



Investigación

Ciencia y

Sociedad

INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y SOCIEDAD

**INVESTIGACIÓN, CIENCIA
Y SOCIEDAD**

**UPS
2009**

INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y SOCIEDAD
TOMO 2

Autores varios

- 1era. Edición ©Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2 862213
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
- Diagramación: Ediciones Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana
Quito-Ecuador
- Grabado portada: Elena Grijalva
elena@grijalva@yahoo.es
- ISBN: 978-9978-10-047-9
- Impresión: Ediciones Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana
Quito-Ecuador
- Impreso en Quito-Ecuador, enero del 2009

Índice

1.	La medición de la confianza en el contexto ecuatoriano: Análisis y propuesta de cuestionarios autoaplicados	
	<i>Esteban Laso Ortiz</i>	7
	Introducción.....	7
	Metodología	10
	Resultados y Discusión	14
	Escala de “Misanropía” de Rosenberg	17
	Conclusiones	26
	Notas.....	28
	Bibliografía	28
2.	Métodos etnográficos y actorías sociales en América Latina	
	<i>José E. Juncosa, Patricio Guerrero, Luis Herrera, René Unda, Amanda Tello, Rosana Guber, Teresa Durán, Raquel Wiggers, Márcia Regina Calderipe Farias Rufino, Jorge Nuñez y Andrés Pantoja, Hans Bertenbreiter, Andrés Rojas</i>	33
	1. Introducción	34
	2. Aspectos metodológicos	36
	3. Resultados.....	38
	4. Discusión e implicaciones	59
	Notas.....	62
	Bibliografía citada por los informes de investigación.....	64
3.	¿Qué hacen, que piensan y qué esperan los/las jóvenes? Acción social, representaciones y expectativas sociales de jóvenes en Quito	
	<i>René Unda Lara, Daniel Llanos Erazo</i>	83
	1. Introducción	83
	2. Materiales y métodos	86
	3. Resumen de resultados principales y análisis de los datos	87
	Notas.....	105
	Referencias.....	106

4.	El Programa Académico Cotopaxi y su incidencia en los procesos educativos de las comunidades de las redes autónomas rurales: Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chugchilán de la provincia de Cotopaxi	
	<i>Puente Tamara, Castro Gladys, Cóndor Narciza, Conejo Alberto, Iza Aurora, Laso Pascale</i>	109
	1. Introducción.....	109
	2. Materiales y métodos	112
	Algunos resultados de la Investigación.....	114
	A modo de conclusiones preliminares.....	134
	Nota	136
5.	Una nueva manera de enseñar en nuestra Universidad, metodología de aprendizaje por proyectos en base a micro emprendimientos didácticos	
	<i>Miguel Crespo Merchán, Paola Espinoza Berrezueta, Pilar Cueva Calle, Juan Loyola, César Palácios Rivera, Fernando Moscoso Merchán</i>	137
	1. Introducción.....	137
	2. Materiales y métodos	139
	3. Resultados.....	141
	4. Discusión	148
	5. Conclusiones	157
	Nota	159
	Bibliografía	159
6.	La identidad de la parvularia en su trayecto de formación	
	<i>María Verónica Di Caudo</i>	161
	1. Introducción	161
	2. Materiales y métodos	164
	3. Resultados	166
	4. Discusión	170
	Notas.....	181
	Bibliografía	182

1

La medición de la confianza en el contexto ecuatoriano: Análisis y propuesta de cuestionarios autoaplicados

Esteban Laso Ortiz¹, Gladys Cornejo, María de Lourdes Rosales,
Eduardo Granja, Clara Mejía

Introducción

Desde los estudios pioneros de James Coleman (Coleman, 1988), Robert Putnam (*Putnam, Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, 1993; Putnam, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, 1995) y Francis Fukuyama (Fukuyama, 1995), el concepto de “capital social” se ha convertido en parte indispensable de la discusión sobre desarrollo y lucha contra la corrupción (Kliksberg B., 2002; Kliksberg B., 2004). Aunque subsisten amplias discrepancias acerca de su alcance, implicaciones, definición (Portes, 1998) y formas de medirlo (García Montalvo & Reynal-Querol, 2003), los observadores coinciden en considerar a la confianza como pilar imprescindible del “capital social” (Kliksberg B., *Capital Social y Cultura: claves olvidadas del desarrollo*, 2000). Estudios econométricos asocian la baja confianza generalizada con el pobre desarrollo económico (Knack & Zak, 2002 y Covey, 2006), la inequidad y la incidencia de corrupción (Uslaner, *Trust and Corruption*, 2005), lo que parece demostrar su importancia en el análisis del desarrollo social y el diseño de políticas públicas.

1 Director del proyecto de investigación.

Sin embargo, desde el punto de vista de la psicología, la noción misma de “confianza” es equívoca y está compuesta de diversas facetas no siempre coincidentes (Petermann, 1999; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). En el plano teórico, independientemente de su definición, la confianza se relaciona con la predictibilidad de la conducta de las personas o instituciones, la coherencia entre las afirmaciones y los actos y la predisposición a incurrir en conductas que acarrearán riesgos interpersonales o económicos (Laso, 2007). Se puede distinguir al menos dos facetas o ámbitos en los que la confianza juega un papel fundamental en la toma de decisiones: el institucional, donde el devenir del orden social (público e impersonal) en su conjunto es predecible y en cierto modo controlable; y el interpersonal, donde nos fiamos de la sinceridad, transparencia y buena fe de nuestros allegados.

A su vez, tanto la teoría como los hallazgos empíricos (concretamente, análisis factoriales de los cuestionarios sobre confianza interpersonal; Wright & Tedeschi, 1975) sugieren subdividir la confianza interpersonal en “generalizada” o “intergrupos” y “específica” o “intragrupos” (Uslaner, *Trust and Consequences*, 1999 y Uslaner, *comunicación personal*, 2007). La primera, consiste en una predisposición a fiarse en principio de los desconocidos, *ceteris paribus* y en condiciones de riesgo relativamente bajo. La segunda, se refiere a la confianza que nace cuando se comparte alguna característica que convierte a dos personas en miembros declarados o tácitos de una misma agrupación. Por ejemplo, los vínculos consanguíneos que los hacen parte de “la familia”, o el haber pertenecido al mismo colegio o iglesia, etc.

La confianza intragrupos reduce el riesgo de tres maneras: primero, quien es parte de “mi grupo” tiende a compartir mis valores, creencias y me resulta por ende más fácil de entender y predecir; segundo, me es relativamente fácil conseguir información acerca de su conducta pasada que me permita formarme un juicio de su carácter; y tercero, sé que mantendré mis vínculos con él a lo largo del tiempo y que eso lo disuadirá de actuar de manera oportunista, ya que podrá reclamarle por sus actos o arrojar dudas sobre su reputación al interior de nuestro círculo.

Estos tres tipos de confianza se pueden relacionar de manera directa o inversa, pueden apoyarse mutuamente o compensar sus deficiencias o fracasos. En una sociedad con baja confianza generalizada, las personas pueden tratar de reducir el riesgo construyendo grupos que aumenten la confianza específica; grupos que, a la larga, se enquistan en espacios de poder y operan como “mafias” (Uslaner, 1999; cf. Shearmur & Klein, 2000). La relación es unidireccional: la confianza puede convencerme de pertenecer a un grupo, pero pertenecer a un grupo no me hace más confiado (en la gente en general). Por consiguiente, las sociedades con baja confianza generalizada tenderían a presentar alta confianza intragrupos, pobre desarrollo socioeconómico, alta inequidad y corrupción¹.

En el Ecuador, y si dejamos de lado las reflexiones de Espinosa Tamayo (Espinosa Tamayo, 1918), Diego Borja (Borja, 2004) y Jaime Costales (Costales, 2001) la confianza ha estado casi ausente de la discusión teórica (Laso E., 2007). El texto de Hurtado (Hurtado, 2007) ha reintroducido el tema en los estudios de desarrollo, si bien desde una perspectiva puramente descriptiva e histórica; pero no se han realizado estudios a profundidad de la confianza y sus facetas en la población ecuatoriana. Por otro lado, la evidencia sugiere que la confianza interpersonal generalizada en Ecuador es extremadamente baja: en el Latinobarómetro de 2007 (Corporación Latinobarómetro, 2007) sólo el 12% de los encuestados en Ecuador estuvo de acuerdo con que “Se puede confiar en la mayoría de personas”. En todo caso, es preciso saber si los mecanismos actuales de medición de la confianza por medio de cuestionarios estandarizados son pertinentes o si requieren de una adaptación a la realidad ecuatoriana.

Para atender a esta inquietud, y dentro de una metodología exploratoria, la Investigación Confianza se planteó los siguientes objetivos:

1. Evaluar diversos instrumentos para la medición de los distintos aspectos de la confianza interpersonal en el contexto ecuatoriano;
2. Analizar la estructura dimensional de dichos instrumentos y su interrelación;

Metodología

Población objetivo

Con el fin de explorar la estructura dimensional de las escalas y su interacción y aproximarse a una medición de la confianza interpersonal apropiada en el contexto ecuatoriano, se decidió realizar un muestreo de la población ecuatoriana en su conjunto. Debido a limitaciones tanto de tiempo como de presupuesto, y a que, en línea con las intenciones exploratorias del estudio, los resultados servirían no tanto como reflejo de las actitudes subyacentes de la población, cuanto para corregir y mejorar el cuestionario mismo, se decidió practicar la aplicación de la matriz de encuesta a través del Internet (Fraley, 2004). Esto permitió alcanzar una base amplia de sujetos y comparativamente heterogénea con una mínima inversión de recursos.

Materiales: Sistema virtual de encuesta

Se creó para esto un sistema virtual de toma de encuestas basado en el paquete de distribución gratuita y código abierto *Limesurvey*, versión 1.70. (The Limesurvey Development Team, 2008). Este sistema permite recopilar la información directamente, sin necesidad de digitalizarla, y convertirla a un formato legible para la mayoría de programas de estadística aplicada a las ciencias sociales.

Se instaló dicho sistema en un servidor contratado para el efecto, al que se puede acceder a través de su propia dirección electrónica (URL: <http://investigacionconfianza.com>). En dicho servidor se configuró un sitio *web* con información básica sobre la Investigación Confianza usando el sistema de manejo de contenidos gratuito y de código abierto *Wordpress* (The Wordpress Developer Team, 2007). Finalmente, se programó el formato de encuesta dentro de la aplicación *Limesurvey*.

Envío de invitaciones

Una vez creado el sistema de toma de encuesta virtual se procedió al envío masivo de invitaciones a llenar el cuestionario por medio de correo electrónico. Se instaló para esto el sistema gratuito y de código abierto de boletines electrónicos *poMMo* (*The poMMo Developer Team, 2007*) en el mismo servidor.

Entre el 11-03-08 y el 22-04-08 se envió un total de 8.400 correos electrónicos a direcciones obtenidas de la base de datos de la UPS (previo permiso de la Coordinación de Investigación), direcciones de la base de datos del autor y otras ofrecidas gentilmente por varios colaboradores.

Muestra

En general, la tradición aconseja contar con al menos 5 casos por cada variable a factorizar (Magnusson, 1978; Ho, 2006; Harlow, 2005); por tanto, se fijó en 500 casos válidos el mínimo indispensable para proceder al análisis factorial. El procedimiento de encuesta consistió en un muestreo autoseleccionado y autoaplicado a través de la Internet.

El proceso de registro de respuestas tomó más tiempo del proyectado; hasta el 22-05-08 se obtuvieron 544 casos válidos y 178 incompletos (que no fueron considerados en el análisis); es decir, una tasa de respuesta del 6,4%, alrededor de lo habitual en los cuestionarios autoaplicados y voluntarios (Padua, 1979).

Las edades de los sujetos oscilaron entre 14 y 69 años (media = 32,15 años; SD = 11,2); el 53% (291) de sexo femenino.

En cuanto al nivel educativo, el 3% tenía educación secundaria incompleta; el 12%, secundaria completa; el 7%, formación técnica o tecnológica; y el 78% restante, formación universitaria. El 47% se encontraba estudiando en el momento de llenar el cuestionario; de éstos el 2,7%, en un instituto tecnológico; el 3,1%, en un colegio; el 8,9%, en “otros” y el 85,3%, restante, en una universidad.

El 28% no se encontraba trabajando en el momento de llenar la encuesta; del restante 72%, el 19% prestaba servicios, el 61% trabajaba en situación de dependencia y el 20% en un negocio propio.

Instrumentos

Para la evaluación de la confianza se construyó una matriz de encuesta compuesta de los siguientes instrumentos:

- a. “Escala de Confianza Generalizada” de Rotter (Rotter, 1967; 1971): uno de los primeros cuestionarios sobre confianza, se trata de una escala aditiva de Likert (“acuerdo-desacuerdo”, 5 puntos) compuesta de 25 ítems, de los que se seleccionaron 18 en función de su aplicabilidad y pertinencia en el medio ecuatoriano. Para asegurar la adaptación al Ecuador se comparó la versión de Petermann (1999) con una traducción realizada independientemente a partir del original de Rotter (1967), eligiéndose los ítems de esta última en caso de discrepancia. Varias investigaciones han puesto en duda la unidimensionalidad de la escala de Rotter (Petermann, 1999); por ejemplo, Chun y Campbell (Chun & Campbell, 1974), a través del análisis factorial, encontraron cuatro factores (cinismo político, aprovechamiento entre personas, hipocresía social y comportamiento sincero), sólo dos de los cuales se podían relacionar con la confianza interpersonal. Se incluyó en la matriz para cotejar su estructura factorial y relación con el resto de instrumentos.
- b. “Escala de Misanropía” de Rosenberg (Rosenberg, 1956): un cuestionario de 5 ítems dicotómicos, tipo Guttman, creado por Morris Rosenberg. La primera pregunta de este cuestionario es quizá la más empleada en el mundo para la medición de la confianza interpersonal generalizada; está presente tanto en el Latinobarómetro (Corporación Latinobarómetro, 2007) como en la *World Values Survey* (The European Values Study Foundation and World Values Survey Association, 2006). Se han incluido los otros cuatro ítems para analizar su aditividad e interacción factorial. Se utilizó la versión del primer ítem empleada por el Latinobarómetro; el resto de

- ítems fueron traducidos por partida doble, seleccionados y revisados en términos de su claridad y sencillez, para construir una versión comprensible en la sociedad ecuatoriana.
- c. “Escala de Creencias Individuales y de Grupo” (IGBI) de Roy Eidelson (Eidelson, Comunicación personal, 2007; Eidelson & Eidelson, *Dangerous Ideas: Five Beliefs that Propel Groups toward Conflict*, 2003), versión individual: compuesto de 15 ítems tipo Likert repartidos en cinco subescalas de creencias asociadas con la relación individuo-grupo (vulnerabilidad, desconfianza, superioridad, indefensión e injusticia). Para crear la versión castellana se realizaron dos traducciones independientes y se eligieron los mejores ítems en función de su claridad, sencillez y univocidad; dichos ítems se corrigieron a lo largo de dos aplicaciones sucesivas a una muestra de estudiantes (pretest).
 - d. Cuestionario de apodos: una sencilla escala acumulativa para la medición indirecta de la densidad de la red social inmediata, construida por E. Laso y el equipo de asistentes de investigación a partir de una idea de Richard Wiseman (Wiseman, 2004), que afirma que se puede inferir el número de conocidos de una persona de la cantidad de apodos a cuyos portadores conoce personalmente. Se solicitó a estudiantes de 18 a 23 años de dos colegios y cuatro universidades de Quito (USFQ, UPS, UCE, PUCE) que escribieran una lista de los apodos con que tratan a sus conocidos. Se obtuvieron así, 1.177 apodos. Tras eliminar los derivativos (diminutivos, plurales, etc.), se extrajeron los 100 más frecuentes y se retiraron los que eran idiosincráticos o incomprensibles (por ejemplo, “mau”, “bender”) y los derivados de nombres de un solo sexo (por ejemplo, “Gaby”). De la lista resultante se tomaron los primeros 25 apodos impares para construir la escala final, 25 ítems dicotómicos (“sí – no”).
 - e. Preguntas generales acerca del futuro de la persona y el país: 8 ítems tomados del “Informe Juventud en España 2004” (López Blasco, Cachón, Comas, Andreu, Aguinaga, & Navarrete, 2005), relacionados con la visión de futuro, la libertad y control sobre la propia vida autopercibidos y el estado de ánimo prevalente en el último trimestre. Los primeros cinco ítems evalúan la perspectiva económica de

futuro individual, familiar y del país a uno y cinco años plazo e incluyen tres opciones (“mejor”, “igual”, “peor”); los dos siguientes, la libertad y control autopercebidos en una escala Likert de 1 a 10; el último, el estado de ánimo prevalente y ofrecen ocho opciones (por ejemplo “alegre”, “animado”) más la de “otro”.

- f. Preguntas generales sobre actitud ante la vida: 18 ítems tipo Likert contruidos por E. Laso y el equipo de investigadores para medir un amplio frente de creencias ante la vida, evaluar su relación con el resto de escalas y su estructura factorial. Incluyen ítems sobre optimismo-pesimismo (por ejemplo, “Nada es tan terrible como parece”), inseguridad (“En el fondo, el mundo es un lugar peligroso”), indefensión (“Hagamos lo que hagamos, vivimos a merced de las circunstancias”), honestidad (“Aunque no nos guste admitirlo, a veces es necesario hacer trampa”).

Resultados y Discusión

Escala de confianza generalizada de Rotter

Con el fin de analizar la estructura subyacente se realizó un análisis factorial exploratorio (EFA) sobre los 18 ítems²; se usó el método PAF (*principal axis factoring*). Dado el supuesto de que las diversas dimensiones de la escala miden aspectos del constructo “confianza”, y luego de que una factorización ortogonal (varimax) preliminar arrojara varios ítems con cargas cruzadas en más de un factor, se decidió someter la matriz resultante a una rotación oblicua (método oblimin). Se siguió el criterio de Kaiser para la elección de factores a rotar (valores propios > 1), lo que arrojó un total de 5 que explican el 53,4% de la varianza total. La Tabla 1 recoge la matriz de patrones resultante (de ahora en más, se omiten los valores menores de 0,33 para facilitar la lectura).

