciones. En fin, la vida misma” (Prieto 2020, p. 43). El contexto se relaciona con los conocimientos previos de los estudiantes, pero también con las coyunturas políticas, culturales, sociales, etc. La universidad no está exenta de lo que pasa en la sociedad. La labor del docente es conectar la teoría con la vida, en darle sentido a lo que se aprende, darle utilidad. En el aula, a través de mapas conceptuales, líneas históricas, lluvia de ideas, el trabajo desde lo más cercano; el grupo genera relacionamientos sobre el tema tratado, lo que permite darle sentido también al momento actual, organizando los contenidos a través de nodos de aprendizaje en relación a los contextos relacionados. Cada nuevo dato, información o contenido se acomodan y organizan, no quedan sueltos, se cruzan con la teoría y con los conocimientos previos. Como docente, mi labor es guiar este relacionamiento.

Valoración y utilización del consigo mismo en la tarea educativa

La metacognición es una reflexión sobre el aprendizaje de uno mismo, “cada vez se observa más la necesidad de que los procesos de la educación se tienen que orientar a fomentar habilidades de pensamiento en el alumnado, es decir, a aprender a pensar por él

mismo, y no tanto a acumular conocimientos” (Tesouro, 2005, p. 136). El aprendizaje reflexivo es significativamente más rentable que el aprendizaje que apela a la retención de datos. Durante mi proceso de aprendizaje tuvieron más efectividad las clases en las que los docentes conectaban los contenidos con otros recursos, como la música, el cine, la literatura o el contexto, ya sea local nacional o mundial. Pienso que la clave es apelar a las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner. Si utilizamos recursos visuales, auditivos, o kinestésicos relacionados a cultivar el lenguaje es un buen punto de partida, ya que con ellos podemos llegar a todos, a sus diferentes formas de aprender, ya que no todos aprenden de la misma manera, cada persona tiene su propio estilo.

El autoaprendizaje, extramuros de la universidad también es válido. Una instancia de aprendizaje es la misma curiosidad de la persona. Si te gusta la lectura puedes leer en cualquier lugar, si te gusta el arte, la música, los deportes, puedes acceder a ellos con mucha más facilidad que en mis tiempos de estudiante, cuando el autoaprendizaje se activaba entre los propios compañeros, con el coaprendizaje que se realizaba en las frecuentes reuniones que teníamos en espacios no universitarios donde compartíamos libros, discos, etc. Es más, cuando alguien proponía dialogar sobre los contenidos de alguna asignatura, un bullying afectuoso hacía que cambiemos el tema. En este sentido yo me convertía en una instancia de aprendizaje de mis amigos, y ellos de mí.

Es importante también estimular el autoaprendizaje. Cuando me iba bien en una exposición ante el curso el primero en aplaudirme era yo; cuando comprendía mejor las explicaciones del docente, ya que tenía un lenguaje más amplio, sentía una autosatisfacción, que me animaba a seguir por el camino de ser inquieto, curioso y a generar opinión. Estimular la opinión, la participación, felicitar cuando hay que hacerlo, es algo que permanentemente debemos hacer como docentes.

CAPÍTULO 7. LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La inclusión tiene su alter ego, la exclusión. Si se piensa en inclusión es porque existe exclusión. Por esta razón es preciso iniciar este análisis comprendiendo lo que es la exclusión, razón de ser de la inclusión. Pues bien, la exclusión tiene sus raíces en la relación hegemónica de poder que ciertos sectores sociales han ejercido sobre otros. Las causas de esta relación de asimétrica son muchas pero entretreídas y tienen raíces muy profundas sobre las que no vamos a indagar en este trabajo.

Concuerdo con Gentili (2003) en la constatación de que la exclusión se encuentra en todos lados, en los medios de comunicación, en las calles, en las redes sociales, en el lenguaje. Pero “parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. En los “otros” y en “nosotros” (p. 2) Es sobre el *otro* que históricamente el moderno occidente europeo ha ejercido el poder estructural, por lo que es necesario mencionar algunos dispositivos que permitieron el surgimiento de la modernidad europea y quién es el ese *otro* que ésta construyó. “En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento” (Hall, 2003, p. 15). En este caso el origen común es Europa occidental que se reconoció e identificó como el centro civilizado del resto del mundo.

Wallerstein ubica el surgimiento de la modernidad en el siglo XVI de la mano de la economía-mundo capitalista, y se consolida en el siglo XVIII. El imperativo de la incesante acumulación de capital dice Wallerstein (2005) “había generado una necesidad de cambio tecnológico constante, y una constante expansión de las fronteras (geográficas, psicológicas, intelectuales, científicas) (p. 5). Aníbal Quijano (2000) lo ubica más precisamente en la conquista de América, debido a dos procesos históricos que convergen para crear un nuevo patrón de poder:

De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros (...). De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial” (p. 202).

Los sectores hegemónicos, con un sentido de pertenencia a su grupo racial, históricamente han generado sistemas de representación a través de los cuales se identifican como blancos o, en el caso de Latinoamérica blanco-mestizos, en contraposición al no blanco. Blanca Muratorio (1994, p. 21) aclara que el término “blanco-mestizo” corresponde a la categoría social de la población de origen blanco y mestizo, culturalmente diferente a la indígena y negra ya que los primeros se consideran descendientes de europeos.

En el imaginario de la población de los nacientes Estados nacionales latinoamericanos, contruidos bajo la sombra de una mirada colonialista en busca de legitimarse como Estados modernos según un molde europeo, el indígena y el negro fueron pensados como sectores opuestos al blanco-mestizo, más allá de que la población indígena sea originaria del territorio y la negra haya sido trasladada bajo el sistema de esclavitud.

Para el pensamiento conservador de la época, la educación también se inscribía en la visión de que los ciudadanos eran los llamados a formarse, ya que su importancia radicaba en que “debía elevar la moral e inspirar patriotismo, así como la de convertirse en un vigorizante intelectual” (Kennedy: 2008, p. 95). Esto supone que quienes debían tener la responsabilidad de dirigir los destinos de la patria en todas sus instancias, los sectores acomodados de origen blanco constituían el sector que debe educarse.

La modernidad, según Ana Morales (2003), “trajo consigo una discursividad centrada en lo lineal, en la racionalidad del pensamiento para dominar la naturaleza, alcanzar el progreso y el goce de la felicidad. Era configurar al hombre nuevo y a la escuela como epicentro de todos los saberes” (p. 1). La modernidad no es un constructo en sí, es un proceso de activación de dispositivos de poder que se van estableciendo e institucionalizando desde las sociedades occidentales, como es el caso de la universidad.

La exclusión en las universidades radicaba, hasta hace pocas décadas, en la no presencia del *otro*; como dice Gentili, era invisible a los ojos; no se le posibilitaba una educación de calidad en todos los niveles de formación. El interés académico por el *otro* como objeto de investigación, tuvo un impulso en el siglo XIX desde el paradigma científico del evolucionismo, reconocido y oficializado como aporte destinado a la educación científica de la ciudadanía. Con la incursión de nuevos enfoques que desmontaron paulatinamente el paradigma evolucionista, la investigación antropológica pudo develar los dispositivos y estrategias de dominación y exclusión directamente en el territorio.

Es en la segunda mitad del siglo XX, a partir de movimientos sociales, o de la teología de la liberación, ligada a la figura de monseñor Leonidas Proaño (Tobar, 2016), o de la educación intercultural bilingüe (Conejo, 2008), que la inclusión forma parte de las discusiones sobre inclusión y calidad de la educación. Ahora que las instituciones universitarias han abierto las puertas a la diversidad cultural, se ponen de manifiesto otras formas de exclusión, históricamente arraigadas en el pensamiento.

Una de ellas es la autoexclusión que, si bien tiene un tronco común con la exclusión desde los sectores de poder, sin embargo, tiene otra lógica discursiva. La autoexclusión participa del sentirse fuera de lugar, fuera del espacio socialmente determinado para ser habitado. Esto se puede percibir con mucha claridad en el análisis del público que accede a museos, obras de teatro o eventos culturales². Cuando estos sectores acceden es porque algo tienen que ver con lo que se presenta o porque son “invitados especiales” a dichos eventos. No he podido encontrar estudios que aborden la autoexclusión en las universidades del Ecuador, pero si seguimos la pista de la línea discursiva que generó la exclusión, es probable que los autoexcluidos sean los sectores que han sido objeto de estos discursos.

Otra forma de exclusión en las universidades se manifiesta en los cuerpos. El bombardeo mediático suele poner en evidencia lo que se considera un cuerpo sano, estético, bello. Si un cuerpo no cumple con estos estereotipos incomoda, no permite que las relaciones fluyan. Belting (2007) propone que “la historia de la representación humana ha sido la de la representación del cuerpo, y al cuerpo se le ha asignado un juego de roles, en tanto portador de un ser social” (p. 111). En este sentido, cuando hablo de cuerpos no me refiero a representaciones, sino al sistema de relaciones que se pueden o no desarrollar a partir de estas representaciones. Los grupos que se conforman, al menos en los primeros años de la universidad, suelen juntarse por cuerpos que se reconocen como semejantes; existe una identificación a partir de la imagen que detona en relaciones. El cuerpo diferente, el que se aleja de lo normalizado, incomoda, más si representa un género elegido. “Si aceptamos el cuerpo como una situación cultural, entonces la noción de un cuerpo natural y, desde luego, de un "sexo" natural se hace cada vez más sospechosa” (Butler, 1990, p. 201). El género es una elección personal, pero el cuerpo es mirado y sancionado por la sociedad.

² Sobre este tema se puede revisar el trabajo de Pierre Bourdieu “Los museos y su público”, en *El sentido social del gusto*

Los cuerpos con capacidades diferentes pueden entrar en esta lógica, pero la diferencia es que el género tiene connotaciones políticas, éticas y morales según el origen del discurso; mientras que los cuerpos con capacidades diferentes tienen una carga de compasión, de conmiseración; ninguno de los dos casos permite la relación dialógica horizontal. En este sentido la aceptación reflexiva de la diversidad puede ser la clave. “Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un prototipo, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en deficiencias” (Santos, s.f., p. 35).

Con la apertura de las universidades a la diversidad no se corrige el problema, ya que la inclusión favoreció de manera paternalista a los *otros* históricamente excluidos con la adjudicación de ciertas prebendas, con respecto al resto de la población universitaria. Los sistemas de becas asociados a la diferencia no hacen más que sostener la clasificación de los sujetos, estrategia utilizada por los estados desde la modernidad.

Las dinámicas sociales y culturales han generado nuevos sujetos de exclusión, ya sea por no cumplir en sus cuerpos los estereotipos impregnados mediáticamente desde la sociedad, por identificación de género, por capacidades diferentes o por diferencias ideológicas.

La inclusión no solo consiste en permitir el acceso a la universidad, sino en brindar una educación de calidad en todas las instancias educativas, desde la inicial, para que las personas accedan por sus competencias; diferente es el caso de quienes requieren un refuerzo, para lo cual las universidades deben estar también preparadas.

La inclusión también deba situarse en los contenidos, donde las epistemologías ocultadas por la racionalidad occidental deben ser develadas y puestas en escena como formas reales de conocimiento. La inclusión no es sinónimo de paternalismo, todo lo contrario, debe combatirlo a través de estrategias que permitan el conocimiento de las causas de la exclusión y las consecuencias sociales que derivan de ella. El paternalismo sostiene de manera socapada la exclusión, ya que no provoca una reflexión, sino que se presenta como un paliativo de las desigualdades.

Para lograr una inclusión efectiva debe darse la relación dialógica, donde los docentes no debemos evitar los temas que pueden parecer incómodos por su carga social, cultural o política; la universidad es el espacio idóneo para discutir estos temas y, en la reflexión romper de a poco las barreras de la exclusión.

CAPÍTULO 8. PROPUESTA DE CURSO DE ANTROPOLOGÍA CULTURAL

Curso: La decolonización del pensamiento en estudiantes universitarios.

Modelo pedagógico:

El propósito del diseño del curso es que los estudiantes reconozcan los dispositivos, las estrategias que fueron construyendo el pensamiento occidental, caracterizado por el patriarcado, el capitalismo o el colonialismo, así como la categorización de los pueblos conquistados que toma fuerza en el siglo XXIII bajo las categorías de clase, raza y etnia.

En el curso, las prácticas pedagógicas se centran en tres modelos de aprendizaje. El primero es el aprendizaje teórico metodológico centrado en el alumno que se da, según Piaget (como se citó en Villodre, et al., s.f.) “principalmente por descubrimiento: se aprende aquello que se descubre por sí mismo), para que puedan constatar que en la vida cotidiana este pensamiento todavía sigue presente” (p. 7).

El siguiente, relacionado con el anterior, es el modelo centrado en las interacciones, “sustentado en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygostky, que considera que una buena enseñanza debe servir de eslabón entre el desarrollo actual y el desarrollo potencial del estudiante” (Villodre, et al., s.f., p. 8), donde se busca potenciar la reflexión y el aprendizaje colaborativo. La relación entre teoría y práctica, entre la academia y la vida, se pondrá en escena con las prácticas ya que están diseñadas para que los estudiantes trabajen con los sectores más cercanos a su vida cotidiana, como la familia y la ciudad que habitan.

El modelo basado en la tecnología será tratado desde dos enfoques: el primero es como parte del material didáctico, ya que varios contenidos tienen que ver con visionados que se encuentran en internet. El segundo es como herramienta, ya que, según las competencias de los integrantes de los grupos, los resultados de las prácticas pueden utilizar cualquier recurso tecnológico.

La mediación del docente en las prácticas “involucra tareas con niveles de reflexión de orden epistemológico y de resolución teórico metodológico, que convergen en un nivel de resolución didáctica” (Villodre, et.All., s.f., p. 2), por lo que, de acuerdo al orden de los contenidos, se han diseñado prácticas que refuercen los conocimientos a partir de su cotidianidad, siguiendo el modelo constructivista.

Con las prácticas de aprendizaje se busca que los estudiantes conozcan desde la teoría, pero también desde ellos mismos, ya que aprender, como muy bien lo subrayan Silvia

Villodre, Mónica González y Myriam Llarena (s.f.), es “el hecho que trasciende las relaciones entre un sujeto y un objeto de conocimiento” y debe optar por “un modelo teórico metodológico que priorizará los enfoques interactivos y cooperativos, en los cuales el diálogo entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, se considera un aspecto central del aprendizaje” (p. 6).

Objetivos

Objetivo General:

Adquirir conocimientos que permitan comprender los principales elementos teóricos-metodológicos vinculados a la epistemología decolonial en el marco del desarrollo nacional.

Objetivos Específicos:

- Comprender los conceptos de la epistemología decolonial como instrumentos para el análisis de la realidad social y de la mentalidad tradicional.
- Analizar los signos del pensamiento tradicional en relación con los conceptos teóricos de la decolonialidad para investigar la realidad social a nivel local.
- Promover en los estudiantes una conciencia crítica frente a algunos tópicos del contexto sociocultural contemporáneo de la vida cotidiana.

Resultados de aprendizaje

- Conoce los elementos que configuraron el pensamiento moderno, sus ideologías y dispositivos de dominación. Analizar la supervivencia de estas ideologías y dispositivos en la actualidad.
- Conoce la teoría decolonial como una forma de pensamiento que permite analizar el sistema mundo, la geocultura, para referirse a las ideologías globales y cómo estas influyen en el desarrollo de las diferentes profesiones y ámbitos de la vida social de las personas.

Contenidos

El siguiente mapa de contenidos presenta los contenidos, prácticas, horas (que incluyen las horas docentes y las de aprendizaje autónomo) la respectiva evaluación.

Tabla 1*Mapa de contenidos del curso*

Contenido	Práctica pedagógica	Horas /48	Evaluación /30
El surgimiento del sistema mundo, siglos XVI-XVII: La construcción de Occidente y la división del mundo.	Práctica 1: Prácticas de reflexión sobre el contexto	6	4/4
El enciclopedismo, la Ilustración y la Revolución francesa en el nuevo orden mundial, siglo XVIII.	Práctica 2: Práctica de significación	6	4/4
Surgimiento de los sistemas estatales: naciones-Estado soberanas, colonias y el sistema interestatal, siglo XIX	Práctica 3: Práctica de observación	6	4/4
Las "culturas" como objetos coleccionables en Occidente. Siglo XX.	Práctica 4: Práctica de prospección	6	4/4
Las revoluciones industriales y la escalada de los problemas globales	Práctica 5: Sobre los caminos de la prospectiva	7	4/4
El Ecuador y el molde occidental	Práctica 6: Práctica de interacción	7	4/4
Resultado de aprendizaje del curso	Práctica 7: Práctica de aplicación, inventiva y tecnológica	10	6/6

Nota. El mapa presenta los contenidos del curso, las prácticas, horas (que incluyen las horas docentes y las de aprendizaje autónomo) la respectiva evaluación. Fuente: Mario Brazzero. (2022).

Introducción del curso

Todas las sesiones incluirán los tres momentos durante el proceso de trabajo en el aula: estrategias de entrada, estrategias de desarrollo, estrategias de cierre (Méndez, 2007; Prieto 2020). Al seguir la propuesta de entrada, desarrollo y cierre de una sesión, también se pone en evidencia si el orden del discurso es el correcto o si hay que mover ciertos contenidos de uno a otro momento. En estos momentos se pondrá énfasis en el uso de lenguaje apropiado según el nivel académico que están cursando los estudiantes, carga académica apropiada, uso de metáforas y lenguaje coloquial y anecdótico. Otro aspecto de cada sesión es que los contenidos no deben quedar anclados a lo abstracto de la teoría. Si un contenido no se relaciona con la vida, con la coyuntura o con la experiencia de los estudiantes, es susceptible de alejarse de la memoria hasta perderse en el olvido.

En la introducción al curso se tratarán los contenidos fundamentales del curso, en el que se desarrollará una explicación de la pertinencia del curso para que podamos entender los orígenes de ciertas prácticas sociales relacionadas con diferentes sistemas de dominación. Una vez expresados y dialogados los contenidos se procede a establecer los objetivos de aprendizaje.

Unidad 1: El surgimiento del sistema mundo, siglos XVI-XVII: La construcción de Occidente y la división del mundo

- El tránsito de la Edad Media a la Modernidad
- El surgimiento de la burguesía y el capitalismo en Europa occidental: Comerciantes, artesanos, mecenas.
- La era de los descubrimientos (conquistas): América, Australia, partes de África y del Asia.
- Expansión del comercio y el colonialismo. Capitalismo y economía-mundo
- Economía-mundo = Aumento del comercio mundial (economía mundo). Predominio económico del comercio mercantil sobre otros sistemas económicos.

Material didáctico:

Video: El Sistema mundo de Immanuel Wallerstein.
<https://www.youtube.com/watch?v=0bPNQGfnwQs>

Práctica 1: Prácticas de reflexión sobre el contexto

Fundamentación de la práctica: En esta práctica los estudiantes reflexionarán sobre los roles de los miembros de su familia. Para ello, deben conversar³ con un hombre y una mujer de su familia para responder la pregunta: ¿qué es lo que hacen?, ¿cómo deben ser y qué se espera de los hombres y las mujeres de la casa?

Los resultados pueden ser indicadores de sutiles o evidentes rasgos de pensamiento patriarcal o de machismo en casa. La información debe ser registrada en un listado de lo que hacen y lo que se espera de ellos y ellas.

En el aula se crearán círculos de aprendizaje conformados por los integrantes de cada grupo, donde tienen que agrupar los resultados de sus listados para encontrar similitudes y diferencias de estas percepciones en cada familia. Con esa información, los estudiantes compartirán al grupo sus respectivos listados y trabajarán en las coincidencias para contestar la pregunta planteada.

Los resultados serán discutidos en clase.

Resultados de aprendizaje: Estas informaciones, relacionadas con los contenidos teóricos, les permitirán aproximarse a las razones históricas de ciertos comportamientos, formas de pensar y expectativas ancladas en la familia, o en ciertos miembros de ella.

Instancia de aprendizaje: La instancia de aprendizaje en esta práctica es el contexto familiar. La relación personalizada que obtendremos “implica el saber algo de las y los jóvenes, compartir con ellos informaciones relativas al contexto en que viven, tener al menos idea de lo que sucede en su contexto cultural y social” (Prieto, 2020, p. 50). Estas informaciones, relacionadas con los contenidos teóricos, les permitirán aproximarse a las razones históricas de ciertos comportamientos y formas de pensar ancladas en la familia, o en ciertos miembros de ella.

Momento de la práctica: Saber, saber hacer, saber ser.

Evaluación: Lista de cotejo⁴

³ La simple conversación es una técnica de recolección de datos, importante en el proceso investigativo para ganar confianza e interactuar con mayor fluidez.

⁴ Listas de control o de cotejo son listas de categorías prefijadas. Se registra la presencia o ausencia de conductas que requieran baja inferencia. Está más indicada cuando se trata de obtener información sobre actividades, conductas manifiestas e indicadores. Como inconveniente puede considerarse que solo

Tabla 2

Lista de cotejo para evaluación

Criterios	Sí	No	Parcialmente
Elije informantes calificados			
Registra los roles del hombre			
Registra los roles de la mujer			
El grupo procesa los resultados de todos los integrantes			
El grupo detalla las similitudes y diferencias en roles del hombre			
El grupo detalla las similitudes y diferencias en roles de la mujer			
El grupo detalla las relaciona los resultados con las razones históricas de ciertos comportamientos por género			
El grupo presenta los resultados en texto			

Nota. Lista de cotejo para evaluación de la primera práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

Unidad 2: El enciclopedismo, la Ilustración y la Revolución francesa en el nuevo orden mundial, siglo XVIII.

- El enciclopedismo y la taxonomía del saber.
- La ilustración y la incursión de nuevos paradigmas en el seno de Europa.
- La Revolución francesa y el nuevo orden mundial

Material didáctico:

Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de sistemas-mundo, una introducción*. Fondo documental EHK. file:///C:/Users/PC/AppData/Local/Temp/Analisis_de_sistemas-mundo-K.pdf

registra presencia o ausencia de la característica observada, no se registran comentarios sobre la conducta ni el grado posible o razones de su ausencia o presencia. (Sans, 2008)

Práctica 2: Práctica de significación

Fundamentación de la práctica: Para esta práctica los estudiantes, a través de una entrevista semiestructurada⁵ a un hombre y una mujer de su familia extensa –de preferencia adultos mayores-, deberán rastrear la huella antropológica (genealogía)⁶ de su familia hasta los abuelos o bisabuelos, con énfasis en el capital moral de cada género: cuáles son los elementos simbólicos que caracterizaban a hombres y a mujeres en su tiempo, los lugares que habitaban, los espacios que gobernaban dentro y fuera de casa, su cercanía con los recuerdos, su religiosidad, su lugar en la familia más amplia. Qué significa ser papá y mamá en los discursos, la esfera de poder de cada uno, el tipo de órdenes que impone cada uno, el control de la economía familiar.

Con esta información se enlistan los signos de cada género para reflexionar sobre el significado que tenían los roles en la generación de los abuelos y si los jóvenes comparten actualmente estos roles o piensan que no son pertinentes en la actualidad. Con esto pueden constatar las similitudes y diferencias en las familias, y las generaciones dentro de ellas, logrando con esto acercarse a las razones por las que existen estas similitudes y diferencias y de dónde vienen, planteándose por qué piensan así los abuelos.

Resultados de aprendizaje: Con este ejercicio podrán constatar las similitudes y diferencias generacionales en las familias y la sociedad, apuntalando en los cambios y las razones por las que se han producido, buscando, a más de sus argumentos, los estipulados en la teoría.

Instancia de aprendizaje: La familia extensa. Con esta práctica se busca romper la entropía en la comunicación generacional de los estudiantes con su familia, esa “pérdida de espacios comunicacionales, de oportunidades de comunicación, de entusiasmo en las relaciones, de riqueza en el discurso utilizado para dirigirse a los interlocutores” (Prieto, 2020, p. 44).

Momento de la práctica: Saber, saber ser.

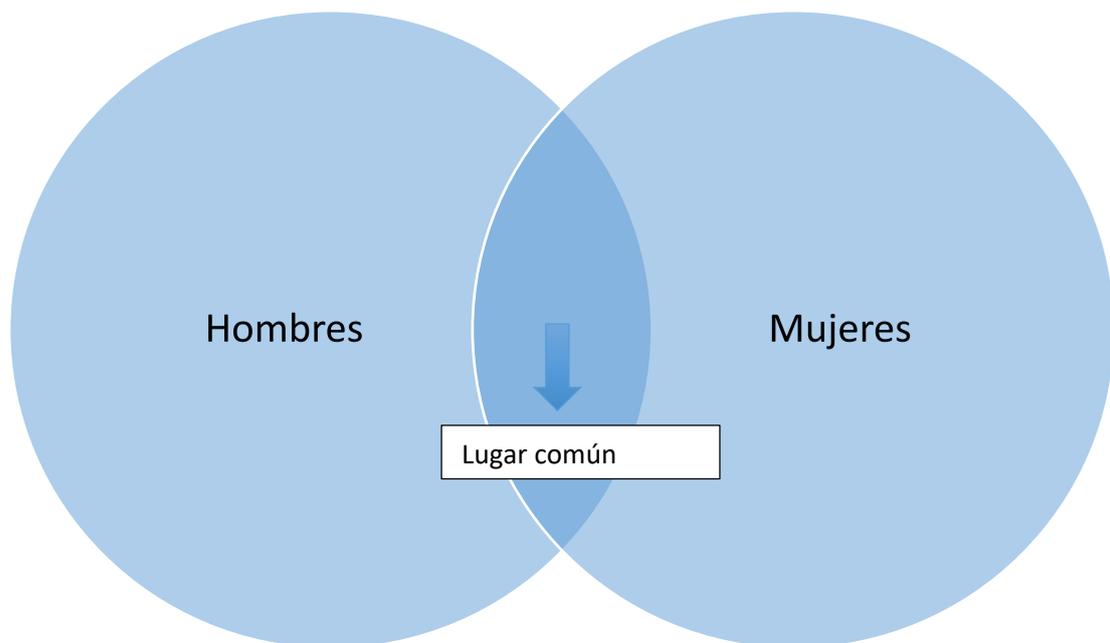
⁵ Las entrevistas dirigidas o semiestructuradas, parten de un guion o estructura preestablecida; se trata de un cuestionario o temario elaborado previamente por el investigador y en función del cual se guía la entrevista.

⁶ Su función primordial es estudiar los principios y patrones de parentesco, las reglas de matrimonio y filiación, y comprender la organización y las relaciones sociales.

Evaluación: análisis comparativo a través de organizadores gráficos (diagramas de Venn), siguiendo las indicaciones arriba mencionadas.

Figura 1

Diagrama de Venn para evaluación.



Nota. Diagrama de Venn para evaluación de la segunda práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

Unidad 3: Surgimiento de los sistemas estatales: naciones-estado soberanas, colonias y el sistema interestatal, siglo XIX

- Surge la dicotomía estado-nación resumido en estatus y poder.
- El ciudadano, un nuevo actor social
- El imperialismo: el evolucionismo como ideología de dominación.
- Expediciones científicas de Occidente a territorios no occidentales.
- Primera revolución industrial (Europa): Siglos XVIII-XIX

Material didáctico:

Castillo, Alma; John Suárez y Jemay Mosquera (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Luna Azul*. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n44/n44a21.pdf>

Wallerstein, Immanuel (2004 [1972]): "El ascenso y futura decadencia del sistema-mundo capitalista: conceptos para un análisis comparativo", En: *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*. Akal, Madrid, pp. 85-114.

Práctica 3: Práctica de observación

Fundamentación de la práctica: Ahora que tenemos claro el lugar que ocupan hombre y mujer desde una visión emic⁷, relacionados con los contenidos académicos que nos informan cómo se construye el poder y los roles en occidente, buscamos los hechos sociales que nos informan si están cambiando o no los lugares de poder de hombres y mujeres. Para ello los estudiantes irán en grupos de tres o cuatro integrantes, a realizar un registro de *observación no participante*⁸ sobre el comportamiento de hombres y mujeres en diferentes espacios de un mall.

El espacio de observación puede ser el patio de comidas, o las tiendas destinadas para hombres y para mujeres, o cualquier otro espacio que puedan proponer los estudiantes. Podrán elegir observar qué hacen los hombres solos, con niños; mujeres solas, con niños; las familias tradicionales; los roles o actividades en cada caso y plantearse preguntas sobre eso. Pueden también observar las ausencias, quienes no van al mall, desde el enfoque de diversidad cultural; o cuántas tiendas para hombres y cuántas para mujeres existen, quién entra a cada una de estas tiendas, el tipo de mercadería, quién paga las cuentas, etc. En este ejercicio de elección, no tienen que observar todo lo propuesto, sino lo que les parezca de interés, para en un foro en el aula reflexionar los resultados.

⁷ La investigación de carácter emic, permite al investigador "adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo" (Harris, 2001: 28). No se altera el concepto si se sustituye *un nativo* por *el otro*, de quien se obtiene la información.

⁸ El trabajo de campo implica el involucramiento del investigador con las realidades a observar. En este sentido, un elemento fundamental e imprescindible en la investigación antropológica constituye la observación. La observación no participante es aquella en que el investigador no participa en la acción, no se integra plenamente en la situación observada (aunque su simple presencia también influye en la realidad que se observa)

Con esta información reflexionarán, en formato verbal (video), sobre los roles, o sobre el sector al cual está dirigido el mercado (tendencia), qué consumen hombres las mujeres.

En el foro de discusión en clase, los estudiantes compartirán sus videos, y sus experiencias para dialogar en torno a la pregunta: ¿cómo se están transformando los roles, los deber ser históricamente determinados para los dos géneros en la actualidad?

Resultados de aprendizaje: la comprensión de la realidad al contar con evidencias de transformaciones sociales.

Instancia de aprendizaje: El contexto (Centro Comercial)

Momento de la práctica: Saber, saber ser.

Evaluación: Un video de 5 a 8 minutos con la reflexión sobre lo observado, en la que incluyan dos citas de autor. Se aplicará la siguiente rúbrica⁹:

Tabla 3

Diagrama de Venn para evaluación.

Indicadores	1	2	3
Extensión y edición del video	Menos de 5 minutos	5 a 8 minutos sin herramientas de edición	5 a 8 minutos y usa herramientas de edición
Descripción y reflexión	Describe lo observado sin reflexión	Se explica lo observado de manera coloquial	Se explica lo observado con términos académicos
Participación del grupo	En la explicación participa un integrante del grupo	En la explicación participa parte del grupo	En la explicación se evidencia la participación de todo el grupo

Nota. Rúbrica para evaluación de la tercera práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

⁹ Permite gestionar y sistematizar el proceso evaluativo, facilita la descripción de los criterios a seguir para valorar el trabajo realizado (Lezcano y Vilanova: 2017: 13)

Unidad 4: Las "culturas" como objetos coleccionables en Occidente. Siglo XX.

- La explotación de los recursos naturales a gran escala.
- Segunda revolución industrial: (Europa, Norteamérica) Mitad del siglo XIX- segunda guerra mundial.
- Los dispositivos de dominación. Caso de zoológicos humanos y el fetichismo de Occidente.

Material didáctico:

Revisar el video: Calafate Zoológicos Humanos: <https://www.youtube.com/watch?v=-8MyDeDpGAs>

Revisar el video: Zoológicos Humanos: <https://www.youtube.com/watch?v=IRYtkxMYogo>

Revisar el video: "Zoológicos Humanos" Exposición MAPI - IM 2012: <https://www.youtube.com/watch?v=nmJ7r60RUls>

Neira, Hernán; Russo, Lorena y Bernardita Álvarez (2019) "Ecocidio". En: *Revista de Filosofía*, volumen 76

Steward, Julian (1955). El concepto y el método de la ecología cultural. En: *Clásicos y Contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA Cap. 2, de Theory of Culture Changes*. University of Illinois Press, Urbana

Práctica 4: Práctica de prospección

Fundamentación de la práctica: Esta práctica consiste en imaginar cuáles deberían ser los roles de hombres y mujeres para lograr un mundo mejor, para lo cual los estudiantes deberán escribir una carta ubicándose en el futuro, en 20 años, dirigida a un buen amigo o familiar. En la carta deben narrar: ¿Cómo está el mundo?, ¿Cómo se ven en tanto miembros de una familia, su pareja, su trabajo, su casa, el lugar de residencia, ¿cuántos y cómo son sus hijos, qué profesión están estudiando? El telón de fondo de la carta es cuestionar los imaginarios sobre los roles de género, el patriarcado, el machismo, incluso el feminismo, viéndose a sí mismos en una sociedad imaginada. En la práctica se evidenciarán cuestiones como: ¿Qué es triunfar? Me veo con una casa, con un gran

negocio, viajando. Vamos a cuestionar los imaginarios de triunfar en la vida, considerando que los imaginarios también son formas de pensar impuesta por occidente, por la mercadotecnia, es una idealización.

Cuando se lean en grupo sus cartas, podrán reconocer elementos comunes y, sobre esos elementos comunes preguntarse de dónde viene ese imaginario, ¿de los padres, de la propaganda, de los amigos?; ¿quién o qué influye en ese imaginario?

Resultados de aprendizaje: reconocer elementos comunes para preguntarse de dónde viene ese imaginario, siempre cruzando el análisis con los insumos revisados.

Instancia de aprendizaje: Esta práctica apunta al aprendizaje consigo mismo, en el que “puedo aprender de mi pasado, de mi cultura, de mi lenguaje, de mi memoria, de mis proyectos y frustraciones, de mis sueños, de mis sentimientos, de mis conceptos, de mis estereotipos” (Prieto, 2020, p. 57) ya que, con los resultados de aprendizaje de las unidades y las prácticas anteriores, podemos reflexionar sobre la forma en que vemos un futuro desde nuestras percepciones.

Momento de la práctica: Saber hacer, saber ser.

Evaluación: a manera de registro anecdótico, las cartas serán evaluadas con la siguiente rúbrica:

Tabla 4

Rúbrica para evaluación.

Indicadores	1	2	3	4
Extensión	Menos de una página	Una página	Una y media página	2 o más páginas
Redacción y ortografía	Muchos errores	Varios errores	Pocos errores	Casi no tiene errores
Vocabulario apropiado y términos académicos	Vocabulario limitado, sin términos académicos	Vocabulario limitado, casi sin términos académicos	Amplio vocabulario y pocos términos académicos	Amplio vocabulario y uso de varios términos académicos

Descripción de la realidad actual (en el futuro)	Detallada descripción de 1 escenarios de esa realidad utópica	Detallada descripción de 2 escenarios de esa realidad utópica	Detallada descripción de 3 o 4 escenarios de esa realidad utópica	Detallada descripción de 5 o más escenarios de esa realidad utópica
--	---	---	---	---

Nota. Rúbrica para evaluación de la cuarta práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

Unidad 5: Las revoluciones industriales y la escalada de los problemas globales

- Tercera revolución industrial: (Global) 1960-1990.
- Cuarta revolución industrial: (Global) desde finales del siglo XX.
- Un nuevo actor social: movimientos antisistémicos
- Ecología y gestión ambiental: ecocidio, ecología humana y ecología cultural.

Material didáctico:

Neira, Hernán; Russo, Lorena y Bernardita Álvarez (2019) “Ecocidio”. En: *Revista de Filosofía*, volumen 76

Steward, Julian (1955). El concepto y el método de la ecología cultural. En: *Clásicos y Contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA Cap. 2, de Theory of Culture Changes*. University of Illinois Press, Urbana

Práctica 5: Sobre los caminos de la prospección

Fundamentación de la práctica: Los estudiantes observarán la presentación sobre el antropoceno, en la que se abordan varios problemas globales y regionales generados por la sociedad contemporánea. Tienen que escoger cinco problemas planteados y proponer cinco soluciones creativas. Las soluciones no deben ser utópicas, sino sustentadas en la realidad. El telón de fondo es cuestionar la incidencia de la sociedad contemporánea sobre la naturaleza y ante sectores oprimidos o excluidos. El formato en el que realizarán la actividad es un *organizador gráfico de problema y solución*.

Visionado propuesto:

El antropoceno

https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=329433516004323

Resultados de aprendizaje: Desarrollar el pensamiento crítico sobre temas de actualidad, las causas y consecuencias de problemas que no atañen a todos.

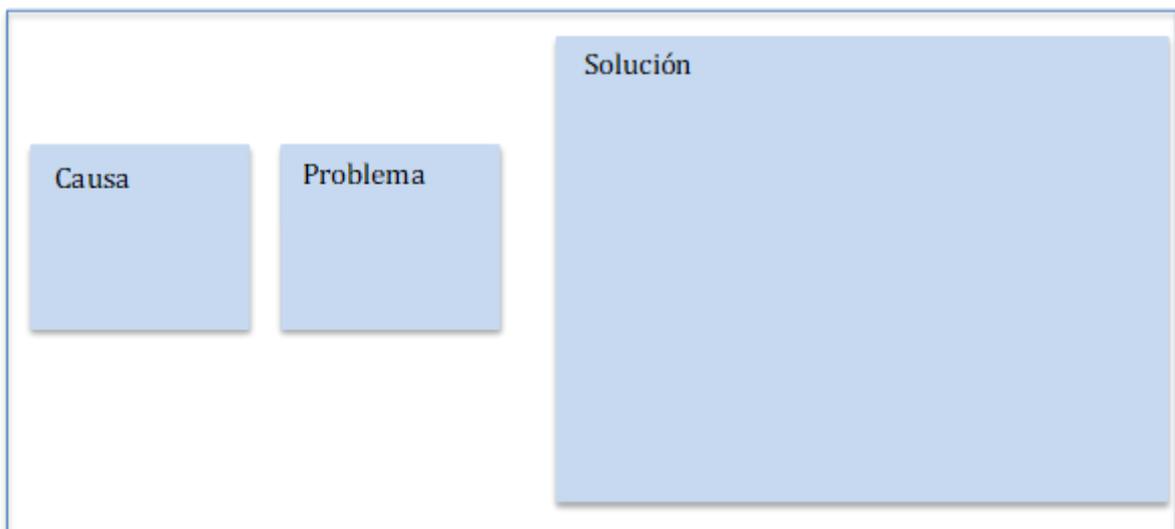
Instancia de aprendizaje: Esta práctica apunta al aprendizaje consigo mismo y con el grupo.

Momento de la práctica: Saber hacer, saber ser.

Evaluación: Organizador gráfico de problema y solución.

Figura 2

Organizador gráfico para evaluación.



Nota. Organizador gráfico para evaluación de la quinta práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

Unidad 6: El Ecuador y el molde occidental

- Estrategias de nominación e identidad ecuatoriana
- Paradigma de clase, raza y etnia en el Estado-nación

- Construcción del ciudadano y del “sentido común ciudadano”
- Ejemplos en el arte y la literatura
- El cuerpo como discurso: los movimientos sociales y la reivindicación de derechos.

Material didáctico:

Brazzero, Mario. “Estrategias de nominación e identidad ecuatoriana. Políticas culturales institucionales y formas de representación en el Museo Etnográfico Nacional (MEN) con sede en Cuenca”, Tesis para obtener el título de maestría en Antropología Visual y Documental Antropológico, *FLACSO*, Capítulo 2 pp. 57-89.

Quijano, Aníbal (2014) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Buenos Aires.

Práctica 6: Práctica de interacción

Fundamentación de la práctica: En esta práctica cada grupo verá una película o cualquier formato audiovisual en el que rastreará de manera libre los elementos que son objeto de este curso a la luz de la teoría, después expondrá ante el curso para concluir con un cine-foro.

Visionado propuesto:

Ágora, American Beauty, Crash, La sonrisa de Mona Lisa, Carros de fuego, Los Simpson, El chavo del Ocho, un juego de video que el grupo crea conveniente, también pueden escoger películas y series que ven actualmente los jóvenes.

Instancia de aprendizaje: Esta práctica apunta al aprendizaje con el grupo y el aprendizaje basado en problemas que “como estrategia de aprendizaje dentro de la tutoría entre pares, permite aumentar el vocabulario técnico y el juicio crítico, mejorar la capacidad para resolver problemas, valorizar y jerarquizar el trabajo en grupo” (Cardoso, 2011, p. 312)

Resultados de aprendizaje: permite aumentar el vocabulario técnico y el juicio crítico, mejorar la capacidad para resolver problemas, valorizar y jerarquizar el trabajo en grupo” (Cardoso, 2011, p. 312)

Instancia de aprendizaje: con el grupo y aprendizaje basado en problemas

Momento de la práctica: Saber hacer, saber ser.

Evaluación: Lista de cotejo

Tabla 5

Lista de cotejo para evaluación

Criterios	Sí	No	Parcialmente
La exposición se preparó correctamente			
Se utilizaron recursos de apoyo			
Registra los roles de la mujer			
El tema fue expuesto con claridad			
Se utilizaron aportes teóricos			
Se estimula a la participación del curso			

Nota. Lista de cotejo para evaluación de la cuarta práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

Práctica 6: Práctica de aplicación, inventiva y tecnológica

Fundamentación de la práctica: Esta es una práctica de cierre del curso en la que se pondrán en evidencia de forma creativa los resultados de aprendizaje verificables a partir de los objetivos específicos. En grupos de cuatro personas deben imaginar la sociedad si estuvieran en una posición de poder político y económico. Las decisiones que tomarían para alcanzar una sociedad ideal, qué cambiarían y cómo lo harían, pensando también en la salud del planeta, en la interculturalidad, la educación, la ciudad. La práctica se presentará recurriendo a las competencias estéticas de los miembros del grupo: obra de teatro, documental, micro cuentos, comic, fotografía, pintura o cualquier formato que el grupo elija. Al ser una práctica que requiere más tiempo que las otras, será monitoreada con los seguimientos de avances pertinentes. Los resultados serán presentados a todo el curso para una discusión de cierre. El sistema que se aplicará en esta actividad es la coevaluación entre compañeros.

En esta actividad no se busca que los estudiantes generen obras de arte en cualquiera de sus géneros, los que se busca es la experiencia estética. No se evalúa la calidad de las obras. Mediante experiencias estéticas o actividades artísticas se pone en escena el

aprendizaje por medio de la experiencia. De ahí la importancia de evaluar el proceso, que debe responder a los contenidos, pero que permite evaluar la comprensión sobre lo revisado y las actitudes y posicionamientos de los estudiantes frente al curso.

Resultados de aprendizaje: Permite fortalecer, con sustentos teóricos y recursos estéticos, la conciencia crítica frente a algunos tópicos del contexto sociocultural contemporáneo reflejados en la vida cotidiana.

Instancia de aprendizaje: consigo mismo, y con el grupo

Evaluación: Sistema de coevaluación según los siguientes criterios:

Tabla 6

Lista de cotejo para evaluación

Criterios	Sí	No	Parcialmente
El producto es elaborado por el grupo			
El producto tiene relación con los contenidos del curso			
El producto responde a las actitudes y posicionamientos de los estudiantes frente a los contenidos del curso			
El producto tiene valor estético (formal y simbólico)			
El producto es creativo (originalidad en la elaboración)			

Nota. Lista de cotejo para evaluación de la sexta práctica. Fuente: Mario Brazzero (2022).

El curso aborda reflexiones teóricas y metodológicas para profundizar en la comprensión de la epistemología decolonial, con el objetivo de repensar categorías de conocimiento eurocéntricas, etnocéntricas y, sobre todo, coloniales. Para hacerlo, transita por la corriente de pensamiento decolonial, identificando los principales autores, obras y aportes. En los contenidos se analizará también el aporte de autores latinoamericanos en el debate internacional. Conocer la teoría decolonial como una forma de pensamiento permite analizar el sistema mundo, la geocultura, para referirse a las ideologías globales

y cómo estas influyen en el desarrollo de las diferentes profesiones y ámbitos de la vida social de las personas.

Reconocer que existen otras formas de adquisición de conocimiento, o, siguiendo a Mignolo, otras epistemologías, no solamente cumple una función de socavar el pensamiento colonialista que hemos heredado, sino de aplicarlas para ser mejores.

SEGUNDA PARTE. IDENTIDAD, SENTIDO Y PRÁCTICAS SOCIALES. ¿CON QUÉ NOS IDENTIFICAMOS?

CAPÍTULO 9. LA LABOR EDUCATIVA CON LA JUVENTUD

EN TORNO A LA LABOR EDUCATIVA CON LA JUVENTUD

Este trabajo propone un diálogo con el estudio de Daniel Prieto titulado *En torno a la labor educativa con la juventud*, incluido en el segundo módulo de *El aprendizaje en la Universidad*, escrito en febrero de 2020. El discurso identitario y el adultocentrismo son los dos postulados con los que Prieto aborda las caracterizaciones con las que el mundo adulto ejerce poder sobre la juventud. El joven, ubicado en el lugar del otro, con antagonismos como infantil, vulnerable, desordenado; pero también violento, o despreocupado deseoso de goce; son rasgos que entran en discusión en un mundo estructurado y manipulado por sistemas de representación, como los medios de comunicación o la propaganda, que buscan hacerlos sujetos acríticos en la sociedad.

Frente a ese escenario, o más bien, ante este imaginario, Prieto recuerda que la juventud, históricamente, a través de su vitalidad y creatividad, ha exigido cambios y ha propuesto aportes a temas de interés mundial ante la impasividad del mundo adulto.

Parto de la contradicción de lo que esperan los adultos de la juventud y el mundo que le están dejando. La propuesta de Prieto apunta a una educación no violenta que reconozca los distintos valores de los jóvenes y también el compromiso que deben asumir las instituciones educativas y los educadores, entre las que destaco la relación dialógica, la comunicación basada en el respeto mutuo y el interaprendizaje entre pares para construir conocimiento crítico.

Después pongo énfasis en algo que parecería retórico: los jóvenes son importantes y tienen derecho a un mundo saludable. Parece retórico, pero en realidad es irónico, porque quien está destruyendo al mundo es un sector del mundo adulto con sus intereses mezquinos y su falta de compromiso. Ahí la importancia de las instituciones educativas en las que la mediación y el acompañamiento del aprendizaje sea un canal para corroer la violencia, los prejuicios y las descalificaciones.

En su propuesta sobre la labor educativa con la juventud, Daniel Prieto pone el acento en que quienes aprenden son seres humanos, personas sobre los que el mundo adulto tiene su propio imaginario: son ese otro construido desde un lugar de enunciación específico, desde la mirada adulta, o, como dice Prieto (2020), desde su discurso identitario “que coloca todo del lado de quien mira, de quien juzga, de quien atribuye ciertos valores,

ciertos saberes, ciertas conductas, y niega otros” (p. 6); esto es, desde el lugar privilegiado del poder sobre la población y su caracterización, en este caso sobre la juventud.

Hablar del otro nos remite a los sistemas civilizatorios que categorizaban la diferencia para efectos de control y dominio: “Lo otro y el otro, históricamente, fueron asociados con espacios no civilizados y lo monstruoso, como el extranjero; el otro como lo diferente, lo contrario, lo opuesto; pero también malo, perverso; lo incierto, lo dudoso” (Prieto, 2020, p. 6). En el capítulo 3 de Texto Paralelo, expongo algunas estrategias que utilizaron los sectores dominantes para construir al otro desde las novelas fundacionales del Estado nacional ecuatoriano. Pongo énfasis en los sistemas de representación descalificadores; el otro como el reflejo de quien no soy, como el que habita los márgenes de la sociedad; el codificado por ser diferente.

En la construcción imaginada del he enfatizado categorías como raza, etnia o género; lo que resalto de Prieto es que en su trabajo incluye a la juventud como ese otro que incomoda, que debe ser conquistado y controlado; lo hace desde el análisis pormenorizado de diferentes aspectos del discurso identitario: el filicidio; la reducción a la violencia; la reducción a la anomia y el desorden; la reducción al puro goce; la reducción al riesgo y la vulnerabilidad; la reducción un simple tránsito. A través de estas caracterizaciones, los adultos han controlado históricamente la vida y el destino de los jóvenes, sin querer ver, o girando la mirada a los aportes que han hecho y siguen haciendo a la sociedad. No reconocer y no valorar el aporte de los jóvenes a las sociedades puede estar atado a otro imaginario, el verlos como vulnerables y por tanto que deben ser protegidos. Aquí cabe la pregunta ¿protegidos de qué o de quién? Si los jóvenes deben ser protegidos es porque algo les asecha, hay algún predador.

Lo primero que el mundo adulto exige a la juventud, desde lo más próximo, es una apariencia física impecable; si nos detenemos en los contenidos de la propaganda de los medios audiovisuales, sobre todo la televisión, vemos que nos presenta una serie de productos para la belleza, tanto para hombres como para mujeres. La lectura que puedo hacer de esto es que la idealización de los cuerpos se traslada a lo social a través de una competencia de imágenes, por creer que un cuerpo bello y sano garantiza el éxito, o al menos gran parte de él. Ese imaginario, que también se encuentra en la propaganda, se evidencia en el campo laboral, al menos en ciertos sectores donde efectivamente la imagen marca la elección para el acceso al trabajo. Si la sociedad adulta corrobora el

mensaje emitido por la propaganda, ¿qué pasa entonces con los cuerpos indígenas o negros, o con los cuerpos diferentes que no se ajustan a los cánones de la idealización? Si la sociedad impone un alto valor al cuerpo, es muy probable que los jóvenes que habitan estos cuerpos étnicos tengan muchas menos expectativas de éxito, o al menos piensen que su éxito debe ubicarse en una escala menor.

Esta estigmatización de la raza y del cuerpo ha generado incluso, entre otras causas, episodios de violencia y dolor en la humanidad. ¿Será de recordar que en la Segunda Guerra Mundial, bajo un imaginario de raza superior, lo que incluía cuerpos perfectos, las SS del Nacional Socialismo persiguieron la diferencia, expresada en su pensamiento como razas inferiores? Y ya que hablamos de guerra, si revisamos la historia, Prieto nos recuerda que, a lo largo de siglos y siglos, son los jóvenes quienes van “como muralla para los adultos” a guerras creadas justamente por los adultos.

Negar el aporte que los jóvenes pueden hacer al país y al planeta entero, no es solo un acto de vanidad del mundo adulto, sino también de exclusión de su palabra, de su creatividad, de sus propuestas reales ante amenazas globales. En el caso ecuatoriano, Prieto (2020) habla de “un riquísimo abanico de experiencias en las cuales las jóvenes y los jóvenes construyen experiencias, se relacionan, toman decisiones, con toda la madurez que una mirada adulta no suele reconocerles” (p. 7). Esa falta de reconocimiento significa negar lo evidente, y, en ese ejercicio no contar con el aporte de gran parte de la población para tomar decisiones más correctas en beneficio de todos.

Para ser justo, pienso que hay dos tipos de adultos, los que utilizan al mundo a través de la política y la economía para su beneficio, controlando las poblaciones y explotando la naturaleza sin ningún sentido de responsabilidad, asumiendo que en esta vida el futuro no importa, hay que aprovechar todos los recursos disponibles para la acumulación de riqueza y poder sin pensar ni en el presente ni en las generaciones que tienen el derecho de vivir en un planeta habitable; sobre esto Prieto recuerda las palabras de la joven sueca Greta Thunberg ante la cumbre del clima de las Naciones Unidas en 2019 donde reclama la impasividad del mundo adulto ante el cambio climático con la pregunta ¿cómo se atreven?

Estos adultos son los que niegan la palabra y la participación de otros sectores, como los jóvenes, y niegan también otras formas de pensamiento aplicando estrategias violentas de

exclusión justificando, irónicamente, la exclusión bajo el paradigma de los jóvenes como violentos o como sujetos infantiles, sin capacidad de razonamiento maduro. Como respuesta a la infantilización del pensamiento, Prieto (2020) recoge las palabras de Rousseau: “Dejad que la infancia madure en los niños”; a lo que complementa “infantilizar, puerilizar, significa un intento de negar la madurez a cualquier etapa de la vida, la niñez incluida” (p. 9).

Otros adultos reconocen al planeta como la casa de todos, por lo que hay que cuidarlo y protegerlo. Reconocen en la diversidad la mayor riqueza de la humanidad, en la participación la mejor forma de tomar decisiones correctas. Ven en la educación un verdadero motor de cambio, lejos del abandono al que recurren las instituciones llamadas a impulsar el pensamiento crítico.

Existe una contradicción social expresada por Prieto (2020): el mundo adulto usualmente usa la retórica de que los jóvenes son el futuro de la patria “cuando de todas maneras el futuro será de ellos y cuando se los percibe como encargados de construir lo que a menudo los adultos vienen destruyendo” (p. 10). Aquí más bien cabe la pregunta ¿qué patria o qué mundo les estamos dejando a los jóvenes? La respuesta gira en torno a la violencia en todos los ámbitos de lo social pero también la violencia contra la naturaleza.

Una propuesta de práctica educativa tendría que combatir a la violencia, debería comenzar examinando la violencia que el mundo adulto aplica en los jóvenes al no reconocerlos como actores sociales; reconociendo también la destrucción de la naturaleza causada por la codicia en la búsqueda de acumulación riqueza; la violencia generada por el ansia de poder que clasifica a la población para controlarla. Una propuesta debe partir del reconociendo de la diversidad de opiniones de los jóvenes frente a estos problemas.

Si la sociedad, y la universidad como institución social, reclaman de los jóvenes una formación de calidad, o un compromiso con la educación, con el futuro; tanto la sociedad como la universidad deben generar los ambientes propicios para que se puedan desarrollar aptitudes que permitan el logro de estas exigencias. Los cambios estructurales no están en manos de los jóvenes, sino en compromisos sociales o políticos de los adultos. Los jóvenes históricamente han expresado las demandas a la sociedad adulta, pero la historia también nos ha mostrado que estas demandas, en lugar de ser consideradas en los foros mundiales, en las regiones o en las ciudades; lo que hacen más bien es incomodar a

quienes se sienten aludidos. ¿Será por estas razones que la sociedad adulta restringe el ingreso a la educación a gran parte de jóvenes impulsándolos a trabajos precarios, a la delincuencia, a la drogadicción o a la movilidad humana? Daría la impresión de que la sociedad adulta teme a una población numerosa de jóvenes profesionales, con potencialidades de cambio.

El camino más cómodo ante la voz de los jóvenes es acusarlos de irreverentes, revolucionarios, idealistas, violentos o peligrosos. Con estos imaginarios se justifica el hecho de no tomarlos en cuenta, o hacer la pantomima de que los adultos les dan micrófono, pero en lo real no hay intención de cambiar las estructuras que alimentan al poder.

Una estrategia es justamente la idealización de los jóvenes como sujetos que están más interesados en la diversión, la moda, las redes sociales; en contraposición a sujetos críticos, pero también propositivos.

Pensando en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, Prieto (2020) recuerda la afirmación de Karl Popper: “construir civilización es disminuir la violencia” a partir del cual argumenta que la tarea fundamental, en el caso del educador, es “disminuir la violencia en la relación en el aula y en el establecimiento” (p. 11). Para ello, las universidades deben:

... construir un ámbito en el cual cada uno pueda expresarse y avanzar en las relaciones, en la comunicación y en el interaprendizaje, y hacerlo dentro de lo que posibilita el lenguaje de cada quién, la experiencia de cada quién, y el encuentro en la ciencia, en el conocimiento y en el arte. (Prieto, 2020, p.11)

Las relaciones, para lograr el ambiente apropiado, deben ser dialógicas, romper la verticalidad con la que históricamente los adultos se relacionan con los jóvenes (el adultocentrismo en palabras de Prieto) bajo el supuesto de superioridad y apostar por la horizontalidad. La comunicación, bajo este prisma, tiene que darse desde el respeto mutuo, lo que significa que la opinión del otro debe ser valorada y considerada para la reflexión. El interaprendizaje se posibilita cuando el docente permite que los estudiantes debatan sobre las opiniones de sus pares. Todo lo dicho solo puede suceder si el docente deja de lado el criterio de que está allí para transmitir conocimiento como único dueño de la verdad, ya que, como hemos venido reconociendo, es un mediador cuya labor es

promover y acompañar el aprendizaje en un sistema donde la última palabra no está escrita, lo que abre la posibilidad a los jóvenes de asumirse como agentes de cambio.

Los jóvenes son un sector sumamente importante de la población, tienen sus sueños, sus expectativas, sus deseos. Gran parte del mundo adulto ha sido y sigue siendo irresponsable con estos anhelos al utilizar el poder con fines mezquinos e incluso perversos; utiliza el discurso identitario y clasificatorio para desconocer las demandas de la juventud al reducirla a la categoría del otro diferente -evidencia del pensamiento colonial-, o al asumirla como sector violento o que debe ser protegido ante ciertas amenazas que, irónicamente surgen del mundo adulto.

Una alternativa para corroer esta violencia hacia los jóvenes, subjetiva en unos casos, objetiva en otros, es la educación, al menos con los que pueden acceder a las instituciones educativas. Eso implica generar ambientes propicios, contenidos acertados, capacitación permanente, escucha atenta. Si la juventud tiene mucho que aportar a la sociedad no podemos desaprovechar ese aporte, menos en el ambiente universitario. Prieto nos da varios caminos: diálogo, comunicación, interaprendizaje, son algunos elementos que permiten la mediación y el acompañamiento.

Cada vez resuena más la importancia de los conocimientos previos en el proceso, sin embargo, comprender qué son estos conocimientos se torna cada vez más complejo. No son solo los conocimientos que traen al aula desde su cultura, también está su interpretación o su mirada sobre lo que pasa en el mundo, su preocupación ante un futuro incierto, su lugar en esta batalla de idealizaciones que la propaganda y la sociedad impone sobre ellos.

¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?

Este capítulo trata sobre las percepciones, tanto mías como docente, como las de los estudiantes sobre temas relacionados con la sociedad y la universidad. Separo las percepciones de porque al ser de otra generación, mis percepciones son diferentes a las de los jóvenes contemporáneos. Como dice Prieto (2001):

es aquí precisamente donde nos sentimos los mayores más excluidos de ese lenguaje de vértigo, porque nuestras percepciones, nuestra relación con el medio, no fueron nunca de tal tipo. Reaprender semejante lenguaje, en el cual crecen muchos de nuestros jóvenes, no es tarea sencilla, lo cual no significa que debamos dejarlo fuera del análisis. (p. 42)

En un mundo cambiante, con alta influencia de la tecnología digital en todos los ámbitos de vida, los docentes tenemos el compromiso de actualizarnos permanentemente, sobre todo, en incluir la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Así es hoy nuestro mundo: circundado y circundante, rodeante y rodeado, influyente e influido. Cuando no lo acertamos a comprender y a percibir de ese modo, cuando no sabemos qué sucede más allá de nuestras precarias fronteras, arriesgamos una percepción aldeana, incapaz de salirse de sus estrechos límites (Prieto, 2001, p. 24).

Para responder a la pregunta sobre la forma en la que percibo a los jóvenes, aplicaré las preguntas propuestas sobre ellos.

¿Cómo los percibo en tanto generación?