Tabla 1. Ítems y Factores, Cuestionario Rotter

Ítem	Factor					Comunalidad
	1	2	3	4	5	
1. En las relaciones de pareja las personas suelen hacerse daño.	0,617					0,42
2. Los amigos mienten con frecuencia.	0,460					0,40
3. Nunca se puede saber si tus compañeros de trabajo están tramando algo a tus espaldas.	0,426					0,39
4. En varias competencias deportivas, los resultados se arreglan de antemano.	0,407					0,23
5. Tengo miedo de que mi pareja me abandone.	0,356					0,13
6. La mayoría de personas se preocupan sólo por su propio bienestar.	0,339					0,35
7. Confío en que mi pareja puede guardar un secreto.		0,681				0,52
8. Confío en las opiniones de mi pareja a la hora de tomar decisiones.		0,628				0,44
9. Confío en que las opiniones de mis amigos son sinceras.			0,723			0,57
10. Al afrontar un problema siempre puedo contar con la ayuda de mis amigos.			0,528			0,40
11. Creo que en general, la gente es solidaria.				0,574		0,41
12. La mayoría de personas es fiel a su palabra.				0,540		0,29
13. Quien entra a un nuevo trabajo puede confiar en que sus colegas le ayudarán.				0,395		0,29
14. Nuestra sociedad es cada vez más hipócrita.				-0,345	-0,345	0,49
15. Cuando trato con extraños procuro ser cauteloso hasta que me han demostrado que son de fiar.					-0,617	0,36
16. A la hora de hablar de mis problemas confío únicamente en mi familia.					-0,495	0,24
17. Si no hubiese castigo, las leyes no se cumplirían.					-0,455	0,27
18. Generalmente, me da recelo de las intenciones de las demás.					-0,358	0,36
Porcentaje de Varianza.	24,2	9,7	7	6,7	6	

El primer factor, que carga sobre los primeros seis ítems, parece relacionarse con el factor de “aprovechamiento entre personas” de Chun y Campbell (Chun & Campbell, 1974); se trataría de la presunción de mala intención por parte de los demás (“En las relaciones de pareja las personas suelen hacerse daño”, “Nunca se puede saber si tus compañeros de trabajo están tramando algo a tus espaldas”, etc.) El segundo y tercer factores engloban cada uno sólo dos ítems: se trata, respectivamente, de “confianza en la pareja” y “confianza en las amistades”.

El significado del cuarto y quinto factores es difícil de determinar, pero se puede aventurar que se relacionan con “desconfianza”. Tres ítems del cuarto factor son generalidades acerca de la sociedad o las personas (“La mayoría de personas es fiel a su palabra”, “Creo que, en general, la gente es solidaria”, etc.), mientras que tres del quinto se refieren a la conducta específica del entrevistado (“Cuando trato con extraños procuro ser cauteloso hasta que me han demostrado que son de fiar”, “A la hora de hablar de mis problemas confío únicamente en mi familia”, etc.) Asimismo, el ítem “Nuestra sociedad es cada vez más hipócrita” tiene un peso bajo pero significativo en ambos factores. Se puede concluir que el cuarto factor es “confianza en la sociedad en abstracto” y el quinto “confianza en situaciones que me involucran personalmente”.

En la Tabla 2 se resumen las correlaciones entre los factores. Todas son comparativamente bajas (menores de 0,3) salvo entre el F1 y los F3, F4 y F5. Esto último confirma la impresión de que F1, F4 y F5 se vinculan con la “confianza generalizada” y F2 y F3, con la confianza intragrupos (“pareja” y “amigos”, respectivamente).

Tabla 2. Correlaciones entre factores
Cuestionario Rotter

Factor	1	2	3	4	5
1	1,000	0,154	0,314	-0,411	0,417
2	0,154	1,000	0,220	-0,096	-0,120
3	0,314	0,220	1,000	-0,249	0,243
4	-0,411	-0,096	-0,249	1,000	-0,281
5	0,417	-0,120	0,243	-0,281	1,000

Discusión

Es razonable concluir que los 18 ítems seleccionados de la escala de Rotter constituyen dimensiones diferentes y no necesariamente relacionadas con la “confianza generalizada”: una dimensión de “susplicia”, dos de confianza intragrupos (amigos y pareja), una de “confianza en la sociedad en abstracto” y una de “confianza en situaciones que me implican personalmente”. Esto apoya el supuesto de que los ítems “en abstracto” miden una dimensión distinta de la confianza que los ítems formulados en relación con la conducta de las personas en diversos contextos de su vida cotidiana, lo cual coincide con los hallazgos empíricos: las personas que alcanzan puntajes altos en cuestionarios de confianza generalizada no necesariamente se comportan confiadamente en experimentos de juegos cooperativos (García Montalvo & Reynal-Querol, 2003). En otras palabras: puedo estar de acuerdo con que “*los amigos mienten con frecuencia*” pero *mis* amigos no lo hacen con la misma frecuencia. Esta “des-identificación utilitaria” (“todos son así pero no yo”) es un fenómeno conocido desde hace tiempo en otros contextos (Fransella, 1977 y Aronson, 1975) que dificulta enormemente la predicción de la conducta en base a la atribución de “rasgos” de personalidad (Mischel, 1990).

Escala de “Misanropía” de Rosenberg

Se construyó un escalograma ordenando las respuestas de los sujetos de mayor a menor. El coeficiente de reproductibilidad, calculado con la fórmula usual (errores/respuestas), fue de 0,41, lo que sugiere que la escala de Rosenberg, en esta adaptación, no es unidimensional ni sigue el modelo Guttman.

Por tanto, para analizar su dimensionalidad, los cinco ítems fueron sometidos a análisis factorial exploratorio (EFA) mediante el método PAF. Aunque el segundo factor tiene un valor propio un poco por debajo del criterio Kaiser (0,94), se decidió conservarlo en virtud del *scree plot* para efectuar una rotación oblicua (oblimin), explicando así el 60,4% de la varianza total. Los resultados se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3. Ítems y Factores, Cuestionario de Misanotropía

Ítem	Factor		Comunalidad
	1	2	
1. Si uno no es cuidadoso, la gente se aprovecha de uno.	0,67		0,72
2. Hablando en general, ¿Diría usted que se puede confiar en la mayoría de las personas o que uno nunca es lo suficientemente cuidadoso en el trato con los demás?	0,60		0,32
3. A la hora de la verdad, a la gente no le importa mucho lo que a uno le pase.	0,23	0,23)	0,16
4. Los seres humanos somos esencialmente cooperativos.		-0,90	0,44
5. ¿Diría usted que la mayor parte de la gente tiende a ayudar a los demás, o que tiende a velar por sus propios intereses?		-0,39	0,34
Porcentaje de Varianza.	41,6	18,7	

El ítem “A la hora de la verdad, a la gente no le importa mucho lo que a uno le pase” tiene una carga baja en ambos factores (y también la menor comunalidad de la lista). El primer factor, que podemos llamar “susplicacia” (la expectativa de que los otros se aprovechen de uno) comprende dos ítems; el segundo, “altruismo”, los otros dos. Se trata de dos facetas diferentes de la actitud generalizada ante los congéneres cuya correlación es significativa (-0,50): quien es suspicaz también tiende a creer en el egoísmo fundamental de los seres humanos.

Discusión

Los cinco ítems de la escala de “Misanotropía” de Rosenberg configuran dos dimensiones latentes, una de “susplicacia” y otra de “altruismo”, inversamente relacionadas; tan sólo la primera parece medir la “confianza” propiamente dicha. El que diversas adaptaciones de una escala Guttman carezcan de uni-dimensionalidad es relativamente frecuente (Padua, 1979; Arce, 1994); un mismo constructo actitudinal puede descomponerse o tener diferentes manifestaciones en función de la cultura.

Por otra parte, la suposición de que la “confianza generalizada” se apoya necesariamente en una visión positiva del ser humano no se justifi-

ca: al menos en el contexto ecuatoriano, constituyen dos dimensiones relacionadas pero diferentes.

“Escala de Creencias Individuales y de Grupo” (IGBI):

Se realizó un análisis factorial exploratorio (PAF) con los 18 ítems de la escala; se extrajeron (en concordancia con las 5 dimensiones medidas por el IGBI) 5 factores para la rotación oblicua (oblimin), que acogen el 61,6% de la varianza. Debido al reducido valor propio de los últimos factores, se necesitaron más de 100 iteraciones para alcanzar la convergencia (0,001). Los resultados se resumen en la Tabla 4.

Los primeros dos factores (que agrupan, respectivamente, los tres ítems de “indefensión” y “superioridad”) se desmarcan claramente del resto de la estructura. El tercer y cuarto factores comprenden un ítem cada uno; el quinto, cinco ítems, y quedan dos sin cargas significativas en ningún factor. El quinto factor, el más cercano a la dimensión de “desconfianza”, recoge los tres ítems de dicha subescala (9, 10 y 11) más uno de la de “inseguridad” (12) y uno de la de “injusticia” (13), cuyos demás ítems se reparten entre los otros dos factores. La matriz de correlaciones entre factores (Tabla 5) confirma la diferenciación de los dos primeros y la relación del primero con el quinto.

Tabla 4. Ítems y Factores, IGBI

Ítem	Factor					Comunalidad
	1	2	3	4	5	
1. Tengo muy poco control sobre mi futuro.	0,702					0,49
2. Es difícil sentirme optimista acerca de mi futuro.	0,680					0,52
3. Mi destino está en manos de otras personas.	0,499					0,27
4. Yo podría aportar más a la sociedad que la mayoría de personas.		0,792				0,65
5. En muchos sentidos, soy mejor que la mayoría de personas.		0,602				0,36
6. Es importante para mí tener más éxito que los demás.		0,365				0,28
7. Siempre debo estar atento por si me acecha algún peligro.			-0,827			0,79
8. Los demás me critican más de lo que deberían.				-0,881		0,75
9. En general, la gente no debería confiar en los demás.					-0,692	0,49
10. Siempre se debería sospechar de las intenciones de los demás.					-0,606	0,49
11. La gente tratará de engañarme si le doy la oportunidad.					-0,487	0,56
12. En cualquier momento puedo perder las cosas que más valoro.					-0,430	0,25
13. Con frecuencia, la gente es injusta conmigo.					-0,344	0,38
14. La seguridad para mí es incierta.						0,27
15. Con frecuencia no recibo recompensa por mi esfuerzo.						0,38
Porcentaje de Varianza.	31,7	10,5	7,6	6,1	5,6	

Tabla 5. Correlaciones entre Factores, IGBI

Factor	1	2	3	4	5
1	1,000	0,140	-0,134	-0,446	-0,603
2	0,140	1,000	-0,104	-0,252	-0,349
3	-0,134	-0,104	1,000	0,150	0,310
4	-0,446	-0,252	0,150	1,000	0,478
5	-0,603	-0,349	0,310	0,478	1,000

Se procedió a calcular los puntajes totales para cada escala; las medias, medias estándar (total/# ítems; rango 1-5), medianas, desviaciones y fiabilidades (*alpha* de Cronbach) se encuentran en la Tabla 6.

Tabla 6. Fiabilidades y medias, IGBI

Escala	Media	Media Estándar	Mediana	SD	Alpha de Cronbach
Indefensión	6,32	2,11	6	2,35	0,74
Superioridad	9,44	3,15	10	2,48	0,79
Vulnerabilidad	10,17	3,39	10	2,40	0,73
Injusticia	7,67	2,56	7	2,32	0,70
Desconfianza	7,66	2,55	7	2,53	0,67

Nuevamente, son las escalas de “indefensión” y “superioridad” las que resultan más fiables. La escala de “injusticia” alcanza a duras penas el criterio estándar (*alpha* de Cronbach > 0,70), mientras que la de “desconfianza” cae un poco por debajo de él.

Discusión

Las subescalas de “superioridad” e “indefensión” constituyen dimensiones específicas y particulares del IGBI en los resultados de esta muestra. Por su parte, la subescala de “desconfianza”, aunque incluye los ítems adecuados, se confunde con las de “injusticia” y “vulnerabilidad”, por lo que no se puede concluir que se trate de dimensiones totalmente separadas (en el contexto cultural del que ha surgido esta muestra). Otra interpretación sugiere que la desconfianza propicia tanto la sensación de ser tratado injustamente como la de encontrarse vulnerable.

En todo caso, y dado que la dimensionalidad de una estructura está siempre sujeta a conjetura e inferencia (Jolliffe, 2002), estas tres subescalas pueden tratarse como independientes a la hora de elaborar los puntajes finales. La subescala de “desconfianza” es también la que menor fiabilidad arroja, marginalmente por debajo del criterio mínimo aconsejado.

Por otra parte, la “indefensión” correlaciona significativamente con la “desconfianza”: quienes afirman sentirse desprotegidos también tienden a sospechar de las intenciones de los demás. Se ha señalado (Borja, 2004) que la indefensión puede estar relacionada con la reducción de la iniciativa, la búsqueda de emprendimientos y la productividad.

Questionario de Apodos

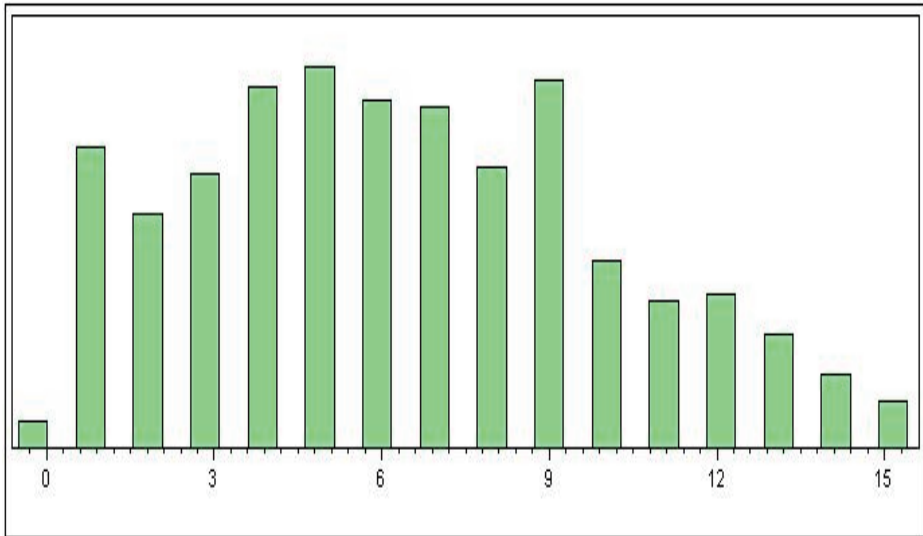
La Tabla 7 recoge los 25 apodos ordenados por frecuencia.

Tabla 7. Apodos ordenados por frecuencia

Apodo	Total	Porcentaje
1. negro/negra	438	80,51%
2. enano/enana	302	55,51%
3. pancho/pancha	302	55,51%
4. gato/gata	285	52,39%
5. abuelo/abuela	284	52,21%
6. nene/nena	268	49,26%
7. suco/suca	263	48,35%
8. loco/loca	244	44,85%
9. pollo	220	40,44%
10. cabezón/cabezona	185	34,01%
11. chicho	164	30,15%
12. coco	158	29,04%
13. churo/churos	138	25,37%
14. nacho/nacha	136	25,00%
15. perro/perra	130	23,90%
16. pájaro	119	21,88%
17. borrego/borrega	119	21,88%
18. piojo/pioja	110	20,22%
19. chivo	105	19,30%
20. payaso	96	17,65%
21. poroto/porota	85	15,62%
22. huevo	68	12,50%
23. caballo	54	9,93%
24. papucho/papucha	52	9,56%
25. lora/loro	40	7,35%

Los últimos 10 apodos presentan frecuencias cercanas o inferiores al 20%, por lo que pueden descartarse. Tomando los primeros 15 se puede construir una escala aditiva simple que permitiría medir indirectamente la densidad de la red social inmediata del sujeto. El rango posible de esta escala es de 0 a 15; en la presente muestra (544 casos), que puede servir de baremo preliminar para futuros estudios, la media es de 6,46 y la SD es 3,59. Se trata de una distribución moderadamente sesgada y platicúrtica, como puede verse en la Figura 1.

Figura 1. Histograma de Frecuencias Apodos



Discusión

La precisión de esta escala indirecta depende de la edad del sujeto entrevistado, ya que los apodos para construirla fueron tomados de una muestra de jóvenes (18-23 años). Un análisis de regresión confirma esta relación rectilínea: a mayor edad, menos apodos marcados en la lista. Por tanto, es de suponer que la media antes mencionada resulte diferente de la media tomando en consideración sólo a sujetos de entre 18 y 23; y que la heterogeneidad en este caso sea menor –reduciendo así la SD. Es necesario estudiar la validez de criterio de esta escala en posteriores investigaciones.

Actitud ante la Vida

Los 18 ítems fueron sometidos a un EFA (método PAF); se escogieron, bajo el criterio Kaiser, 4 factores para ser rotados oblicuamente (oblimin). Los ítems y su carga factorial se resumen en la Tabla 8.