Toda generación es hija de su tiempo. La forma de pensar está ligada a las coyunturas que las personas viven en su transitar. En la actualidad, los jóvenes ven el mundo de manera distinta a cómo lo veían sus padres, generación en la que me incluyo. En mi generación, los jóvenes, al menos los de mi tribu, nos revelábamos ante el autoritarismo y el disciplinamiento que desde diferentes esferas imponía la sociedad adulta. Las críticas a la manera de vestirnos, al largo de nuestro cabello, a la carrera elegida, a los amigos (o malos amigos según su percepción), eran el leitmotiv de discusiones en casa y otros espacios familiares.

Los referentes con los que nos identificábamos tenían materia, eran, si se puede utilizar el término, analógicos: la música, la literatura, el cine, y otros gustos que compartíamos, tenían soporte de vinil, papel, o casete; circulaban de mano a mano en un circuito que nunca se detenía y se gestionaba cara a cara.

Nuestras preocupaciones giraban en torno a situaciones políticas de los gobiernos de turno con respecto a nuestras libertades (recuerdo, por dar un ejemplo, la política contra la delincuencia y la subversión de los *escuadrones volantes*); a problemas medioambientales (caso Texaco en la Amazonía); o a diversos problemas sociales. No pretendo que esto parezca una posición altruista de mi parte; el hecho de que lo dicho haya sido parte de nuestras preocupaciones, es porque son temas que se ponían sobre la mesa y la pizarra en el aula universitaria durante mi estancia como estudiante de antropología, y que se discutían en la informalidad de grupos de amigos de distintas carreras: biólogos,

sociólogos, historiadores, geógrafos, antropólogos, junto con seres inquietos de otras esferas no universitarias, que conformaban también la tribu.

Muchos cambios se han producido desde aquella época, los jóvenes de hoy tienen otros intereses ligados a nuevas demandas que la sociedad les impone. En la generación actual, la lucha por alcanzar niveles cada vez más altos de formación está directamente relacionada con la exigencia del mercado laboral. A nosotros nos alcanzaba una licenciatura para cualquier empleo, hoy los jóvenes requieren de maestrías y doctorados para poder competir en igualdad de condiciones con sus pares, por lo que es usual que busquen estas ofertas académicas, al menos los doctorados, fuera del país. En conversaciones con amigos es recurrente escuchar que sus hijos se encuentran en España, Argentina, Brasil, Canadá y otros países estudiando alguna especialización que “garantice” su futuro. Para los jóvenes que no pueden acceder a la educación superior por diversas causas, el panorama se torna más sombrío.

¿Cómo en sus relaciones con los medios de comunicación?

Hoy se habla de generaciones Y, Z; de *millennials* y *centennials*, para referirse a quienes llegaron a la juventud o nacieron en este siglo, respectivamente. Los jóvenes de estas generaciones son nativos digitales (producto de la cuarta revolución industrial). Su vida, sus amistades, su conocimiento, sus influencias y hábitos de consumo están marcados por la tecnología. El teléfono celular y otros dispositivos son su medio para comunicarse a través del internet con el mundo. Me atrevo a decir que, en las redes sociales digitales, los jóvenes tienen más amistades que en la sociedad misma. Incluso en el aula, los docentes tenemos que incluir cada vez más las tecnologías digitales, lo cual favorece su participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el circuito de información global no solo tienen acceso a lo que pasa en lo local, sino también en el mundo. Esto hace que muchos jóvenes se identifiquen con ciertas causas y levanten su voz ante cambios que creen necesarios: los derechos de la naturaleza, el cuidado del medioambiente, la equidad de género, la inclusión y participación social, los derechos de los animales; pueden ser vistos como valiosos discursos y posicionamientos propios de la posmodernidad, pero para ellos se reflejan como intereses que surgen como respuesta a la violencia y la incertidumbre que perciben en estos campos.

¿Cómo en sus relaciones entre ellos?

En la comunidad global los jóvenes se relacionan de muchas más formas con la incursión de las redes sociales digitales. Si antes las amistades dependían de la cercanía física, del barrio, el colegio o la universidad, hoy los contactos en espacios virtuales son la regla. La pertenencia a grupos como Facebook, WhatsApp, o Instagram, desbordan las relaciones físicas y las barreras espaciales. De especial interés es la forma en que se representan en los perfiles, cómo se retratan para mostrarse en el ciberespacio. En muchas fotografías se representan desde una estética que busca una impresión positiva, lo que deriva en ampliar los contactos. Suelen verse con fondos de algún viaje, con una vestimenta bien seleccionada, incluso en posiciones o gestos que develan sensualidad o atractivo físico. En los perfiles agregan gustos o preferencias en música, deportes y otros datos personales, con la intención de ganar popularidad o de mostrarse interesantes y de buena apariencia, elementos importantes en el mercado de imágenes. Sin embargo, la imágenes e información que suben los jóvenes en sus perfiles no dejan de ser aspectos que pueden hacerlos vulnerables ante la perversidad, ya que en la virtualidad no siempre controlamos quién nos observa y con qué intenciones.

¿Cómo con respecto a determinados valores?

Los valores, hablando desde la ética, se transforman al ritmo de las sociedades. En la generación de nuestros padres, los roles de hombres y mujeres impuestos por la sociedad eran tangencialmente diferentes a los roles de la sociedad actual. El hombre como proveedor de la economía de la casa, como agente en la esfera pública, dueño de las decisiones sobre sus hijos, patriarca del hogar; frente a la mujer sumisa, habitante del espacio privado, encargada del cuidado de los hijos y de las labores de la casa; son roles que han tomado un giro como resultado de, entre otros aspectos, los procesos de reivindicación de derechos de diversos sectores sociales. Los jóvenes de hoy se nutren de muchos logros que se evidencian en la alta población femenina que habita las universidades y los sectores productivos en todos sus niveles. Estas transformaciones generacionales se aprecian más en las zonas urbanas donde los procesos son más acelerados que en las zonas rurales, las cuales son más renuentes a cambios, ya sea por tradición o por estructuras sociales menos permeables.

¿Cómo con respecto a su aporte al futuro?

Nunca como ahora la incertidumbre hacia el futuro ha sido tan marcada. La pandemia nos ha hecho ver la muerte tan cercana y la vida tan frágil que la población, incluidos los jóvenes, se ha llenado de dudas sobre el futuro. Si a eso le sumamos las guerras, los problemas medioambientales, la corrupción, la delincuencia, la inseguridad y toda la violencia que circula en los medios de comunicación, vemos que a la juventud actual le ha tocado un mundo mucho más difícil que a mi generación.

Lo importante es que los jóvenes se asuman como sujetos de cambio; no deben esperar que las autoridades o los políticos hagan su parte porque no lo van a hacer. Es sumamente importante que los docentes generemos espacios para discutir las cosas que les importan, escucharlos, generar debates y proponer acciones que puedan darse desde ellos. La historia nos ha demostrado que los jóvenes son el verdadero motor del cambio de estructuras sociales caducas.

¿Cómo en sus riesgos?

Sin embargo, hay demasiados riesgos que pueden convertirse en trabas para que los jóvenes puedan ser agentes de cambio; el Ecuador no es solo un país de tránsito de drogas, es también un país consumidor. Mucho se habla, desde los sectores especializados, que los carteles de otros países actúan a través de bandas organizadas locales y pugnan por adueñarse de espacios de tráfico y de consumo. Es de especial interés para estas bandas que nuevos jóvenes se sumen al consumo para así incrementar su negocio ilícito. El sicariato es un negocio asociado al narcotráfico, y todos los días vemos en los medios de comunicación que jóvenes, incluso menores de edad de estratos marginales, los soldados desechables de esta actividad.

¿Cómo en sus defectos?

El mayor defecto que puede atentar contra el desarrollo saludable de la juventud es que al constatar permanentemente la violencia en la sociedad, aunque no sea en su vida misma, pueden normalizarla, pueden percibir de manera equivocada que la violencia es normal y que es el camino para alcanzar ciertos propósitos. El ejemplo que ven en los políticos, sin querer generalizar, es que a través del robo a gran escala se pueden convertir en personas acaudaladas, que ejerciendo la violencia con sus pares pueden tener una

pareja o ser los alfas de la manada; que el consumo de drogas o el exceso de alcohol los hace populares. Lo más grave es que puedan pensar que no hay otra salida, que las fichas ya están jugadas y que deben ser parte del juego.

¿Cómo en sus virtudes?

Hay que creer en la juventud. Los jóvenes pueden desarrollar valores para una buena vida. Parte de la labor de la educación, en todos sus niveles, es poder infundir esos valores, no tanto desde la moral, pero sí desde la ética. Valores como el respeto a la diversidad, a las formas de pensar, respeto a la naturaleza y a toda la vida que la habita y de la que también somos parte; deben ser recurrentes en las discusiones con los jóvenes. No es retórico decir que los valores son fundamentales para cualquier intensión de cambio. Pero los jóvenes no son páginas en blanco donde se pueden plasmar valores, son personas con historias, muchas de ellas complejas. En sus hogares difícilmente viven una vida en armonía, siempre hay tensiones y conflictos, lo mismo que con sus pares. Lo importante es que se den cuenta de que hay salida a los problemas, siempre va a haber algo que se pueda hacer.

Cuando digo que hay que creer en la juventud, también me refiero a que hay que creer en su creatividad para resolver conflictos. En este sentido, el diálogo no debe ser entendido como monólogo, no es de una sola vía que se llega al otro; escuchar es parte del ejercicio descubrir alternativas juntos.

¿Cómo en tanto estudiantes?

Para muchos jóvenes pensar en tener una profesión no es parte de su horizonte de sentido, de sus expectativas de vida. Estoy pensando en quienes desde temprana edad incursionan en bandas delictivas y que tienen expectativas de una vida corta; o en jóvenes de las zonas rurales o en chicos cuyos padres no tienen la capacidad económica para pagar su educación en instituciones privadas y que muy difícilmente pueden acceder a la educación pública porque su formación, en muchos casos unidocente o de baja calidad, no les brinda las herramientas conceptuales para alcanzar esta educación. Ser estudiantes universitarios es un privilegio, y los jóvenes deben estar conscientes de eso. Muchas veces vemos el mundo desde el lugar del confort, y todo lo que incomode puede ser evadido. Pues nuestro lugar como docentes es justamente incomodar abordando temas que no se dicen en otros espacios. Que la universidad sea una morada implica también que es un espacio de reflexión, de diálogo sobre problemáticas que nos afectan a todos, de una u otra manera.

¿Cómo en sus diversiones?

La diversión es parte de la vida, nunca sonreír estará demás. Lo que la sociedad adulta debe hacer es generar espacios de diversión saludables. Pienso en la satisfacción de los grupos cuando salimos a recorrer los cerros, muchos chicos se impresionan al ver que tan cerca de ellos hay otras realidades, otras formas de relaciones entre personas y con la naturaleza. La educación no formal es un elemento de diversión que ha dado muchos buenos resultados en otros países. Las políticas públicas que incentiven la creatividad, el arte, el deporte, los espacios de recreación, el cuidado de las áreas verdes, deben ser la norma. El problema es que muchas políticas públicas van por el lado contrario, inhiben la participación, controlan el espacio público en un afán de una buena imagen de ciudad para el turismo que implica un barrido social. Las ciudades deben ser espacios para el diálogo en la diversidad.

ESCUCHEMOS A LAS Y LOS JÓVENES

A continuación, presento los resultados de un cuestionario con las mismas preguntas realizado a 11 estudiantes de la Universidad del Azuay que están en el rango de edad de 17 a 23 años. Son estudiantes de diferentes carreras pero que actualmente cursan la asignatura de Antropología Cultural.

Destaco lo expresado por Prieto, en su estudio titulado *El aprendizaje en la Universidad*, sobre el aporte de la juventud ante las injusticias o las irresponsabilidades del pensamiento adultocéntrico y la devastación que genera en el mundo. En particular cuando Prieto recoge el discurso de la joven sueca Greta Thunberg, al pedir explicaciones sobre el cambio climático; así como la propuesta de “aldea” que utiliza el Papa Francisco en su propuesta de una nueva educación.

A continuación de esta reflexión expongo los resultados de una encuesta realizada a once estudiantes de la asignatura de antropología cultural, con preguntas propuestas por Prieto, para comprender sus percepciones ante las siguientes interrogantes: ¿cómo se perciben en tanto generación?, ¿cómo en sus relaciones con los medios de comunicación?, ¿cómo en sus relaciones entre ellos?, ¿cómo con respecto a determinados valores?, ¿cómo con respecto a su aporte al futuro?, ¿cómo en sus riesgos?, ¿cómo en sus defectos?, ¿cómo en sus virtudes?, ¿cómo en tanto estudiantes?, ¿cómo en sus diversiones?

En la conclusión relaciono los resultados de la encuesta con mis respuestas a las mismas preguntas (Práctica 1, Módulo 2), esto es, mi percepción en relación a los testimonios de los estudiantes. El ejercicio no se realiza relacionando las respuestas a cada pregunta, sino desde un análisis general de lo expresado.

En su estudio, Prieto expone la cantidad de estrategias de control del mundo adulto sobre los jóvenes, de categorizarlos y representarlos según una mirada sesgada por una cantidad de intereses. Sin embargo, constata también que los jóvenes históricamente han sido agentes de cambio, generan propuestas en ocasiones con más creatividad que los adultos; en sus palabras: “nos consta en el contexto ecuatoriano un riquísimo abanico de experiencias en las cuales los jóvenes y los jóvenes construyen experiencias, se relacionan, toman decisiones, con toda la madurez que una mirada adulta no suele reconocerles” (Prieto, 2020, p. 7).

Los jóvenes son portadores de formas de pensar alejadas de la clasificación que sobre ellos ha construido el adultocentrismo, incluso como respuesta a la irresponsabilidad de quienes manejan el poder político y económico de las sociedades. “En los últimos años, de forma vertiginosa se vienen manifestando las nuevas generaciones para exigir al mundo adulto, y en especial a quienes detentan el poder, transformaciones de fondo” (Prieto, 2020, p. 13). Un ejemplo de las exigencias de la juventud como sector que debe ser escuchado, más si revisamos la retórica de que son el futuro de la sociedad, está en la posición a favor de la ecología, en contra del cambio climático y de todos los intereses económicos que se ven comprometidos, o incomodados, por las voces jóvenes. Prieto recoge la voz de Greta Thunberg ante la cumbre del clima de las Naciones Unidas, pronunciadas el 23 septiembre de 2019, es un reclamo ante la impavidez del mundo adulto ante el cambio climático, expresado en la pregunta ¿cómo se atreven?

Las palabras de Greta, que deberían resonar en el mundo entero, son palabras de una joven mujer que tuvo la posibilidad de hablar ante un foro mundial, pero que recogen el sentir de la gran mayoría de los pobladores del planeta. Un extracto muy conmovedor lo expongo a continuación:

Me han robado mis sueños y mi infancia con sus palabras vacías. Y sin embargo, soy de los afortunados. La gente está sufriendo. La gente se está muriendo. Ecosistemas enteros están colapsando. Estamos en el comienzo de una extinción masiva. Y de lo único que pueden hablar es de dinero y cuentos de hadas de crecimiento económico eterno. ¿Cómo se atreven? (Prieto, 2020, p. 13)

Será posible construir una aldea global que funcione como contrapeso a los poderes destructores, como lo propone el Papa Francisco. El Papa recuerda un proverbio africano dice que “para educar a un niño se necesita una aldea entera” (En Prieto, 2020, p. 14). ¿Cómo hacer para educar a los dueños del poder político y económico del mundo? Es probable que necesitemos una aldea con muchas *Gretas*, con muchos taitas y mamas potadores de saberes ancestrales, con muchas mentes inquietas y creativas, con muchas manos para sembrar; en fin, con muchos mediadores de aprendizajes necesarios para la vida.

Resultado de la encuesta

En la siguiente tabla se muestran los estudiantes que participaron en el cuestionario, su edad, carrera y el ciclo en el que se encuentran:

Tabla 7

Estudiantes de la Universidad del Azuay que participaron en el cuestionario en 2022.

Nombre	Edad	Carrera	Ciclo
Joselin Álvarez (JA)	17 años	Educación Inicial	Primero
Emily Arias (EA)	17 años	Marketing	Primero
Andrés Asanza (AA)	21 años	Diseño Grafico	Tercero
Shirley Burgos (SB)	19 años	Educación Inicial	Primero
Naomi Duran (ND)	23 años	Ingeniería en Alimentos	Séptimo
Jorge Flor (JF)	20 años	Ingeniería en alimentos	Séptimo
Fernanda García (FG)	18 años	Psicología Organizacional	Primero
Sahian Guanga (SG)	23 años	Arquitectura	Noveno
Patricia Idrovo (PI)	19 años	Derecho	Tercero
Francisco Padrón (FP)	20 años	Ingeniería de la producción	Primero
Tupak Japón (TJ)	21 años	Ingeniería en Ciencias de la Computación	Séptimo

Fuente: Mario Brazzero, 2022

A continuación, se presentan algunos testimonios del grupo de estudiantes, se resaltan las opiniones diferentes en cada pregunta para no ser repetitivo y para abarcar una mayor diversidad de pensamientos.

¿Cómo se percibe en tanto generación?

Los jóvenes relacionan a su generación con la tecnología como uno de los aspectos más influyente en su vida, tanto que descuidan a la familia. Al respecto Joselin opina que:

Actualmente vivimos en una generación en donde damos más importancia a la tecnología, juegos en línea lo cual esto ha provocado un gran impacto tanto positivo como negativo, en donde nos centramos o damos prioridad más a una pantalla antes que percibir y ver lo que pasa en nuestro entorno, incluso hemos dejado de lado a nuestra familia, lamentablemente las redes sociales han dado una gran influencia en nuestras vidas (JA).

No solo consideran que las redes sociales los alejan de la familia sino de lo que ocurre en la sociedad, como dice Emily: “una actividad (las redes sociales) de cada día estar pendiente de ellas más que de los hechos que ocurren en la vida real, por lo tanto, nos volvemos un poco monótonos” (EA). Otro efecto es que las redes les abstraen del contacto social con efectos como “ser más solitarios, egocentristas o individualistas, pero a mi parecer esto nos lleva a ser vulnerables y manipulables ante la sociedad ya que solemos ser conformistas. (SB)

Sin embargo, hay también un reconocimiento de que la tecnología ha influido positivamente en la forma de pensar o en el criterio sobre temas como género y racismo, sobre todo porque a través de ella conocen lo que pasa en un mundo globalizado:

Pertenezco a una generación con una mente más abierta, nací en 2001, donde la tecnología estaba pasando por un cambio muy fuerte y existía una mayor aceptación sobre los tipos de género, la reducción del racismo. Crecí con la mentalidad de perseguir mis sueños y que con esfuerzo se puede lograr lo que uno quiere (AA)

Naomi habla del compromiso de los jóvenes con respecto a problemas globales:

Creo que en mi generación somos un poco más empáticos y sensibles respecto a los problemas que la humanidad ha venido acumulando, nos preocupa un poco más levantar la voz y no quedarnos callados frente a injusticias, aunque me doy cuenta que muchos lo hacen solo por moda y que las redes sociales al menos ayudan a divulgar el problema.

El vértigo de los cambios sociales producido por la tecnología se aprecia en el testimonio de Sahian Guanga, de 23 años de edad: “Considero que mi generación fue una de las últimas en las que la influencia de la tecnología no era tan notoria, todavía crecimos en un entorno en el que de niños jugaba en las calles y el uso de los megas para conseguir internet aún no era una opción dentro de los teléfonos”.

¿Cómo están sus relaciones con los medios de comunicación, incluidas las redes sociales?

Las redes como fuente de comunicación y de conocimiento es relevante para los jóvenes: “me ha servido como ayuda ha sido un método de aprendizaje y conocimientos en el que algunas veces me ayudado a solventar dudas, pero depende de cada persona el uso que le dé ya sea positivo o un impacto negativo” (JA). También son importantes por conectividad y para conocer a otras personas: “lo más importante para nosotros estar conectados siempre a las redes sociales, (Instagram, Facebook, Twitter, etc.) ya que básicamente encontramos la vida de todos ahí” (EA); o como herramienta para difundir los emprendimientos: “esta manera puedo compartir mis diseños y la gente empieza a conocer no solo de mí también de mis habilidades como diseñador” (AA).

La diferencia entre medios de comunicación y redes sociales es bastante clara para los jóvenes, los medios les generan desconfianza porque consideran que son manipulados: “siento mucho la influencia política en los medios de comunicación que obviamente ensucia todo con su búsqueda de poder” (ND); mientras que las redes sociales son más confiables porque les mantiene informados y porque se pueden contactar con amigos y familia en cualquier momento. Lo que se evidencia en sus testimonios es que no toda la información que circula en las redes es confiable, pero, a diferencia de los medios de comunicación, en ellas existe una mayor posibilidad de elección de fuentes de información, como las cadenas internacionales.

¿Cómo está sus relaciones con otros jóvenes y con los adultos?

Las relaciones con los pares están atravesadas por las redes sociales, muchos jóvenes aceptan que tienen muchas más amistades en las redes que en el entorno social. Es interesante la opinión de Tupak Japón, joven Saraguro:

Me considero una persona que no es muy sociable, por lo que mi relación con los jóvenes ha sido poca, por otra parte, con las personas adultas me gusta interactuar

mucho ya que son personas que tienen una experiencia del transcurso de su vida por lo que a mí me interesa aprender mucho de ellos”.

Resalto esta opinión porque para Tupak es complicado relacionarse con jóvenes de la ciudad y de la universidad, no entró en detalles sobre cuáles son estas dificultades, pero asumo, a manera de hipótesis, que se debe a que es indígena y ciertos jóvenes todavía tienen cierta resistencia a relacionarse con quien no pertenece a su entorno social; como lo constata Naomi: “Creo que depende del círculo social al que pertenezcan porque influye mucho en nuestra forma de pensar, para relacionarme soy bastante abierta, suelo adaptarme fácilmente a cualquier grupo de personas excepto a las que no son reales o transparentes” (ND). En los testimonios no se percibe una diferencia marcada en las relaciones entre pares o con personas adultas. En el último caso se refieren fundamentalmente a que de las personas adultas se aprende mucho: “me gusta hablar con personas adultas ya que siento que tienen una madurez impresionante y me interesa saber cómo lograron cumplir algunas de las metas que se propusieron” (PI).

¿Cómo con respecto a determinados valores?

Los jóvenes resaltan valores como el respeto, aunque no siempre es recíproco, según comentan. Andrés subraya: “trato con el mismo respeto a todas las personas sin importar la nacionalidad, el género, la edad, las creencias, etc.” (AA). Es importante constatar que en algunas opiniones los valores no son considerados universales, ni siquiera generales: “cada persona tiene diferentes valores dependiendo de su cultura y el entorno en el que nacen así que es importante respetar tus valores y el de los demás” (FG). Los valores también son importantes para la formación de las personas y para mantener relaciones saludables con los demás: “Con respecto a los valores yo creo que es muy importante poner en práctica cada uno de ellos ya que mediante estos nosotros nos formamos tanto personalmente como para enfrentar en el campo laboral” (TJ). En este sentido, los valores por aspectos que no construyen como personas:

los valores están presentes en la vida de las personas desde que nacen, crecemos con los mismos, después nosotros los inculcamos, es como un ciclo, un ciclo de valores que creo yo no se debería perder, ya que la persona no hace al valor, al contrario, el valor hace a la persona (PI).

¿Cómo con respecto al futuro del planeta y de la humanidad?

Las respuestas a esta pregunta son las más pesimistas, los jóvenes hablan sobre el individualismo o el egoísmo como causas de muchos problemas actuales. También resaltan la violencia, básicamente hacia la mujer, o los temas ambientales como grandes problemas que atraviesa la humanidad: “el individualismo, la maldad, el egoísmo han ido aumentando, la violencia hacia la mujer es uno de los grandes problemas hasta la actualidad, el machismo aún no se ha eliminado, sigue habiendo casos de maltrato hacia la mujer en donde el hombre quiere tener el poder. A si mismo nuestro planeta está desgastado por la maldad humana, hemos destruido nuestra propia casa sin ver las consecuencias que estamos causando” (JA). Es preocupante el testimonio de Naomi:

siento que como generación estamos un poco más consciente al respecto del futuro del planeta por instinto de supervivencia, porque entre más joven la generación más le toca vivir de cerca las consecuencias; con respecto a la humanidad también nos hemos dado cuenta que no tenemos salvación, que somos la causa de casi todos nuestros problemas externos e internos. Supongo que por eso hay más casos de depresión y ansiedad.

Se percibe no solo la preocupación, sino también cierta frustración cuando hablan del futuro cuando se escucha que a la mayoría de las personas no les importa lo que pase con el planeta, o que solo les importa vivir sus vidas, sin pensar en las generaciones que van a heredar el planeta.

Ante estos problemas los jóvenes tienen una posición bastante crítica y se autodefinen tanto como personas conscientes de estos problemas, pero también son propositivos: “debemos respetar las áreas verdes y a todo tipo de persona, el futuro depende de cómo cuidamos la naturaleza o cómo cuidados a las personas, ya que para un mejor futuro se necesita un mundo mejor y una mejor persona” (AA). Jorge opina que no es justo que a las siguientes generaciones les dejemos con una vida de menor calidad y con un planeta gravemente degradado “es por eso que tengo planes de contribuir con el cuidado del medio ambiente, haciendo voluntariados y buscar soluciones para las industrias alimentarias, lo cual es mi campo” (JF). Sahian propone:

Opino que usar la tecnología para proteger el lugar en el que habitamos es la mejor opción. Forjar nuevos conocimientos y ponerlos en práctica tiene que ser una prioridad si esperamos que los próximos humanos puedan vivir en un planeta sano y disfrutar de todas las maravillas que nosotros hemos podido presenciar. Hay que crear una conciencia de cambio del pensamiento consumista a uno que nos

permita usar la materia prima, pero también reponerla para no causar más daño a nuestro ecosistema.

Es importante ver en este testimonio que los jóvenes relacionan la tecnología no solo como un elemento de deterioro y destrucción, sino también como el camino para mejorar las cosas, fundamentalmente en lo que se refiere al cuidado de la naturaleza.

¿Cómo con respecto a su aporte al futuro?

Es evidente, al conversar con los jóvenes, que tener hijos está en segundo y hasta tercer plano dentro de las expectativas de vida, más importante es “buscar un bien individual, paz mental, buena salud, y una buena vida, con un buen trabajo y estabilidad económica” (EA). De esta manera piensan que pueden aportar al planeta al no ser parte de la sobrepoblación. Este criterio se relaciona no querer traer hijos al mundo lleno de violencia. Realizar actividades como el cuidado de las áreas verdes, clasificar la basura, cuidar y respetar a los animales, caminar o utilizar bicicleta en lugar de utilizar automóviles, también son aportes expuestos por los jóvenes.

Las actitudes positivas están entre las opciones planteadas: ser una buena persona en todos los sentidos, poder ayudar y enseñar a otros, esto ya sería un gran aporte de mi parte al futuro de otras personas y al mío” (SB). Relacionado con lo anterior está la propuesta de reducir el consumismo, cambiando los hábitos alimenticios hacia productos orgánicos o dejando de consumir productos de flora y fauna que están en proceso de extinción. Algo similar opinan sobre los materiales de construcción. Sahian, estudiante de arquitectura, propone lo siguiente:

Una de las maneras es promoviendo el uso de materiales de construcción a base de plástico reciclado, es algo que puede sonar muy utópico para una persona que considera que todas las casas tienen que ser de ladrillo para que “aguanten”. No obstante, gracias a la influencia que las redes sociales y que los jóvenes tienen a día de hoy, es posible cambiar esa mentalidad y meter al mercado materiales mucho más amigables con el ambiente, que a su vez permitan darles un nuevo uso a los desechos de plástico, uno de los materiales que más tiempo demora en descomponerse (SG).

Una opinión mayoritaria es que los jóvenes piensan que su generación está más consiente que otras de la permanente destrucción del planeta; en unos casos ven un aporte en acciones personales, desde su profesión; en otros casos la colaboración, trabajar unidos, entre jóvenes y adultos, se puede mejorar el futuro.

¿Cómo en sus riesgos?

Los riesgos, según los jóvenes, están relacionados con las formas de relacionarse en la sociedad y a las tentaciones que circulan en las calles: “seguir malas amistades, la droga que se ha vuelto algo muy común como el alcoholismo, y la depresión” (JA), son algunos de los nombrados. También hablan de no tomar malas decisiones, aunque también aceptan como una virtud ser temerarios: “no vivo con miedo de tomar riesgos para ser feliz, la verdad si tomé muchos riesgos y me gusta la adrenalina que me da, pero no hay que confundir con el caos, me gusta mucho mi tranquilidad y paz” (ND). Incluso ven en los riesgos algo positivo: “Me parece clave tener riesgos en la vida, si no todo fuera muy simple, y no habría ningún tipo de esfuerzos por parte de nosotros” (JF).

Los jóvenes ven en la creatividad una forma efectiva de afrontar los riesgos que la vida les presenta, por lo que a los problemas hay que resolverlos como llegan, uno a uno. Los sentimientos son, al parecer de Patricia, un riesgo que vale la pena afrontarlo:

... me gusta correr el riesgo de ser yo misma sin ser juzgada, me gusta jugar con mis ideas y decir lo que pienso a pesar de que haya personas a las cuales no les parezca correcto; me gusta amar, creo yo que amar en estos tiempos es uno de los riesgos más peligrosos que puedes correr y sin embargo me subo en el barquito de la incertidumbre y la emoción llamado vida, intentando desafiarme una vez más.

¿Cómo en sus defectos?

Los defectos son parte de ser humanos, lo importante en los testimonios es que debemos darnos cuenta de lo que estamos haciendo mal y rectificarlo. Hablando de la influencia de las redes sociales, Emily opina que “nos dejamos llevar rápido de lo que está en tendencia, sin analizar si es algo bueno o malo” (EA). Otro defecto es querer las cosas fáciles, inmediatas, sin considerar los efectos o resultados que pueden ocasionar. En el trato interpersonal un defecto lo comenta Naomi: “me cuesta poner límites a las personas, es algo en lo que aún estoy trabajando, aunque siento que lo he mejorado” (ND).

Como señalan los jóvenes, lo que unos consideran positivo otros lo ven como negativo, eso se evidencia en el testimonio de Sahian: “Uno de mis mayores defectos es ser una persona muy obstinada y controladora, me gusta tener todo planificado y me molesta

mucho cuando las demás personas no quieren trabajar. También soy una persona que se enoja muy rápido, aunque no sea por mucho tiempo”.

¿Cómo en sus virtudes?

Las respuestas a esta pregunta son una suerte de reflejo opuesto a las respuestas de la pregunta anterior. Hay opiniones sobre la importancia del bienestar físico y mental, de desear una buena vida, ser buena persona. Hay virtudes que son también defectos:

 Mi virtud y defecto es ponerse fácilmente en los zapatos de los demás a tal punto que me encuentro en discusiones defendiendo la integridad de un asesino. Una de mis virtudes es ser muy transparente y valiente porque para poder ser la una se necesita de la otra, no me gusta mentir, siento que es una pérdida de tiempo y no sirve al final de nada, solo arrastra más problemas (ND)

Ser una persona tranquila, justa, alegre, leal, entusiasta, honesta, responsable, respetuosa, optimista, son virtudes que se advierten en los relatos. Pensando en las relaciones sociales, Jorge comenta: “nunca he deseado el mal a alguien a pesar de sus acciones hacia mi persona, admito que soy muy rencoroso y a veces egocéntrico, pero siempre trato de dar más de lo que recibo y ayudo a quien lo necesite” (JF). Patricia se refiere a la vida como la mayor virtud: “Aún estoy descubriendo poco a poco mis virtudes, cabe recalcar que una de ellas es vivir, la mejor virtud que poseemos es estar vivos, es sentir cómo el viento sopla tu cara y cómo las gotas de lluvia bajan suavemente por todo el cuerpo en modo de recordatorio de que estás aquí” (PI).

¿Cómo en tanto estudiantes?

Ser estudiante es una responsabilidad que implica muchas cosas, como lo demuestra el testimonio de Joselin:

 Me considero una estudiante ni muy buena ni tampoco mala pero me gusta ser responsable con mis tareas, no me gusta ser llamada la atención por algún docente, me gusta llegar a tiempo a mis clases, trato de darme tiempo para todo y dar lo mejor de mí en lo académico aunque no siempre es posible pero lo intento” (JA).

Hay testimonios que valoran el esfuerzo, el deseo de superación, ser ambiciosos y competitivos; pero también se refieren a los pros y contras de ser estudiante: “Los estudiantes están cansados de no ser escuchados de tal manera que se sienten rechazados, incluso hasta existen las huelgas estudiantiles, pero hay muchos estudiantes que no

aprovechan la educación sin darse cuenta que son los primeros perjudicados ante la sociedad” (SB).

Hay testimonios que denotan un pensamiento complejo pero honesto, es el caso de Naomi:

Me encanta aprender, sin embargo no siento que estoy hecha para el sistema educativo en el que estamos, tengo problemas con el trabajo en casa porque me cuesta tener la iniciativa para sentarme y hacer las cosas o estudiar con memorización, no puedo aprender nada si es que no le encuentro la función con nuestra vida cotidiana, es por eso que siempre me gustó mucho la física, mis notas nunca van a ser excelentes porque la universidad no es una prioridad para mí; el futuro es importante pero nunca lo voy a poner por encima de mi presente, así que intento equilibrarlos, por suerte al pensar o analizar las cosas, el atender en clases suele ser suficiente para dar mis pruebas (ND).

La educación presencial también es parte de las reflexiones, más todavía si consideramos que algunos de los jóvenes ingresaron a la universidad en modalidad virtual debido a la pandemia:

Prefiero la educación presencial, considero que es mucho más efectiva ya que existe un contacto directo con la persona que imparte la materia, además, se pueden fortalecer los lazos sociales al convivir con los demás compañeros. Así también, considero que con ese método se aprende a apoyar a los compañeros y sacar dotes de maestro cuando es necesario, al igual que si se debe pedir ayuda a los demás sin miedo a ser juzgados (SG).

Los jóvenes asumen la educación como un reto, no solo en lo que respecta a superarse para obtener una profesión, sino también para mejorar como personas: “Al estar en el papel de estudiante me gusta ser esa persona que obtiene sus objetivos mediante su propio esfuerzo porque eso me ha ayudado a mejorar cada uno de los retos que me pongo” (TJ).

¿Cómo en sus diversiones?

Los jóvenes ponen énfasis en la importancia de la diversión sana como conocer nuevos lugares, nuevas personas y costumbres, compartir en familia, acudir al gimnasio, caminar; pero también les interesa salir a divertirse con amigos. En algunos casos aceptan que en ocasiones abusan del alcohol, e incluso que han consumido drogas. Aquí un testimonio:

Tengo un montón de pasiones y formas de divertirme, desde el consumo de sustancias de forma recreacional hasta irme de viaje, soy dj, disfruto mucho de mezclar música, amo bailar, el arte, la compañía de mis amigos, me encanta ir a lugares sociales a analizar el comportamiento de las personas y ver cómo funciona

la socialización y las redes que se tejen entre individuos por intereses mutuos, lo que a veces les lleva a olvidarse de sus valores. Me gusta a veces poner a las personas en un tablero de ajedrez, ver cómo se disponen, me divierto cuidando plantas, también la comida, cualquier cosa que estimule mi cerebro y mi alma.

Ver en ciertas actividades una forma de alejarse de los problemas es una estrategia, como lo comenta Francisco: Me gusta divertirme mucho y socializar todos los fines de semana ya que me siento mejor, me ayuda de una manera significativa en mi interior y también me sirve para despejar un poco mi mente y dejar al lado los problemas que tengo ya sea en la universidad o en casa (FP).

Como conclusión voy a relacionar mi propia percepción sobre los jóvenes y los testimonios que ellos han expresado siguiendo las preguntas propuestas por Prieto. A diferencia de lo realizado en la práctica 1 y en el desarrollo de este documento, no relacionaré cada pregunta sino que lo haré de manera general.

Un aspecto importante para los jóvenes de ahora, a diferencia de mi generación, es la importancia de la tecnología, cuya influencia es percibida como positiva pero también como negativa. El individualismo se fortalece ya que las redes hacen que se alejen de la realidad por estar frente a una pantalla. Hay un menor contacto social en favor de la virtualidad. Los testimonios hablan de una mayor cantidad de amistades (contactos) en las redes que en la sociedad real, lo cual también constituye un riesgo.

Pero la tecnología también les permite estar interconectados e informados sobre los temas que son de su interés. Estar informados, a decir de los jóvenes, los ha hecho más sensibles ante problemas que son de todos, problemas para los cuales incluso proponen acciones con apoyo de las tecnologías disponibles y que se las trabaja en el aula. El internet es una herramienta importante como fuente de información para realizar actividades académicas.

Es interesante constatar que por tanta cercanía que tienen los jóvenes con los contenidos del internet como de las redes sociales, conocen y diferencian las fuentes confiables de las dudosas, se comparten direcciones virtuales muy valiosas según el campo de conocimiento de su profesión.

A diferencia de lo que pasaba en mi generación, los jóvenes de hoy tienen relaciones muy cercanas con los adultos, parece que la brecha generacional es mucho más dialógica que en mi tiempo, más bien las relaciones entre pares mantienen históricas barreras relacionadas con temas de etnicidad o de clases sociales.

Es recurrente escuchar de los jóvenes ser conscientes de las problemáticas que afectan a la naturaleza, algo que no sucedía a tan alta escala social en mis tiempos de juventud. El acceso al conocimiento sobre esta problemática lo atribuyen a las redes, al internet y fundamentalmente al diálogo con los adultos de su casa y su círculo social; donde también encuentran formas de actuar en favor de un cambio por el bien común. El compromiso con el futuro tiene mucho que ver con una actitud de respeto al medio ambiente y a la sociedad, al cuidado del cuerpo y a la salud mental; en términos generales, a tener una actitud positiva ante los problemas y los riesgos de la sociedad contemporánea. Todo lo dicho se traslada a las aulas cuando se asumen como futuros ´profesionales, asumiendo que el estudio es un reto, como lo es la vida misma.

CAPÍTULO 10: COMUNICACIÓN MODERNA Y POSMODERNA

DIALOGANDO CON AUTORES

Comienzo este capítulo con la respuesta a la carta del Dr. Mario Jaramillo Paredes, ex Rector de la Universidad del Azuay, intitulada *Violencia y educación*

Estimado Dr. Mario Jaramillo, he leído con detenimiento su carta, en ella expone que en el sistema educativo se ejercen distintos tipos de violencia. De mi experiencia personal tengo que estar de acuerdo con usted, ya que he podido constatar la violencia, tanto la que parece no serlo, como la más evidente. Por situaciones familiares estudié en varios colegios, uno de ellos era laico, y el otro que, aunque pertenecía a la Congregación religiosa de los Padres Lazaristas, tenía una formación humanista.

En el primero, recuerdo que los ejercicios que nos obligaban a realizar en las horas de Educación Física, eran las peleas de box dentro de un círculo formado por los estudiantes. Esto parecería un tema menor si el ejercicio no implicara mayor batalla, pero el inspector de la época, que tenía el rango de teniente, nos obligaba a pelear hasta que uno de los contrincantes tuviera tres caídas o cayera rendido, sin que exista ningún tipo de explicación o formación previa sobre las técnicas de ese deporte. La brecha en las rivalidades propias de los grupos de estudiantes se ahondaba debido a que el teniente, muy observador, elegía a los contrincantes basándose en estas rivalidades para enfrentarlos. No pocas veces las peleas terminaron de manera clandestina en espacios externos al colegio, una especie de ajustes de cuentas extramuros; o con manifestaciones de bullying hacia los más *débiles físicamente* por parte de los Alfa que nunca faltan.

No es que esté en contra de las artes marciales como opción de ejercicio físico, pero deberían realizarse bajo un enfoque educativo de aprendizaje de las técnicas para el desarrollo de destrezas en quienes estén interesados, solo para ellos. Para el resto podría haber opciones creativas en el campo de las artes o la música, por nombrar solo dos.

En su carta habla de los dogmas como prácticas violentas de parte de los docentes, en particular el idealismo y el ideologismo. Si un docente ingresa al aula asumiéndose como el portador de la verdad absoluta, su labor está encaminada a formar prototipos de su propio pensamiento; los contenidos son elegidos discrecionalmente para que corroboren

su dogma, excluyendo otras posiciones. En la academia no hay ni una sola corriente de pensamiento que no haya sido debatida o contrastada, siempre hay algo más que decir.

Quedarse anclado en una ideología niega la actualización de contenidos y la posibilidad de reflexiones objetivas dentro del aula. Es una actitud irresponsable con las personas con las que está comprometido a contribuir en su formación, pero también es irresponsable con la sociedad, porque el dogma, con su mirada miope, no permite fluir con las transformaciones del mundo contemporáneo. Me pregunto, Doctor Jaramillo: ¿no será también un escudo o una máscara para cubrir la incapacidad, la mediocridad o la limitación intelectual de este tipo de docentes? Hago esta pregunta porque las verdades absolutas, tan nefastas en la historia de la humanidad, tienen una cadena de efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: selección subjetiva de contenidos y materiales en la organización curricular; negación del interaprendizaje o el coaprendizaje, debido a que lo que se espera de los estudiantes es que asuman las verdades, no que las refuten; negación de la participación democrática de los involucrados, ya que, sea por temor al docente o a una mala evaluación, prefieren no participar o, si lo hacen, generar opiniones acomodadas al prototipo; negación de la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes, sus expectativas e identificaciones, insumos importantes para los debates; negación de la reflexión horizontal y respetuosa, ya que se parte de una verdad irrefutable; pérdida de tiempo.

Cuando se habla de la importancia de las individualidades y diversidades en el aula, al conocimiento previo de los estudiantes agregaría su vida misma. La violencia social y política, de las cuales hay lamentablemente demasiados ejemplos en nuestro país y en el mundo, no se limitan a la información y desinformación que vemos en los medios de comunicación, ni a la violencia que se comparte en las redes sociales; se inscribe en los cuerpos de las personas, en su cotidianidad, en su vida. El fanatismo político, las inequidades y exclusiones sociales, el racismo, la xenofobia, son realidades que se entretrejen y generan violencia en la sociedad. ¿Cuántos de quienes acuden a las aulas universitarias viven alguna de estas formas de violencia? En la geografía política y social del territorio, ¿cuántos viven en situación de pobreza o provienen de barrios o entornos marginales, expuestos a ciertas lógicas de relacionamiento, como pandillas u organizaciones criminales?, ¿cuántos han sufrido algún tipo de violencia psicológica o física?, ¿cuántos tienen problemas de adicción?

Pero no solo los jóvenes de estos sectores y clases sociales son vulnerables a la violencia, también lo son los que provienen de sectores más favorecidos de la población. La violencia intrafamiliar, por dar un ejemplo, no se manifiesta en ciertos sectores en particular, puede surgir en cualquier entorno social, y en las clases altas suele estar relacionada al manejo económico del patrimonio. Usted bien anota la violencia expresada en el exitismo, promovido por los docentes como la finalidad individualista de llegar a triunfar en la vida sin importar a quién se pisotee en el camino. Pero el exitismo también es un objetivo de los padres, cuyo juicio muchas veces se impone sobre el deseo de los jóvenes. En mi experiencia como docente y como amigo de jóvenes universitarios, he constatado que algunos estudian las carreras que sus padres escogieron, bajo el razonamiento de que hay carreras que garantizan más que otras el éxito profesional. En estos casos, generalmente la profesión elegida es la misma del padre; si el hijo tiene la misma profesión el padre garantiza la continuidad del legado familiar, garantiza el control de la economía en manos de la familia, lo cual no es malo, el problema se da si se deja de lado el deseo o las expectativas de vida propias del hijo.

Ante todas las variantes de violencia que pueden expresarse en la micro sociedad compleja que es el la universidad y el aula ¿cuál es el lugar del docente?

En mi opinión personal, lo primero y fundamental es entender que todo grupo de estudiantes es diverso; está conformado por personas que vienen de diferentes realidades sociales y con diferentes experiencias relacionadas con la violencia. El alfa de la manada, generalmente construido en el colegio, debe ceder el lugar al colaborativo, al participativo. El docente puede infundir el respeto entre el grupo al admitir que toda opinión es válida, no desmerecer o desacreditar ninguna opinión o comentario. Como lo expresé en un trabajo anterior, está en la creatividad del docente anclar las opiniones con los contenidos académicos que se están tratando, con eso se consigue mayor participación, así como relacionar la teoría con la vida, algo tan necesario en la docencia.

Asumir que uno no sabe todo es un acto de honestidad, ya que es una realidad; nadie es dueño de la verdad. La verdad es subjetiva; la verdad de unos puede ser la mentira de otros. Si a la supuesta verdad le sumamos dogmas, ideologías o idealismos, estamos contaminando los contenidos y las relaciones interpersonales con juicios de valor que nada tienen que hacer en el aula. Peor aún, si a esta contaminación se agrega la estrategia del miedo diferenciando a los que se suman al prototipo esperado por el docente de los

rebeldes, los librepensadores, solo se consigue amordazar las palabras, las ideas, los discursos; y se evita la posibilidad de compartir experiencias en libertad.

Sociedad, universidad, docentes, estudiantes deben abrir espacios para el debate sobre lo que significa el éxito. ¿Es realmente el fin individual de estabilidad económica y poder frente a los demás? ¿Es ese tipo de personas exitosas lo que requiere la sociedad? Pienso que el éxito hay que abordarlo desde la esfera de lo colectivo, trastocarlo en bienestar, en calidad de vida en ambientes saludables, en sumar voces para combatir las causas de la violencia, en tener derecho a opinar y a levantar la voz ante las variantes de la injusticia. Pienso que el dogma debe dar paso a la utopía, creer es mejorar las cosas, erradicar la violencia en el aula e irradiar eso a la sociedad sí es posible.

BÚSQUEDA DE SOLUCIÓN A LA VIOLENCIA COTIDIANA

Este apartado recoge el pensamiento de diferentes autores sobre la incidencia de la violencia en los jóvenes y el lugar de los docentes para combatirla. Del trabajo Cervino, Chiriboga y Tutivén sobre las culturas juveniles en Guayaquil (2000) subrayo la deshumanización y la pobreza endémica como signos del tránsito de la modernidad a la posmodernidad, que en los jóvenes se refleja como la ausencia de referentes que les obliga a agruparse y encontrar identificación en personajes mediáticos que en su discurso e imágenes normalizan la violencia.

El trabajo de Juan Menor y María López (s.f.) habla sobre la violencia mediática de distintos dispositivos como la televisión, películas, videojuegos, música o videoclips musicales como propagadores de violencia, sobre todo como es el caso de videojuegos y música, en el comportamiento de adolescentes y jóvenes.

A continuación, se analiza la falta de compromiso de los países de poder económico y político ante problemas que nos conciernen a todos, pero que irónicamente son causados por ellos. La tarea de frenar la violencia o de no difundirla puede ser un compromiso personal y social, comprendiendo los tipos de violencia que se dan en las distintas esferas de lo social. La tarea de los docentes es central para generar los espacios propicios para dialogar en un ambiente de respeto mutuo.

Finalmente subrayo que la violencia no debe ser tolerada en ninguna de sus formas, que nuestro compromiso como docentes está en ser esos referentes que tanto necesitan los jóvenes ante la inmediatez, un compromiso que va más allá de la mediación pedagógica.

En un recuento de las formas de sociabilidad moderna y el giro hacia la posmodernidad, Cervino, Chiriboga y Tutivén (2000) proponen que “la crisis del Estado nación, el auge casi infinito del mercado mundial, y la planetarización de las comunicaciones han hecho estallar los moldes desde donde se organizaba la vida social moderna” (p. 115). El nuevo orden se lo puede leer en el exceso de tecnología que genera nuevas formas de relacionamiento en los países desarrollados, al que llaman “deshumanizante”, y en “la pobreza endémica en los países del tercer mundo” (p. 116), caldos de cultivo de expresiones violentas, más si hay una ausencia de argumentos sociales, o de una finalidad de futuro en la juventud envuelta en incertidumbres, lo que genera “nuevas formas de agruparse en torno a emociones” (p. 116):

... lo que caracteriza esta socialidad postmoderna es el abandono de referentes históricos fijos e inmutables, que antes definían las identidades culturales tradicionales. Hoy los referentes se relativizan por la velocidad de los acontecimientos, o se disuelven por la caducidad de su significación, o simplemente se han hibridizados al mezclarse con nuevos... (Cervino et al., 2000, p. 117)

Un legado de la modernidad que no ha cambiado es la falta de compromiso de los países del primer mundo con necesidades planetarias, sobre todo con medidas ante el calentamiento global y la crisis climática que está destruyendo al planeta.

La violencia en la sociedad, y hacia la juventud, tienen varias causas, muchas de ellas están relacionadas. En su estudio sobre la influencia en la violencia de los medios de comunicación, Juan Menor y María López inician proponiendo que “La exposición a programas de televisión, películas, videojuegos, música o videoclips musicales y contenidos online violentos se señala, a menudo, como la causante de la violencia en la que se ve involucrada la juventud” (Menor y López, s.f., p. 15). ¿No serán las redes sociales parte de estos espacios de reconocimiento con códigos propios de socialidad emocional de las tribus urbanas?, como las denominan Cervino Chiriboga y Tutivén (2000, p. 117). Si es así, y si las redes producen información y desinformación con contenidos cargados de violencia, ¿qué podemos esperar del comportamiento de quienes

consumen esta información? La pregunta no busca diferenciar la veracidad de la información, sino el propósito de los contenidos violentos que la acompañan.

El caso extremo de este tipo de información se puede ejemplificar con las imágenes que circularon en las redes sociales de las matanzas (término utilizado por los canales de televisión) ocurridas en las cárceles del Ecuador en los últimos tiempos. Si bien esta es una información real, las imágenes que acompañaban a los textos no cumplen una función de brindar más elementos para la comprensión de las noticias; ¿en qué puede ayudar al receptor de la noticia ver los cuerpos decapitados o mutilados apilados como monigotes? Si la información busca una mirada fetichista y acrítica puede producir como efecto la normalización de comportamientos violentos y la transformación del comportamiento en los mismos jóvenes.

No es coincidencia que ciertos videojuegos utilicen imágenes similares, donde para acumular puntos se debe aniquilar al enemigo con armas de fuego o espadas que mutilan o decapitan. Esta violencia involucra a jóvenes que viven en las zonas urbanas y tienen las posibilidades económicas para adquirir los videojuegos u otros dispositivos tecnológicos; sin embargo, el espectro de su influencia se hace cada vez más grande con juegos en líneas o descargables desde una computadora.

Uno de los mensajes de la música y las imágenes de los videoclips de estilos popularizados, como la bachata o el reguetón, es la carga de contenidos que hacen de la mujer y su cuerpo objetos de culto sexual, o incluso objetos descartables al muy estilo de *úselo y tírelo*, desvalorizando a la persona como parte del discurso de moda. La identificación con el lenguaje, la vestimenta y el comportamiento de los ídolos del momento, genera ese efecto normalizador que se manifiesta en ciertas prácticas y relaciones entre jóvenes. Lo preocupante de esto es que “no hay identidades que se resistan a esta invitación desconfigurante, a estas dinámicas de hibridez y sincretismo cultural” (Cervino et al., 2000, p. 122).

La violencia no está solo en las pantallas, o en la cultura de la imagen, está en las mafias que utilizan a jóvenes como mulas, sicarios o como sector privilegiado para el mercado de consumo de drogas. También los jóvenes llenan batallones como soldados para la guerra, o como parte de la movilización humana obligada por los gobiernos totalitarios que deja rastros de sangre en los caminos; en el selectivo acceso a las universidades,

inclusión y exclusión por heredad cultural; en la corrupción de las autoridades y los dirigentes; en el poco compromiso de los adultos por cambiar las cosas.

Uno de los efectos de la globalización es la influencia en lo local de lo que pasa en lo global y viceversa. Los efectos globales de las acciones locales deberían generar compromisos para el bien común, lo cual no siempre sucede. Un ejemplo es la Cumbre sobre el Cambio Climático que se desarrolla en Egipto, en la que los mayores emisores de contaminación, China y Rusia, están ausentes para no comprometerse a asumir los acuerdos a favor del clima. Esos son los ejemplos que ven los jóvenes del mundo, y, sin embargo, es la juventud la que más expresa su indignación ante la destrucción que las potencias mundiales generan en el planeta.

La violencia está enraizada en todas las esferas de la sociedad, parece que con la pandemia incluso ha empeorado. La guerra entre Rusia y Ucrania, los carteles del narcotráfico, las matanzas en las cárceles, muertes por sicariato, violencia de género, los actos de corrupción en políticos, la movilidad humana, la delincuencia común, los permanentes atentados contra la naturaleza expresados en contaminación, minería, deforestación, destrucción de hábitats y fuentes de agua, el crecimiento de las fronteras agrícola, ganadera e industrial, etc.,

¿Qué hacer?

La violencia puede estar arraigada en distintas capas de lo social. Mentor y López (s.f., p. 20) hablan de cuatro instancias que pueden contribuir al comportamiento agresivo en los adolescentes: la familia, los compañeros, la escuela y la propia personalidad de cada joven. Yo agregaría a la misma sociedad en su conjunto; la tarea de los adultos es atacar la violencia en cada una de estas instancias, ya que cada una tiene su propia forma propia de violencia; en tal sentido, las respuestas deben dirigirse a cada una de ellas en particular; el reto es para los adultos.

Si, como dicen Menor y López (s.f.) “los nuevos medios, además de proporcionar entretenimiento, profundizan en las funciones de fomento de la interacción y de la comunicación con los pares a través de las pantallas” (p. 17), una forma de frenar la difusión de contenidos violentos en las redes sociales es no compartirlos, hacer un cortocircuito. Si cada persona se compromete a no difundir y a dialogar con sus pares las razones para no hacerlo, se pueden sumar cada vez más personas a no ser parte del circuito

de proliferación de estos contenidos y, por el contrario, activar la práctica de compartir noticias o ideas positivas para la vida.

Ramiro Laso se refiere a la globalización como la “homogenización y estandarización de los procedimientos para la toma de las decisiones, sea en el plano político, económico, científico o de la vida cotidiana” (Laso, 2016, p. 76). La respuesta a la homogenización es la diversidad. El aula es un espacio privilegiado para mostrar la diversidad como realidad cultural, política, económica y social. Saber que nuestra forma de vida no es la única ni la mejor, sino una más, que por razones de poderes hegemónicos se globalizó con sus virtudes y sus taras frente a otras mucho más saludables, permite abrir el horizonte de comprensión hacia lo verdaderamente humano.

Parte de la labor docente es desarrollar mecanismos académicos para brindar a la juventud herramientas conceptuales y metodológicas para que hagan de sus profesiones espacios para el cambio, ante los desafíos del mundo contemporáneo, como la crisis climática, la pobreza extrema, las inequidades o exclusiones sociales o la violencia en todas sus formas. Me sumo al pensamiento de Laso (2016) cuando dice que “no se puede educar para engrosar el mundo profesional desde el sistema” (p. 82).

Los docentes no debemos sostener el pensamiento de que “educar es una forma de ejercer violencia” (Jaramillo, s.f., p. 21), no somos ni inquisidores ni caporales de la disciplina. Somos mediadores de aprendizaje en un entorno que debería ser una morada, no un cuartel; más si asumimos que los jóvenes están rodeados de signos de violencia en entornos virtuales como en entornos reales donde desarrollan su vida. Ni el autoritarismo ni el paternalismo son la vía. La relación docente-estudiante debe basarse en el respeto entre iguales. Eso implica la escucha atenta a sus opiniones o sus reflexiones, sin permitir ningún tipo de burla ante ningún comentario. En el trato me ha dado buen resultado tratarles de colegas cuando me refiero al curso, así como invitarles a que me traten por mi nombre, no como profe, ni como doctor o con otros términos que expresan jerarquías.

Tampoco es pertinente imponer ningún tipo de ideologías, ya sea políticas o religiosas, mucho menos de imponer verdades absolutas; porque eso implica que las opiniones de los estudiantes estén contaminadas desde de quedar bien con el docente, lo cual dista mucho de ser un recurso pedagógico.

La violencia es un problema que se filtra a los jóvenes desde todas las instancias sociales, virtuales y reales. En las redes sociales el problema no está en el acceso a los contenidos violentos, sino en normalizarlos e imitarlos. Si lo que más nos llega a los dispositivos son contenidos violentos, el efecto es que pensamos que esa violencia es normal, y eso supone que el joven puede imitarla porque la sociedad lo hace. ¿Si otros lo hacen, porqué yo no? La tecnología debe ser un recurso para mejorar la situación del planeta y la vida de las personas, no para deshumanizarnos; el buen uso de la tecnología debe ser una constante en la práctica docente, así como en los proyectos de vinculación con la sociedad como en los de investigación.

Los docentes debemos cubrir la brecha de referentes identitarios, los jóvenes nos escuchan y nos observan; en nuestras palabras y acciones se encuentra la posibilidad de que los jóvenes puedan también expresarse con libertad. Ninguna opinión es equivocada, es un punto de vista que puede ser objeto de reflexión académica, los docentes debemos desarrollar las habilidades para abrir los debates en un entorno de respeto mutuo, donde ningún tipo de violencia sea aceptado.

LA FORMA EDUCA

Este trabajo aborda la importancia de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera en que la utilizo en la labor docente. El texto de referencia es *Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad*, de Daniel Prieto.

En el marco teórico resalto las razones expuestas por el autor para incluir la tecnología en educación, advirtiendo que mucha de la información que circula en el internet está marcada por intereses económicos de las empresas que producen contenidos, a lo que agrego el impacto de la basura tecnológica en el medioambiente. En un análisis prospectivo, Prieto recuerda su recomendación, realizada décadas atrás, sobre la necesidad de analizar las tendencias con respecto a la tecnología en las universidades.

El uso del término juego, para referirse al proceso, lo relaciono con el contexto tecnológico con el que crecen los niños y jóvenes en la actualidad, así como el interaprendizaje y coaprendizaje que se puede plantear desde los contenidos y materiales en el aula. Lo fundamental es entender la tecnología como un recurso con altísimas posibilidades para reforzar el conocimiento.

En el desarrollo expongo mi forma de relacionarme con los jóvenes; los términos con los que se dirigen hacia mí; el sistema de representación que expreso desde la informalidad que he adquirido en el ejercicio profesional y que lo traslado al aula; el uso de progresivo de términos académicos en el proceso discursivo que va de lo simple a lo complejo, asumiendo que la brecha del analfabetismo tecnológico con los jóvenes es cada vez menor. Por eso, en la plataforma de *moodle* incluyo material interactivo que refuerza los contenidos. Esto, más las discusiones en el aula, aportan a romper el “polo emisor” gobernado por el docente.

Concluyo este trabajo apuntalando que la tecnología es una herramienta y un recurso que permite ilustrar y dar sentido a los contenidos. Los dispositivos tecnológicos, en lugar de estar prohibidos en el aula deben ser aprovechados para el interaprendizaje, siempre desde una visión crítica con respecto a los intereses que pueden estar implícitos en los mensajes, con la intención de fortalecer el espíritu crítico en los jóvenes.