Tabla 8. Ítems y Factores, "Actitud ante la Vida"

Ítem	Factor				Comunalidad
	1	2	3	4	
1. En la vida, o eres vivo, o eres bobo.	0,714				0,65
2. En este mundo sólo los fuertes sobreviven.	0,559				0,51
3. En realidad, la vida de la mayoría de personas está controlada por unos pocos.	0,399				0,25
4. Creo que tal como está la sociedad actual es buena idea andar armado.	0,353				0,34
5. Ser confiado es ser ingenuo.					0,34
6. La vida es un valle de lágrimas.		-,693			0,54
7. En el fondo, la vida es un caos.		-,528			0,36
8. Hagamos lo que hagamos, vivimos a merced de las circunstancias		-,448			0,36
9. En el fondo, el mundo es un lugar peligroso.		-,422	0,353		0,46
10. En esta vida las cosas buenas son muy escasas.	0,356	-,387			0,40
11. Nada es tan terrible como parece.					0,06
12. En esta vida hay que estar siempre prevenido.			0,673		0,46
13. Si no te aprovechas de las situaciones ventajosas, alguien lo hará en tu lugar.			0,577		0,45
14. La vida es una lucha permanente.			0,549		0,34
15. La política es por definición corrupta.				-,483	0,36
16. Si pudieran hacerlo sin ser descubiertas, la mayoría de personas robaría.				-,4680	0,41
17. Aunque no nos guste admitirlo, a veces es necesario hacer trampa.				-,422	0,36
18. Sin confianza la vida sería imposible.					0,01
Porcentaje de Varianza.	30,3	8,0	6,4	6,0	

El primer factor agrupa 5 ítems difíciles de resumir. Una conjetura relativamente audaz los asocia con lo que podríamos llamar (parafraseando a Nietzsche) “teoría del Superhombre”: sólo los fuertes sobreviven y son los que controlan a los demás; de modo que o te haces fuerte (a través de las armas, por ejemplo) o terminas convertido en “víctima”. Esta teoría puede devenir en justificación del uso de la violencia en la resolución de conflictos. El segundo factor, también con cinco ítems, tiene que ver con la “indefensión” del IGBI (Seligman, 1981; Seligman, 1992): la suposición de que los problemas están más allá del control voluntario. El tercero recoge cuatro ítems de “defensividad”: dado que “la vida es una lucha permanente”, es preciso estar siempre en guardia para evitar el daño potencial. El cuarto y último, con tres ítems, parece versar sobre “justificación de la ilegalidad”: las personas robarían si tuvieran la oportunidad, y los políticos son corruptos por definición, así que “a veces es necesario hacer trampa”. Las correlaciones entre los factores se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Correlación entre factores, “Actitud ante la vida”

Factor	1	2	3	4
1	1,000	-,283	,501	-,271
2	-,283	1,000	-,233	,409
3	,501	-,233	1,000	-,291
4	-,271	,409	-,291	1,000

El primer factor (“teoría del Superhombre”) correlaciona moderadamente con el tercero (“defensividad”) y el segundo (“indefensión”) con el cuarto (“justificación de la ilegalidad”), configurando sendas estructuras de creencias hipotéticas y relativamente estables.

Sumando los puntajes de los ítems de cada factor se pueden construir las subescalas “Teoría del Superhombre”, “defensividad” y “justificación de la ilegalidad”, cuyas medias, medias estandarizadas (total/# ítems; rango 1-5), medianas, SD y fiabilidades se exponen en la Tabla 10. Sólo la última subescala (de apenas tres ítems) muestra una fiabilidad inferior a lo aconsejable (*alpha* de Cronbach $0,63 < 0,70$).

Tabla 10. Fiabilidades y medias, "Actitud ante la Vida"

Escala	Media	Media Estándar	Mediana	SD	Alpha de Cronbach
Superhombre	10,38	2,08	10	3,38	0,75
Defensividad	14,42	3,61	15	2,94	0,70
Ilegalidad	8,47	2,82	8	2,85	0,63

Discusión

Hurtado (2007) alude a la existencia en la cultura ecuatoriana de un "doble estándar" por el que los habitantes se sienten "por encima de la ley y en una condición de privilegio frente a sus congéneres" (Laso, *Las instituciones desde la perspectiva psicológica: el punto de vista evolutivo*, 2007); y apunta que esto corroe de varias maneras el desarrollo socioeconómico del país. Las subescalas de "teoría del Superhombre" y "Justificación de la Ilegalidad" pueden servir para evaluar la presencia de diversas facetas de esta estructura de creencias en la población ecuatoriana. La subescala de "Defensividad", por su parte, parece asociarse con la suposición de que el mundo es inherentemente hostil, amenazante y caótico; suposición que según ciertas teorías (Pastor R., 1986) puede propiciar la respuesta autoritaria y el dogmatismo como forma de alcanzar una dosis de control. Es necesario comprobar la validez de criterio de estas subescalas en posteriores investigaciones.

Conclusiones

En resumen, los análisis anteriores confirman la dificultad de proponer una sola escala que permita medir la confianza interpersonal directamente y fortalecen la hipótesis de que el concepto mismo de "confianza" incluye diversas facetas cuya interrelación no es necesariamente rectilínea:

- Confianza/desconfianza en la sociedad "en abstracto"; por ejemplo, "la mayoría de personas es fiel a su palabra".
- Confianza/desconfianza en relación con situaciones concretas: por ejemplo, "cuando trato con extraños procuro ser cauteloso hasta que me hayan demostrado que son de fiar".
- Confianza en grupos o relaciones específicas: la pareja o los amigos.

Asimismo, los análisis del Cuestionario de Rotter sugieren la posibilidad de que “confianza” y “susplicacia” constituyan no una sino dos dimensiones correlacionadas pero diferentes (Petermann, 1999): la primera que va de un polo “confiado” de “apertura a la relación y el intercambio” a uno “desconfiado” de “evitación o negativa al intercambio”; la segunda, de “ingenuidad” o “disposición al riesgo interpersonal” a “susplicacia” o “disposición a precaverse activamente del riesgo interpersonal”. Algunas de estas clases de “confianza” pueden relacionarse con el “altruismo” medido por el cuestionario de Rotter; y es posible que la desconfianza sea una actitud subyacente a la sensación de vulnerabilidad e injusticia.

De ser así, cabe preguntarse qué aspecto o dimensión de este concepto miden los ítems del Latinobarómetro o la *World Values Survey*; y qué relación con el desarrollo y el capital social sostienen los diversos planos de confianza y sus dimensiones. Hacen falta, por tanto, estudios de validez de criterio y ecológica sobre estas escalas y los constructos que pretenden medir.

Finalmente, se proponen dos instrumentos específicos de la Investigación Confianza para posteriores análisis de validez y fiabilidad:

- El Cuestionario de Apodos: una lista de 15 apodos para valorar el tamaño bruto de la red social inmediata de la persona (más aplicable a jóvenes entre 18 y 23, de la ciudad de Quito);
- El Cuestionario sobre Actitud ante la Vida, que incluye tres subescalas (la de “teoría del Superhombre”, la de “defensividad” y la de “justificación de la ilegalidad”), posiblemente relacionadas con la crisis de la institucionalidad, la corrupción y los problemas del desarrollo en el Ecuador (CORDES, 1999; Comisión Anticorrupción: Colegio de Contadores Públicos de Pichincha, 1998).

Notas

- 1 La distinción entre confianza intragrupos y generalizada es paralela a lo que Putnam ha llamado capital social “*bonding*” y “*bridging*”; el primero afianza las relaciones dentro de un grupo, el segundo tiende “puentes” entre diversos grupos de la sociedad (Putnam, 2000).
- 2 Los análisis estadísticos se realizaron con *Statistics Package for the Social Sciences* (SPSS), v. 13; y con *JMP* v. 6.

Bibliografía

- ARCE, C.
1994 *Técnicas de construcción de escala Psicológicas*, Síntesis. Madrid.
- ARONSON, E.
1975 *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Alianza.
- BORJA, D.
2004 *Optar por el Presente*. Quito: Tramasocial.
- CHUN, K., & Campbell, I. B.
1974 Dimensionality of the Rotter Interpersonal Trust Scale. *Psychological Reports*, 35: 1059-1070.
- COLEMAN, J.
1988 Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Comisión Anticorrupción: Colegio de Contadores Públicos de Pichincha
1998 Conferencia Nacional Anticorrupción. *Conferencia Nacional Anticorrupción - Memorias. I*. Quito: Comisión Anticorrupción: Colegio de Contadores Públicos de Pichincha.
- CORDES.
1999 *Reflexiones, experiencias y estrategias en torno a la corrupción*. Quito: CORDES.
- CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO
2007 *Informe Latinobarómetro 2007*. Recuperado el 04 de marzo de 2008, de Corporación Latinobarómetro: www.latinobarometro.org
- CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO
2007 *Latinobarómetro*. Recuperado el 15 de abril de 2008, de Latinobarómetro: <http://www.latinobarometro.org/>
- COSTALES, J.
2001 *Construyamos el país que merecemos*. Quito, Edit. Abya-Yala.
- COVEY, S.
2006 *The Speed of Trust: the One Thing that Changes Everything*. New York: Free Press.
- EIDELSON, R.
2007 Comunicación personal.

- EIDELSON, R., & EIDELSON, J.
2003 Dangerous Ideas: Five Beliefs that Propel Groups toward Conflict. *American Psychologist*, 58 (3), 182-192.
- ESPINOSA TAMAYO, A.
1918 *Psicología y sociología del ecuatoriano*. Guayaquil: Biblioteca Ecuatoriana, Imprenta Municipal.
- FRALEY, R. C.
2004 *How to conduct behavioral research over the Internet: A beginner's guide to HTML and CGI/Perl*. New York: Guilford.
- FRANSELLA, F.
1977 The Self and the Stereotype. En D. Bannister, *New Perspectives in Personal Construct Theory* (págs. 39-66). New York: Academic Press.
- FUKUYAMA, F.
1995 *Trust*. New York: Free Press.
- GARCÍA MONTALVO, J., & REYNAL-QUEROL, M.
2003 *Capital social: instrumentos de medida y métrica desde la óptica de un economista empírico*. Recuperado el 2007, de Universitat Pompeu Fabra: <http://www.econ.upf.edu/~reynal/medicion.doc>
- HARLOW, L.
2005 *The Essence of Multivariate Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- HO, R.
2006 *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. New York: Chapman & Hall / CRC.
- HURTADO, O.
2007 *Las costumbres de los ecuatorianos*. Quito: Planeta.
- JOLLIFFE, I. T.
2002 *Principal Component Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- KLIKSBERG, B.
2000 *Capital Social y Cultura: claves olvidadas del desarrollo*. Buenos Aires: BID-INTAL.
- KLIKSBERG, B.
2002 *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KLIKSBERG, B.
2004 *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- KNACK, S., & ZAK, P.
2002 *Building Trust: Public Policy, Interpersonal Trust, and Economic Development*. Recuperado el 2007, de Social Science Research Network: <http://ssrn.com/abstract=304640>
- LASO, E.
2007 Confianza, desarrollo y corrupción: un estudio de psicología social. *Memorias del 50 Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales*. Quito: FLACSO Ecuador.

- LASO, E.
2007 Las instituciones desde la perspectiva psicológica: el punto de vista evolutivo. En S. Basabe, *Instituciones e institucionalismo en América Latina: perspectivas teóricas y enfoques disciplinarios* (págs. 19-72). Quito: Centro de Investigaciones de Política y Economía (CIPEC).
- LASO, E.
2005 *¿Lobos o Corderos?: Obediencia a la Norma, contradicción y cosmovisión*. Recuperado el 2008, de <http://estebanlaso.com/pdfs/Lobosocorderos.pdf>
- LÓPEZ BLASCO, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J., & Navarrete, L.
2005 *Informe de Juventud en España 2004*. Recuperado el 16 de 04 de 2008, de Instituto de la Juventud: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1729623244>
- MAGNUSSON, D.
1978 *Teoría de los tests*. México: Trillas.
- MISCHEL, W.
1990 Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. En L. Pervin, *Handbook of personality: Theory and research* (págs. 111–134). New York: Guilford Press.
- NORTH, D.
1990 *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PADUA, J.
1979 *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PASTOR R., G.
1986 *Ideologías: su medición psicosocial*. Barcelona: Herder.
- PETERMANN, F.
1999 *Psicología de la confianza*. Bilbao: Herder.
- PORTES, A.
1998 Social Capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- PUTNAM, R.
1995 Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 65-78.
- PUTNAM, R.
2000 *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- PUTNAM, R.
1993 *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press.
- ROSENBERG, M.
1956 Misanthropy and Political Ideology. *American Sociological Review*, 21 (6), 690-695.

- ROTTER, J.
1967 A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality* (35), 651-665.
- ROTTER, J.
1971 Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26 (5), 443-451.
- SELIGMAN, M.
1981 *Indefensión*. Madrid: Debate.
- SELIGMAN, M.
1992 *Learned Optimism*. New York: Pocket Books.
- SEN, A.
1989 *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- The European Values Study Foundation and World Values Survey Association
2006 European and World Values Surveys Four-Wave Integrated Data File, 1981-2004, v.20060423.
- The Limesurvey Development Team
2008 *Limesurvey*. Recuperado el 01 de 06 de 2008, de Limesurvey: <http://www.limesurvey.org/>
- The poMMo Developer Team
2007 *poMMo*. Recuperado el 07 de 02 de 2008, de poMMo: http://pommo.org/Main_Page
- The Wordpress Developer Team
2007 *Wordpress*. Recuperado el 15 de 01 de 2008, de Wordpress: blog tool and weblog platform: <http://wordpress.org/>
- TSCHANNEN-MORAN, M., & Hoy, W.
2000 A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- USLANER, E.
2007 Comunicación personal.
- USLANER, E.
2004 Coping and Social Capital: The Informal Sector and the Democratic Transition. *Unlocking Human Potential: Linking the Formal and Informal Sectors*. Helsinki.
- USLANER, E.
1999 *Trust and Consequences*. Recuperado el 2007, de University of Maryland: <http://www.bsos.umd.edu/gvpt/apworkshop/uslaner.PDF>
- USLANER, E.
2005 Trust and Corruption. En T. International, *Global Corruption Report 2005*. Londres: Pluto Press.
- WISEMAN, R.
2004 *The Luck Factor*. New York: Arrow Books Ltd.
- WRIGHT, T. L., & Tedeschi, R. G.
1975 Factor analysis of the Interpersonal Trust Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 430-477.

2

Métodos etnográficos y actorías sociales en América Latina

José E. Juncosa¹, Patricio Guerrero², Luis Herrera³, René Unda⁴,
Amanda Tello⁵, Rosana Guber⁶, Teresa Durán⁷, Raquel Wiggers⁸,
Márcia Regina Calderipe Farias Rufino⁹, Jorge Nuñez¹⁰
y Andrés Pantoja¹¹, Hans Bertenbreiter¹², Andrés Rojas¹³

A la memoria de *Carlo Ubialli* y *Sergio Tonetto*,
que el sueño por una América Latina
diversa e incluyente que alimentó sus vidas hasta la muerte
ilumine nuestro sendero.

-
- 1 Antropólogo por la Universidad Salesiana de Quito, sirector de la Carrera de Antropología Aplicada y Coordinador del presente Proyecto de Investigación.
 - 2 Antropólogo por la Universidad Politécnica Salesiana y docente de las carreras de Antropología y Comunicación Social de la misma Universidad. Doctorado en Estudios de la Cultura en la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito.
 - 3 Antropólogo por la Universidad Politécnica Salesiana y docente de las carreras de Antropología y Psicología de la misma universidad.
 - 4 Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Director de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana.
 - 5 Antropóloga por la Universidad Politécnica Salesiana de Quito.
 - 6 PHD en Antropología por la John Hopkins University. Directora del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires.
 - 7 PHD en Antropología, docente de la Carrera de Antropología y Directora del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Católica de Temuco, Chile.
 - 8 Antropóloga y docente de la Universidad Federal de Manaus, Brasil.
 - 9 Antropóloga y docente de la Universidad Federal de Manaus, Brasil.
 - 10 Filósofo, investigador de FLACSO, Ecuador, y profesor del Taller de Tesis.
 - 11 Comunicador social y estudiante del diplomado de Antropología Visual, FLACSO, Ecuador.
 - 12 Egresado de la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana.
 - 13 Estudiante de la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana

“Recuerdo cómo mis amigas del Alto me agarraban, me llevaban y me empujaban, disputándose mi atención, diciendo: ‘No me olvides; espero mi turno para hablar. Ya le has hecho bastante caso a esa’. O diciendo: ‘¿Estás oyendo? ¿Estás viendo?’ O cogiéndome la mano y colocándosela en el abdomen y pidiendo: ‘Tócame, siente aquí. ¿Has visto alguna vez algo tan hinchado?’ O ‘escríbelo en tu cuaderno, ya. No quiero que lo olvides’. Ver, escuchar, tocar, registrar, pueden ser, si se practican con cuidado y sensibilidad, actos de fraternidad y hermandad, actos de solidaridad. Por encima de todo, es el trabajo del reconocimiento. No mirar, no tocar, no registrar, es la actitud hostil, el acto de la indiferencia y de volver la espalda”.

Nancy Scheper-Hughes

La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil;

Ariel, Barcelona, 1997: 39

1. Introducción

Aunque cada vez resulta más claro que el trabajo de campo etnográfico constituye el núcleo metodológico de la antropología, no por ello es inmune a un conjunto de apreciaciones contradictorias que van desde la deslegitimación y la sospecha hasta el redescubrimiento y revalorización de su práctica.

Se ha cuestionado la etnografía desde dentro y fuera de la antropología por su sesgo descriptivo, porque se considerada instrumento de dominación y observación abusiva del otro que tiende a ocultar, descontextualizar o desvalorizar los conocimientos y perspectivas de los grupos sociales¹⁴, además de propender a la selección de campos de observación ajenos a los intereses locales y enrolados en agendas y prioridades externas¹⁵. Esta vertiente, cultivada en gran medida por la tradición crítica de la antropología y por los estudios culturales latinoamericanos, confluye con la que plantean movimientos sociales de diversos tipos, especialmente, los pueblos indígenas, quienes rechazan vehementemente toda aproximación etnográfica que implique la usurpación y usufructo de sus conocimientos según intenciones no concertadas. A estas voces se suman otras que se preguntan si de verdad la investigación de campo etnográfica revisite alguna utilidad frente a otros ejercicios investigativos y de conocimiento mejor alineados con las urgencias del desarrollo, la productividad o los desafíos de gestión y participación. Tales reparos contribuyeron a consoli-

dar una suerte de repliegue de la etnografía o a constituir zonas de refugio basadas en un discurso políticamente correcto y en prácticas de trabajos de campo replegadas unilateralmente en las capacidades interpretativas del investigador, aunque sin desconocer cierta interacción y sensibilidad para con las expectativas sociales.

Pero el panorama incluye otras posiciones que, en cambio, no sólo han recuperado la etnografía como el eje metodológico de la antropología; también promueven en América Latina su renacimiento a la luz de nuevos enfoques, especialmente relacionados con la constitución de un proyecto de nación plural y equitativo. Además, las críticas y reparos no han impedido que los movimientos sociales continúen capacitando a sus cuadros en el análisis social pues lo consideran un recurso que amplía sus marcos interpretativos y de acción. Señales de la revalorización del trabajo de campo etnográfico son los múltiples foros de discusión sobre el tema y, en especial, sobre los métodos cualitativos en general cuya creciente producción académica se refleja, en parte, en la bibliografía de este informe.

Este contexto contradictorio plantea desafíos y resonancias inevitables para el ejercicio de la antropología en Ecuador, y particularmente, para la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana, para la cual el trabajo de campo ha sido el eje de la propuesta académica y un factor que ha condicionado tanto el perfil de los estudiantes cuanto las prioridades temáticas. No obstante, es innegable que la diversificación de los objetos de conocimiento –ya no exclusivamente relacionados con el mundo indígena o con sujetos enmarcados en la diversidad étnica– y la complejidad de los enfoques promovida por la emergencia de movimientos sociales muy diversos, plantea resignificar el trabajo de campo etnográfico mediante la exploración de experiencias concretas que aporten pistas para superar la descripción y la recuperación cultural.

El carácter contradictorio de la antropología frente a las expectativas y demandas tanto sociales como institucionales expresa el problema en el que se inserta la investigación y la pregunta fundamental que provoca consiste en establecer si de verdad existen prácticas etnográficas que promuevan el ejercicio de una antropología socialmente responsable y liberadora.

La respuesta a considerar es la siguiente: *el trabajo de campo etnográfico, sustento metodológico de la antropología, puede constituirse en una herramienta válida no sólo para descubrir los sentidos de las acciones socioculturales a partir de los propios actores, sino también para reivindicar y fortalecer las actorías sociales y acompañar procesos de transformación social.*

La investigación pretende profundizar en las diversas áreas de conocimiento de la Universidad Politécnica Salesiana la práctica del trabajo de campo etnográfico orientada a la promoción y transformación social y, al desarrollo de la interculturalidad. El objeto de conocimiento propuesto consiste en identificar las dimensiones epistemológicas, metodológicas e instrumentales de diversas prácticas etnográficas relevantes para la producción de actorías sociales y, se expresa en los siguientes interrogantes y preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las principales orientaciones metodológicas de la *antropología latinoamericana* y las tendencias dominantes? ¿Cuáles son los supuestos compartidos de las teorías, las visiones de la sociedad y de la cultura, las implicaciones éticas y políticas que soportan los enfoques etnográficos?
- ¿Cuál es la *pertinencia* y aplicabilidad de los diversos métodos etnográficos para generar y relieves actorías sociales?
- ¿Cuáles son las implicaciones de los hallazgos para la Carrera de Antropología y para la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana?

2. Aspectos metodológicos

Para la delimitación de la unidad de estudio, se tomaron en cuenta experiencias latinoamericanas de investigación etnográfica y propuestas teóricas innovadoras y relevantes, aplicadas a diversos ámbitos de la interculturalidad y otros procesos sociopolíticos relacionados con el movimiento indígena, movimientos sociales emergentes, violencia institucionalizada, antropología urbana, migración, territorialidad, entre otros.

Tabla 1. Informes parciales del proyecto

Investigadores	Enfoques y casos analizados	Informes producidos por los investigadores
INVESTIGADORES LOCALES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA		
<i>Patricio Guerrero</i> (Profesor de antropología)	Dos enfoques y siete casos analizados	Primer informe: <i>Aportes etnográficos de la antropología y los estudios culturales desde Ecuador.</i> Segundo informe: <i>Aportes etnográficos de la antropología y los estudios culturales desde América Latina.</i>
<i>Luis Herrera</i> (Profesor de antropología)	Quince casos analizados	Primer informe: <i>La etnografía y su relación con los mundos políticos.</i> Segundo informe: <i>Etnografía y movimiento indígena.</i> Tercer informe: <i>Etnografía, memoria y denuncia social.</i> Cuarto informe: <i>Etnografía y mundos globalizados.</i>
<i>José Juncosa</i> (Profesor de antropología)	Varios enfoques a partir de diez casos analizados	Informe: <i>Orientaciones para las ciencias sociales desde las epistemologías de los movimientos sociales.</i>
<i>Amanda Tello</i> (Antropóloga por la UPS)	Siete casos analizados	Informe: <i>Experiencias etnográficas relevantes en las tesis de la Carrera de Antropología Aplicada.</i>
<i>Andrés Rojas</i> (Estudiante de antropología)	Un caso analizado	Recolección de información: <i>Expectativa de los estudiantes en el Segundo Congreso del FELA respecto a la antropología</i> (Brasil, 2007).
<i>René Unda</i> (Profesor de posgrado)	Un caso analizado	Informe: <i>Acción social, representaciones y expectativas sociales de los jóvenes en Quito.</i>
INVESTIGADORES LOCALES DE OTRAS UNIVERSIDADES Y CENTROS ACADÉMICOS		
<i>Andrés Pantoja*</i> y <i>Jorge Nuñez**</i> * (Comunicador social, estudiante de FLACSO) ** (Filósofo investigador de FLACSO)	Ocho casos analizados	Primer informe: <i>Antropología Urbana: un espacio que estudia el "nosotros" desde la Etnografía. La experiencia de antropología visual: el caso de la investigación Cacería de brujos y de la película El Comité.</i> Segundo Informe: <i>La experiencia etnográfica de los estudiantes del Seminario de etnografía, de FLACSO, Ecuador.</i>
INVESTIGADORES DE CENTROS ACADÉMICOS DE OTROS PAÍSES		
<i>Rosana Guber</i> (IDES-CAS, Argentina)	Un enfoque y un caso analizado	Primer informe: <i>Métodos etnográficos en uso y discusión en Argentina. La antropología relacional y reflexiva.</i> Segundo informe: <i>Estudio de caso. Identidad étnica y nacional en trabajadores de la construcción.</i>
<i>Raquel Wiggers</i> (Universidad Federal de Manaos, Brasil)	Dos enfoques reportados	Informe: <i>El abordaje de Roberto Cardoso de Oliveira y João Pacheco de Oliveira para el estudio etnográfico de las fronteras étnicas.</i>
<i>Teresa Durán</i> (Profesora de la Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile)	Un enfoque y un estudio de caso reportado	Primer informe: <i>Etnografía, identidad e interculturalidad</i> Segundo informe: <i>La antropología aplicada interactiva en la Araucanía.</i>

La excesiva extensión geográfica del posible campo de análisis fue compensada con la selección acotada de experiencias según las siguientes variables: significatividad; visibilidad de la reflexión epistemológica y metodológica y, por último, accesibilidad a la información y a interlocutores calificados. En consecuencia, las conclusiones no buscan definir el estado de la cuestión sobre el trabajo de campo etnográfico en América Latina; tan sólo identifica y profundiza los rasgos relevantes de la práctica etnográfica en función de los ejes de análisis escogidos.

La metodología se basó en el desarrollo de investigaciones parciales exploratorias, panoramas nacionales y en la sistematización de experiencias puntuales solicitadas a informantes claves de diversos países del cono Sur: Argentina, Chile y Brasil, a quienes se sumó un equipo de investigadores de la Carrera de Antropología Aplicada que realizó búsquedas en países del área andina o recuperó experiencias locales significativas.

La Tabla 1 detalla las investigaciones parciales y sus respectivos autores cuyos hallazgos sustentan el presente informe final de la investigación desarrollada entre junio de 2007 y mayo de 2008.

3. Resultados

Si bien los informes parciales apuntan a una diversidad mayor de datos y variables, sistematizamos los hallazgos más significativos y relevantes según los siguientes ejes: *a.* Base paradigmática (referentes epistemológicos, éticos y políticos); *b.* Propuestas etnográficas relevantes; *c.* Énfasis metodológicos del trabajo de campo; *d.* Hallazgos instrumentales.

3.1 Base paradigmática de las experiencias reportadas

3.1.1 Referentes epistémicos

Las investigaciones parciales manifiestan la confluencia de al menos tres grandes orientaciones del pensamiento que se combinan, enriquecen y se cuestionan mutuamente: el pensamiento crítico y dialéctico, el *giro*

hermenéutico y el interaccionismo simbólico. Sin ser las únicas, resultan pertinentes y relevantes para los intereses de la investigación porque contribuyen en conjunto a insertar la antropología en los procesos sociopolíticos contemporáneos y, sobre todo, a visibilizar la perspectiva de muy diversos actores respecto a los proyectos sociales en ciernes. En lo profundo, los enfoques teóricos señalados comparten, por lo menos, los siguientes elementos: 1) Fundamentación sociológica de la epistemología de tal manera que el mundo y el conocimiento no se instauran desde visiones cosmológicas o metafísicas; asimismo, toda teoría, enfoque o técnica prolonga o reproduce las prácticas sociales; 2) Cuestionamiento a las visiones estructurales y funcionalistas de la cultura debido a su negación de la subjetividad social y del significado de las acciones sociales; 3) Énfasis en los métodos cualitativos, sobre todo, en las teorías del giro hermenéutico y el interaccionismo simbólico; 4) Cuestionamientos de los enfoques instrumentales del conocimiento de la realidad sociocultural, tales como la reingeniería social o la solución de problemas¹⁶.

El pensamiento crítico y dialéctico ha condicionado gran parte de la discusión latinoamericana en torno a los productos culturales y a los medios de comunicación, además ha influido también en la crítica a la antropología sociocultural a través de dos vertientes: el aporte de Marcus (2000) y de los estudios culturales (ver, por ejemplo, Castro Gómez, 2000). Para esta tradición, la realidad sociocultural no es dada ni inmutable sino histórica y socialmente producida; es un proceso sujeto a transformaciones y cambios producidos desde la expectativa de los grupos sociales y de las relaciones en que se inscribe su praxis. No obstante, la cultura no es el producto automático de las prácticas económicas o de los modos de producción; se trata, más bien, de una realidad relativamente independiente y autónoma¹⁷. La antropología y el trabajo etnográfico son concebidos y evaluados, entonces, en el contexto de una praxis social transformadora y por su potencial no sólo para evidenciar las prácticas de dominación y control de la diversidad sino, además, para desnaturalizar y problematizar cualquier práctica sociocultural, aún aquellas que resultan legítimas y referenciales para los mismos movimientos sociales. Por último, la orientación crítica y dialéctica rescata la capacidad de la antropo-

logía en general para diagnosticar la intencionalidad subyacente en las diversas maneras de conceptualizar la cultura y la diversidad y, de expresarlas en las políticas públicas.

Gran parte del giro hermenéutico en la antropología contemporánea remite a la conocida y difundida obra de Clifford Geertz (1992 y 1994), para quien el rasgo más importante de la realidad –y por tanto, el objeto de conocimiento por excelencia de la antropología– es el sentido y el significado que los actores sociales atribuyen a sus acciones. La cultura, entonces, es el entramado de sentidos generado por los mismos actores sociales; y la etnografía, el método que hace posible a la antropología desarrollar una *descripción densa* de las culturas enfocada en los significados particulares que recusa poner lo particular al servicio de perspectivas explicativas generalizantes o de tareas que buscan codificar regularidades abstractas.

El giro hermenéutico, en cuya constelación teórica confluyen otras visiones tales como el constructivismo social de Berger y Luckmann (2003) y la de los imaginarios sociales instituyentes de Castoriadis (1998, 2002), camina a la par, en América Latina, del enfoque crítico profundizado por Bordieu (1987 y 1990), Habermas (1996) y Giddens (1987). No obstante, es mirado con cautela tanto por quienes ponen en duda su pertinencia y alcance respecto a las urgencias de transformación social como por aquellos que señalan la expulsión del actor en la tarea hermenéutica, gobernada casi por completo por la capacidad interpretativa del investigador que excluye, de cierta manera, la vocalía del actor social. La combinación de ambas corrientes –la teoría crítica y la hermenéutica– permite en parte superar tales escollos. Señalamos, además, que en algunos casos, se valora la tarea interpretativa de las ciencias sociales en general y de la antropología en particular porque hace posible traducir y hacer inteligibles las reivindicaciones emergentes de unos movimientos sociales para otros; traducción que implica, siempre, la mediación teórica (ver, por ejemplo, Boaventura de Souza Santos 2001, 2002, 2003, 2006).

A estas tendencias se suma el interaccionismo simbólico, nacida de la psicología social, que modela buena parte de la producción etnográfica investigada. Para ella, la cultura es un proceso comunicativo constante y

con carácter performativo, dotado de intencionalidad y voluntad de acción ante el otro: todo cambio o comprensión cultural implica la interacción entre personas. Desde esta visión, la antropología recupera el sentido pero se previene de cosificar la cultura (visión esencialista) y de considerarla un conjunto estable de expresiones inmutables al margen del flujo de interacciones; por lo tanto, se abstiene de convertir al individuo en el ejecutor pasivo del libreto de su cultura al reconocerlo como intérprete activo de ella. La mira está puesta en el flujo de las interacciones comunicativas intersubjetivas cargadas de la voluntad de modelar las relaciones y configurar el mundo. Consecuentemente, es imposible etnografiar expresiones culturales al margen de las interacciones en que son producidas. Consideramos fundamental esta vertiente algunos de cuyos referentes insoslayables son Blumer (1981) y Garfinkel (1967), a quien se le debe la cristalización de la etnometodología como disciplina, y Goffman (1970 y 1979). Ellos contribuyen a superar el carácter del *ego observador* del etnógrafo y radicaliza el del *ego participante* por el del *ego interactuante*; además, constituyen la matriz teórica del concepto de reflexividad tan presente en las experiencias revisadas (*cfr. infra*).

Con respecto a la valoración del actor social, prevalece una actitud epistémica que privilegia teorías abiertas al reconocimiento de su rol activo y consciente antes que las teorías estructurales que prefieren explicar la realidad sociocultural únicamente a partir de factores macro sociales o pertenecientes a la estructura socioeconómica; asimismo, a este primer grupo de preferencias se suma el aprecio por las teorías multicausales y complejas, que no reducen el análisis a un solo factor o a la visión de un único actor social. No obstante, las experiencias analizadas revelan la combinación de los tres enfoques integrados a partir de las teorías que valoran el grupo social como sujeto y actor reflexivo.

3.1.2 Referentes éticos y políticos

En relación a los compromisos políticos, nos resulta significativa la orientación que valora el carácter contrahegemónico de la diversidad sociocultural en un momento histórico en el que Latinoamérica redefine sus proyectos de nación de tal modo que ya no es posible concebir la antro-

pología como el *organon* o dispositivo ideológico al servicio de la incorporación de los pueblos étnicamente diversos (los pueblos indígenas y afroamericanos, los inmigrantes, etc.) al proyecto de nación hegemónica y unitariamente concebido; antes bien, el desafío principal de la etnografía es crear capacidades en los movimientos sociales y grupos diversos para interpretar significativamente su propia experiencia colectiva y contribuir a la construcción de una sociedad equitativamente multicultural.

Desde el punto de vista de la ética, el punto fuerte a destacar es la valoración de la etnografía como escenario de *encuentro* transformador con el otro, encuentro que parte del reconocimiento de un horizonte moral anterior y fundante, que resulta imperativo tanto para el actor social cuanto para el investigador. Esta perspectiva a ser cultivada, basada fundamentalmente en el aporte de la filosofía existencial de Levinas, supone que “la moralidad no pertenece a la cultura: nos permite juzgarla” (1987: 100)¹⁸ y es un punto de apoyo tanto para superar el relativismo propio de la posmodernidad celebratoria¹⁹ como para redimensionar la actitud metodológica del etnógrafo, necesariamente relativista y desnaturalizante. De esta perspectiva, el horizonte de transformaciones esperadas afecta en primer lugar al etnógrafo quien, a través del encuentro con el otro, transforma siempre su actitud existencial.

3.2 Propuestas etnográficas relevantes

En los informes parciales producidos por la investigación identificamos dos grupos de propuestas etnográficas integrales: la primera circunscribe el trabajo de campo hacia el análisis de la etnicidad y de la diversidad cultural de los pueblos indígenas –hacia lo *otro*, dos de cuyas expresiones muy significativas pertenecen a la antropología brasileña: Roberto Cardoso de Oliveira y Joao Pacheco de Oliveira, reportadas en el informe de Raquel Wiggers y Márcia Regina Calderipe Farias Rufino. El segundo grupo aplica la etnografía al análisis de cualquier tipo de subjetividad social –incluida la étnica– orientada en mayor medida hacia el *nosotros* y situaciones que forman parte de *nuestra* cotidianidad: excombatientes de las Malvinas, grupos juveniles, niños de una escuela, pacientes de una clí-

nica psiquiátrica, trabajadores de la construcción, miembros del movimiento social por un parto más humano, presidiarios, grupos GLBTs, etc., casos reportados en los informes de Luis Herrera, Patricio Guerrero, Amanda Tello y Rosana Guber.

Estos dos géneros, discriminados más por el tema que por el enfoque, valoran la etnografía por su orientación a la acción, por la capacidad de evidenciar y fortalecer las actorías sociales y, por inclinar la discusión metodológica en mayor medida hacia los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos que iluminan y constriñen las estrategias, instrumentos y técnicas de investigación. Dejamos para más adelante los aportes etnográficos relacionados con la etnicidad y nos concentraremos, ahora, en las siguientes propuestas del segundo género: la antropología interactiva; la antropología relacional-reflexiva y la antropología para la vida de las cuales describiremos rápidamente la primera y nos detendremos en las dos últimas.