En su trabajo denominado *Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad*, Prieto rastrea ciertas críticas que señalan a la inclusión de la tecnología en la educación, en particular las realizadas por Héctor Schmucler cuando hace “un serio llamado de atención sobre los intereses económicos que están detrás del auge de las computadoras para la enseñanza” (Prieto, 2001, p. 2). Pero Prieto también hace una advertencia que ya lo han anunciado autores como Toffler (*El shock del futuro*) o Galiano (Úselo y tírelo):

Si bien es cierto que las computadoras y los modernos recursos de comunicación llegaron para quedarse, también lo es que en muchos casos su inserción en la enseñanza es promovida por empresas ansiosas de ganancias. Es muy difícil en la actualidad delimitar la frontera entre una motivación económica y una motivación educativa (Prieto, 2001, p. 6).

En su libro *El shock del futuro*, publicado en 1970, Alvin Toffler advierte que las aceleradas transformaciones tecnológicas y sociales van a producir desconcierto, o, utilizando los términos que venimos trabajando en esta Especialidad, incertidumbre en las personas que no se ajusten al ritmo de los cambios, en particular en el campo laboral, la movilidad humana y las relaciones sociales. También pone énfasis en la alta producción de basura que van a generar en el futuro los desechos tecnológicos, ya sea por la rápida caducidad (obsolescencia programada) o por la inmediatez de nuevos productos (modelos) en el mercado. Los avances tecnológicos de hechos tienen un trasfondo

económico, hay países y empresas que buscan mercados a través de estrategias como las advertidas por Toffler; sin embargo, la tecnología llegó para quedarse, no podemos negar que el futuro es la tecnología, la robótica, la inteligencia artificial, etc.

Es indudable que el costo de las tecnologías va disminuyendo conforme aparecen nuevos modelos, pasa en computadoras, teléfonos celulares, televisores, etc. Esto no quiere decir que las versiones anteriores dejen de ser útiles, al menos para quienes no requieren del último modelo por su tipo de actividad. Prieto (2001) propone que “Para prospectar, es preciso partir de un diagnóstico adecuado, de una evaluación de las tendencias en juego que conformarán el futuro” (p. 3). En mis cursos tengo estudiantes de distintas carreras; los que cursan carreras que requieren de mayor creatividad o generación de gráficos (el caso de diseño, arquitectura, etc.), utilizan computadoras Mac, mientras que quienes cursan carreras más teóricas (psicología, administración, etc.) utilizan PC. En el primer caso los estudiantes tratan de tener los últimos modelos, lo que no pasa con los del segundo caso. El consumo o no de tecnología de punta depende de la esfera en la que cada persona se desenvuelve.

Recuerdo que cuando tuve mi primera computadora mi relación con ella era muy básica, era, en el mejor de los casos, una muy superior máquina de escribir. Lo que más me gustaba de la nueva herramienta era que ya no necesitaba del pincel embadurnado de tinta blanca que colocaba sobre las letras para borrarlas cada vez que cometía un error de tipeo; o que podía cortar y pegar párrafos según se construían los textos, lo que antes hacía con recortes de párrafos a manera de rompecabezas progresivo, y que después terminaban en la carpeta de fichas nemotécnicas. Admito que los usos relacionados al internet, a la recuperación de información, como banco de datos, como biblioteca virtual o a las múltiples posibilidades de estar frente a la pantalla, eran insospechadas en un principio. Ese descubrimiento estuvo más relacionado a la educación informal, por mis gustos particulares con respecto a la lectura, al arte o a la música, que a aspectos relacionados con mi proceso de formación como antropólogo.

Prieto utiliza el término “juego de la enseñanza aprendizaje” para referirse a la tecnología educativa, planteada en 1982. Es interesante que utilice la expresión juego, ya que nos remite a una relación lúdica, un ejercicio que deberían disfrutar tanto el docente como los estudiantes. La inclusión de la tecnología a la esfera educativa debe servir para el interaprendizaje, el coaprendizaje, como herramienta para traer al aula datos o ejemplos

de casos que se encuentran en las redes, o hechos coyunturales que nos permitan ejemplificar lo que se dice desde la teoría.

Pienso que la primera relación de los niños con la tecnología es de carácter lúdica, comienzan utilizando videojuegos o viendo series infantiles en un monitor conectado al internet. Lo lúdico está también relacionado al descubrimiento permanente, ya sea el nuevo videojuego (más si está diseñado para resolver algún problema), un videoclip o una película que alguien me recomendó. Mucho de lo que observamos en las diferentes plataformas es fruto de una recomendación o de la propaganda de la plataforma en cuestión, y al observarlo lo descubrimos. Prieto (2001) se pregunta “qué tanto se ha generalizado el aprendizaje por descubrimiento en nuestros establecimientos de educación superior, sea en el trabajo presencial tradicional o con el empleo de las computadoras” (p. 5).

Prieto (2001) advierte que para muchos, los materiales y medios tecnológicos son pensados como “recursos destinados a obrar como por arte de magia en la transformación de la educación” (p. 6). No es la tecnología la que educa, es un instrumento para la educación. La educación es un descubrimiento permanente, el aprendizaje permite descubrir. El uso adecuado de la información contenida en la tecnología (internet) es infinito –si cabe el término-; la clave está en poder discernir lo más correctamente posible el material que se va a utilizar, pensando no solo en la calidad del contenido, sino también en la posibilidad de que genere interés más allá del discurso del docente.

Se ha hablado de los aspectos negativos de las redes sociales en la juventud, pero también del valor pedagógico que estas pueden aportar al proceso.

Con respecto a los diferentes términos con los que los estudiantes se dirigen a mí hay de todo. Podría decir que me han puesto una cantidad de profesiones, como Doctor o Ingeniero, hasta los más genéricos como profesor, maestro o licenciado. No podría generalizar, pero he percibido una tendencia con respecto a estos términos. Los estudiantes de carreras como Medicina, Derecho o Psicología me dicen Doctor, los que estudian las diferentes ingenierías o Administración de Empresas me dicen Ingeniero, los que estudian Arquitectura me dicen Arquitecto. Los términos genéricos utilizan estudiantes de Diseño o Estudios Internacionales. Sin embargo, con el correr del tiempo algunos me tratan por el nombre, como yo lo hago con ellos, y otros se remiten a decirme

profe, lo cual ya es un avance porque, y esta es una opinión muy personal, es un término mucho más cálido que Doctor.

La imagen y el discurso van de la mano. Posiblemente esa sea la razón por la que un abogado dicta clases con terno, un médico con su bata o el arquitecto con un flexómetro sujetado en el cinturón. Como antropólogo diría que mi vestimenta es informal, apenas tengo dos ternos que los utilizo en eventos sociales. Lo más probable es que me influyera la imagen informal que era rutinaria en mis profesores, pero no por ello sus clases eran informales; es un tema de imagen. Tampoco es cierto que la imagen informal sea equivalente a una informalidad de praxis pedagógica; la relación entre imagen y discurso la asumo como antropólogo, ya que los contenidos diseñados para la asignatura están relacionados con el quehacer antropológico: enfrentarse con la realidad cultural en el ejercicio del trabajo de campo, para lo que hay que estar cómodo.

En el trabajo de campo, herramienta fundamental del método etnográfico, propio de la antropología, me relaciono con personas y grupos de todas las esferas sociales y grupos etarios, y mucha de la información que obtengo en los procesos de investigación resulta de conversaciones o entrevistas. Por ello es imprescindible que utilice las palabras y las expresiones de manera totalmente comprensible para el interlocutor, dejando para el gabinete las palabras complejas o términos académicos. Los estudiantes también son interlocutores profanos con respecto a la terminología científica, al menos en un principio; pero, a diferencia de los sectores sociales, a ellos tengo que transmitirles información, conocimiento.

Apoyado en mi experiencia en el campo, y al ser la educación un descubrimiento permanente, mi discurso va de lo simple a lo complejo: en cada unidad temática comienzo ubicando el tema a tratar y, en lugar de presentar conceptos, voy desbrozando el terreno respecto a los imaginarios que los propios estudiantes traen a la discusión. En otras palabras, partimos diciendo ¿qué no es tal término?, para concluir explicándolo a la luz de la antropología. Pongo un ejemplo: el tema a tratar es la cultura. La pregunta a los estudiantes es: ¿qué les viene a la mente cuando digo cultura? En el proceso pueden agruparse para dialogar entre ellos y después responden. En sus respuestas relacionan la cultura con educación, con buenos modales, con viajar y conocer el mundo, con un alto nivel de conocimiento (ser intelectual), con gustos sofisticados, con apego al arte, a la música clásica. Otros la relacionan con costumbres indígenas, tradiciones o fiestas

populares, a shows artísticos y espectáculo. A continuación, se analizan las respuestas para ver con cuáles de ellas nos quedamos mientras la teoría antropológica va entrando en escena entretejiéndose con las reflexiones durante la discusión. Para estas reuniones, que son las que inician la unidad, no se les pide que lean los textos porque lo que se busca es que expresen su percepción, la que es producto de su contexto de vida. Las lecturas, en estos casos, vienen después de la discusión inicial.

Cada vez se cierra más la brecha del *analfabetismo tecnológico* (término utilizado por Prieto, 2001, p. 18). Los jóvenes en la actualidad conocen mucho más de tecnología que la mayoría de los adultos, debido a que desde muy pequeños están en contacto con dispositivos como los teléfonos móviles, las *tablets* o las computadoras, utilizados para distraerse con videojuegos. Bien encaminado, este conocimiento puede ser de gran valor para la educación. En lo que respecta al uso de la tecnología en el aula, en la Universidad del Azuay los docentes y estudiantes trabajamos con la plataforma *Moodle*, en la que cargamos los docentes todos los materiales ordenados en Unidades. En Antropología Cultural trabajo con seis unidades temáticas, en cada una de ellas están las lecturas obligatorias y recomendadas, los textos guía (resúmenes de tres o cuatro páginas de los contenidos de la unidad), y el Libro de la Unidad que es el espacio donde los estudiantes transitan entre lecturas, videos interactivos (H5P), videos de apoyo, y actividades que deben ir desarrollando dentro del trabajo autónomo.

Los contenidos de la plataforma no cambian mucho entre ciclos, lo que sí cambia todo el tiempo es la relación entre la teoría y la vida, ya que los ejemplos que aportamos docente y estudiantes siempre se remiten a situaciones coyunturales que suceden en la ciudad, el país o el mundo. Por esta razón yo no suelo utilizar diapositivas; pero cuando lo hago, utilizo el *power point*, con la menor cantidad de diapositivas, en las que incluyo sobre todo imágenes con su respectiva fuente o citas textuales para dialogar sobre ellas.

Con respecto a los videos, en el aula casi no se los utiliza, y cuando se lo hace, son videos cortos, de hasta 5 minutos. Si es pertinente que los estudiantes revisen material más amplio, como producciones cinematográficas o documentales, los estudiantes las verán dentro de las horas de aprendizaje autónomo, con la consigna de que encuentren en ellos aspectos relacionados con la temática que se está tratando. Generalmente visualizo en el proyector la plataforma y los ejemplos que en ese momento busco en el internet. En mis

clases los estudiantes son libres de utilizar sus teléfonos celulares para que también busquen información que pueda aportar al tema que se está tratando.

Pero no es solo la información virtual lo que utilizamos, también ejemplos o casos que los mismos estudiantes ponen a consideración del grupo, muchas veces relacionados con su propia vida, sus experiencias, sus expectativas. Pienso que los testimonios, más la información del internet, todo entretelado con la teoría en un ámbito de reflexión respetuosa, son los momentos en los que el conocimiento adquiere sentido. En la discusión suelo utilizar el pizarrón, al que lo divido con una línea vertical en el segundo tercio. En la zona más grande se va construyendo una constelación de ideas tomando como referente central una palabra que describe el tema. En el último tercio, ubicado a la derecha, se van anotando categorías teóricas, y referentes estéticos como nombres de películas, documentales, obras de arte, literatura, obras de teatro, canciones o cualquier referente que aporte el grupo. Por lo general, y esto no es obligatorio, los estudiantes suelen tomar fotografías del contenido escrito en el pizarrón. Este círculo pedagógico se cierra en la siguiente clase, cuando dialogamos sobre nuestras impresiones después de revisar los referentes propuestos. Esto, a más de ser divertido, ya que es un momento libre de tensiones, logra lo que Prieto denomina el aprendizaje por descubrimiento, un aprendizaje simultáneo ya que muchos de los referentes estéticos son nuevos para algunos, incluido yo. Con este y otros ejercicios busco romper, en lo posible, el “polo emisor” centrado en el docente como transmisor de información y los estudiantes como sujetos receptores pasivos.

Haciendo referencia a la complejidad de la comunicación, Prieto (2001) sostiene que “no se puede insistir en la descontextualización como forma de sostener alguna teoría y alguna orientación profesional, que en nuestro campo una vasta cultura en las ciencias sociales y una ruptura del punto de vista fijo son condiciones necesarias para seguir construyendo” (p.16). Eso es tan válido para la Comunicación como para las Ciencias Sociales en general, donde no hay verdades absolutas; se construyen desde discursos que se convierten en corrientes de pensamiento, escuelas que explican la cultura o la sociedad desde enfoques muchas veces disímiles entre ellas. En Ciencias Sociales la discusión siempre queda abierta, lo importante es que los estudiantes descubran y discutan los hechos sociales apoyados en la teoría, la que siempre está intercalada en el proceso. Una estrategia que me ha dado resultado es conformar grupos que realizan videos cortos, de cinco a ocho minutos de duración, en los que los estudiantes presentan los objetivos,

metodología y resultados de textos académicos y la relación que establecen con un hecho social en particular. Estos videos son subidos a la plataforma para que los colegas puedan visualizarlos y discutirlos en el aula.

Comienzo esta conclusión con un pensamiento de Prieto (2001):

... cuando entran en juego la actitud crítica de los estudiantes, el análisis de su desenvolvimiento perceptual, el aprendizaje por descubrimiento, el trabajo grupal, la presencia del docente crece no a la manera de la escuela tradicional (es decir, en un rol protagónico) sino en función de los oportunos apoyos que los estudiantes requieren (p. 8).

El uso de la tecnología no es una solución mágica que da las respuestas para una educación de calidad, es una herramienta que permite utilizar imágenes y videos, así como información contenida en internet o en las redes sociales para ilustrar y dar sentido a los contenidos de las asignaturas. Podría decir que no hay estudiantes que acudan al aula sin sus teléfonos celulares; su uso en el aula, en lugar de ser algo prohibido, puede ser explotado de manera que refuerce la participación al convertirse en una herramienta para buscar información pertinente al instante.

Cuando buscamos referentes estéticos todo puede suceder, el docente no controla las páginas a las que acceden los estudiantes en la búsqueda de información. Pero eso puede ser una ventaja si queremos promover la mirada crítica de los discursos que nos comunican los medios, sus intereses detrás de los discursos, la calidez con la que pueden mostrarse mensajes perversos (el lobo disfrazado de oveja), muchas veces con la intención de sumar mentes y comportamientos hacia la perpetuación del sistema o, por lo menos, de buscar una opinión favorable. Un ejemplo es la propaganda de Texaco en las redes, que presenta a jóvenes felices y despreocupados acumulando los “puntos Texaco”¹⁰, incluso con mensajes sexistas; mientras la empresa mantiene un juicio en cortes internacionales con los habitantes de la Amazonía ecuatoriana por la contaminación que durante décadas ha producido en el territorio con las consiguientes afectaciones de salud en la población.

Prieto (2001) propone que “plantearnos la tecnología en relación a la cultura y a la educación, es situarnos en los impactos tecnológicos que producen los cambios en las

¹⁰ <https://www.texacocontechron.com/programas/puntos-texaco/>

distintas sociedades y en el reclamo que se realiza a los sistemas educativos, para que contribuyan a la comprensión y aprovechamiento de los mismos” (p.18). El análisis de los discursos audiovisuales que presentan los medios en internet, su relacionamiento con hechos sociales objetivos y con las percepciones de los participantes permite que los estudiantes no se ubiquen en el rol pasivo de consumidores y receptores de información, sino también en emisores que pueden expresar su opinión ante temas de interés global. Este juego de roles, ser receptores, pero también emisores de discursos mediados por la tecnología, es importante en intención de crear sujetos críticos y comprometidos con la sociedad, un postulado fundamental dentro del modelo pedagógico de la Universidad del Azuay.

ACERCARNOS AL DISCURSO DEL ESPECTÁCULO

En este trabajo se analizan las posibilidades de la producción audiovisual, en particular el cine, como elemento pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación universitaria. En el marco teórico utilizo el trabajo de Daniel Prieto titulado *Comunicación moderna y posmoderna*, donde la posmodernidad, con la incursión de la tecnología digital, se caracteriza por permitir el acceso y la interlocución con múltiples informaciones, así como la incursión de voces que desde las periferias increpan a los estados centrales, como las epistemologías del Sur. El análisis central de Prieto gira en torno a lo que denomina *constantes del espectáculo*: elementos que permiten analizar el audiovisual desde la pedagogía, estos son: la espectacularización, la fragmentación, la personalización, el encogimiento, la resolución, las autorreferencias, las formas de identificación y reconocimiento.

El desarrollo está dividido en dos partes. En la primera, después del visionado de la película *Joker*, dirigida por Todd Phillips, que se estrenó en 2019, aplico los elementos propuestos por Prieto de manera individual en el tratamiento de la trama. La intención es ir detectando en el transcurso del filme, las situaciones del entorno urbano, social y personal que pueden agruparse en cada una de las constantes del espectáculo. En la segunda parte recojo los aportes de los colegas que están cursando la Especialidad, en ocasiones de manera textual, otras parafraseando sus argumentos, con respecto a *Joker* (Cristian), *Parásitos* (Viviana); *El coleccionista de huesos* y *Merlina* (Doris) y *El gran debate* (Sandra y Trosky).

Por último, en las conclusiones propongo que el audiovisual, incluido el cine, es una herramienta efectiva para contextualizar muchos aspectos de la realidad, con independencia de que sean basados o no en hechos históricos. En tal sentido, los elementos propuestos por Prieto permiten un análisis ordenado para el reconocimiento de situaciones que pueden relacionarse con tensiones, conflictos, pero también argumentos positivos de la sociedad contemporánea; por lo tanto, su utilidad pedagógica no es solo posible, es también recomendable.

“La modernidad se acaba cuando, debido a múltiples causas, deja de ser posible hablar de la historia como de algo unitario, es decir, cuando se comprueba que no existe un centro alrededor del cual se reúnen y ordenan los acontecimientos” (Prieto, 2001, p. 29). Esas múltiples causas están ancladas a la proliferación de fuentes que abordan la historia. Dejó de ser la esfera de construcción de hechos narrados por los sectores con el privilegio de escribirla, cuando se convirtió en polifónica. Como todo lo monopolizado, la historia sesgada narra episodios en detrimento de otras narrativas, se nutre de lo que debe ser conocido, o reconocido, desde una mirada interesada por ideologías particulares. La proliferación de voces, por el contrario, permite la incursión de narrativas originadas desde distintas formas de entender los hechos, como también de sacar a la luz otros que las ideologías mantuvieron ocultas. La proliferación de voces es anterior a la incursión de los medios digitales, pero es indudable que estos los democratizaron. Hablar desde el Sur, con autores como, Buenaventura de Sousa, Quijano, Mignolo, Patricio Guerrero, Andrés Guerrero, y muchos más, es un ejemplo de esta polifonía contemporánea.

El presente no es un ejercicio de análisis de la historia y sus transformaciones desde la democratización digital; busca examinar en las posibilidades pedagógicas de la tecnología digital en educación superior. El reto es grande para docentes que crecimos dentro de la modernidad y nos educamos con el libro, pero educamos a jóvenes que nacieron en un entorno posmoderno, rodeados de tecnología digital. Prieto propone que la sociedad posmoderna es la sociedad de la comunicación, en su nacimiento “los medios de masas tienen un papel fundamental, ya que vienen a caracterizar la sociedad no como más consciente de sí misma, más iluminada, sino como más compleja, caótica incluso” (Prieto, 2001, p. 29). Es la sociedad en la que se van acortando los espacios para el fundamentalismo o los “grandes relatos”, donde la realidad narrada por la historia no es absoluta, son más importantes las “versiones sobre la realidad”; pero también es la sociedad de la imagen, del espectáculo, que genera discursos y visualidades con tal

vértigo que atraen a los jóvenes y que las instituciones educativas y docentes no podemos eludir.

Prieto (2001, p. 33) propone que la voluntad del espectáculo, caracterizada por una serie manifestaciones que a mi parecer tienen una chispa de irreverencia ante el orden constituido, “parte de una verdadera necesidad lúdica de cualquier sector de la población”. En el término *constantes del espectáculo*, Prieto engloba características que le son propia y que pueden ser analizadas con la intención de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El espectáculo como algo creado para ser visto: El espectáculo está presente en nuestras vidas, en nuestra imagen y en los objetos de los que nos rodeamos para representarnos ante el mundo, un mundo que nos observa y juzga. No hay ningún tipo de producción audiovisual que no sea creada para ser vista, por ello los realizadores generan estrategias de espectacularización. El espectáculo, dice Prieto (2001) “no es sólo algo que veo, es algo que ha sido preparado para ser visto”, más allá de que esté o no en contradicción con la realidad (p. 33).

La personalización es un relato corporizado en personas y estratégicamente busca, en el caso del audiovisual, un sentido de identificación por parte del espectador. En el campo de la educación, las posibilidades pedagógicas de la identificación no pueden pasar desapercibida; la actitud, la imagen, los discursos, las formas de relacionamiento en general, periten o no la identificación de los estudiantes con el docente; o generamos relaciones basadas en el temor y el miedo, o relaciones basadas en la empatía.

La fragmentación en las producciones audiovisuales se relaciona con los cortes “que se dan al interior de un mismo programa por el juego de la imagen y el sonido” (Prieto, 2001, p. 34). En educación, Prieto plantea que la fragmentación puede ser un problema:

El hecho de pasar de una asignatura a otra y de un docente a otro durante el día y a lo largo de la semana, constituye una fragmentación indudable, que a menudo no es compensada con el logro de la totalidad, con las rutinas que deberían sostener una formación completa (...), el salto de un tema a otro, de un rostro a otro, de una modalidad pedagógica a otra. Si ese salto temático no está compensado con constantes pedagógicas, con formas comunes de evaluación, con acuerdos en torno a qué prácticas de aprendizaje pedir, la desestructuración se vuelve total. Esto sucede en muchos espacios universitarios.” (Prieto, 2001, p. 34, 35).

Si bien, cada asignatura tiene su particularidad en contenidos, materiales y método, la carrera, en última instancia es una unidad, y el profesional debe tener una formación integral, tanto en competencias propias de su profesión como en su labor en servicio de la sociedad.

El encogimiento está relacionado con el audiovisual de corto tiempo, pero con mensaje intenso, como la publicidad, que en un minuto o menos debe emitir el mensaje al receptor que vive a un ritmo vertiginoso, al menos en las zonas urbanas de las metrópolis. En educación el encogimiento puede ser utilizado en relatos cortos sobre algún tema coyuntural de la historia del docente o los estudiantes, de alguna anécdota, de un pasaje de una novela o de cualquier origen que sea reconocible por el grupo y pueda ejemplificar lo que se trata en el aula.

La resolución cierra un relato, algo parecido al cierre que se realiza en el aula. Prieto (2001) propone que fuerza al docente “a relacionar sus propuestas con la vida, a anclarlas en contextos y en situaciones propias de la sociedad y de la cultura” (p. 35). Con eso se logra un cierre que relacione la teoría con la vida, que el discurso académico acorte la distancia con los aspectos conocidos o reconocidos por los estudiantes.

Las autorreferencias son procesos de aprendizaje por la cercanía con los medios, conocer o aprender por un ejercicio de memoria de los sentidos y que se utilizan como referentes en un determinado momento. Las autorreferencias, según lo expone Prieto, son muy poco utilizadas en educación; muy pocos docentes relacionan su cátedra con las de los colegas en el aula, hay una ausencia, en sus palabras, de vasos comunicantes entre las asignaturas. Ante esta realidad, “un entramado de referencias entre las distintas materias da la seguridad de un sistema organizado para ocuparse de su aprendizaje” (Prieto 2001, p. 36)

Las formas de identificación y reconocimiento son promovidas de manera constante, “un modelo social puede tener el poder de lograr la identificación y el reconocimiento por parte de distintos grupos, tanto como tema de conversación como para imitarlo, a la hora de actuar o tomar decisiones” (Prieto 2001, p. 36). Los modelos sociales mediáticos no siempre son los mejores, los programas de noticias son el mejor ejemplo de ello; ocupan gran parte de su tiempo mostrando violencia, corrupción y desorden social. La universidad, si bien es parte de la sociedad, debe ser un espacio de reflexión sobre lo mediático, sus referentes deben ser otros. El docente es un protagonista privilegiado a la

hora de generar identificación y reconocimiento por parte de los jóvenes. Al respecto, Prieto (2001, p. 36) propone que “el respeto se gana por el esfuerzo de mediación, por la madurez pedagógica, por el conocimiento de los temas, por la capacidad de promover y acompañar el aprendizaje”, a lo que agrego la honestidad, el compromiso, asumir la docencia no como un trabajo sino como una forma de vida.

Análisis personal

Joker (Todd Phillips: 2019), es una película estadounidense. Para el análisis establecí tres escenarios: el entorno, la sociedad y el personaje; los que se analizan dentro de la clasificación establecida por Prieto.

La espectacularización de este filme comienza en la misma propaganda que circula en redes sociales. Caracterizada dentro del suspenso psicológico, la revista digital *filmaffinity*, la ubica en el segundo lugar del ranking de mejores películas basadas en comics¹¹. Joaquin Phoenix, actor principal de la cinta obtuvo los premios Óscar, Globos de Oro, Critics' Choice Award a mejor actor; recibiendo también premios y nominaciones en diferentes eventos Todd Phillips como Director y Hildur Guðnadóttir por la banda sonora. Los escenarios, los conflictos sociales y los problemas que llevan al personaje principal a la extrema violencia, son trabajados con música imágenes y movimientos corporales que envuelven la violencia en un ambiente sugestivo, casi místico.

La personalización, en Joker relata las vicisitudes de la vida de Arthur, un payaso de la calle que desea ser comediante, sus trastornos y enfermedad mental fruto de violencia ejercida por un amante de su madre cuando era niño, por la que se administra siete diferentes medicamentos. En ningún momento se evidencia un diagnóstico sobre su condición; lo más cercano se relata en una tarjeta plastificada que muestra a una persona en un bus: *Perdone que me ría, estoy enfermo, tengo un trastorno que causa risa repentina, frecuente e incontrolable. Puede pasar a gente con lesión cerebral o con algunas enfermedades neurológicas*. El personaje es consciente de su condición, ya que en un diario tiene escrito: *Lo peor de tener una enfermedad mental, es que la gente espera que actúes como si no la tuvieras*.

¹¹ https://www.filmaffinity.com/es/ranking.php?rn=ranking_movies_comic

La fragmentación, en el juego de imagen, relato, escenas y sonido, se evidencia en dos momentos del filme, el primero que muestra a Arthur, una persona con conflictos personales y sociales; el primero relacionado con su condición de salud y el segundo con su situación de exclusión, trabajo precario y privaciones económicas. El segundo momento inicia con la transformación de Arthur en Joker, cuando mata a tres jóvenes de clase alta que acosaban a una chica. En su huida ingresa a un baño público en el que comienza a bailar como si realizara ejercicios de yoga con un fondo musical muy sugestivo que genera un ambiente de tensa tranquilidad, y culmina viendo su reflejo en un espejo; está naciendo el Joker.

El encogimiento, el mensaje en corto tiempo, lo relaciono a escenas que, como la narrada más arriba, o aquella en la que Arthur y su madre observan el show de Murray un programa de televisión, que ven todo el tiempo y sobre el que nuestro personaje, en su delirio, proyecta la imagen del padre que nunca conoció.

La resolución en nuestra película es un proceso que lleva a la transformación de Arthur en Joker, a través del acto simbólico de pintarse la cara, de usar una máscara. En una entrevista televisiva, Thomas Wayne se pregunta quién puede matar a tres jóvenes *buenos, decentes, educados*, que trabajaban en una de sus empresas; y se responde: *alguien que le tiene envidia a las personas que tienen más suerte que él, y tiene miedo de mostrar su rostro, y hasta que esas personas no mejoren, los que hemos triunfado más en la vida siempre veremos a los que no como viles payasos.*

Las autorreferencias las encuentro en el entorno donde se desarrolla la acción, Ciudad Gótica (ambientada en la ciudad de Nueva York), una ciudad oscura y caótica: anuncio de aumento del precio del gas para calefacción; 10.000 toneladas de basura acumulada cada día; gente hurgando en las bolsas de basura en las veredas; problemas de salud pública infestación de súper ratas; declaración de estado de emergencia por una posible pandemia de tifoidea. El despacho de una trabajadora social del servicio público, que más parece una bodega o archivo de documentos, donde atiende a Arthur; el departamento en un edificio multifamiliar donde vive con su madre.