Los principales rasgos de la antropología interactiva, desarrollada por el Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco (*cfr.* informes de Teresa Durán) son los siguientes: *multidimensionalidad* o integración de factores explicativos de diverso nivel: estructurales, microsociales e intersubjetivos; *multilocalidad* o inclusión del mayor número posible de actores sociales involucrados en el hecho social que se pretende comprender; *integración* de los enfoques deductivos e inductivos; finalmente, incorpora la reflexividad (*ver infra*) y la formulación de propuestas de acción coherentes con los múltiples niveles de la realidad social.

La antropología relacional-reflexiva, desarrollada por la antropóloga argentina Rosana Guber (*cfr.* además de su informe, *ver* Guber, 2001 y 2004), del Instituto de Estudios Sociales de Buenos Aires, apunta a interpretar y reivindicar teóricamente el punto de vista del actor social; la antropología comprometida con la vida, construida por Patricio Guerrero (*cfr.* además de sus informes, Guerrero, 2007), en cambio, pretende generar actores sociales capaces de recuperar el sentido de su propia experiencia más allá de la teoría, incorporando otros saberes y métodos enmarcados en la sabiduría colectiva y dotados de potencial transformador.

Tanto la antropología relacional-reflexiva como la antropología comprometida con la vida procuran ser cultivados en la Carrera de Antropología Aplicada y se han convertido en ejes –no excluyentes– de su propuesta metodológica. Si bien ambos comparten horizontes teóricos y coinciden en aspectos como la revalorización del trabajo de campo, la orientación transformadora del análisis antropológico y la recuperación de la subjetividad (la corporalidad y los sentimientos), plantean maneras diversas de relacionar el investigador y las teorías con los conocimientos y prácticas del actor social. Si la antropología relacional-reflexiva apunta a la relación de saberes (entre los conocimientos del investigador y los del actor social), la antropología comprometida con la vida, en cambio, instaaura el diálogo de saberes. Profundizamos, a continuación, los elementos esenciales de ambas posturas.

3.2.1 *La antropología relacional-reflexiva*

La relevancia de esta propuesta consiste en su capacidad de incorporar a los actores sociales en la producción de conocimiento atribuyéndoles la capacidad de dotar de sentido la realidad antes que el investigador lo descubra y lo explicita. Por ello, toda realidad sociocultural es *preteórica* y resultado de una práctica social, de las relaciones sociales: tanto el investigador (sus teorías y métodos) como su objeto/sujeto (lo que la gente dice, piensa y hace) forman parte de un contexto en el que esas prácticas son al mismo tiempo producto y productoras de sentido. Así como la realidad surge por la relación entre las personas, el conocimiento también depende de ellas y no puede fundarse unilateralmente en lo que el etnógrafo pueda conocer o en los métodos que sea capaz de implementar. La realidad sociocultural, significativamente constituida por los actores sociales se comprende cuando el investigador es capaz de relacionar lo que él sabe (teorías) con el conocimiento del actor social (sentido común); sus métodos, con las formas de conocer del actor social. Por lo tanto, la investigación etnográfica supone el carácter relacional de la investigación, relación dialéctica entre el investigador y sus interlocutores, entre las teorías y métodos del investigador y las teorías y métodos de los *nativos*.

Otra de las características esenciales de la propuesta es la *reflexividad*, también como la relacionalidad, un rasgo de la realidad sociocultural según el cual todo actor social es reflexivo; vale decir, que todas sus acciones están dotadas de racionalidad y legitimidad desde su punto de vista: por lo tanto, toda etnografía busca recomponer teóricamente la racionalidad y legitimidad de la que están impregnadas las acciones sociales. Otras derivaciones de la reflexividad para la investigación etnográfica se expresan en dos direcciones: en la primera, el investigador mira *hacia sí mismo* para convertir en objeto de conocimiento los supuestos teóricos y metodológicos que orientan su investigación y, considerar las implicaciones de los rasgos de su propia subjetividad (género, pertenencias sociales, edad, mundo afectivo, opciones políticas, etc.). En la segunda, el investigador mira *desde el actor social* para incorporar su perspectiva como medida de juicio y cuestionamiento de la teoría y, el método etnográfico empleados por todo lo que no han podido dar cuenta o fueron incapaces de incluir en su explicación. La reflexividad supone que no se pueden construir cadenas de significados sin el análisis de nuestro propio mirar como etnógrafos (Cardoso, 1986: 103 en Tornquist, 2007: 49); al mismo tiempo, establece que no se trata de ser otro, o asumir unilateralmente el rol del otro: se trata, también, de posicionar el rol y la responsabilidad del investigador. Una de las expresiones de la reflexividad en el informe es el *registro puertas adentro* mediante el cual el etnógrafo relata el desarrollo de su propio proceso de conocimiento a lo largo de la investigación.

Para la propuesta relacional reflexiva, la etnografía es el aspecto más distintivo de la antropología, fenómeno tridimensional que articula, en primer lugar, una *perspectiva*, una manera de mirar la realidad sociocultural a partir de un conjunto de teorías; en segundo lugar, un *método*: el método etnográfico de trabajo de campo constituido por la observación participante o la participación observante, la entrevista no dirigida y la coresidencia; en tercer y último lugar, la etnografía es también un género textual. El etnógrafo construye un *texto* (la etnografía) sobre el actor social sin negar la *vocalidad* de las alteridades pero tampoco sin licuar ni diluir la responsabilidad que le cabe tanto en la formulación de su objeto de conocimiento como en la interpretación de la realidad sociocultural.

El género etnográfico superpone e integra estrategias analíticas y discursivas de complejidad creciente: la primera es el *report* o descripción de lo que sucede (describir el *qué*); la segunda consiste en la explicación o identificación de aspectos causales externos, contextuales o estructurales (explicar el *porque*); la tercera es la interpretación o reconstrucción del ámbito de sentidos e intenciones con que el actor social configura su mundo (explicitar los *para qué*).

Entre otras improntas metodológicas que caracterizan la propuesta relacional-reflexiva reseñamos las siguientes: *a.* La construcción y reformulación dinámica del objeto de conocimiento como destreza clave del etnógrafo; *b.* Valoración de la teoría, instrumento de problematización, interpretación y traducción de las reivindicaciones sociales y, de la realidad sociocultural; *c.* Recuperación de la subjetividad del investigador (de sus pertenencias, género y sentimientos) quien es, al fin y al cabo, el principal instrumento de conocimiento, aún más que las teorías y los métodos; *c.* Reconocimiento de la responsabilidad intransferible del etnógrafo porque es quien, al fin y al cabo, construye teórica y metodológicamente el objeto de conocimiento y, se hace cargo de interpretar teóricamente las prácticas del actor social.

3.2 La antropología comprometida con la vida o del Corazonar

La propuesta de la antropología comprometida con la vida o del *Corazonar* nace como respuesta a la insurgencia material y simbólica de las nacionalidades indígenas, pueblos negros y las diversidades sociales, en su lucha por la existencia; los mismos que interpelan al conjunto de la sociedad y de la ciencia y, por lo tanto, de la antropología a fin de descolonizarla, para que esta responda a las demandas de la propia vida; pretende superar la colonialidad del pensamiento expresado en el logocentrismo hegemónico (el primado de la razón –de la teoría- que cosifica al otro) mediante la incorporación de los siguientes elementos clave: la afectividad (antropología del corazonar) y la corporalidad y la sabiduría (la visión integral de la vida es superior a las razones epistémicas). La proposición básica que expresa la propuesta es la siguiente: los cambios sociales no se generan

desde el horizonte del saber y los epistemes, sino desde la lucha por la existencia y de mano de la sabiduría, ya que ésta, a diferencia de aquellos, posee la capacidad de integrar la razón con el corazón y la acción y nos ofrece referentes no sólo epistémicos, para construirnos sentidos políticos, éticos, estéticos y eróticos distintos de la existencia. Su objetivo es construir sujetos de conocimiento capaces de dar cuenta de su propia sabiduría insurgente e interpretar y traducir la fuerza transformadora de las ajenas.

La categoría fundante de la propuesta de Guerrero y la unidad de análisis privilegiada es el *sentido*; por lo tanto, concibe la cultura, no desde la búsqueda de un concepto monosémico, sino que propone una estrategia conceptual de la cultura, que de cuenta de sus sentidos, múltiples, complejos y multidireccionales, considerando sus dimensiones políticas y que responda a los horizontes históricos de los actores que la construyen. La cultura es mirada como un escenario de lucha de sentidos, por lo tanto se aporta la consideración de dos procesos con relación al poder: La *usurpación simbólica* que permite mirar el uso que el poder hace de la cultura para su legitimación y ejercicio; así como el proceso de *insurgencia simbólica*, que evidencia, que la cultura ha sido y es un instrumento para la lucha contra el poder desde los actores subalternizados, y para la construcción de sus horizontes de existencia.

Guerrero recupera la etnografía y el trabajo de campo ya que son métodos insustituibles que requieren ser reorientados para ser capaces de comprender la trama de significados y sentidos en el ámbito de la sabiduría. Implica no sólo principios teóricos y metodológicos, sino también éticos y políticos, a la vez, que tiende a una perspectiva holística mediante tres fases del trabajo de campo: 1. Trabajo de campo (observación y participación); 2. Descripción de los datos de campo (reconstruir el sistema socio-cultural y universos de sentidos) y 3. Análisis de datos para la interpretación de la cultura.

Para superar la objetivación del otro, es necesario partir de la contemporaneidad de los sujetos sociales sin exotizarlos ni deshistorizarlos mediante su expulsión simbólica al pasado; al mismo tiempo trasciende tanto la visión extractivista de sentidos y del actor informante al recono-

cerlo como interlocutor, cuanto la unilinealidad de la perspectiva *emic* o *etic* en las que el etnógrafo termina apropiándose de la palabra del otro. Retoma, también, la propuesta boasiana de comprendernos a nosotros mismos pasando por lo que el otro piensa de nosotros, pero a condición de dialogar con él, incorporando sus diversas formas y maneras de tejer la vida, de ahí que la investigación sea un acto de alteridad para acercarnos al sentir, al pensar, al decir y al hacer del otro, y en ese proceso comprendernos a nosotros mismos. Tal horizonte de conocimiento intercultural solicita, por tanto, un horizonte metodológico que permita instaurar el diálogo de seres, sentires, sabres, epistemologías y experiencias de vida, forzando los límites disciplinarios e incorporando seres, sentires, saberes, decires, y haceres fronterizos.

La antropología comprometida con la vida se nutre de las sabidurías andinas, fuente de pistas metodológicas y principios epistémicos, éticos y políticos que se enraízan en los rasgos del cosmos (a diferencia de la antropología relacional reflexiva que se fundamenta en la sociología). Las pistas metodológicas se basan en el primado de la visión totalizante, holística y sistémica por sobre la visión totalitaria y fragmentaria; de la mirada hacia las relaciones por sobre la de las particularidades.

Son tres las categorías que definen el carácter simbólico: la espacialidad, la temporalidad (la memoria y el proyecto) y el sentido, que trasciende la percepción racional de la existencia. La etnografía para poder comprender la riqueza de la diversidad y la diferencia, es necesariamente comparativa pues incluye dimensiones y miradas diferenciadas de sentido sobre lo diverso (comparatividad generacional, de género, social, étnica, regional, subjetiva, etc.). Por último, enfatiza la traducción de la insurgencia de unos sujetos históricos a otros a fin de construir redes de sentidos contra hegemónicos.

3.3 Énfasis metodológicos

Los informes parciales han puesto de relieve una serie de acentos y rasgos metodológicos de los cuales recalcamos los siguientes por su relevancia en relación a las actorías sociales: la participación observante y la

investigación entre pares; el estatuto del actor social como sujeto de conocimiento; la etnografía de la *performance* y, por último, el enfoque deductivo y la *grounded theory*.

3.3.1 Participación observante e investigación entre pares

Si bien la antropología se caracteriza por la observación participante, muchas de las experiencias analizadas enfatizan la participación observante propia del investigador que sin pertenecer al mismo grupo sociocultural se vinculan con el grupo investigado no sólo por intereses investigativos, sino y sobre todo por opciones éticas y políticas. Se trata de una realidad compartida por voluntarios, agentes comunitarios de desarrollo o miembros de comunidades religiosas insertos en territorios de misión y de diferencia cultural. Los participantes observantes poseen varias ventajas: son capaces de identificar y valorar significativamente las teorías y métodos a partir de las agendas de sus propios proyectos; su inserción disminuye las dificultades de coresidencia y el acceso al actor social ya que con frecuencia, terminan siendo adoptados de una u otra manera por la comunidad o grupo estudiado; finalmente, todo ello no anula la distancia necesaria para problematizar la realidad.

En asociación con el énfasis en la participación, se encuentra la *antropología entre pares*, evidenciada en varias tesis de la Carrera de Antropología Aplicada reportadas en el informe de Amanda Tello. Dicha metodología, descrita por Rosenblueth (1997), se activa cuando el etnógrafo pertenece al mismo grupo sociocultural en el que desarrollará la investigación y se ha evidenciado, por ejemplo, en estudios antropológicos relacionados con la vida religiosa (Do Patrocinio, 2006; Pezzi, 2005), con los grupos GLBTs (Rojas, 2006), con la investigación de diversos aspectos del quehacer académico o cuando se trata de militantes de diversos movimientos sociales (ver, por ejemplo, Tornquist, 2007).

Por lo tanto, hay dos tipos de *estudios entre pares*: aquellos en los cuales el etnógrafo no sólo pertenece a, sino que también comparte la vida cotidiana con su grupo, y aquellos en los cuales el etnógrafo pertenece al grupo pero no comparte con ellos su cotidianidad, como es el caso de los

estudios sobre el quehacer académico y profesional. Ambas modalidades están sujetas a los condicionamientos que nacen de la cercanía y de la familiaridad e implican, casi siempre, una instancia legitimadora que consiste en el compromiso militante o de transformación que, en algunos casos, ha contribuido a generar procesos identitarios y antihegemónicos frente a otras instancias dominantes incluso generadas por el mismo grupo socio-cultural.

Los estudios entre pares –sobre todo aquellos efectuados por militantes- están sometidos a las tensiones que surgen de la necesidad de problematizar y extrañar lo propio y familiar o de relativizar opciones profundas que los movimientos o grupos sociales consideran *innegociables*. Asimismo, al fin de la investigación o de su formación como antropólogos, los militantes no suelen ver las cosas de la misma manera que los pares y les resulta imposible regresar al *punto de partida*: “el campo nos cambia tanto que podemos no-retornar” (Tornquist, 2007: 47). ¿Cómo regresar a lo mismo si se ha interpretado la realidad desde otra perspectiva?

3.3.2 *El actor social: de informante a interlocutor y sujeto de conocimiento*

La práctica investigativa atribuye al actor social estatutos de diverso nivel y gradación según la metodología. Silva (...) ²⁰, por ejemplo, distingue grados de densidad creciente del actor social a partir de la capacidad de palabra que permite el instrumento metodológico aplicado de tal manera que la encuesta le atribuye el carácter de *encuestado*; en tanto que en las entrevistas semiestructuradas se convierte en *consultado*. La entrevista a profundidad, por último, reconoce al actor social como sujeto e *intérprete* de su propia cultura.

Casi siempre, el actor social ha sido reconocido en el trabajo de campo etnográfico como informante; es decir, como proveedor de información y se ha pensado siempre que él permite acceder a una cultura homogénea, capaz de ser corroborada por todos sus miembros. No obstante, casi todos los casos analizados conceden mayor entidad y movilidad al actor social respecto a su cultura por tratarse de un intérprete que la expresa y la recrea a su modo; así, la información por él proporcionada es

producto de una interpretación subjetiva, una entre tantas, que resulta en una visión múltiple y compleja de la misma cultura. Otras posiciones más radicales, en cambio, prefieren denominar *interlocutor* al actor social porque la explicitación de las redes de sentido implica el aporte de conocimiento del mismo actor social y su vocalía directa, sin mediar la interpretación teórica del investigador.

La experiencia de Milstein (2007: 281 ss.), respecto a una etnografía con niños y niñas de escuela de entre 10 y 14 años, es muy decidora porque al participar de la investigación como informantes, asistentes de investigación y coautores están dotados de capacidad de agencia y actoría social. Sus voces no deben ser subsumidas o incluidas en la de los adultos o en realidades que las contienen, como la familia o la educación (*idem*: 296): ante el antropólogo, los niños no son *menores* pues se trata de “hacedores de puntos de vista significativos de la vida social y cultural de la que forman parte” (*idem*: 282).

Finalmente, el reconocimiento del *nativo* como actor social supone enrolar la etnografía en la profundización de la democracia y la ciudadanía e implica articular y relacionar elementos que pueden polarizar la investigación, tales como la especificidad de la perspectiva del actor y la construcción de redes de confluencia desde la pluralidad; la etnografía de lo local en relación a la etnografía del encuentro y la generación de proyectos comunes; la construcción de objetos de conocimiento pactados según intereses y necesidades locales en relación a los intereses investigativos más amplios o disciplinarios (ver informe de Luis Herrera).

3.3.3 Etnografía de la performance

El informe de Guerrero analiza una serie de casos de etnografía de la *performance* (Pedraza, 1999 y, sobre todo, Vich, 2001, 2004a y 2004b). Las experiencias de Vich, cuyo objeto de conocimiento es la oralidad callejera y las *performances* de los cómicos ambulantes, destaca su rol en la emergencia de nuevas formas de subjetividad, en la construcción de la opinión popular y de nuevos espacios de enunciación y cuestionamiento de las ideologías hegemónicas.