Las formas de identificación y reconocimiento. Comienzo con las palabras de un comunicador que entrevista a Thomas Wayne cuando dice que: *la proliferación de resentimiento contra los ricos, es como si nuestros menos afortunados residentes están*

del lado del asesino. El escenario de esta opinión es la sociedad en conflicto, las clases populares están en estado de huelga debido al caos originado por la basura. Son de resaltar las palabras que el Joker, con su atuendo rojo y pelo verde, pronuncia en el Show de Murray:

Maté a esos tres tipos de World Street. No es un chiste. No tengo nada que perder, ya nada puede hacerme daño, mi vida es una completa comedia. La comedia es subjetiva Murray, ¿no es lo que dicen? Todos ustedes, el sistema que tanto sabe siempre, deciden lo que está bien o mal, del mismo modo deciden lo que es gracioso o no. -Murray: ¿me dices que iniciaste un movimiento para convertirte en un símbolo? -Joker: ¿parezco un payaso que podría iniciar un movimiento? Maté a esos tipos porque eran una basura, todo el mundo es horrible estos días, lo suficiente para volver loco a cualquiera. Si yo fuera el que cayera en la acera pasarían por encima de mí. Paso a su lado todos los días, pero esos tres ¿porque Tomas Wayne lloró por ellos en televisión? ¿Has visto lo que pasa afuera? Todo el mundo insulta a los demás, ya nadie es civilizado, ya nadie se pone en los zapatos de la otra persona. ¿Crees que personas como T. Wayne piensa cómo ser alguien como yo? No lo hacen. Creen que nos quedaremos sentados y los soportaremos como niños buenos, que no responderemos y atacaremos.

Es de recordar que desde que se difundió la noticia de un hombre pintado la cara de payaso, los huelguistas comenzaron a utilizar máscaras de payaso durante la trifulca, y con la declaración en TV, supieron quién era su héroe. La pregunta es ¿por qué razón muchos jóvenes se identifican con los actores sociales de la contracultura? ¿Será que no encuentran referentes en la sociedad? Muchos son los elementos reconocibles que llevan a nuestro protagonista a optar por la violencia, es tal vez esa la intención del director y los productores, que viven y se nutren de la sociedad norteamericana, donde la violencia vende mucho más que producciones de géneros más amigables, como el romance o la comedia.

Análisis grupal

Cristian también trabajó con la película Joker (el guasón). Siguiendo el modelo de análisis propuesto por Prieto se pueden comprender de mejor manera los elementos del filme. La pobreza de una sociedad; la forma en que se entrelazan enfermedades de tipo psiquiátrico para generar un desenlace fatal dentro de la sociedad; la presencia de una familia disfuncional; personas con empleos precarios que no son suficiente para poder sobrevivir y salir adelante. A partir de la problemática del empleo, se observa la discriminación social al protagonista, entrelazada con varios elementos de decadencia social, la falta de empatía social hacia personas que tienen problemas mentales o discapacidades. Se

observa también una despreocupación de las autoridades de la ciudad para atender los requerimientos de la gente menos favorecida (es el caso de el corte de medicinas y atención profesional al personaje principal, que ocasiona un descontrol sobre su enfermedad) por lo que exterioriza su enfermedad convirtiéndose en un asesino serial.

Cristian comenta que la opinión de sus sobrinos, estudiantes universitarios, es que la película fue muy sugestiva para los jóvenes cuando se estrenó. El problema es que muchos jóvenes toman como ejemplo este tipo de comportamiento en países como los Estados Unidos, donde se escucha de matanzas en colegios y universidades causadas por jóvenes que suelen tener problemas de abuso como el bullying, y que acumulan el malestar o la ira que desencadena en estos actos de violencia.

Viviana realizó el visionado de *Parásitos* (Bong Joon-ho: 2019), por recomendación de sus estudiantes. La película surcoreana realiza una profunda crítica social. La fragmentación se evidencia porque la trama está dividida en dos partes, que parecen dos géneros distintos. La primera tiene comedia, humor negro, sátira. La segunda parte se caracteriza por suspenso, drama, incluso la banda sonora es diferente. La espectacularización está en sonidos, colores, la composición de escenas en momentos como la división de la familia adinerada (Park) y la familia pobre (Kim). Toda la película está estructurada para ser vista, en cada detalle. La personalización en los relatos que secuencian todas las actividades creativas de la vida de la familia Kim al infiltrarse en la vida de la familia Park; de ahí el nombre de la película. La resolución, la película tiene un final inesperado que pasa de la ilusión de un final feliz en el espectador, lo que no sucede. Como modelos sociales en el gran contraste entre los estilos de vida de los Kim y los Park.

Doris escogió la película *El coleccionista de huesos* (Phillip Noyce: 1999) y la serie *Merlina* (Tim Burton, 2022). La primera trata sobre un detective tetrapléjico que es la mente de la investigación de un caso de un asesino serial, el cuerpo es una agente novata, que al final logran dar con el asesino, un ex policía. La película tiene personalización porque nos pone en el plano de que queremos que prevalezca la justicia, que el bien triunfe sobre el mal; hay fragmentación ya que en momentos hay constantes y otros en los que se rompe la secuencia; la resolución porque mantiene el misterio y suspenso hasta el final; la identificación en la trama, en el misterio de ir dando pasos hasta lograr dar con el asesino.

Merlina es la serie más vista por jóvenes y adolescentes en el Ecuador actualmente. Trata de la hija de los Adams (de la telecomedia norteamericana de los años 60 *Los locos Addams*), Merlina. Es una serie llena de sarcasmo rebeldía juvenil y mucho misterio, algo que buscan los jóvenes de ahora por su identificación con quienes son rebeldes y buscan una identidad propia. La serie trata sobre los excluidos de la sociedad que habitan una escuela especial. Entre los jóvenes hay sirenas, personas sin rostro, otros con garras; en términos generales, los raros o monstruosos. La identificación de los jóvenes con la serie puede deberse a que se relaciona con lo que se vive en la realidad; permanentemente hay referentes mediáticos que construyen nuevas formas de pensar, nuevas modas evidentes en la vestimenta de los personajes, nuevas actitudes. La identificación va de la mano con que Merlina, siendo la más diferente, es también la heroína que quiere salvar al mundo, es valiente y multifacética: es música, conoce de muchos temas; pero a la vez tiene intentos de asesinato por defender a otros sin medir las consecuencias.

Sandra y Trosky optaron por *El gran debate* (Denzel Washington: 2007). Comienza Sandra. La película, ambientada en 1935 en Estados Unidos, donde existe racismo hacia la población negra y discriminación de género hacia las mujeres en general, momento histórico en que ciertos estados están en proceso de incluir a esta población dentro de los derechos ciudadanos. También empiezan a emerger los primeros profesionales negros que lucha a favor de la igualdad de raza y género. Melvin B. Tolson, es profesor negro de Debate. En el aula se discuten puntos a favor y en contra de temas que pone a discusión, siempre teniendo en cuenta los conocimientos previos y la situación familiar de sus estudiantes. Utiliza la espectacularización con estrategias creativas para atraer la atención y la participación de sus estudiantes sin perder por ello la rigurosidad académica. Si bien la película es ambientada en los años 30, no deja de ser actual, ya que los conflictos relacionados a la raza y al género son problemas contemporáneos. Lo mismo se puede decir con respecto a personas con poder que creen ser poseedores de la verdad, mientras hay sectores excluidos y sin posibilidad de opinión, menos de acción. La personalización gira en torno a la puesta en escena de la vida de Melvin B. Tolson, tratando de ser lo más próximos a los hechos sociales e históricos de la época. La fragmentación se presenta en la vida de los jóvenes estudiantes y sus familias, tomando en cuenta los valores morales y éticos de los personajes. Un concurso de debate frente a otra universidad tenía implícita la polémica de que participen estudiantes negros en un evento tradicionalmente desarrollado por y para blancos.

Trosky comenta que la incursión en el género del drama biográfico profundiza la vida de un ser humano, en este caso Melvin B. Tolson, poeta, escritor y político norteamericano. Profesor de expresión oral en la Universidad de Texas. El riesgo de las producciones biográficas es que están atadas a la historia, por lo que tienen que ser fieles a la narrativa histórica, caso contrario se puede caer en un falso histórico. Las vidas de los cuatro estudiantes del equipo de debate se entretajan con dramas familiares, romance; mostrando la realidad de Estados Unidos en los años 30: racismo, discriminación, desigualdad, límites de la libertad de expresión; todo tratado desde un enfoque humanista. Se reafirma un lenguaje de ruptura social, de protesta e indignación frente a la segregación racial. La crudeza de las imágenes violentas llega profundamente al espectador, generando la autoidentificación que lo mantiene conectado a la trama. Desde las herramientas del lenguaje, el profesor va empoderando a sus estudiantes en destrezas de razonamiento y expresión a través de silogismos para desarrollar argumentos en para el debate.

Inicio las conclusiones con la pregunta que desde Prieto y los colegas flota en el ambiente de esta práctica. ¿Es posible tender puentes que posibiliten el uso pedagógico del audiovisual, en particular del cine, y que permita resultados de aprendizaje oportunos en la formación universitaria? Pienso que todo producto audiovisual, con excepción de los creados con intenciones bizarras, puede ser un medio para el aprendizaje, no solamente los documentales o producciones biográficas que nacen con este fin.

La propuesta es analizar el formato de cine para reflexionar sobre las posibilidades educativas que podemos incluir en el aula. Más allá de si las producciones tratan sobre hechos históricos o si pertenecen al género de la ficción, lo importante es hacer el ejercicio de reconocimiento de los elementos que nos remiten a situaciones de actualidad, a referentes sociales. Tanto los colegas como yo hemos encontrado situaciones que denotan tensiones sociales como la falta de empatía de los gobernantes con ciertos sectores de la población, la discriminación por raza, clase, etnia o género, la exclusión social, la convulsión social frente a las inequidades. Pero también hay narrativas que muestran el compromiso, la fraternidad, el amor, la solidaridad, el deseo de hacer lo correcto sin perjudicar a nadie.

Pienso en un ejercicio de rompecabezas, donde cada pieza representa uno de los elementos anotados y otros que pueden surgir. Vistas individualmente, cada pieza es un fragmento narrativo en sí mismo, pero la unión de todas las piezas da como resultado una

imagen mayor. El ejercicio pedagógico se centraría en detectar y clasificar las piezas por separado, argumentando las clasificaciones en función de narrativas, imágenes, sonoridades, escenificaciones; para posteriormente unirlas a la narrativa general, al rompecabezas integrado con todas las piezas, para un segundo momento de análisis. La discusión en el aula, apoyada en la teoría y en la realidad social que viven docente y estudiantes cerraría este círculo pedagógico.

CAPÍTULO 11. CAMINOS DEL APRENDIZAJE

NUEVO DIÁLOGO CON ESTUDIANTES

En esta entrega voy a recapitular algunos temas tratados en entregas anteriores, para enfatizar aspectos relacionados con la tecnología en la vida de los jóvenes y como herramienta en los procesos educativos. Se aborda el acceso a los contenidos virtuales, positivos y negativos, la construcción de imaginarios identitarios y de identificación en función a las diversidades sociales y culturales de las que provienen los jóvenes; también la identificación con personajes mediáticos a falta de referentes reales que nos alerta sobre la necesidad de ocupar ese lugar referencial dentro de nuestra responsabilidad como docentes.

En el desarrollo analizo la importancia que tiene la tecnología en la juventud contemporánea y en los intereses personales que se construyen por la propaganda mediática, pero asumo que no todos los jóvenes tienen el mismo nivel de cercanía con los medios; esta depende de las fronteras culturales marcadas por la territorialidad: los jóvenes de sectores urbanos utilizan la tecnología y las redes de manera distinta a los de sectores rurales o comunidades campesinas o grupos étnicos.

Si a esta diversidad le sumamos que cada joven tiene su propio andamiaje de conocimientos previos, la labor del docente en el acompañamiento del aprendizaje se torna esencial. En esta parte asumo que el acompañamiento del aprendizaje no debe dejar de lado la rigurosidad académica, más bien hay que monitorear el cumplimiento para mantener el ritmo de desempeño.

Las plataformas tecnológicas no deben ser utilizadas con prudencia, de preferencia la institución debe optar por una de ellas para no generar distractores en detrimento del verdadero objetivo de aprendizaje. Por último, propongo que la tecnología es un importante recurso, la educación debe aliarse a ella pensando en la calidad.

En los contemporáneos enfoques sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es constante la importancia que los autores le otorgan a la tecnología y a los medios de comunicación en el comportamiento de los jóvenes. Los contenidos positivos y negativos del internet, las redes sociales y los productos audiovisuales, no tienen los mismos niveles de influencia en todos, no se puede generalizar su rol en la construcción de imaginarios. “Es evidente que no todos los jóvenes que usan los medios de difusión o se ven expuestos a

sus contenidos violentos desarrollan comportamientos agresivos” (Mentor, J y M. López, s.f., p. 16), existe una relación directa entre el tipo de contenidos que consumen, el nivel de consumo y los intereses personales de cada persona. Esta relación, entre la experiencia vivida en el presente, las experiencias que la persona ha ido acumulando a lo largo de su vida, y los mensajes coyunturales que circulan en las redes, junto con otras experiencias que la misma sociabilidad va construyendo en los jóvenes, son elementos que construyen las identidades múltiples (prácticas discursivas del sujeto: Hall, 2003, p. 14), las identificaciones selectivas (reconocimiento del origen común o ideales compartidos que generan solidaridad y lealtad: Hall, 2003, p. 15) que a su vez construyen prácticas. Al ser múltiples las influencias, cada individuo construye desde su esfera de conocimientos y experiencias sus prácticas sociales, en unos casos reproduciendo y siendo actores directos de violencia, y en otros creando espacios dialógicos con respecto al otro.

La influencia de los contenidos virtuales depende de lo que eligen consumir. “La involucración de los adolescentes con las noticias es importante en la medida que estar informados contribuye a su socialización como ciudadanos críticos y autónomos” (Mentor, J y M. López, s.f., p. 24); en el mejor de los casos las noticias tienen un buen puerto en la subjetividad de los jóvenes. El problema está en las noticias mismas y los medios que las difunden. Hay medios identificados ideológicamente con posiciones políticas, polarizadas entre la extrema derecha y la extrema izquierda, en esos casos las noticias son selectivas desde las mismas fuentes; en otros, por acaparar mayores audiencias, ciertos medios se han especializado en las noticias amarillistas con un alto grado de violencia en sus contenidos, en un ansia de fetichizar la violencia como la noticia permanente, dejando de lado noticias con contenidos más saludables.

La viralización se debe a la facilidad para compartir cualquier contenido en las redes sociales, desde contenidos violentos, mensajes, vida social, documentos, etc. Es muy amplio el espectro de información que se comparte en redes. Cada persona puede convertirse en un eslabón más de la circulación de contenidos violentos o puede borrarlos: ejercer un acto ético de frenar esa información. Parece que con eso no se logra mayor cosa, pero si dialogamos con nuestros pares y reflexionamos sobre las razones por las que no compartimos y eliminamos esa información en nuestros dispositivos, se pueden sumar más personas a ese acto simbólico de erradicar la violencia. Algo similar se puede

argumentar con respecto al ciberbullying y otras formas de violencia en los centros educativos.

No se puede asegurar que los jóvenes están echados a su suerte, sin embargo, la falta de referentes (Cervino, et al., 2000), como el caso ecuatoriano lo atestigua, es que los llamados a dar ejemplo son por lo general personas con una ética muy disminuida. En los medios y en las redes vemos cómo los políticos se enfrascan en discusiones sinsentido para ocultar los altos niveles de corrupción o intereses mezquinos y una profunda falta de compromiso con las necesidades de la sociedad. Los jóvenes acuden a referentes mediatizados que popularizan la violencia contra los que no encajan en los estereotipos o que hacen de la mujer un simple objeto de deseo. Ante esta realidad los docentes podemos ser referentes si asumimos un compromiso honesto y respetuoso con las personas que nos observan y nos escuchan.

En un trabajo anterior formulé que los jóvenes de ahora, a diferencia de mi generación, viven en y con la tecnología, con todo lo positivo y negativo que ello supone. He propuesto que al estar mucho tiempo frente a una pantalla no solo se alejan de una realidad objetiva, sino que pueden crear su propia realidad desde individualismo, los grupos o redes virtuales. Esta presumida realidad puede estar apoyada en conjeturas y supuestos sobre lo real. Si la información está en las redes, si los pares acceden a estos sitios, lo más probable es que sea información verdadera, más allá de lo peligroso de los contenidos, se pueden asumir como verdades.

Los jóvenes de hoy tienen intereses ligados a nuevas demandas que la sociedad les impone, demandas que, en muchas ocasiones, les llegan de maneras sutiles a través de la propaganda que emiten los medios de comunicación y todo lo que circula en las redes sociales. Algo similar se puede decir sobre el compromiso que algunos jóvenes tienen con ciertos valores en una sociedad cada vez más compleja, o con respecto a problemas sociales o ambientales, tanto a nivel local como global.

Sin embargo, es preciso decir que no todos los jóvenes tienen la cercanía antes descrita con la tecnología, y por lo tanto, con su influencia. Las fronteras culturales inciden en las fronteras tecnológicas. Los jóvenes de las zonas urbanas tienen expectativas de vida en las que la tecnología juega un rol cada vez más relevante; pienso que la influencia de lo que circula en las redes y en el internet es mayor en este sector de la población que en

jóvenes de sectores rurales, campesinos o de grupos étnicos que ocupan territorios apartados de las grandes ciudades, por lo que cualquier análisis debe abordar a la juventud no como un todo homogéneo sino dentro de la diversidad cultural, social o étnica que habitan. Son personas con historias propias, pero también con historias compartidas, con prácticas culturales diversas y de sectores sociales diversos.

Esta diversidad cultural, de identidades y de identificaciones compartidas, se expresan en los sentidos, propósitos y expectativas que los jóvenes le dan a la vida, así como en las agrupaciones sociales que producen; es en la diversidad donde anida la verdadera riqueza de la humanidad, no en la homogenización de las sociedades. No son receptores pasivos de los mensajes que les llegan en entornos reales o virtuales, discriminan lo que les interesa de lo que no, en función de las convergencias con las diversidades a las que se adhieren o de las que forman parte. Por tanto, tampoco son receptores pasivos de conocimiento, tienen, en palabras de Ausubel (Viera, 2003), su propio andamiaje de conocimientos previos. Lo que debería preocuparnos es que, en la construcción de estos andamiajes, los jóvenes tienen cada vez menos referentes históricos (Cervino et al., 2000), vacío que se llena con incertidumbre ante el futuro y a la falta de compromiso de los sectores de poder político y económico. Los adultos que optamos por la educación tenemos la responsabilidad de convertirnos en esos referentes, alta responsabilidad que debe estar acompañada de un profundo compromiso con la formación integral de los jóvenes. La calidad de nuestro discurso, la imagen que proyectamos, el equilibrado uso de contenidos y actividades, las evaluaciones justas en función del desempeño, la escucha atenta a sus inquietudes o preocupaciones, el diálogo sereno, son parte de este compromiso.

Es importante romper la brecha generacional que enfrenta a los adultos con los jóvenes. Si bien los adultos construyen un imaginario sobre los jóvenes (los otros) desde el discurso identitario (Prieto, 2020), es decir, desde su propia visión del mundo; no es menos cierto que en el mundo adulto también hay diversidad entre, por ejemplo, quienes ven en los jóvenes un sector potencialmente peligroso y quienes los consideran agentes de cambio ante los problemas que los que ostentan poder generan.

Ya pasó la época de emisor y receptor del conocimiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje hoy se propone que la función del docente es la de acompañar el proceso (Prieto, 2020, p. 42); que los jóvenes deben autoaprender y interaprender entre pares. Es

importante anotar que el autoaprendizaje puede generar satisfacción y autoestima, pero también frustración y baja estima si no se logran los objetivos o se obtiene una evaluación deficiente, ya que puede alimentar en la persona la idea de que no está capacitada o tiene limitaciones para aprender, lo que puede decantar en deserción y conflictos personales. Por ello, el acompañamiento no excluye la rigurosidad. Los estudiantes deben cumplir su parte en el proceso, el docente debe monitorear su cumplimiento permanentemente, no dejar que se acumulen los incumplimientos ya que si no advierte los retrasos y los deja pasar puede ser muy tarde para que el estudiante sostenga el ritmo de desempeño.

El constructivismo contemporáneo no utiliza solamente materiales concretos como proponía el método Montessori, utiliza la tecnología expresada en plataformas como *Moodle* o *Classroom*, sistemas de gestión del aprendizaje en los que el docente carga los cursos, actividades y evaluaciones. El uso de estos recursos debe ser lo bastante versátil para que no se conviertan en distractores ni en obstáculos para quienes no tienen las destrezas tecnológicas adecuadas. Si cada docente trabaja con la plataforma que le parece mejor, los estudiantes tendrán que saltar de una a otra durante su formación, lo que puede ser altamente perjudicial. Lo adecuado es que las instituciones planteen uno solo de estos recursos para todos los docentes, promoviendo capacitaciones periódicas sobre sus herramientas, de forma que los estudiantes puedan usarlas como entornos de aprendizaje, no como obstáculos de este.

Pero hay otro ámbito con respecto a la tecnología, el de ser asumida como aliada y como recurso del aprendizaje. El internet nos permite acceder a diferentes manifestaciones artísticas como literatura, artes plásticas, música, cine o documentales; referentes estéticos de alto valor pedagógico. También podemos estar actualizados en todos los ámbitos del conocimiento a través de bibliotecas especializadas; sin desconocer las diferentes aplicaciones con contenidos para todos los gustos, o las herramientas que facilitan la organización de contenidos para la docencia. El analfabetismo tecnológico (Prieto, 2001) ya no es una posibilidad, tanto las instituciones educativas como los diferentes niveles de educación están en la obligación de incluir la tecnología en sus entornos. No es oportuno negar la tecnología, es preciso transitar con ella.

La tecnología forma parte de la vida de los jóvenes desde varios frentes: la elección de contenidos y de referentes mediatizados en los procesos de construcción de identidad e identificación, y por defecto, en los roles que cumplen en sus prácticas sociales; la

discriminación de las noticias que les interesa conocer y socializar de manera crítica, como parte de sus derechos ciudadanos; por el contrario, la información que deciden no compartir para no ser parte de la circulación de desinformación o información perversa, como un acto político de detener desde sus dispositivos la violencia; los grupos o redes virtuales de socialización que comparten afinidades e incluso activismos específicos.

Los riesgos de la tecnología digital son muchos: fomentan el individualismo con respecto a las relaciones sociales reales; el interés por contenidos violentos; la percepción de que todo lo que circula es verdad, fomentando expectativas de vida en base a imaginarios asumidos como ciertos.

En el ámbito de la educación, es necesario entender las diversidades desde las cuales los jóvenes llegan al aula, sus expectativas e intereses de vida; el andamiaje de conocimientos previos, incluso la incertidumbre que ciertos sectores de la sociedad adulta provoca en ellos. Por tanto, es fundamental que las instituciones de educación y los docentes rompamos las brechas generacionales para lograr una comunicación horizontal, de doble vía, romper los supuestos de emisor (que lo sabe todo) y receptor (que solo llega a aprender).

Fomentar el autoaprendizaje no es sinónimo de permisividad, la falta de rigurosidad académica y de exigencia no puede dar paso a la excesiva tolerancia porque un efecto de ello puede derivar en incumplimientos que lleven al fracaso o deserción; el acompañamiento implica también monitorear el ritmo de desempeño de los jóvenes.

El uso de los sistemas de gestión del aprendizaje (*Moodle*, *Classroom* y otros) como recurso tecnológico permite organizar las asignaturas, sus contenidos, actividades y evaluaciones; lo que no deben ser es distractores o convertirse en obstáculos del aprendizaje. Mucho se habla de que son recursos intuitivos, de fácil aplicación, pero no por ello debemos exagerar en ellos. Creo que con uno solo de estos sistemas es suficiente para que la institución y todos sus docentes organicen la información en cada asignatura. Su versatilidad permite no solo cargar la información de la asignatura, sino complementarla con referentes estéticos que permiten ampliar los temas, en sintonía con el uso que los jóvenes dan a la tecnología.

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON SENTIDO

En el marco teórico de esta entrega abordo, desde el pensamiento de Daniel Prieto expuesto en *Caminos del aprendizaje*, el “sentido” como el elemento que aglutina a los actores involucrados en educación, la mediación pedagógica que conecta los conceptos con el contexto pensando en la construcción mutua de conocimiento desde el interaprendizaje.

De los tipos de aprendizaje como propuesta pedagógica, me refiero en particular al conectivismo, desde la mirada de Liana Ovalles en su trabajo *Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?* y George Siemens en *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, que lo ven como herramienta de mediación y teoría, respectivamente, pero permanentemente cambiante, debido a la era digital dentro de la que se produce.

Con respecto a la obra de Edgar Morín, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, dirijo la atención a la comunicación y los elementos que, desde mi percepción conforman la base del pensamiento complejo: la historia, la cultura y el lenguaje.

En el desarrollo expongo el pensamiento sobre educación de Eliana Bojorque, maestra entregada que en la actualidad es Rectora de la Unidad Educativa Asunción, y docente de la Universidad del Azuay, en la Ciudad de Cuenca.

En el trabajo educativo, Prieto (2020) sostiene que el sentido “pasa por la construcción de todos los seres humanos involucrados en él, y esto vale tanto para educadores como para estudiantes” (p. 48), a los que sumaría todos los actores involucrados en educación, tanto formal como informal. En la educación formal, en el caso ecuatoriano, los lineamientos generales son responsabilidad de las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, las universidades y Escuelas Politécnicas; la informal, caracterizada por el deseo de aprender en base a gustos particulares y, en la era digital, por el conectivismo.

En el acto de tender puentes comunicacionales, conceptuales y de conexión con el contexto, la mediación pedagógica es el centro del trabajo educativo, cuyo ideal es “esa construcción mutua, es el logro de todos, en la alegría del encuentro y del interaprendizaje” (Prieto 2020, p. 48). En este sentido, las teorías que abordan la

mediación (Gestalt o Teoría del Campo, la psicología genético-cognitiva, aprendizaje significativo, constructivismo y el conectivismo) “muestran la capacidad de cada ser humano para construir y construirse, para dar sentido al espacio social en que se encuentra, para reaccionar contra estímulos que aparecían antes como imposibles de evitar” (Prieto 2020, p. 51), esto es, de convertirse en un ser reflexivo y en un agente de cambio.

En el capítulo 4 del primer texto paralelo, reviso los modelos pedagógicos y conceptos educativos para discernir los tipos de aprendizaje que forman parte de la propuesta pedagógica, donde propongo que los pensadores y educadores conductistas basaban sus métodos en la transmisión de conocimientos del profesor que sabe al niño, al joven o al universitario que no saben; la línea de trabajo del educador giraba bajo la lógica de transmitir conocimientos. Refiriéndose al conductismo, y tomando como ejemplo los tutoriales que circulan en el internet, Prieto (2020, p. 49) indica que es una “enseñanza programada, en el sentido de un estudiante llevado paso a paso para que aprenda determinado tema, con reforzamientos positivos cuando algo le sale bien y con “castigos” cuando se equivoca”.

Ante las limitaciones del conductismo, Liana Ovalles, (2014) propone que el conectivismo, como teoría del aprendizaje para la era digital, “reconoce la importancia de las herramientas como un objeto de mediación en el sistema del desarrollo de actividades, pero luego se extiende sugiriendo que la tecnología desempeña un papel central en la distribución de la identidad, la cognición y, por ende, el conocimiento” (p. 76), y sugiere que su originalidad radica en su “particular combinación e integración de ideas que reflejan las tendencias de la sociedad y la información más amplias” (p. 74).

Buscando una definición de conectivismo, George Siemens (2004) propone que “es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo control del individuo” (p. 6). Lo caracteriza como cambiante por lo cual es fundamental discernir la información importante o especializada, de la que no lo es. Contempla retos, ya que “el conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje” (Siemens, 2004, p. 7).

Si bien, el conectivismo puede ser abordado como una teoría del aprendizaje en educación, debido a que permite la mediación sistemática a través de herramientas digitales organizadas en sistemas de gestión del aprendizaje, es también una herramienta comunicacional en sí mismo. Basta con que la persona tenga acceso a internet para estar conectada con el mundo, lo que le da acceso también a la educación informal de forma autónoma, ya que puede ampliar el espectro de conocimiento sobre temas de interés personal, o informarse sobre temas de actualidad.

Pero, como dice Morín (1999), la comunicación no implica comprensión. El autor propone que hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. “Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual)” (p. 50), elementos que conforman la base del pensamiento complejo, que incluye la historia, la cultura y el lenguaje.

El conocimiento de historia humana, local y planetaria debe “incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo” (Morín, 1999, p. 3), esto es, enfrentar la incertidumbre. La cultura y la diversidad deben ser conocidas no con la intención de controlar o dominar al otro, su cuerpo o su conocimiento desde la racionalidad:

Debemos comprender que hay condiciones bio-antropológicas (las aptitudes del cerebro ↔ mente humano), condiciones socio-culturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y condiciones noológicas (las teorías abiertas) que permiten «verdaderos» interrogantes, esto es, interrogantes fundamentales sobre el mundo, sobre el hombre y sobre el conocimiento mismo (Morín, 1999, p. 12)

Esto nos lleva al lenguaje, que se construye con la cultura:

El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad del consciente, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento. De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales (Morín, 1999, p. 5).

Estos son los aportes del pensamiento complejo que fundamentan la propuesta de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, expuestos en el capítulo 4 del Texto Paralelo 1, a los que sumaría a la realidad, que, en el pensamiento complejo, no es evidentemente legible. “Las ideas y teorías no reflejan, sino que traducen la realidad, la cual pueden traducir de manera errónea. Nuestra realidad no es otra que nuestra idea de la realidad” (Morín, 1999, p. 45).

El deseo de aprender

Cuando se habla de experiencia pedagógica hay que plantearse los orígenes del deseo de ser educador, porque no todos tienen ese deseo como prioridad, hay quienes deciden ser docentes porque no tienen otro trabajo; pero hay personas que tienen la vocación desde pequeños, es el caso de Eliana Bojorque, que tuvo como referente a una maestra que por su amor por enseñar hizo que se entusiasme de querer saber, su profesora de cuarto grado que narraba historias, a manera de cuentos, sobre los incas, los cañaris y otros pueblos, historias que memorizaba y en casa hacía las replicaba con sus hermanos, replicando también las tareas realizadas en el aula.