Los ejes metodológicos de esta vertiente etnográfica, que apunta a la descripción densa de la agencia popular, son el trabajo de campo en la calle, el análisis textual y la teoría crítica. Implica una relación amical entre etnógrafo y cómico callejero, la ruptura de la lejanía y de la consideración del otro como objeto de conocimiento y la superación del enfoque *emic* o *étic* mediante la incorporación de múltiples miradas y representaciones y la inclusión del enfoque multidisciplinario. Se trata de una etnografía reflexiva y polifónica que anula la autoridad etnográfica: no se trata de hablar por otros, sino de hablar con otros; busca registrar la mirada del otro sobre el investigador y reformula el rol del investigador como amigo, observador, observador observado, observador participante, crítico e interpretador. El carácter político de la propuesta se evidencia en la renuncia a toda neutralidad ya que todos los lugares de observación se encuentran epistemológicamente cargados: por ello, hay que rotar de lugar.

3.3.4 El enfoque deductivo y la Teoría Fundamentada en los Datos (*grounded theory*)

Los estudios de caso revelan la presencia de dos enfoques generales. El primero es el deductivo, aplicado en la enorme mayoría de experiencias reportadas y que consiste en anticipar el trabajo de campo con la teoría para definir, delimitar, iluminar o problematizar el objeto de conocimiento. El segundo es el enfoque inductivo donde la teoría no está al inicio sino al final ya que plantea ir al campo, en cuanto resulte posible, sin conceptos para obtener datos capaces de sustentar una teoría final que dé cuenta de los hechos sociales investigados. Al parecer, la *grounded theory*, o Teoría Fundamentada en los Datos, es la principal expresión metodológica del enfoque inductivo en el trabajo de campo etnográfico. Se trata de una forma de análisis interpretacional o “metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio” (Glaser, 1992: 16, citado por Trinidad en *et al.*, 2006: 15).

Presente en el informe de Teresa Durán como metodología constituyente de la antropología interactiva, se expresa también en varias investigaciones relacionadas con la migración (ver bibliografía citada en Trinidad *et al.*, 2006) y especialmente en los estudios de Heike Wagner sobre maternidad y migración ecuatoriana en España (2008) los cuales integran métodos cuantitativos y cualitativos, propone la búsqueda multicausal y multilocal de factores explicativos que toma en cuenta la perspectiva de la mayor cantidad y diversidad posible de actores involucrados (ver también Perret, 2007) entrevistando, por ejemplo, a madres, niños y parientes tanto en Madrid como en Quito. El resultado es un conjunto de explicaciones multicausales y heterogéneas según la variedad de puntos de vistas considerados que orientan posiciones, políticas públicas e intervenciones atentas a la complejidad del hecho social²¹. Esta metodología implica, también, el uso de recursos informáticos para el tratamiento e interpretación de la información.

3.4 Estrategias instrumentales relacionadas con las actorías sociales

La investigación ha demostrado la vigencia y el carácter insustituible de algunas estrategias instrumentales clásicas tales como la entrevista a profundidad, el registro y las historias de vida. También, ha visibilizado otras de las cuales describimos las siguientes: los mapas de apropiación territorial, el video y la producción etnográfica, la etnografía de los archivos documentales y, finalmente, la asesoría intercultural.

3.4.1 Mapas de apropiación territorial

Reportados en el informe de Luis Herrera, el mapa de apropiación territorial es un recurso aplicado a pueblos indígenas en contextos de interacciones interétnicas que tienden a diluir o invisibilizar su identidad (Rodríguez Chaves, 2005; Froes Schetino, 2005) a fin de constituir una *geografía de la periferia* y favorecer la apropiación simbólica del espacio. A la vez que integra y trasciende la demarcación territorial, las comunidades locales participan en un conjunto de actividades de conocimiento, de reconstrucción histórica y de la memoria colectiva tendientes a la apropia-

ción histórico-cultural de su área territorial, en tanto que el antropólogo sistematiza la memoria histórica, las prácticas culturales y las lógicas de acción de un determinado pueblo sobre su territorio. De esa manera, el territorio no es un espacio geográficamente ocupado sino un conjunto de referencias identitarias que potencia formas de organización e intercambio. Los énfasis metodológicos son los siguientes: la participación observante y la observación participante en escenarios de asambleas políticas, inclusión de los actores en los procesos de investigación y definición de las prioridades investigativas a partir de las prioridades de los movimientos sociales.

Para los mapas territoriales es muy importante la capacidad de reconstrucción etnohistórica del etnógrafo y sus destrezas para desencadenar procesos participativos de conocimiento. El producto textual de esta estrategia es el *relatorio*, documento que sistematiza los datos históricos y culturales y los rasgos significativos de apropiación referidos al territorio y a la identidad. Los mapas territoriales pueden aplicarse en proyectos de revitalización cultural participativa, también como mapas identitarios y se complementan con otras estrategias tales como la museografía comunitaria.

3.4.2 *El documental etnográfico*

El informe de Pantoja y Nuñez reporta la articulación de la etnografía con el video en la producción del documental ecuatoriano *El comité* (2007)²² rodado en el Penal García Moreno de Quito. Revela cómo una instancia inicialmente destinada a la autovigilancia y autoadministración de la disciplina carcelaria, conformada por los mismos internos, se convierte en un mecanismo de autoorganización y regulación de las relaciones y de la vida carcelaria en su cotidianidad, así como en una forma organizada de negociación con las autoridades. Construido mediante una cámara que acompaña al presidente del Comité por los espacios de la cárcel (en contraste con las cámaras que vigilan a los presos desde la pared y que son distorsionadas por los mismos internos), pone de manifiesto las tramas de poder y las negociaciones cotidianas entre los presos. El documental ha

sido precedido por investigaciones paralelas del antropólogo Jorge Nuñez (2007 y 2008).

Consideramos que el video o la fotografía es un recurso válido para la etnografía y deben tomarse en cuenta no sólo como apoyo de la investigación para fundamentar o documentar un hecho social: también pueden sustituir el rol del texto etnográfico para reconstruir la trama de sentidos de un hecho social. Los desafíos metodológicos a tomar en cuenta en este tipo de producción se relacionan con las negociaciones entre el antropólogo y los internos y las dificultades de inserción en el campo para lograr la aceptación de mirar y reconstruir la vida carcelaria desde dentro.

3.4.3 *Etnografía de los archivos de la memoria*

El informe de Luis Herrera reseña una aplicación de la etnografía a los archivos oficiales de la represión desarrollada tanto en Argentina como en Brasil²³ los cuales relievan la dimensión reparadora de la antropología para recuperar la memoria y otorgar sentido al pasado reciente. Este recurso, que nos ha llamado la atención porque plantea la posibilidad de etnografiar una realidad en apariencia tan distante de las relaciones entre personas supone que la presencia de un documento no asegura el entendimiento compartido de sus significados ya que los archivos no son lugares de la verdad. Se requiere, por tanto, considerar los contextos de producción, la historia de la selección y su depósito; las reglas y las prácticas de guardianía que controlan el acceso público y los usos de archivo para indagar el sentido de la presencia del documento y su lógica clasificatoria; a la vez, incorpora el testimonio e información oral para la construcción paralela de fuentes y testimonios corroborativos. El componente institucional de esta vena etnográfica son las *comisiones de la memoria* instituidas en contextos de posdictaduras o de violencia institucionalizada²⁴.

3.4.4 *Etnografía y asesoría intercultural*

La asesoría intercultural, antes que una estrategia, puede considerarse tanto un perfil profesional específico cuanto un rol posible o carácter de la intervención del antropólogo en contextos de planes de desarrollo que

consiste en mediar, facilitar o transformar las relaciones interculturales entre poblaciones indígenas, por ejemplo, y los servicios públicos en territorios atravesados por una gran diversidad étnico-cultural. Reportado por el informe de Teresa Durán²⁵ que sistematiza la experiencia de la Universidad de Temuco en la Araucanía, la asesoría intercultural analiza el territorio como un conjunto de sistemas relacionados entre sí de manera compleja para diagnosticar (Rehaag, 2007) actores relevantes, posicionamientos subjetivos, reglas del sistema social y el significado del entorno del que los actores interculturales forman parte.

La asesoría intercultural se aplica también a la formación y consolidación de equipos interculturales de desarrollo, de investigación o formulación de políticas públicas e implica el concurso de la etnografía como método de diagnóstico y relevamiento de las relaciones interculturales.

3.5 Ámbitos de aplicación y temas emergentes

Según los informes de Durán, las demandas de la investigación etnográfica provienen del ámbito público y privado. La esfera pública se ha convertido en un espacio demandante de creciente importancia, que además de solicitar diagnósticos socioculturales deriva al antropólogo hacia roles que integran las destrezas etnográficas con la facilitación y las metodologías participativas como, por ejemplo, la sistematización de experiencias; los diagnósticos rurales rápidos; la *asesoría intercultural* (ver *supra*) para la mediación entre las comunidades locales, el Estado o empresas extractivas; facilitación de iniciativas de participación ciudadana y mesas de diálogo; investigación participativa, etc. Además, la gestión de la ciudad promueve investigaciones relacionadas con el patrimonio, los imaginarios y nuevas identidades urbanas, conectando la etnografía con la planificación del espacio y la comunicación pública. Asimismo, el desarrollo de las comunidades indígenas, gestionado desde la institucionalidad pública, ha reinsertado las investigaciones etnográficas y etnohistóricas en la fundamentación de las identidades reconocidas o de las invisibilizadas como nuevos sujetos de planes de desarrollo.

El ámbito privado (la universidad y los institutos de investigación) impulsa, en cambio, la mayor parte de las etnografías enfocadas en subjetividades y movimientos sociales emergentes tales como los jóvenes, identidades de género y movimientos que buscan instaurar un nuevo estado de cosas (movimiento por un parto más humano, pacifistas, ambientalistas, piqueteros, etc.). Los informes de Luis Herrera y René Unda hacen patente la presencia de la etnografía en la comprensión de diversas situaciones relacionadas con la globalización (migración, transformaciones culturales), la violencia (violencia generada por estrategias geopolíticas, casos de violencia estatal institucionalizada, etc.) y la promoción de la participación política. Estas etnografías, a la vez que otorgan visibilidad social a tales identidades y procesos emergentes, aportan a la comprensión de su complejidad desde la perspectiva del actor e inciden, a la larga, en la opinión y políticas públicas locales y regionales.

En el ámbito de la formación académica, encontramos que la enseñanza de la etnografía se incorpora, cada vez más, al perfil de profesionales pertenecientes a espacios disciplinarios diversos (psicólogos sociales, pedagogos, salubristas, gestores del desarrollo, etc.) bajo la denominación de *etnometodología* o *métodos cualitativos de investigación* y cuyo horizonte es el empoderamiento de los actores sociales. Un caso significativo reportado por la investigación es el de la pedagogía social, nueva profesión relacionada con la educación popular que forma profesionales capaces de intervenir en situaciones de desastres y en poblaciones socioculturalmente deprivadas. La etnografía alimenta la destreza del pedagogo social para comprender y visibilizar la diversidad y los aspectos identitarios relevantes y facilitar acontecimientos narrativos de apropiación y empoderamiento de los acontecimientos vividos por la comunidad local (Neuser y Chacón, 2003 y Giebeler, 2003).

Las experiencias analizadas resultan significativas para la enseñanza de la etnografía, sobre todo las relacionadas con la *etnografía de la etnografía*²⁶ un género textual que expresa la orientación reflexiva del análisis social y una dimensión clave para ser incorporada en su aprendizaje.

3.6 Etnicidad y etnografía

Para la Carrera de Antropología Aplicada, y en general para la antropología ecuatoriana, la etnicidad ha sido siempre una orientación temática muy importante. Al respecto, el informe de Wiggers y de Farias Rufino reseña la propuesta metodológica de dos autores brasileños muy relevantes: Roberto Cardoso de Oliveira (1976, 1996, 1997, 1998 y 2002) y Joao Pacheco de Oliveira (1998 y 2004), de las cuales sistematizamos los elementos fundamentales y sus propuestas metodológicas.

El objeto de conocimiento de Roberto Cardoso de Oliveira busca esclarecer las relaciones de los pueblos indígenas con la sociedad nacional a través del concepto de fricciones interétnicas, un conjunto de relaciones de poder asimétricas que no pueden ser consideradas ni en abstracto, porque se evidencian en un contexto determinado, ni según modelos duales porque estas relaciones y fricciones dependen de la heterogeneidad de los grupos indígenas que no pueden ser considerados como receptores pasivos ni entidades sociales genéricas. Para la tarea etnográfica, Cardoso de Oliveira retoma la tríada clásica *ver, oír y escribir*: *ver* informado que incorpora la mirada teórica y de campo; *oír* informado que incluye recuperar la perspectiva del actor social; *escribir* que implica reconstruir textualmente la realidad sociocultural reinterpretada por el investigador.

Para Pacheco de Oliveira, en cambio, el objeto de conocimiento primario es el renacimiento de las identidades étnicas y su meta final, lograr visibilizarlas y restaurar su estatuto de pueblos diferenciados a pesar de estar inmersos en una aparente situación de indefinición y mestizaje cultural. Los conceptos clave son el de identidad, etnogénesis y territorio. Cuestiona la perspectiva histórica que enfatiza el pasado, y los esfuerzos por reconstruir una realidad en que los indígenas fueron lo que hoy no son y poseyeron algo así como una integridad y pureza perdida. Tal perspectiva invisibiliza los mestizados porque los ve como residuos de una población indígena autóctona que no poseen continuidad respecto a otros grupos y no representan unidades discretas y, por lo tanto, analizables.

En este contexto, se reinventa la etnicidad y el estatuto de indianidad, categorías analíticas que obedecen más a un hecho político que a una consecuencia teórica. La antropología debe visibilizar estos pueblos aparentemente mestizados ya que no se trata de *restos* sino de pueblos y la etnografía no debe privilegiar el análisis de los grupos dotados de pureza y continuidad histórica y considerar objeto de conocimiento de segundo rango a las unidades sociales *mestizadas*; debe mirar las emergencias étnicas y proponer la reconstrucción cultural mediante la asociación entre grupo identitario y territorio como hilo conductor. Por ello, el territorio es una categoría clave porque implica la creación de una unidad espacial correspondiente a la nueva identidad étnica diferenciada para proyectar la constitución de mecanismos políticos especializados, la redefinición del control social sobre los recursos ambientales, la reelaboración de la cultura y de las relaciones de la cultura con el pasado. Si para Barth la identidad es un conjunto de componentes diferenciadores, para Pacheco de Oliveira, se trata de la distinción e individualización como vectores de organización social.

Los énfasis metodológicos de tal postura, son los siguientes: énfasis en la historia y en la etnohistoria para dar cuenta del surgimiento de las identidades étnicas; por lo tanto, el trabajo de campo no se circunscribe a la observación directa de la realidad pues el presente remite siempre a un conjunto étnico e histórico de larga data, pesquizable en las fuentes históricas y en la literatura. Por último la etnografía tiene sentido en el contexto de un viaje de vuelta del desconocimiento al reconocimiento en el que los actores recuperan, reafirman o recomponen su identidad. Señalamos, además, que esta postura es el marco teórico obligado para el desarrollo de los mapas territoriales arriba descritos y un referente para apreciar la producción relacionada con los procesos ecuatorianos de etnicidad e identidades emergentes como las de la costa ecuatoriana.

4. Discusión e implicaciones

Como balance de la investigación extraemos tres elementos esenciales para la construcción del perfil del antropólogo en la Universidad, así como para la práctica y enseñanza de la etnografía: *a*. Énfasis en los enfo-

ques epistémicos; *b.* Perfil complejo del antropólogo (teórico, metodólogo y literato); y *c.* Desarrollo de las estrategias relacionadas con las actorías sociales.

La investigación dio cuenta, en primer lugar, que la etnografía no se reduce a un *kit* de estrategias metodológicas ni a un repertorio de procedimientos instrumentales pues la epistemología y los supuestos éticos y políticos subyacentes iluminan y condicionan de manera diversa las mismas estrategias investigativas (corresidencia, observación participante, registro, entrevista a profundidad, historias de vida). Tal afirmación convoca la necesidad de que la práctica etnográfica evidencie y problematice sistemáticamente los supuestos epistemológicos que la sustentan; al mismo tiempo, se deben privilegiar los enfoques que atribuyen racionalidad y legitimidad al actor social como sujeto de conocimiento y transformación social.

En segundo lugar, la investigación pone de manifiesto el perfil rico y complejo del antropólogo que integra tres personajes: el teórico, el metodólogo y el literato. Como teórico es especialista en enfoques conceptuales que le permiten mirar y problematizar la realidad. El aporte transformador consiste en contribuir a una comprensión más profunda de la realidad sociocultural a fin de que los mismos actores sociales ratifiquen y reorienten sus propuestas o los agentes gubernamentales e instancias de la sociedad civil puedan tomar decisiones acertadas y respetuosas. No obstante, aunque la realidad no cambie del todo, el trabajo etnográfico transforma profundamente por lo menos al antropólogo: él nunca será el mismo luego de la experiencia investigativa.

En tanto metodólogo, revaloriza el trabajo de campo como experiencia de encuentro con el otro. Muchas de las experiencias consideradas hacen del investigador la principal herramienta metodológica; más importante que las teorías y métodos que forman parte de su bagaje profesional es el conjunto de rasgos que conforman su subjetividad, especialmente las relacionadas con las pertenencias socioculturales, el género, la corporalidad y mundo emotivo, todos ellos cargados de posibilidades de conocimiento.

Como literato, es poseedor de notables destrezas para la producción textual y creatividad literaria. De los tres bloques de competencias mencionados, ésta última, la escritura etnográfica, es la menos desarrollada, y debe ser profundizada no sólo en los antropólogos, sino también en futuros profesionales de otras carreras: psicólogos sociales, comunicadores, periodistas y pedagogos. Hemos entendido que el antropólogo es también un humanista pues debe integrar la interpretación con la transformación, el trabajo de campo con la historia y la literatura.