En su juventud trabajó mucho con jóvenes menores en catecismo y en la universidad estudió las carreras de Arte (que para su familia no era una buena profesión) y Educación Especial en la UDA, una de las primeras en abrirse en el país. Esta tenía una combinación de una visión humanística desde la educación y una visión científica desde la neurología, la biología, la psicomotricidad enfocada en la educación de niños con dificultades.

Los métodos educativos toman forma con cada maestro, son habilidades que se construyen con el ejercicio docente, que ahora les llamarían habilidades blandas, pero que se pueden perder cuando un maestro deja de dar clases durante mucho tiempo. Ser maestro no tiene que ver solo con el estudio o con la aplicación de los métodos, hay que preguntarse cómo llegar a los jóvenes, cómo enseñar mejor, cómo establecer una buena relación; pasa también por una relación intersubjetiva y personal, activar el deseo de aprender. En el ejercicio de la educación especial Eliana conoció niños que, sin poder escuchar, sin poder hablar, con problemas visuales, problemas motores, tenían el deseo de salir adelante, de aprender a leer: al mismo tiempo trabajaba con niños de una condición socioeconómica alta bloqueados en su deseo de aprender, a pesar de que tenían todas las condiciones físicas y cognitivas para aprender no lo hacían.

La historia de Eliana para llegar a ser maestra comienza desde su infancia, tiene que ver con la narración y con el desarrollo del lenguaje, porque tenía una madre que narraba todo el tiempo y un padre lector que le enseñó a recitar. Esa relación humana con ellos después la aplicó con los alumnos. Allí comienza su deseo de ser docente, deseo que se fue transformando, más allá de que ser profesor era algo devaluado, al querer verse en el futuro como los maestros recordados, más queridos, entre quienes nombra a la madre Graciela, ex rectora del colegio donde estudió, “ que cuando hablaba y yo le veía y me quedaba hipnotizada, hablaba con las manos, con el cuerpo, con la modulación de la voz, ella me formó en oratoria en declamación, se convirtió en un referente poderoso como profesora narradora”

También recuerda a varias maestras que le incitaron a leer, a morar en la biblioteca, además tenía una biblioteca en la casa con libros de sus padres. El principio de ese deseo de ser docente lo relaciona en el lenguaje, en establecer esa relación de querer saber o, como dice Rancière, reconocer que no sabe, así como en “tener un permanente ánimo de preocuparte y entender cómo transmitir eso o cómo establecer una relación de enseñanza-aprendizaje con el otro.

Referentes teóricos

En el caso de niños con dificultades el reto era mayor porque obligaba a los maestros a ser muy creativos. Por esta dificultad comienza a revisar de manera detallada la metodología de Educación contemporánea. A comienzos del siglo XX pasan dos cosas importantes que cambiaron la visión y la manera de pensar la educación: la primera es la vida y la obra de María Montessori, que como médica se preocupa no solo por la salud, el estado físico y el crecimiento de los niños oligofrénicos o con problemas mentales, sino sobre todo se preocupa de cómo educarlos, y crea varias metodologías para aprendizaje en lectura, matemáticas y otras áreas, pero se alimenta a la vez del cognitivismo de Piaget, toda esta noción de cómo aprende el cerebro, noción que desarrolla observando a sus hijos y entendiendo cómo aprenden, lo que traslada a la interrogante de ¿cómo aprenden todos los niños del mundo?, lo que deviene en las destrezas cognitivas.

Montessori, desde el punto de vista médico se pregunta cuáles son los mínimos elementos de un proceso complicado, como sumar o trazar un círculo, y sienta las bases de la estimulación temprana, del desarrollo psicomotor, del neuroaprendizaje, que los pone en

práctica con métodos absolutamente lúdicos; cree mucho en lo lúdico, en la construcción, modelo que se alinea al cognitivismo, la epistemología genética de entender cómo inicia y se desarrolla el pensamiento. Eliana comenta que Montessori y Piaget llegan a la misma conclusión, que todas las destrezas van a demostrarse como premisas del pensamiento científico; las habilidades básicas de los grandes inventores se sustentan en nociones básicas, en habilidades que se adquiere desde la infancia y son los fundamentos del desarrollo de la inteligencia.

Por un lado, está Piaget pensando en los procesos de aprendizaje, y por otro María Montessori está creando las primeras pedagogías sistemáticas para educar niños con dificultades de aprendizaje, pedagogías que aplicadas a niños sin problemas obtiene un desarrollo potenciado de las habilidades.

Por otro lado está Alfred Binet que, respondiendo a una preocupación del gobierno francés, se pregunta ¿cómo obtener mejores estudiantes para mejorar el desarrollo de las escuelas? Se plantea la estrategia de seleccionar a los estudiantes a través de una prueba denominada test de predicción del rendimiento escolar, que mide las esas destrezas desde el cognitivismo, destrezas espaciales cognitivas, pre matemáticas, lenguaje, memoria, todo por separado, sin la estructuración de Piaget o Montessori. El test de Binet tiene tal éxito en esta predicción que después se homogeniza en lo que conocemos ahora como los test de inteligencia, el famoso test del Coeficiente Intelectual (CI).

Estas dos miradas son fundamentales porque, por un lado, había quienes educaban a los niños con dificultades, y por otro, había quienes buscaban el desarrollo de potenciales para tener alumnos de excelencia. Pero la segunda premisa obligaba a separar a los niños y desarrolló varias escuelas, alguna de ellas llegó incluso a Latinoamérica como es el caso de los Hermanos Zúbiría, en Colombia, escuelas que planteaban que estos niños que tenían predicciones altas, que tenían un buen vocabulario a los tres años, que conseguían que lean antes, que sabían varios idiomas, que eran magníficos para las matemáticas y habían terminado con los contenidos del colegio, ingresen en las universidades a edad temprana.

Eliana, en la mitad de esos dos procesos trabajó varios años con los conceptos del desarrollo del pensamiento, donde encontró con una lógica que rompió con todas las otras lógicas: por un lado estaba activar el deseo de aprender, lo que implica un tema afectivo,

un vínculo psicológico que parte de quererle y admirarle al otro; el profesor tiene que ganarse la admiración del alumno, no ser su amigo porque es su profesor. Debe convertirse, como dice Hannah Arendt, en alguien que tiene un buen discurso, y la persona que tiene un buen discurso es la que une lo que dice con lo que hace. Por un lado, está la activación del deseo que incluso hace que los niños con problemas superen a los niños “normales”, y por otro lado está la estimulación temprana para los niños de altas potencialidades que podían aprender más rápido.

En el país había dos líneas, la Universidad de Loja que trabajaba el tema del desarrollo de la inteligencia siguiendo esta epistemología de que se puede desarrollar la inteligencia en los niños, epistemología que comenzó en la Universidad de Harvard con lo que llamaron el Proyecto Cero, que tomó de Piaget el cognitivismo y lo aplicó a la estimulación de niños pequeños y niños más de escuelas para formar jóvenes de altas capacidades. Esto llegó a Latinoamérica desde México y Venezuela a través de Margarita Sánchez, incluso los gobiernos de Venezuela y Cuba desarrollaron métodos que llegaron a todas las escuelas fiscales. En el Ecuador llegó con diferentes métodos porque se puso de moda.

La otra línea se desarrolló en la Universidad Católica de Ibarra, donde se aplicaron los test en una investigación en la que les pedían a los profesores el listado de los mejores alumnos. En Cuenca se replicó lo de Ibarra en el Centro de Estimulación Temprana de la UDA, a cargo de Eliana donde hicieron mediciones de inteligencia, estimulación de potenciales de niños de 5 o 6 que arrojaban CI altos, y cometimos el error de decirles a los papás y ellos creían tener hijos superdotados, pero llegaban al tercer grado y si nivelaban con el resto, porque como institución no estaban preparados para trabajar estas supuestas capacidades. Cuando Ibarra saca los resultados, se encuentran con que los mejores alumnos no eran los que tenían CI alto, sino los “bandidos” del aula.

Eliana se pregunta para qué separar a los niños, para qué educar de manera diferenciada pensando en la mejor educación para los mejores estudiantes, si los mismos norteamericanos que empezaron con esto se encontraron con problemas gravísimos cuando los jóvenes que salieron de estos súper institutos hacia la universidad presentaban problemas emocionales, no tenían amigos, tenían depresiones profundas o sea habían acabado con su vida de humano antes del terminal del colegio, pero éramos súper cerebros.

Después fueron desarrollándose otros aportes, como los estudios sobre cómo estimular la inteligencia de los bebés, de Glenn Doman y Carl Delacato que cuestionan los test de inteligencia; a las inteligencias múltiples de Howard Gardner; la experiencia artística de John Dewey en Estados Unidos que hablaba de la creatividad, del arte, la experiencia artística; el deseo de aprender ligado a un referente afectivo de Françoise Dolto; la inteligencia atrapada de Maud Mannoni; entre otros autores; que dieron paso a otros interrogantes, como si tal vez el elemento más distintivo de una inteligencia alta no era saber muchísimas cosas o tener actitudes altas en las destrezas cognitivas, sino ser capaces de resolver un problema real y lo que permitía resolver un problema real de la vida era la creatividad. Por esto, hace 30 años le pusieron muchísimo énfasis al desarrollo de la creatividad y de la imaginación como signos de una inteligencia buena, efectiva y saludable.

En el año 2000, Eliana participó en la construcción del Referente de la Educación Inicial a nivel nacional, un currículum nacional para niños de 2 a 6 años, junto con Susana Araujo y Gina Portalupi, que se centraba en el juego, en el desarrollo de potencialidades y en la creatividad; con el Arturo Quispe y María Victoria Peralta en temas de crianza y de juego en niños pequeños.

Con todo eso, más su cercanía al arte, Eliana diseña la Maestría de Desarrollo del Pensamiento, con fuertes resistencias en un principio, por lo que tuvo que abrir un primer módulo sobre habilidades intelectuales y el desarrollo del pensamiento, pero entendido el pensamiento que tiene un fuerte componente en la creatividad, la imaginación y la interculturalidad. Los métodos de psicomotricidad, estimulación temprana, desarrollo del pensamiento sirven para mejorar la educación de niños y jóvenes desde preescolar, no para diferenciar la inteligencia entre unos y otros. A los niños con dificultad les ayudaba a superar su problemática y aprender, y con los mismos métodos con los niños “normales” mejoraban su aprendizaje.

El pensamiento no es solo una cuestión de aprender a memorizar o tener gran cantidad de conocimientos, tiene que ver con cómo te ubicas en el mundo, qué dices del mundo, para lo cual la filosofía y la estética sumamente importantes; primero por el desarrollo de la sensibilidad, se activan los sentidos desde niño; segundo el aspecto ético, asumir una posición; y por último lo político, tomar acción.

La puesta en práctica

Cómo activar ese deseo de aprender en la universidad. El deseo está relacionado con la motivación intrínseca de querer ser alguien, el problema se da más bien cuando los jóvenes tienen una motivación extrínseca de querer tener un título, o querer ganar dinero, o hacer lo que la familia quiere. Cuando es interior ellos desean llegar a ser, pero ese llegar a ser tiene que ver sobre todo con ser útil, para servir a los demás pensando en el bien común. El profesor tiene que ser alguien coherente con su discurso, una persona que no solo está preparada en el área, sino que además ha ejercido esa área y tiene experiencia, debe ser capaz de hacer ese puente mediador que conecta la teoría con la práctica, poder responder preguntas complejas, poder generar situaciones complejas. La destreza más importante que se necesita desarrollar en la universidad es la lectura.

Como ser humano, al ser mediador es responsable de traspasar a través de su saber y su cuerpo el saber universal, el saber de la ciencia, el saber de la literatura, el saber estético; tiene la responsabilidad de que eso le llegue al otro ser humano y que le guste, lo ame, se motive y quiera aprender; que active su deseo de aprender.

En la universidad es fundamental el entusiasmo del profesor, que ame su materia, que la conozca, que pueda interdisciplinar como otras, que tenga cientos de referentes en la cabeza para poner ejemplos no necesariamente del trabajo sino también de películas, de música o de cualquier tipo de experiencia sensible. Además, ese entusiasmo y ese amor por la ciencia y la materia lo lleve a permitirles hablar a los alumnos; es fundamental escucharlos, ubicarse en un nivel de transversalidad y, desde el punto de vista metodológico ser constructivista, dejar que ellos hagan sus comunidades de indagación, que saquen le ayuden al docente a construir la clase, que vengan leyendo previamente las cosas y aporten con conceptos mientras se va construyendo el mapa conceptual.

Las noticias, por ejemplo, se pueden conectar con la vida real, eso es hacer un aprendizaje significativo, es decirle al otro para qué estudia esto, de qué le sirve. Pero en la universidad el docente está obligado a usar un lenguaje más complejo, un lenguaje que incluya las categorías teóricas, los conceptos, las palabras claves permanentemente; y que todo eso lo conectes con el autor, es decir, que también el profesor de cuenta de todos sus referentes porque ahí se gana el respeto del alumno. Ahí es cuando se evidencia ese saber fluyendo: el saber, el saber hacer cuando conectas con la realidad y el saber ser cuando

puedes mostrar que el ser profesional además implica ser leal al saber de una disciplina y a una profesión, y que el último objetivo de una profesión es servir a los demás.

El profesor de universidad tiene una responsabilidad enorme con la ciencia, con su saber, con la vida de la otra persona a la que está educando, con la comunidad, con el país y con el mundo. En la metodología hay que buscar en lo posible que los estudiantes levanten la información, que la debatan, que la cuestionen, que la dejen fluir entre sus compañeros frente a la mirada atenta del docente. Su función es empujarlos a pensar sobre lo que han revisado, pensando en aplicar la lectura continua, comprensiva del texto; pero también la lectura discontinua, que es una lectura sensible, estética, de imágenes, de arte, de leer el mundo, de salir y caminar la ciudad, de observar un mercado, de activar la sensibilidad.

Cuando se planifica una clase o un módulo, hay que pensar en todos estos elementos que nos ha dado la reflexión de la pedagogía contemporánea, desde el andamiaje de conocimientos de Ausubel, que deben Saber cosas previas antes de un nuevo conocimiento; del aprendizaje complejo o el pensamiento complejo de Morín, que plantea que las cosas están interrelacionadas, que un saber viene desde diferentes puntos de vista, que cuando se da un nuevo conocimiento científico está relacionado con otras áreas y otras ciencias, que el tema siempre tiene que tener un contexto, una conexión histórica, tiene que tener unas consecuencias; el aprendizaje constructivista y colaborativo de trabajar en grupo. El docente entusiasta puede generar un ciclo de aprendizaje que empieza en una motivación, la activación de los conocimientos previos, traer un problema de la vida real o de la noticia del día para generar desequilibrio cognitivo, para generar varias respuestas; ello activa el deseo de aprender.

El diálogo entre pares, entre docentes, debería ser considerado como una estrategia de aprendizaje como las más destacadas de las actualmente reconocidas. Lo digo porque el diálogo que mantuve con Eliana fue no solo fructífero sino altamente gratificante. Si bien el diálogo se centró en educación, mi interés fue decantando en su vida, su experiencia en este campo del saber. Por esta razón, separé la plática en tres momentos que son: el deseo de aprender, referentes teóricos y la puesta en práctica.

En el primer momento pude conocer los aspectos subjetivos de su deseo de ser docente, íntimamente relacionado a su deseo de aprender desde su temprana edad, siendo los primeros impulsores de este deseo sus padres, pero también algunas de sus maestras

recordadas con cariño. El deseo moviliza, y en el caso de Eliana se evidencia en la trocha que va abriendo desde sus decisiones profesionales hasta alcanzar el deseo.

El segundo momento me permitió conocer, de toda la literatura existente, la que fue convirtiéndose en la elegida para seguir el camino de la educación, primero con niños y jóvenes, después con estudiantes universitarios. La elección, como pude evidenciar, no es inocente, tiene más bien un alto contenido ético, estético y político, que pudo poner en práctica desde sus instancias profesionales.

En el último momento volcamos la interacción a la labor docente en la universidad, donde la coherencia entre las estrategias y teorías aplicadas a niños son totalmente compatibles con la formación superior, saltando la distancia de los contenidos; todo anclado transversalmente con el logro de alcanzar el deseo de aprender.

CAPÍTULO 12. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS

MEDIAR PARA LOGRAR UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DECISIVA

La presente entrega propone una clase que consiste en un ciclo de aprendizaje a través de un encuentro con la diferencia cultural. En el marco teórico se revisan tres teorías que son: conductismo, el cognitivismo y el constructivismo; así como lo que significa el aprendizaje y el conocimiento desde la propuesta de George Siemens. El conocimiento no es simple aprehensión del mundo exterior, como dice Morín, es una traducción y codificación mediadas por el docente y otros mediadores de las localidades visitadas, de ahí la importancia que otorga Daniel Prieto a la mediación pedagógica, sin la cual, todo intento puede ser insuficiente.

En el desarrollo planteo el ciclo de aprendizaje dentro de la última unidad del curso, denominada *El Ecuador y el molde occidental*. Se establecen el modelo pedagógico (centrado en el alumno y las interacciones); las instancias de aprendizaje (interaprendizaje y aprendizaje con el contexto) a través de una experiencia de viaje y encuentro con el otro diferente.

El ciclo de aprendizaje se desarrollará en tres momentos: el primero que indaga en los conocimientos previos sobre las temáticas que se tratarán en el proceso, así como estrategias de motivación. El segundo consiste en la salida académica a la parroquia rural de San Joaquín, donde, con la aplicación del método etnográfico, y con la intención de activar el desequilibrio cognitivo, se visitarán cuatro lugares destacados por el mantenimiento de manifestaciones y conocimientos culturales, donde los actores locales serán los mediadores y transmisores de conocimiento. El tercer momento vuelve al aula para transitar desde los conocimientos previos a las experiencias de vida para cerrar el ciclo. Por último, está la evaluación, que consiste en la producción de un video en grupos de trabajo, donde se establecen las instrucciones y los criterios de evaluación.

En las conclusiones hago énfasis en la importancia de los ciclos de aprendizaje para activar el aprendizaje interdisciplinario, así como de combinar modelos y teorías para tener más herramientas pedagógicas.

George Siemens (2004) ve al aprendizaje “como un estado de cambio duradero (emocional, mental, fisiológico (v.gr., habilidades)) obtenido como resultado de las

experiencias e interacciones con contenidos o con otras personas” (p. 2). El aprendizaje no debe quedar en la esfera de la memoria sino de la experiencia. El autor, refiriéndose al conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, propone que “todas estas teorías de aprendizaje mantienen la noción que el conocimiento es un objetivo (o un estado) que es alcanzable (si no es ya innato) a través del razonamiento o de la experiencia (Siemens, 2004, p. 3), y, apelando a la combinación de las tres teorías de aprendizaje, propone que el conocimiento se adquiere a través del razonamiento o la experiencia. Resalto la *o*, porque la cambiaría por *y*, esto es: el razonamiento y la experiencia, ya que los dos estados se complementan en el proceso. Es importante notar que “un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos” (Morín, 2009, p. 5). Si solo nos quedamos con el razonamiento abstracto, fruto de la teoría y no lo relacionamos con la vida, el aprendizaje no va a ser significativo. Un aprendizaje así puede perderse porque está anclado a la memoria; pero si lo relacionamos con la experiencia, con la subjetividad y con la vida, trasciende la memoria.

En la práctica docente, no es usual que una persona aplique directamente y de manera sistemática un único método de aprendizaje. Muchas veces los docentes se ven haciendo lo que aprendieron de sus maestros, aplicando el enfoque conductista, creado por la psicología rusa del siglo XIX basada en el condicionamiento (Pavlov), donde el centro del aprendizaje era la transmisión de contenidos. El conductismo se centra en que alguien que sabe le transmite conocimiento al que no sabe; privilegiaba la memoria, el ensayo error, la repetición permanente de las cosas, el estímulo-respuesta. Gran cantidad de estímulos eran negativos, basados en el castigo, en la baja nota, en repetir y repetir, en la humillación frente a los pares. Pero también había esta lógica de acciones positivas como la motivación, lograr que los estudiantes aprendan en ambientes positivos, cálidos, incluyentes y reflexivos.

El cognitivismo busca el desarrollo del pensamiento, de entender cómo funciona la cognición y utilizar los contenidos para desarrollar esa cognición a través del desarrollo de destrezas cognitivas que te ayudan a observar, pensar, analizar, sintetizar, encontrar conclusiones y generar propuestas.

El constructivismo resalta que para aprender hay que tener una experiencia directa con el contenido y construyendo el propio aprendizaje. En este sentido, se nutre de las dos

fuentes, el conductismo y el cognitismo. El método educativo de Piaget propone que “solamente en una visión interaccionista y constructiva de la inteligencia, el aprendizaje y, por lo tanto la experiencia, se constituyen en un aspecto necesario a la adquisición de nuevos esquemas o sistemas de acción. (Dongo, 2008, p. 171).

El constructivismo ofrece al estudiante herramientas, conceptos y teorías para resolver problemas reales y el docente, lejos de ser el que transmite conocimientos al que no sabe, ocupa el lugar de mediador, entendiendo que la mediación pedagógica:

... consiste en tender puentes que se van anclando de un lado en el umbral y del otro lado en lo que podemos lograr compartiendo caminos del aprendizaje. La mediación pedagógica reconoce que se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y que lo más cercano en el universo soy yo mismo, lo cual no quiere decir que yo sea transparente a mí mismo, esta es otra discusión, pero desde el aprendizaje, el punto de partida soy yo, soy esa cercanía expresada en mi historia personal, en mi vida cotidiana, en mi cultura; desde allí hay que tender puentes (Prieto, 2020, p. 19).

Es importante para el ciclo de aprendizaje propuesto, considerar la importancia de la *zona de desarrollo próximo* (Vygostky) de los estudiantes, su cultura, sus imaginarios o prejuicios.

Esta clase se inscribe en la última unidad del curso, denominada *El Ecuador y el molde occidental*, y que plantea los siguientes contenidos:

- Estrategias de nominación e identidad ecuatoriana
- Paradigma de clase, raza y etnia en el Estado-nación
- Construcción del ciudadano y del “sentido común ciudadano”
- Ejemplos en el arte y la literatura
- El cuerpo como discurso: los movimientos sociales y la reivindicación de derechos.

Modelo pedagógico: La clase y su práctica pedagógica se concentran en el aprendizaje teórico metodológico centrado en el alumno, que se da, según propone Piaget (como se citó en Villodre, et al., s.f., p. 7) “principalmente por descubrimiento: se aprende aquello que se descubre por sí mismo”; y en el modelo centrado en las interacciones, “sustentado en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygostky, que considera que una buena enseñanza debe servir de eslabón entre el desarrollo actual y el desarrollo potencial del estudiante” (Villodre, et al., s.f., p. 8).

Instancias de aprendizaje: Esta práctica apunta al aprendizaje con el grupo o interaprendizaje, y el aprendizaje con el contexto: “Cuando una educación se vuelca sobre el contexto, se abren posibilidades para enriquecer el aprendizaje a través de la observación, de entrevistas, de interacciones, de experimentaciones, de búsqueda de fuentes de información, de participación en situaciones tanto sociales en general como profesionales.” (Prieto, 2020, p. 56). La oportunidad de vivir una experiencia de viaje hacia el territorio del otro que genere aprendizajes interdisciplinarios, busca contrarrestar el conocimiento fragmentado, que “impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos” (Morín: 1999, p. 2) y activar más bien el aprendizaje interdisciplinar.

Objetivos: Generar experiencias de aprendizaje significativo a partir del reconocerse a sí mismos a través del otro que es diferente, pero no por ello inferior según los paradigmas colonialistas heredados, sino diferente dentro del concepto de diversidad cultural.

Detectar y cuestionar el lugar de los mediadores de la experiencia, no solo del profesor sino de la gente que va a hablar, al responderse las preguntas: ¿ama lo que hace, logra transmitirle ese interés por aprender, por poder activar en el estudiante ese deseo de saber?

La clase se realizará dentro del análisis de casos en educación activa, al ser pensada como un ciclo de aprendizaje, consta de tres momentos:

El primer momento es el trabajo en aula, donde se activan los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre temas como ruralidad, territorio, cultura popular, patrimonio material e inmaterial, artesanías. También se les consulta sobre su conocimiento con respecto a plantas y animales nativos y los introducidos desde otros territorios. Si bien algunos de estos temas se vienen tratando a lo largo del curso, lo que interesa particularmente es que los estudiantes expresen su percepción particular sobre los mismos, no desde la teoría sino desde lo que conocen a través de la educación no formal, de lo que escuchan en su entorno, en los medios de comunicación o en la publicidad.

En este momento es fundamental la motivación que pueda sembrar el docente en los estudiantes, en la en que les anuncia la actividad. Que la actividad sea fuera del aula es

ya una motivación, pensarla como un paseo didáctico, como un viaje que van a compartir entre compañeros. Explicarles que está pensado sistemáticamente para que conozcan, reconozcan y aprendan desde la experiencia de transitar lugares nuevos. Para la motivación se pueden aplicar estrategias que vienen del turismo, como el concepto de *full day* y de turismo rural: conocer, en un día, la ruralidad desde su propia cotidianidad, conocer las prácticas, muchas de las cuales son emblemáticas de la ciudad, como las artesanías o la gastronomía popular.

Parte de la motivación es también compartirles que durante la visita los mediadores, personas nativas y relacionadas directamente con las actividades diseñadas, darán sentido a las experiencias. Son mediadores expertos que viven lo que cuentan, narran realidades históricas, la arquitectura del lugar, las tradiciones, historias familiares, la crianza de animales, el uso de plantas, etc.

El segundo momento consiste en una salida académica, una experiencia de viaje real a la parroquia rural de San Joaquín, en la ciudad de Cuenca. Se busca trabajar las nociones de identidad e identificación.

El grupo se reúne desde las siete de la mañana en la Universidad del Azuay, de donde salimos en un bus contratado a las ocho hacia la parroquia de San Joaquín. En el bus se les entregará un pasaporte estudiantil en el que los mediadores pondrán un sello por cada lugar visitado, este pasaporte será parte de la evaluación final.

Las actividades están diseñadas y secuenciadas para activar el desequilibrio cognitivo (Piaget), lograr que aprendan al descubrir, sorprenderse, admirarse de lo que ven, sienten y escuchan; al darse cuenta de que en un lugar tan cercano hay manifestaciones de la vida real que no conocían, al escuchar anécdotas y testimonios de la gente, al escuchar noticias relacionadas con la localidad. El desequilibrio cognitivo tiene que ver con el cognitivismo, asumir que no sabes y estar dispuesto a entender, por eso es importante la interlocución, hacerse preguntas, que el docente, los estudiantes o cualquier participante haga preguntas que detonen la adquisición de conocimiento.

➤ Biblioteca Municipal

En el centro parroquial nos va a recibir la bibliotecaria, quién realizará una inducción sobre la parroquia: su historia, su patrimonio cultural material e inmaterial, las fechas y

fiestas importantes, las actividades culturales que realiza en la biblioteca con grupos etarios y de género.

➤ Fábrica del chocolate El Cisne.

El dueño de la fábrica y su familia son la cuarta generación en esta actividad. Él nos compartirá el proceso de fabricación del chocolate desde los granos de cacao. Es importante el testimonio sobre las razones de haber emprendido en esta actividad en Cuenca, lo que implica una narrativa sobre la historia de su familia, sabiendo que el cacao es un producto de la costa, y cómo ha podido sostenerse en el tiempo a través del legado familiar y la transmisión de conocimientos de una generación a otra.

➤ Taller de cestería de María Guamán

En el taller de cestería, la artesana dará testimonio sobre el proceso de elaboración de las cestas: obtención de materias primas (fibra de duda), procesamiento, teñido, tejeduría, comercialización y, algo muy importante, el sentido que tiene la actividad en su vida y como legado familiar.

➤ Restaurante Cristo del Consuelo.

El dueño del restaurante, un joven que es la cuarta generación en la actividad gastronómica nos planteará las estrategias que utilizó para recuperar los saberes de su familia y para crear un emprendimiento muy contemporáneo exitoso. Aquí se realizará una degustación de algunos platos típicos que ofrece la carta del restaurante.

➤ Huertos, chacras y corrales de animales menores.

En la visita a los huertos, el mediador, don Gregorio, agricultor, pondrá en evidencia que San Joaquín le proveía de hortalizas al sur del Ecuador, pero con los procesos de urbanización se va perdiendo esta actividad. Explicará la diferencia entre huerto y chacra, la forma de siembra relacionada a cómo cohabitan las plantas y el conocimiento tradicional sobre el manejo en cada caso. Los estudiantes comprobarán que el abono orgánico, al ser de excremento de cuy, de gallina, de caballo o de borrego, tiene un olor característico que no tienen los abonos químicos industriales, pero es mucho más ecológico y saludable. La Tierra le devuelve vida a la tierra.

Hablará también sobre los procesos de urbanización que van disminuyendo los terrenos para la agricultura. Aquí una pregunta puede girar en torno a ¿qué se puede hacer ante esta realidad, para no perder esa tierra que 500 años lleva abonada?, sabiendo que estos

terrenos eran los vergeles de Cuenca desde su fundación, como consta en el Libro de Cabildos de la ciudad. El enojo puede incitar a aprender.

El tercer momento es en el aula. Los estudiantes pueden rastrear sus orígenes dialogando con sus padres. Si provienen de entornos rurales van a seguir la huella familiar hacia los familiares que migraron a la ciudad, las causas de esa movilidad; un ejercicio de volver a los orígenes. Esta actividad les permite conectar relaciones familiares y reconocer su lugar en ellas. Al reconocer que sus familias vinieron de las parroquias y se establecieron en la ciudad pueden ser un agentes que reconecten a su familia con su historia. Con esto se logra que descubran aspectos identitarios y generen identificación, ya no desde el rechazo, desde el paradigma de urbano civilizado, sino desde la valoración de ese origen rural.