En tercer lugar, tanto los énfasis metodológicos como las estrategias reseñadas en la investigación son importantes para fortalecer las actorías sociales y deben ser desarrolladas en nuestra práctica: los mapas de apropiación territorial; el video y la fotografía, sobre todo cuando los actores sociales intervienen en su producción; la etnografía de los archivos documentales y, finalmente, la asesoría intercultural en territorios y ámbitos interculturales.

A lo largo de la investigación hemos detectado espacios no recorridos fuente de nuevas demandas y desafíos para la etnografía y que resultan cruciales para el desarrollo del Ecuador: el primero de ellos es el rol de la etnografía en proyectos de desarrollo especialmente vinculados con los recursos naturales, los conocimientos locales y prácticas medioambientales, un escenario en que los antropólogos y los movimientos sociales están cada vez más presentes; el segundo, es la *etnografía del aula*; si bien algunas de las experiencias identificadas se relacionan con la educación formal y popular, no hemos dado cuenta de su creciente importancia.

Entre las tensiones teóricas no resueltas, mencionamos dos: la tensión entre el enfoque deductivo y el inductivo, éste último expresado y revitalizado en la metodología denominada Teoría Fundamentada en los Datos, aún no muy presente en la práctica etnográfica. Sin embargo, la tensión más importante se refiere a dos maneras diversas de concebir el rol del investigador respecto al conocimiento del actor social propias de la antropología reflexiva y de la antropología comprometida por la vida, ya descritas anteriormente. La antropología reflexiva busca interpretar teóricamente el conocimiento del actor social, tarea de la que se hace cargo y respon-

sabiliza el investigador social, sin diluir su responsabilidad sobre el supuesto de que se trata de un mero registro de las palabras del actor social, pero tampoco sin anular su vocalía. La interpretación teórica del sentido común, que puede ser realizada por un antropólogo ajeno o perteneciente al movimiento social, es una tarea especializada que busca traducir los procesos sociales y hacerlos inteligibles para otros. Si bien esta corriente supone que el actor social es sujeto de conocimiento afirma que no siempre posee las herramientas para construir una aproximación teórica.

La antropología comprometida con la vida, en cambio, apunta a que el actor social pueda expresar su conocimiento en términos propios y construir, el mismo, el relato de su propia experiencia, a partir, no tanto de la teoría sino de los saberes ancestrales. Desde la posición anterior se pueden establecer algunos cuestionamientos: en primer lugar, tal programa conlleva el riesgo de naturalizar los saberes y considerarlos como consolidados e irrefutables de antemano; en segundo lugar, supone que todo social tiene acceso completo y total al conocimiento de su grupo sociocultural, un aspecto que es necesario debatir y considerar.

Finalmente, y como valoración general, mencionamos que el recorrido por las diversas experiencias y estudios de caso ha permitido leer críticamente la trayectoria y aportes de la Carrera de Antropología Aplicada y valorar las experiencias ecuatorianas a la luz de las producidas en otros ámbitos nacionales, regionales e institucionales. A la vez que ha fortalecido las capacidades de los docentes y mejorado la cátedra de etnometodología en los diversos espacios de la Universidad, ha reafirmado la intuición previa y largamente alimentada, respecto a que la etnografía constituye el núcleo y el corazón de la tarea del antropólogo.

Notas

- 14 Ver, por ejemplo, el clásico de Marcus y Fischer (2000): *La Antropología como crítica cultural*; y, en general toda la producción de Walsh, desde la perspectiva de los estudios culturales latinoamericanos, en especial 2002, 2004, 2006.
- 15 El movimiento indígena ha sido quien más ha deslegitimado la antropología a partir de los años ochenta, una de cuyas primeras expresiones ha sido la declaración de Barbados. Ver también Carrillo Trueba (2006): *Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*.

- 16 Una propuesta de ciencias sociales fundamentada en la reingeniería social que ninguna de las experiencias reportadas reivindica es, por ejemplo, la de Mario Bunge desarrollada en su obra *Las ciencias sociales en discusión* (1999), propuesta que por negar las pertenencias identitarias y políticas en la constitución de sujetos de conocimiento se ubica en las antípodas de esta investigación.
- 17 Ver el comentario de Mattellart (2004: 38 ss.) respecto al aporte de Raymond Williams y Edward P. Thompson sobre la cultura no condicionada absolutamente por la dimensión estructural de la sociedad.
- 18 Citado por Scheper-Hughes (1997: 33). En su estudio sobre cómo las madres entienden la muerte prematura de sus hijos en un contexto de violencia, en Brasil, detalla además que “los antropólogos... tienen la tendencia a concebir la moralidad como algo que siempre es contingente en relación a, e inserta en, supuestos culturales específicos sobre la vida humana. Pero hay otra posición, una postura filosófica existencial, que postula lo inverso sugiriendo que la ética siempre es anterior a la cultura porque la ética presupone todo sentido y significado y por lo tanto hace que la cultura sea posible... El compromiso y la responsabilidad con el ‘otro’... es ‘pre-cultural’ por cuanto la existencia humana siempre presupone la presencia de otro. El que yo haya sido lanzada a la existencia humana ya presupone algo dado, una relación moral con otra (la madre) y de ella conmigo” (*idem*).
- 19 Según Boaventura de Souza Santos (2001), la *posmodernidad celebratoria* es aquella que festeja la diversidad sin ponderar su potencial transformador o carga hegemónica. Se contraponen a la *posmodernidad antihegemónica* que recupera el potencial del pensamiento posmoderno para deconstruir y evidenciar las estructuras dominantes.
- 20 Ver el informe de Amanda Tello. Los estudios sobre imaginarios urbanos acuden a la encuesta y la entrevista semiestructurada para poder tabular resultados y proyectar estadísticamente los imaginarios sobre uso y apropiación del espacio urbano. La tesis de Martí (2008) refleja el uso de esta metodología.
- 21 Los referentes teóricos generales de la *grounded theory* se pueden encontrar en Trinidad *et al.* (2006) y en Strauss y Corbin (2002); un análisis crítico desde la perspectiva antropológica, en Soneira (2007).
- 22 Documental producido en Ecuador por un equipo de trabajo conformado por Mateo Herrera (director), Francois Laso (director de fotografía) y Jorge Nuñez (investigador y productor). Ha ganado cinco premios internacionales.
- 23 Ver el tomo compilado por Franco y Levin, 2007; y, especialmente, el estudio de Da Silva, 2007. También Carnovale, 2007 y Pittaluga, 2007.
- 24 En Chile, entre 1998 y 2000 un equipo interdisciplinario elabora el estudio inédito titulado *Muerte y desaparición forzada en la Araucanía* desde una aproximación étnica que combina la etnografía y otras metodologías cuali-cuantitativas.
- 25 Ver Rehaag (2007) para los fundamentos teóricos. La antropología interactiva permite diseñar programas de participación antropológica para el conocimiento e intervención en diversas situaciones sociales mediante un proceso etnográfico complejo en el que concurre la teoría de distinción de niveles de realidad propuesta por Holy y Stuchlik (1983) y el sentido común reflexivo de los actores sociales. Ambos tipos de conocimientos y lógicas buscan complementariedades desde sus diferencias.
- 26 Durante el desarrollo de la investigación, tuvo lugar en Buenos Aires las V Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos (8-10 de agosto de 2007) que exploró temas tales como el papel de la etnografía en la sociedad, la relación entre transformación, políticas sociales e investigación social, la enseñanza de la etnografía y de los métodos cualitativos, entre

otros. Un excelente ejemplo de la cada vez mayor presencia de la *etnografía de la etnografía* es la compilación de Alinne Bonetti y Soraya Fleischer (2007): *Entre saias justas e jugos de cintura* y la experiencia de los talleristas del Taller de Tesis reportada por FLACSO, Ecuador.

Bibliografía citada por los informes de investigación

- ADAMS, William Y.
2003 *Las raíces filosóficas de la Antropología*. Trotta, Madrid: 2003.
- AMEGEIRAS, Aldo
2007 Hermenéutica y etnografía. Ponencia de las V Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos (IDES, 8-10 de agosto).
- ANTUNES DIRSE, Maria y ANNABLUME, Carlos
2004 "Pensamiento Complejo. Resignificacao da Geografia". En *Geografia Ciencia do Complexus*: Editora Meridional, Sao Paulo.
- ANZALDUA, Gloria
2004 "Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan". En: *Otras inapropiables. Feminismo desde las fronteras*, Traficantes de sueños, Madrid.
- AUGE, Marc y Jean Paul Colleyn
2005 *Qué es la antropología*, Edit. Paidós, Barcelona.
- BABA, Homi
2002 *El lugar de la cultura*. Manantial, Buenos Aires.
- BAUMAN, Z.
2002 *Modernidad líquida*. FCE.: Buenos Aires.
- BERVERLEY, John
1996 *Sobre la situación actual de los estudios culturales*. En Mazzotti y Zevallos (coordinadores). *Asedios a la heterogeneidad cultural*. Asociación Internacional de Peruanistas. Philadelphia. Estados Unidos.
- BECK, Ulrich
1998 *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós: Barcelona, 1998.
- BERDICHEWSKY, Bernardo
1987 *Nueva Antropología*. Revista de Ciencias Sociales, Número 6, Buenos Aires.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, Th.
1987 *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BERHÓ, Marcelo
2007 "Alteridad, reflexividad y cambio cultural. Reflexiones desde una etnografía de las personas sin hogar". Actas del VI Congreso de Antropología, 220.
- BLUMER, H.
1981 *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, Hora, Barcelona.
- BOIVIN, M., A. M. Rosato y V. Arribas
1998 *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*, Buenos Aires, Eudeba.
- BONETTI, Alinne y FLEISCHER Soraya (Org.)
2007 *Entre saias justas e jugos de cintura*. Edunisc, Santa Cruz do Sul.

- BONILLA-CASTRO, Elsy y RODRIGUEZ, Penélope
Mas allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo editorial Norma. Tercera edición.
- BLALOCK, H.
1982 *Introducción a la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BORDIEU, P.
1987 “Hábitus, ethos y hexis”. En Jiménez, G.: *Teoría y análisis de la cultura*. Comercio: Sepu. México.
- BORDIEU, P.
1990 *Sociología y cultura*. Grijablo, México.
- BOURDIEU, P.
1990 “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*. Conaculta-Grijalbo, Colección Los Noventa: México.
- BORDIEU, P.
1995 *Razones prácticas*. Anagrama, Madrid.
- BUNGE, Mario
1999 *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Edit. Sudamericana. Buenos Aires.
- CÁNEPA, Gisela
2001 *Identidades representadas: Performance, experiencia y método en los Andes*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- CÁRDENAS, Hugo
2005 “La antropología aplicada en una sociedad compleja”. En: *Revista Mad* N° 13; Universidad de Chile.
- CARNOVALE, Vera
2007 “Aportes y Problemas de los Testimonios en la Reconstrucción del Pasado Reciente en la Argentina”. En FRANCO, Marina y LEVIN, Florencia (comp.): *Historia reciente. Perspectiva y desafíos para un campo en construcción*, 1ª Ed. Buenos Aires, Paidós.
- CARNOVALE, Vera y otros
“Memoria y Política en situación de entrevista. Reflexiones y experiencias en torno a la constitución de un archivo oral sobre el terrorismo de Estado en la Argentina”. En CARNOVALE, V., LORENZ, F., PITTALUGA, R. (comp.): *Historia, memoria y fuentes orales*, Buenos Aires, CeDInCI/Memoria Abierta.
- CASTORIADIS, Cornelius
1998 *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Eudeba, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, Cornelius
2002 *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del Laberinto*, VI. FCE, México.
- CARVAJAL, Julio
1997 *Antropología y Turismo*. En *Antropología Aplicada*, GUERRERO, Patricio (comp.), Escuela de Antropología Aplicada / Abya-Yala, Quito.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto
1976 *Identidade Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto
1996 *O Índio e o mundo dos brancos*. Campinas. Ed. UNICAMP.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto
1998 *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Editora UNESP.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto
2002 *Os diários e suas margens: viagem aos territórios Terêna e Tükúna*. Coleção Antropologia, Ed. UnB.
- CARDOSO, Ruth
1986 "Aventuras do antropólogo em campo ou como escapar das armadilhas do método". En Cardoso, R. (Org.): *A aventura antropológica. Teoría e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CARDOSO, Ruth (Org.)
1986 *A aventura antropológica. Teoría e pesquisa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- CARRASCO HENRÍQUEZ, Noelia
2007 Etnografía y práctica antropológica en el campo del desarrollo. Notas sobre los impactos políticos de la etnografía. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.
- CARRASCO y EYZAGUIRRE
2005 La antropología vista por la epistemología política. Comentarios a la antropología aplicada chilena. En Revista *Anthropos* N 207, Barcelona, España.
- CARRILLO TRUEBA, César
2006 *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. UNAM, México.
- CASTELLS, M.
1996 *La era de la Información, Siglo XXI Ed.*, México.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.)
1999 *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar, Bogotá.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago
2000 *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura*, en: CASTRO-GOMEZ, Santiago (ed.) "La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, Instituto Pensar /Centro Editorial Javeriana, Bogota.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2005 *La Hybris del punto cero: Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la Nueva Granada (1750-1810)*, en material de estudio Seminario Epistemología y Estudios Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- CASTRO, Yerco
2003 "Estados Nacionales y Autonomía Político Culturales". En SAMANIEGO, Mario (comp.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Universidad católica de Temuco, Chile.
- CENTRO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL
2004 *Anuario de Estudios en Antropología social*, Buenos Aires.

- CUBIDES C., H., J. y otros (eds.)
1998 *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Fundación Universidad Central.
- CHANFRAULT-DUCHET, M., F.
1998 “El sistema interaccional del relato de vida”, en *Sociétés*, mayo, pp. 26-31, París. Trad. María Jiménez.
- DA SILVA, Luzmila
2007 “Etnografía de Los Archivos de la Represión Argentina”. En LEVÍN, Florencia (comp.): *Historia reciente. Perspectiva y desafíos para un campo en construcción*, 1ª ed. Buenos Aires, Paidós.
- DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J.
1994 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid.
- DE GREGORI, Carlos Iván (Editor)
2000 No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana. IEP, Lima: 2000
- DE WEISS, Susan
1980 *Cómo investigar en ciencias sociales*, Edit. Trillas, México.
- DÍAS, Mónica
2007 “A pesquisa tem mironga”: Notas etnográficas sobre o fazer etnográfico. EN BONETTI, Alinne y FLEISCHER Soraya (Org.): *Entre saias justas e jogos de cintura*. Edunisc, Santa Cruz do Sul.
- DÍAZ, Esther
1997 *Metodología de las ciencias sociales*. Edit. Biblos, Buenos Aires.
- DO PATROCINIO, María de Lourdes
2006 Análisis del proceso de identificación y revitalización cultural del grupo de hermanas negras misioneras de Jesús Crucificado en Brasil. Tesis de licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada, UPS-Quito.
- DURÁN, Teresa
2003 “Antropología interactiva: un estilo de antropología aplicada en la IX región de La Araucanía, Chile”. En Revista *CUHSO* 6 (1): 23 – 57.
- DURÁN, Teresa
2005 “Duplicando la antropología en La Araucanía de Chile”. En Revista *ANTHROPOS* N° 207: 23 - 42. Antropología y sociedad. Barcelona.
- DURÁN, Teresa
2006 Identidad e interculturalidad. Análisis teórico como expresión y aporte a la Antropología aplicada. Documento de trabajo para el Taller de Antropología Aplicada en la Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Quito, Marzo.
- DURÁN, Teresa
2007 “Interculturalidad en educación: discontinuidades y reiteraciones de un ayer y hoy en territorio mapunche”. En Durán, Catriquir y Hernández (Comps.): *Patrimonio cultural mapuche*. Volumen II. Derechos culturales y patrimonio educacional mapunche. Edit. UC Temuco, Chile.

- DURÁN, Teresa y BERHO, M.
2003 “Antropología interactiva: consciencia y práctica dual del rol del antropólogo en una sociedad multiétnica y multicultural”. En Revista CUHSO 7 (1): 34 – 48.
- DURÁN, Teresa y BERHO, M. y CARRASCO, N.
2004 “Reflexividad y contexto en el quehacer de la antropología. En Actas del V Congreso Chileno de Antropología. San Felipe, Chile.
- DURÁN, Teresa y CARRASCO, N. y BERHO, M.
2005 “Relaciones entre antropología, antropólogos y pueblo mapuche”. En Revista ANTHROPOS N° 207: 54 - 72. Antropología y sociedad. Barcelona.
- DURÁN, Teresa y otros
2004 “Contextualizando el concepto de Interculturalidad en el marco de los Procesos Sociales Interétnicos”. En: SAMANIEGO, Mario (comp.), y otros, *Rostros y fronteras de la identidad*, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- EPELE, María
2007 Sobre etnografías e intervenciones: Dinámicas, tensiones y conflictos en el dominio del uso de drogas. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.
- ESCOBAR, Arturo
2001 *Política cultural y cultura política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales Latinoamericanos*, Taurus / ICANH, México.
- ESCOBAR, Arturo
2005 *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.
- ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA APLICADA
2000 *Diálogo Intercultural: Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Escuela de Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
1999 *Reflexiones sobre Interculturalidad*. Escuela de Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
1996a *De la protesta a la propuesta: Memorias de los talleres de Antropología Aplicada*. Universidad Salesiana, Quito.
1996b *Identidades Urbanas*. Escuela de Antropología Aplicada-UPS / Abya-Yala, Quito.
1996c *Identidades en construcción*. Escuela de Antropología Aplicada-UPS / Abya-Yala, Quito.
- ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
2005 Retos de la Antropología Aplicada, *Cuicuilco*, 12: 59 ss. México.
- FABIÁN, Johannes
2004 Etnografía y memoria. En CENTRO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL: *Anuario de Estudios en Antropología social*, Buenos Aires, 29 ss.

FOLLARI, Roberto

- 2000 *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens, Rosario.