En este momento los estudiantes transitan desde los conocimientos previos a la experiencia de vida, pueden verificar lo ya conocido y dialogar sobre lo aprendido, pueden cuestionar lo que creían conocer, proponer temas relacionados con emprendimiento, con problemáticas sociales; todo desde el trabajo grupal con el aporte y enriquecimiento singular o único que tiene cada estudiante

Evaluación

Trabajo etnográfico de encuentro con la manifestación o realidad cultural dará cuenta del trabajo de investigación etnográfica (con la aplicación de al menos dos técnicas: observación y entrevista) realizado en San Joaquín.

Formato para la entrega del trabajado

- Un video editado de 5 a 8 minutos máximo (puede ser grabado con celular o con la tecnología que dispongan).

En el video, deben narrar su experiencia de encuentro con la diferencia y explicar antropológicamente lo observado. Todos los integrantes del grupo deben intervenir en el video.

Los videos no se subirán a You Tube, a fin de evitar posibles problemas de derechos de imagen. Serán compartidos en el aula virtual, mediante enlace a google drive.

Tabla 8

Criterios de calificación El trabajo equivale 10/10

El video da cuenta de los aspectos culturales más relevantes o distintivos de la manifestación o realidad cultural conocida	4/10
El trabajo da cuenta de una reflexión del grupo sobre su experiencia de encuentro con la diferencia	3/10
El trabajo da cuenta de la aplicación de las técnicas etnográficas de observación y entrevista	3/10

Nota. Rúbrica para evaluación. Fuente: Mario Brazzero. (2022).

El ciclo de aprendizaje propuesto no deja de lado ninguna teoría de las revisadas: conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, trata de recuperar lo pertinente de cada una en función al modelo pedagógico y a las instancias de aprendizaje.

A través de la experiencia hay muchos temas que los estudiantes, como centro del modelo pedagógico, pueden descubrir fuera del espacio institucional y de los contenidos, y que seguramente los pueden conectar con otras disciplinas, como con la historia de las parroquias rurales y su gente; con economía, ya que la condición de campesinos de los habitantes locales que desde la fundación de la ciudad, a través de su forma de trabajo y sus sistemas productivos abastecían y abastecen a la ciudad de productos del campo, básicamente de legumbres y hortalizas, lo que nos lleva a temas de productividad, comercio. Pueden conectar la experiencia con biología, ya que, durante el recorrido por huertos y chacras orgánicas, de los corrales de animales mayores y menores, van a conocer las plantas y animales nativos de los introducidos desde la colonización, y diferenciarlos de las especies y animales originarios; los ciclos productivos o épocas del año de producción: preparación de la tierra, siembra, aporque, cosecha. En el ámbito del lenguaje los estudiantes van a identificar los campos semánticos al escuchar la diversidad de palabras y grupos de palabras que corresponden a un tipo de actividad; por ejemplo, en cestería palabras como duda, tejido, urdimbre, trama, diseño, tinturado, etc.

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INCORPORACIÓN DE TIC.

La presente entrega trata sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en educación. El marco teórico aborda los entornos virtuales de aprendizaje como mediadores en el proceso, con el modelo constructivista como el indicado en la era digital. La mediación del docente radica en el trato humano con los estudiantes y en discernir la información virtual pertinente para relacionarla con los contenidos y actividades, así como para relacionar la teoría con el contexto, con la vida.

En el desarrollo se sigue la secuencia del modelo propuesto en el *Diseño de una propuesta de incorporación de TIC*, y la *Guía para la práctica 11* en la relación tecnología-educación: problema a resolver, justificación y fundamentación, acuerdos pedagógicos, tecnologías a utilizar en las asignaturas participantes, posible producción de materiales y resultados esperados.

En las conclusiones se destaca que acordando que las tecnologías no son educación, es necesario retomar las discusiones sobre el papel mediador del docente, la importancia de que las instituciones de educación manejen un solo sistema de gestión para transversalizar las relaciones interdisciplinarias y el trabajo colaborativo.

Los entornos virtuales de aprendizaje no son aprendizaje en sí, son mediadores del proceso virtual de enseñanza-aprendizaje que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación. Javier Onrubia (s.f.) es enfático al afirmar que lo que el estudiante aprende en este entorno “no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (p. 3); por tanto, no un traslado de contenidos desde la virtualidad al estudiante sino una “(re) construcción personal”, a partir de sus propias competencias y experiencias que desarrollan la metacognición, que sin afán de reducir su complejidad, trata sobre el autoaprendizaje mediado por la cultura: aprender a aprender.

Este es el punto de partida, entorno virtual y capacidades propias de aprender. Una pregunta aflora en el medio de estas premisas. Si, en la pedagogía contemporánea el docente es un mediador y, si el entorno virtual es también un mediador, o, como dice

Prieto, *un espacio de aprendizaje* ¿cuál es el modelo pedagógico que pueda responder los retos que la virtualidad supone? ¿Es posible que la virtualidad se nutra de un modelo o teoría preexistente o tenga que emerger uno nuevo? Pienso que el constructivismo dialoga con las posibilidades de la tecnología en educación, ya que “éste combina las ideas pre-existentes de una manera que se adapta a las necesidades y tendencias de nuestra era actual” (Ovalles, 2014, p. 3)

Si decimos que el docente y la tecnología son mediadores, la diferencia entre uno y otro está en el trato humano que el docente puede entablar con los estudiantes, la motivación y el deseo de aprender, las expectativas con respecto a la asignatura y cómo ésta aporta a su formación integral, el seguimiento del proceso, la apertura al coaprendizaje y al interaprendizaje, la supervisión de las actividades, entre otros aspectos que solo pueden ser parte de la interacción personal.

En la sociedad posmoderna, marcada por el bombardeo de información de los medios de masas, así como por la espectacularización de contenidos creados para ser vistos (Prieto, 2001), cómo discernir, entre tanta información que circula en el internet, la que efectivamente es pertinente para incluirla en los contenidos de educación. Ovalles asume que es una “habilidad” pero no averigua la forma en que se puede adquirir esa habilidad. Propone, eso sí, que el conectivismo, como teoría del aprendizaje fue creado para “explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos” (Ovalles, 2014, p. 2) Sin embargo, cuando hablamos de tecnología en el campo de la educación, ¿a qué hacemos referencia? Prieto (2001) alude a *las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*, y observa que:

Plantearnos la tecnología en relación con la cultura y a la educación, es situarnos en los impactos tecnológicos que producen los cambios en las distintas sociedades y en el reclamo que se realiza a los sistemas educativos, para que contribuyan a la comprensión y aprovechamiento de los mismos (p. 18)

Si bien, la tecnología brinda respuestas a necesidades de las personas, no es menos cierto que también crea las necesidades para después satisfacerlas. Esto es evidente en el consumo de dispositivos tecnológicos y de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), cuyos avances se suceden cada vez a mayor velocidad, lo que implica una obsolescencia en menor tiempo. Hablar de nuevas tecnologías es asumir esos cambios, pero también reflexionar sobre el acceso desigual que los sectores sociales y

culturales tienen hacia la tecnología. El dispositivo obsoleto para un sector puede ser nuevo para otro. Por eso es necesario aclarar que las nuevas tecnologías son aquellas que están a la vanguardia en el mundo desarrollado.

Considerando esta desigualdad de acceso, cada vez se cierra más la brecha del analfabetismo tecnológico. Los jóvenes en la actualidad conocen mucho más de tecnología que la mayoría de los adultos, debido a que desde muy pequeños están en contacto con dispositivos como los teléfonos móviles, las tablets o las computadoras, utilizados para distraerse con videojuegos. Bien encaminado, este conocimiento puede ser de gran valor para la educación.

... ninguna tecnología tiene sentido si no nos ayuda a crear ambientes humanos y a comunicarnos como seres humanos; que nos corresponde humanizar el mundo digital, que lo importante no son las redes, el tiempo real, la instantaneidad, sino los seres humanos que pueden beneficiarse de ellos (Prieto, 2001, p. 26).

Siguiendo el modelo del documento: *Diseño de una propuesta de incorporación de TIC*, y la *Guía para la práctica 11*, voy a seguir la secuencia de elementos propuestos.

Problema a resolver

Así como existe en el mercado digital una gran cantidad de información, también hay muchas herramientas tecnológicas o sistemas de gestión del aprendizaje, como *Moodle*, *Classroom*, *EdApp*, *Schoology*, *WizIQ*, entre otros. Todos estos sistemas tienen la cualidad de que permiten gestionar gran cantidad de contenidos y estructurar cursos en un entorno creado para permitir la interactividad. Cada uno tiene su propio software que podría parecer intuitivo, pero requiere de ciertos conocimientos sobre el entorno por lo que no es tan fácil transitar de uno a otro, menos aún si incluimos dos o más sistemas de gestión en un mismo curso. No todos los docentes ni estudiantes tienen las mismas destrezas tecnológicas para migrar de un sistema a otro, por lo que al aplicar institucionalmente uno solo de ellos es suficiente para que la institución y todos sus docentes organicen la información en cada asignatura y para que los estudiantes se apropien de esta tecnología dentro de su quehacer académico.

Justificación y fundamentación

En la Universidad del Azuay desde hace varios años los docentes gestionamos los cursos con *Moodle*, sistema sobre el que hemos tenido capacitaciones y que lo aplicamos

permanentemente. En mi caso no he incluido ningún otro sistema en los cursos, fundamentalmente porque no he visto la necesidad de hacerlo, pero también porque lo que interesa es el aprendizaje, y al utilizar más de una de estas herramientas podríamos incurrir en desviar la atención de los estudiantes a los sistemas operativos y no a los contenidos, prácticas y actividades académicas, convirtiéndose más en distractores que en impulsores del proceso.

Acuerdos pedagógicos

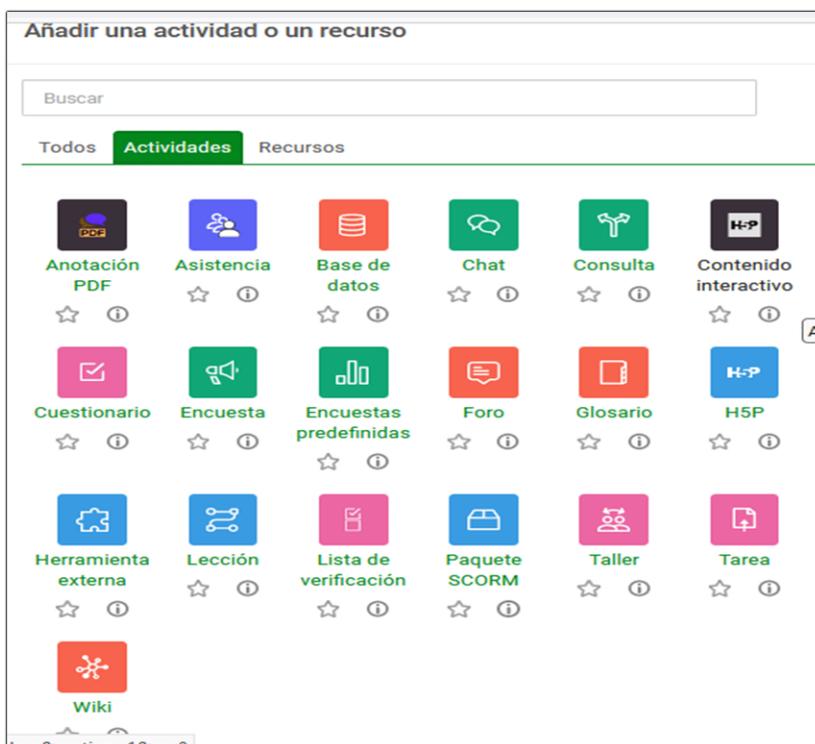
Un gran acuerdo debe contemplar que toda la institución y los docentes utilicen el mismo sistema de gestión del aprendizaje. Si los docentes utilizan plataformas según su criterio, los estudiantes tendrán que adaptarse a cada una, al uso de sus herramientas, actividades y recursos, al diseño del software, lo que puede distraer su atención hacia el conocimiento del recurso tecnológico, no al aprendizaje. Las instituciones, en este caso la UDA, deben plantearse uno solo de estos recursos para todos los docentes, gestionando las respectivas capacitaciones de manera recurrente sobre todos sus componentes, tanto a docentes como a estudiantes.

Tecnologías para utilizar en las asignaturas participantes

En *Moodle* se pueden crear secciones, esto es unidades o capítulos en los que se pueden gestionar actividades y recursos. Las actividades son los elementos que permiten la interactividad del estudiante con sus colegas, con el docente o con las tareas que debe cumplir dentro del bloque de cada sección.

Figura 3

Actividades disponibles en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle

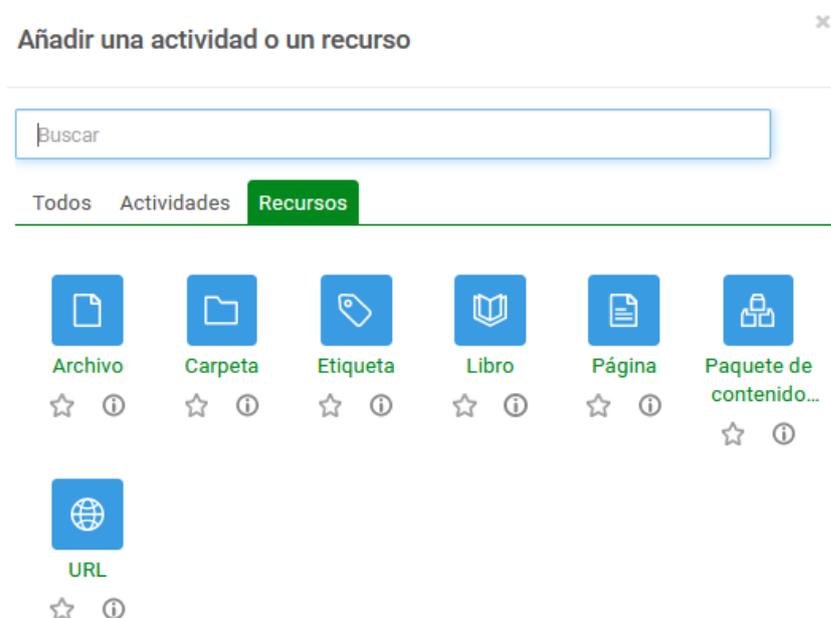


Nota. La figura muestra las 19 actividades disponibles en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle. Fuente: Plataforma de Antropología Cultural, Universidad del Azuay, 2023.

Los recursos son objetos que se pueden añadir a las secciones destinados a asistir en el aprendizaje, no son interactivos, pero permiten la organización de los contenidos.

Figura 4

Recursos disponibles en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle



Nota. La figura muestra las 19 actividades disponibles en el sistema de gestión del aprendizaje Moodle. Fuente: Plataforma de Antropología Cultural, Universidad del Azuay, 2023.

De estos recursos, el *Libro*, es el espacio donde se agrupan todos los contenidos, las actividades y los recursos de manera secuencial.

Posible producción de materiales.

Con las herramientas de actividades y recursos, el docente puede incluir cualquier información que crea pertinente de acuerdo con la temática de cada sección. Aquí es donde entra en juego la habilidad de la que habla Ovalles, ya que, en las secciones, según la temática, el docente puede elegir textos; bases de datos; referentes estéticos como literatura, artes plásticas, música, cine o documentales; noticias coyunturales y otros elementos que pueda conectar con el tema; así como permitir a los estudiantes que hagan los propio. Este es un aspecto sumamente importante porque el Aula Virtual, con estas herramientas nos permite “utilizar un abanico muy amplio de actividades y recursos, con lo que la adaptación a distintos estilos de aprendizaje, incluso dentro de un mismo curso, es posible” (Guevara, 2015, p. 18), entre las que se puede incluir enlaces pedagógicos de

la inteligencia artificial (como el aplicativo *CHATGPT* o *CreAitor*); así como trasladar la teoría al contexto y a la vida de los estudiantes y activar la participación, la reflexión y el análisis, tanto individuales como colaborativos.

Resultados esperados

Si bien cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, *Moodle* tiene altas posibilidades para incluir contenidos; es sumamente amplia la cantidad de información o de lenguajes estéticos que se pueden utilizar, todo depende de la habilidad del docente en la elección de información disponible en el internet. Todo producto estético, incluidos los que no se crearon con fines pedagógicos, puede ser un activador del aprendizaje, ya que, como lo asume Carlos Guevara (2015), “la base fundamental para propuestas de educación virtual no radica precisamente en lo tecnológico sino en lo pedagógico” (p. 10).

Para concluir, las herramientas tecnológicas y el acceso a la información que ellas proveen no constituyen conocimiento; los sistemas de gestión del aprendizaje permiten gestionar contenidos, pero tampoco proveen por sí solos conocimiento. En la era digital es cuando más debemos volver a dialogar sobre el papel de la mediación pedagógica, y los roles del docente que en ella debe cumplir. La habilidad del docente para que la información se trastoque en conocimiento es fundamental, sabiendo que la tecnología no puede ocupar el lugar de la relación interpersonal que se entabla entre docente y estudiantes.

Institucionalizar un sistema de gestión posibilita la interacción entre los actores de la educación, transversaliza los diálogos interdisciplinarios y el trabajo colaborativo eliminando distractores para enfocar los esfuerzos al conocimiento más allá de la información.

La incursión de la tecnología en educación no implica necesariamente que se tenga que crear un nuevo modelo pedagógico, el constructivismo es una posibilidad, ya que dialoga con otros modelos sin necesariamente excluirlos y con las posibilidades de la tecnología. Las TIC juegan un papel crucial, una muestra de ello es que en la universidad se ha creado un departamento específico para gestionar la tecnología y acompañar a los actores en el proceso pedagógico.

CONCLUSIONES

Concebir a la universidad como el espacio que habito, como la morada que me cobija, implica también entenderla como el espacio físico que posibilita las relaciones dialógicas, horizontales y nutricias que generan pensamiento. Las instancias de aprendizaje deben fomentarse desde la institución universitaria, desde el docente; pero también desde los estudiantes como pares en la construcción del conocimiento.

Veo a las instancias de aprendizaje propuestas por Prieto como una constelación, un sistema donde todas actúan en favor de un proceso de enseñanza-aprendizaje integral. Al visualizarlas como una constelación, en la interrelación todas participan de manera horizontal, ninguna es más que la otra, todas coadyuvan a generar personas reflexivas y críticas, así como agentes de cambio. Es importante decir también que cuando se aprende se genera autoestima. Es una emoción, es un reconocimiento de uno mismo que se valida con el reconocimiento de los otros.

Lo esencial de la propuesta del curso de Antropología, es que pretende que los estudiantes descubran, conozcan y reconozcan realidades que parecerían ajenas a su vida y, como segundo paso, que se asuman como agentes de cambio ante imaginarios descalificadores sobre ciertos sujetos sociales.

Con las prácticas de aprendizaje se busca que la responsabilidad de la adquisición de conocimiento no recaiga exclusivamente en el docente, se espera más bien que los estudiantes descubran el conocimiento en escenarios cotidianos, en situaciones cercanas a su vida. En conjunto, los contenidos, los materiales y las prácticas, fortalecen la posibilidad de la formación integral. La academia brinda las herramientas teóricas que permiten ampliar la reflexión sobre la realidad, pero se nutre también con la constatación de los jóvenes, de que vivimos una realidad sostenida por sistemas de pensamientos históricamente construidos.

Descubrir apasiona, y la pasión por el conocimiento es un objetivo oculto, o si se quiere, un currículo oculto que permea todas las prácticas para resignificar la realidad expresada en nuestra forma de pensar. Ante la pregunta ¿por qué pensamos como pensamos? Se abre un abanico de respuestas, pero también una posibilidad de acciones posibles para cambiar lo que se debe cambiar. Sabernos sujetos de cambio es parte de lo oculto; si esperamos que los gobiernos de turno o los organismos transnacionales nos brinden las

respuestas, vamos a continuar en el lugar confortable de la espera pasiva, con consecuencias poco respetuosas con la vida que esperamos para los que vienen.

Mucho se habla de que los jóvenes contemporáneos dirigirán el mundo en un futuro cercano, pero me pregunto, ¿qué mundo van a dirigir? Parece que los adultos buscan que las nuevas generaciones resuelvan las acciones irresponsables que cometen. Si el futuro se construye ahora, los adultos tenemos el compromiso de sanear los errores en todos los niveles de relacionamiento: en lo político, económico, social, cultural y en nuestra relación con la naturaleza. Pero también, quienes pertenecemos a la docencia, tenemos en nuestras manos la formación integral de los jóvenes, tanto en lo académico (para formar buenos profesionales), como en lo humano (para formar seres humanos comprometidos); esto es, una formación holística.

Los grandes cambios requieren grandes compromisos, coherentes con el objetivo de impulsar acciones en beneficio de la vida. Las instancias de aprendizaje, los modelos pedagógicos, los contenidos, las prácticas de aprendizaje y los sistemas de evaluación, desde cualquier campo de conocimiento, deben responder a este imperativo. La tecnología y la virtualidad en la sociedad y en la vida de los jóvenes son una realidad. Los jóvenes no solo crecen con la tecnología, se identifican con ella. La educación no puede ser ajena a esta realidad, debe asumir a todas las posibilidades que brinda la tecnología como un recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles formativos. Se puede apelar a que los entornos virtuales están cargados de violencia, pero sin duda tienen también información y entornos de aprendizaje importantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Jorge (2007) “Entre la santidad y la prostitución: la mujer en la novela ecuatoriana en el cruce de los siglos XIX y XX”. En: *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, FLACSO-Ecuador. No. 28: 35-45.

Baud, Michiel (2004). *Intelectuales y sus utopías: indigenismo y la imaginación de América Latina*. Amsterdam: CEDLA.

Belting, Hans (2007). *Antropología de la Imagen*. Buenos Aires: Katz Editores.

Bourdieu, Pierre (1993). *El sentido práctico*. Taurus. Madrid,

Bourdieu, Pierre (2019). *Curso de sociología general 1, conceptos fundamentales*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.

Britton, Lesley (2017). *Jugar y aprender con el método Montessori*. PAIDÓS Educación, Barcelona.

Bullrich, Angélica y Estela Carranza (s.f.) ¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?

Butler, Judith (1990). “Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault”. En: Benhabib, Seyla y Drucilla, Cornella, *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, IVEI, 1990, p. 193-212.

Cardozo, Claudia (2011). “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria” En: *Educ.Educ.* Vol. 14, No. 2, pp. 309-325. Universidad de La Sabana | Facultad de Educación.

Cervino, Mauro; Cinthia Chiriboga y Carlos Tutivén (2000). *Culturas juveniles en Guayaquil*. Ediciones Abya-Yala. Guayaquil.

Conejo, Alberto (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. En: *Alteridad*
<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/download/2.2008.04/797>

Corral, Roberto (2001) “El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación” En: *REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA* Vol. 18, No. 1, 2001. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

De Souza Silva (2013). “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/”vivir bien” y la construcción pedagógica del 2º día después del desarrollo”. En: Walsh, C.E. (Ed). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya Yala, Quito.

Dongo, Adrián (2008). “La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa”. En: *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología, UNMSM

Froebel, Federico (2003), *La educación del hombre*, Biblioteca virtual universal

Galindo, Leonor (2009). “Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica”. En: *Iatreia*, vol. 22, núm. 3, pp. 284-291 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

Gentili, Pablo (2003). “La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”. En: *La sociedad civil en línea*. Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD).

Gómez, Raúl (2002) “Comunicación y complejidad”. En: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Marco Velilla (Comp.). Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. Unesco. Corporación para el Desarrollo Complexus. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez. Colombia.

Grijalva, Ximena (2003). “La construcción del otro indio en dos momentos de la literatura ecuatoriana”. Programa de Maestría en Letras Mención en Estudios Culturales Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.

Gutiérrez Francisco y Daniel Prieto (1993). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. Universidad de San Carlos de Guatemala

Gutiérrez, Ramiro (2012). “Epistemología genética”. En: *Rev Psicol Hered. 7 (1-2)*. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RPH/article/download/2261/2230>

Guerrero, Andrés (2000). “El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura”. En: *Etnicidades*. Andrés Guerrero (Comp.): 9-75, FLACSO-Ecuador, Quito.

Guerrero, Patricio (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ediciones Abya-Yala. Quito.

Guevara, Carlos (2015). *Tecnologías de información y comunicación y educación*. Curso de capacitación docente: “Formación de tutores virtuales”. Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador.

Guevara, Gabriela (2010). “Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad”. En: *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. XI, núm. 20. Universidad de Costa Rica.

Hall, Stuart (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Stuart Hall y Paul du Gay, compiladores. Amorrortu editores. Buenos Aires- Madrid.

Hall, Stuart (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en Estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Heidegger, Martín (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial. Madrid.

Hernández Katty (2010). “Discursos hegemónicos y tradición oral sobre los cuerpos de las mujeres afroecuatorianas”. Tesis presentada para la obtención del título de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Estudios de Género. FLACSO-Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Jaramillo, Mario (s.f.). *Violencia y educación*

Kennedy Troya, Alexandra (2008). “Paisajes patrios. Arte y la literatura ecuatorianos de los siglos XIX y XX”. En: *Escenarios para una patria: paisajismo ecuatoriano 1850-1930*. Alexandra Kennedy Troya (coord.): 82-107. Quito: Museo de la Ciudad.

Kottak, Conrad (2011). *Antropología cultural*. 14a. edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México.

Laso, Ramiro (2016). *Universidad, humanismo y educación*. Universidad del Azuay.

Levinas Emmanuel (2002). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Colección Hermeneia 8. Ediciones Sígueme. Salamanca

Malo, Hernán (2013). “Universidad, institución perversa”. En: *Universidad Verdad*, Nro. 62. Revista de la Universidad del Azuay. Cuenca.

Marcus, George y Michael Fischer, (2000^a [1986]). *La antropología como crítica cultural: un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Méndez, Silvia (2007). La estrategia de entrada en la mediación pedagógica. Posgrado y Sociedad Vol. 7 No. 2 Año. 2007. Costa Rica.

Menor, Juan; López María (s.f.). “Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas”. En: *REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD*. Junio 18 | N° 120

Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. Buenos Aires.

Miranda Giselle (2014). La persona: Núcleo vital del proceso de mediación pedagógica. *Educare* vol.18 n.1 Heredia Jan./Apr. 2014

Morín, Edgar (2003). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana S.A. Quito.

Morales Ana (2003). *Apuntes para repensar la educación desde la diferencia*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Educación Especial.

Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy 75352 París 07 SP – Francia.

Muratorio, Blanca (editora) (1994). *Imágenes e Imagineros, Representaciones de los Indígenas Ecuatorianos, siglos XIX y XX*. FLACSO, Ecuador.

Onrubia, Javier. (s.f.). “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. En: *RED. Revista de Educación a Distancia*.

Ovalles, Liana (2014). *Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?*

Prieto, Daniel (2001). *Notas en torno a las tecnologías en apoyo a la educación en la universidad*. Universidad del Azuay. Cuenca

Prieto, Daniel (2019). *En torno a la mediación pedagógica en la práctica de la docencia universitaria*. Universidad del Azuay, acto de inauguración de la Carrera de Especialidad en Docencia Universitaria. Cuenca.

Prieto, Daniel (2020). *La Enseñanza en la Universidad*. Especialidad en Docencia Universitaria. Universidad del Azuay. Cuenca

Prieto, Daniel (2020). *El aprendizaje en la universidad*. Especialidad en Docencia Universitaria. Quinta Edición. Universidad del Azuay. Cuenca

Prieto, Mercedes (2004). *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950*. FLACSO sede Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires.

Quijano, Aníbal (2014) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Buenos Aires.

Ricœur, Paul (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Roseberry, William, (2002[1994]) “Hegemonía y lenguaje contencioso”. En: *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y negociación del mando en el México moderno*: 213-226. Gilbert Joseph, Daniel Nugent, (comp.). México D.F.: Ediciones Era.

Santos, Miguel (s.f.). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Programa CAM Encuentra.

Siemens George (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*

Tesouro, Montse (2005). “La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar”. En: *EDUCAR*, vol. 35, 2005, pp. 135-144. Universitat Autònoma de Barcelona.

Tobar, Boris (2016). La teología de la liberación del Ecuador. Líderes, principios y estilo de Iglesias. En: *Revista PUCE*. Núm. 102. <http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/download/20/22/>

Traverso, Martha (1998). *Identidad nacional en el Ecuador, un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Colecciones Abya-Yala No. 60, Quito: Abya Yala.

Vásquez, Fernando (2007). “Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros”. En: *Educación con maestría* (pp. 65-69). Bogotá: Ediciones Unisalle

Velilla, Marco (2002). “La franquicia como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa”. En: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Marco Velilla (Comp.). Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. Unesco. Corporación para el Desarrollo Complexus. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez. Colombia.

Viera, Trilce (2003). “El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural”. En: *Universidades*, núm. 26, pp. 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Villodre, Silvia; Mónica González y Myriam Llarena (s.f.). *Problemática de la mediación de prácticas pedagógicas en la modalidad no presencial: Propuesta de Solución*

Viveiros de Castro, Eduardo (2010). *Metafísicas Caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.

Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de sistemas-mundo, una introducción*. Fondo documental EHK. <https://sociologiadeldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/223976110-26842642-immanuel-wallerstein-analisis-de-sistemas-mundo.pdf>

Wolf, Eric (2001c [1999]). *Figurar el poder: ideologías de dominación y crisis*. México, D.F. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).