FONTANA, Silvia

- 2007 El juego de las alteridades en la escritura etnográfica: el nativo y el investigador. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

FRANKY, Eduardo

- 2001 “Ordenamiento Territorial Indígena Amazónico: Aportes desde la Diversidad del Estado Nación Colombiano”. En FRANKY, Eduardo y ZARATE, Carlos (eds.): *IMANI MUNDO Estudios en la Amazonía Colombiana*. Universidad Nacional de Colombia. Primera Edición, Bogotá -Colombia. Octubre.

FROES SCHETINO, Marco Paulo

- 2005 “Áreas Etnográficas: proposta de reestructuracao do Departamento de Identificacao e Delimitacao da FUNAI com base em aéreas etnográficas”. En *Antropoloiga e Identificacao*, Contra Capa Livraria Ltda., Río de Janeiro.

GARCÉS Fernando

- 2005 “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”. En: *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones Latinoamericanas*. WALSH Catherine (ed.). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

- 1991 *Los estudios culturales de los 80 a los 90: Perspectivas antropológicas y sociológicas en América Latina*. Punto de vista. XIV 40. Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

- 1999 “La Globalización e Interculturalidad Narrada por Antropólogos”. En *Revista Maguaré*, Universidad Nacional de Colombia, No. 14, Santa Fe de Bogotá.

GARFINKEL, H.

- 1967 *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall, New Jersey.

GAZZOTTI, Luciana

- 2004 “La responsabilidad del antropólogo”. En *Actas del V Congreso Chileno de Antropología*, San Felipe, Chile.

GAZZOTTI, Luciana

- 2007 la resignificación de los desafíos éticos en la práctica antropológica actual. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

GEERTZ, Clifford

- 1992 *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.

GEERTZ, Clifford

- 1994 *Conocimiento local*. Edit. Paidós, Barcelona.

GIDDENS, Anthony

- 2001 *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu, Buenos Aires.

- GIDDENS, A.
1995 *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- GIEBELER, Cornelia
2003 El extrañamiento del otro. Dificultades del diálogo intercultural. Reflexiones teóricas y prácticas sobre la actuación profesional en la realidad social. En: NEUSER, Heinz; CHACÓN, Gerardo (eds.): *Pedagogía social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad*. LAPSO y DAAD, Quito.
- GOFFMAN, E.
1970 *El ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
- GOFFMAN, E.
1979 *Relaciones en público. Macroestudios de orden público*. Alianza, Madrid.
- GORDON, Cesar
2006 *Economía Selvagem; ritual e mercadería entre os indios Xikin-Mebengokre*. Editora UNESP, Sao Paulo.
- GUBER, Rosana
2004 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- GUBER, Rosana
2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- GUERRERO, Patricio
2007 *CORAZONAR una antropología comprometida con la vida: Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. FONDEC, Asunción Paraguay.
- GUERRERO, Patricio
2003 *Usurpación simbólica, identidad y poder: La fiesta como escenario de lucha de sentidos*. UASB / Abya-Yala / CEN, Quito.
- GUERRERO, Patricio
2002a *La Cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Escuela de Antropología Aplicada-UPS / Abya-Yala, Quito.
- GUERRERO, Patricio
2002b *Guía Etnográfica. Para la sistematización de datos de la diversidad y diferencia de las culturas*. Escuela de Antropología Aplicada-UPS / Abya-Yala, Quito.
- GUERRERO, Patricio
1999 *La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura: Notas sobre interculturalidad*, en: Reflexiones sobre interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericanos de Antropología Aplicada "Dialogo Intercultural". Escuela de Antropología Aplicada / UPS, Quito.
- GUERRERO, Patricio
1997 *Antropología Aplicada*. Escuela de Antropología Aplicada-UPS / Abya-Yala, Quito.

GUERRERO, Patricio

- 1993 *El saber del mundo de los cóndores: Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Escuela de Antropología Aplicada. / Abya-Yala, Quito, 1993.

HABERMAS, Jürgen

- 1984 *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid.

HABERMAS, Jürgen

- 1986 *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.

HABERMAS, Jürgen

- 1996 *La lógica de las ciencias sociales*. Técnos, Madrid.

HAMMERLEY, M. y ATKINSON, P.

- 1994 *Etnografía. Método de investigación*, Edit. Paidós, Barcelona.

HERZFELD, Michael

- 2003a "Antropología: práctica de una teoría". Revista *RICS*. EE. UU.

HERZFELD, Michael

- 2003b "Perspectivas antropológicas: perturbar las estructuras del poder y el conocimiento". Revista *RICS*.

HOLLIS, Martin

- 1998 *Filosofía de las ciencias sociales*. Ariel sociología, Barcelona.

HORKHEIMER, Max

- 2003 *Teoría Crítica*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

JUNCOSA, José

- 2000 *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Abya-Yala, Quito.

JUNCOSA, José

- 2005 Crisis de las ciencias sociales. En *Alteridad* N° 1, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito.

JUNCOSA, José

- 2007 "Teorías del conocimiento en experiencias universitarias con movimientos sociales"; Tesis de maestría de Pedagogías Innovadoras, UTPL, Loja.

KALINSKY, Beatriz

- 2007 El trabajo de campo antropológico en ambientes de fragilidad sociocultural. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

KATZER, Leticia

- 2007 Fronteras interpretativas/Fronteras políticas: el trabajo etnográfico como 'situación'. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

KOWI, Ariruma

- 2005 "Barbarie, civilización e interculturalidad". En: *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones Latinoamericanas*. WALSH Catherine (ed.). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.

KROTZ, Esteban

- 1993 *La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes*. En Alteridades, Argentina.

LANDER, Edgardo

- 1999 *Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento Latinoamericano*. En Castro-Gómez, Guardiola-Rivera, y Millán de Benavides (eds.). Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, Bogotá.

LAO-MONTES, Agustín

- 2006 *Pariendo una globalidad sin dominación: Políticas y pedagogías descolonizadoras*. En: Material Seminario: Insurgencias Colectivas en perspectiva Histórico-Mundial, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito.

LECHNER, N.

- 1996 “Las transformaciones de la política”, en *Revista Mexicana de Sociología*, No. 1, pp. 3-17.

LINS RIBEIRO, Gustavo

- 2003 “Bichos de obra. Fragmentación y reconstrucción de identidades en el sistema mundial”. En LINS RIBEIRO, Gustavo: *Postimperialismo Cultura y Política en el Mundo Contemporáneo*, Edit. Gedisa, Primera Edición, Barcelona, mayo.

LINS RIBEIRO, Gustavo

- 2003 “Lo que hace al Brasil, Brazil. Rituales y cambios identitarios en San Francisco, California”. En LINS RIBEIRO, Gustavo: *Postimperialismo Cultura y Política en el Mundo Contemporáneo*, Gedisa Editorial, Primera Edición, Barcelona, mayo.

LINS RIBEIRO, Gustavo

- 2003 “Planeta Blanco. Diversidad étnica, cosmopolitismo y transnacionalismo en el Banco Mundial”. En LINS RIBEIRO, Gustavo: *Postimperialismo Cultura y Política en el Mundo Contemporáneo*, Gedisa Editorial, Primera Edición, Barcelona, mayo.

LOWIE, R. H.

- 1974 *Historia de la etnología*. Fondo de Cultura Económica, México.

MACHADO, Paula Sandrine

- 2007 “Entre hombres: Espacios de Género em uma pesquisa antropológica sobre masculinidade e desistes sexuais reprodutivas”. BONETTI, Alinne y FLEISCHER Soraya (Org.): *Entre saias justas e jogos de cintura*. Edunisc, Santa Cruz do Sul.

MAFFESOLI, M.

- 1993 *El ritual y la vida cotidiana como fundamento de las historias de vida*. Barcelona: Icaria.

MAIDANA, Carolina

- 2007 La tarea antropológica como diálogo intercultural. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

- MALDONADO-TORRES, Nelson
2006 "Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo", en: CESAIRE, Aimé, Et. Al. *Discurso sobre el colonialismo*, Barcelona, Akal.
- MALINOWSKI, Bronislaw
1922 *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid, Planeta 1987.
- MARCUS, George y Michael Fischer
2000 *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- MARTI, Brigitte
2008 Los imaginarios urbanos de la ciudad de Berna. Tesis de licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada, Quito.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús
1997 *Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera*. Dissens N.- 3. Bogota.
- MATO, Daniel (comp.)
2002 *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas.
- MATO, Daniel
2003 "Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder: crítica de la idea de 'estudios culturales latinoamericanos' y propuestas para la visibilización de un campo más amplio transdisciplinario, crítico y contextualmente referido", en: WALSH, Catherine (eds.) *Estudios culturales Latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*, Universidad Andina simón Bolívar/Abya-Yala, Quito.
- MATOS MAR, José
199 "Perspectivas futuras: la antropología del siglo XXI". En Lourdes Arizpe y Carlos serrano (comp.). *Balance de la antropología en América Latina y el Caribe*. UNAM, México.
- MATTELART, Armand y NEVEAU, Erik
2004 *Introducción a los estudios culturales*. Edit. Paidós, Barcelona.
- MENÉNDEZ DE DOMINGO, María de las Nieves
2005 Las concepciones de los agentes de pastoral (no ecuatorianos) sobre el poder religioso en la diócesis de Riobamba. Tesis de licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada, UPS-Quito.
- MEINERS, Nádia Elisa
2007 "Um olhar sexual na investigacao etnográfica: notas sobre trabalho de campo e sexualidade". En BONETTI, Alinne y FLEISCHER Soraya (Org.): *Entre saias justas e jogos de cintura*. Edunisc, Santa Cruz do Sul.
- MIGNOLO, Walter
2006 *El desprendimiento: Pensamiento crítico y giro descolonial*, en: SCHIWY Freya / MALDONADO-TORRES, Nelson / MIGNOLO, Walter, "(des)Colonialidad del ser y del saber (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia, Ediciones el signo, Argentina.

MIGNOLO, Walter

2003 *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid.

MILSTEIN, Diana y MÉNDEZ, Héctor

1999 *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

MILSTEIN, Diana

2006 Curso sobre investigación antropológica. Jornadas de capacitación docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Politécnica Salesiana. Apuntes personales, Quito.

MILSTEIN, Diana

2007 "Ser mujer y antropóloga en la escuela: Una experiencia de trabajo de campo con niños y niñas". En BONETTI, Alinne y FLEISCHER Soraya (Org.): *Entre saias justas e jogos de cintura*. Edunisc, Santa Cruz do Sul.

MONTERO, Paula; SILVA, V, et al.

1994 *Antropología e seus espelhos. A etnografia vista pelos observados*. Sao Paulo: USP.

MOURE, Walter

2004 Sobre el constituir un trabajo de campo en tiempos de interdisciplina. En CENTRO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL: *Anuario de Estudios en Antropología social*, Buenos Aires, 39 ss.

MUÑOZ, Blanca

2005 *Modelos culturales. Teorías sociopolíticas de la cultura*. Edit. Anthropos, Barcelona.

MUÑOZ, G.

2004 *Construcción de políticas de juventud: análisis y perspectivas*, CINDE, UNICEF: Bogotá.

MUYULEMA, Armando

2001a *De la cuestión indígena, a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje*, RODRÍGUEZ. I (editora). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos*. Estado, cultura y subalternidad, Ga, Rodopi, Amsterdam / Atlanta.

MUYULEMA, Armando

2001b *La quema de la Ñucanchic Huasi (1994): Los rostros discursivos del conflicto social en el Cañar*. Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, Quito.

NEUSER, Heinz; CHACÓN, Gerardo (eds.)

2003 *Pedagogía social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad*. LAPSO y DAAD, Quito.

NOEL, Gabriel

2007 Dilemas éticos en el trabajo de campo con actores implicados en actividades delictivas. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

NUÑEZ, Jorge

2007 *Cacería de brujos: Drogas 'ilegales' y sistema de cárceles en Ecuador*. FLACSO, Quito.

NUÑEZ, Jorge

2008 Las cárceles en la época del narcotráfico: una mirada etnográfica. En *Nueva Sociedad*.

OLIVEIRA, João Pacheco de

1998 *Uma etnologia dos "índios misturados" Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. In: *Mana* 4(1): 47-77.

OLIVEIRA, João Pacheco de

2004 *A viagem de volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: ContraCapa / LACED.

ORIOLO COSTA, P., et. al.

2000 *Tribus Urbanas. El ansia de la identidad juvenil*, Edit. Paidós, Barcelona.

PACHECO, Joao y BERNO DE ALMEIDA, Alfredo

2006 "Demarcación y reafirmación étnica: una etnografía de la agencia indigenista". En PACHECO, Joao (comp.): *Hacia una antropología del Indigenismo*, Río de Janeiro/Lima: Contra Capa/ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Brasil.

PACHECO, Joao

2006 "Una etnografía de las tierras indígenas: procedimientos administrativos y procesos políticos". En PACHECO, Joao (comp.): *Hacia una antropología del Indigenismo*, Río de Janeiro/Lima: Contra Capa/ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Brasil.

PACHECO, Joao

2006 "Políticas Indígenas Contemporáneas: régimen tutelar, juegos políticos y estrategias indígenas". En PACHECO, Joao (comp.): *Hacia una antropología del Indigenismo*, Río de Janeiro/Lima: Contra Capa/ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Brasil.

PACHECO, Joao y PIEDRAHITA, Marcelo

2006 "Las demarcaciones participativas y el fortalecimiento de las organizaciones indígenas". En PACHECO, Joao (comp.): *Hacia una antropología del Indigenismo*, Río de Janeiro/Lima: Contra Capa/ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Brasil.

PACHECO, Joao

2006 "Pluralizando tradiciones etnográficas: sobre un cierto malestar en la Antropología". En PACHECO, Joao (comp.): *Hacia una antropología del Indigenismo*, Río de Janeiro/Lima: Contra Capa/ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, Brasil.

PEDRAZA Sandra

1999 *En cuerpo y alma: Visiones de progreso y de la felicidad*. Universidad de los Andes, Bogotá.

PEIRANO, Mariza

- 1999 “Antropología no Brasil (alteridade contextualizada)”. In: MICELI, S.: *O que ler nas Ciências Sociais Brasileiras (1970-1995)*, São Paulo. Ed. Sumaré, Anpocs.

PEREA, Carlos Mario

- 2001 “¿Qué nos une? Ciudadanía y autonomía dependiente”. En *Revista Palimpsesto. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá .

PEREIRA, Edmundo

- 2001 “Trabalho de campo como prática dialógica: aprendendo a mambear”. En FRANKY, Eduardo y ZARATE, Carlos (eds.): *IMANI MUNDO Estudios en la Amazonía Colombiana*. Universidad Nacional de Colombia. Primera Edición, Bogotá -Colombia. Octubre.

PERETZ, Henri

- 2000 *Los métodos en sociología. La observación*. Edit. Abya-Yala, Quito.

PEREZ LIZAU, Marisol

- 2005 Antropólogos aplicados, demandantes y usuarios. La importancia de las relaciones sociales en el planteamiento e instrumentación de los proyectos. En Escuela Nacional de Antropología e Historia: *Cuicuilco*, 12: 59 ss. México.

PERRET, M. Gimena

- 2007 La “multilocalidad” en el trabajo etnográfico y la validez del conocimiento antropológico. En *V Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos* (IDES, 8-10 de agosto).

PEZZI, Juan Pablo

- 2003 Un acercamiento antropológico a la problemática de la ‘vida religiosa’. El caso de los misioneros combonianos. Tesis de licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada, UPS-Quito.

PITTALUGA, Roberto

- 2007 “Miradas sobre el pasado reciente argentino”. En FRANCO, M. y LEVÍN, F. (comp.): *Historia reciente. Perspectiva y desafíos para un campo en construcción*, 1ª ed. Buenos Aires, Paidós.

PIZZARRO, Cinthya

- 2007 Negociaciones y sentidos morales e instrumentales de la etnografía. Los casos de dos organizaciones de productores frutihortícolas bolivianos en la Provincia de Buenos Aires. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto*.

QUIJANO, Aníbal

- 1999 Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En CASTRO-GOMEZ, Santiago, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar, Bogotá.

REHAAG, Irmgard

- 2007 *El pensamiento sistémico en la Asesoría Intercultural. La aplicación de un enfoque teórico a la práctica*. Abya-Yala, Quito.

- RICHARD, Nelly
1997 "Intersectando Latinoamérica con el Latinoamericanismo: Saberes académicos, práctica teórica y crítica cultural". En *Revista Iberoamericana* 180, julio-sept. Argentina.
- ROBERT MORALES, Antonio Carlos
2004 "Territorio e Historia no Brasil". En: *Pesamiento Complexo. Resignificacao da Geografia em Geografia Ciancia do Complexus*, Editora Meridional, Sao Paulo.
- RODRIGUES CHAVES, Rodrigo Papua
2005 "A Identificacao de terras indígenas e os relatorios de identificacao e delimitacao da FUNAI: reflexoes sobre pratica da antropología no Brazil (1988-2003)". En *Antropologia e identificacao*, Contra Capa Livraria Ltda, Río de Janeiro.
- RODRÍGUEZ, E.
2002 *Actores estratégicos para el desarrollo: políticas de juventud para el siglo XXI*. CIE-JUV-IMJ-SEP: México D.F.
- ROJAS MIRANDA, Leticia
2006 *Concepciones de vida y muerte de las y los jóvenes lesbianas y gays de la ciudad de Quito*. Tesis de licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada, UPS-Quito.
- ROSALDO, Michelle
1980 *Knowledge and Passion. Ilongot Notions of Self&Social Life*. Cambridge University Press, New York.
- ROSALDO, Renato
2002 *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Abya-Yala, Quito.
- ROSENBLUETH, Ingrid
1997 "Reflexiones acerca de investigaciones antropológicas sobre la propia comunidad o estudio de pares" en: Guerrero Patricio Comp.: *Antropología Aplicada*, Abya-Yala, Quito.
- SALINAS, Fresia
2001 *El Barrio Yungay*. Universidad Bolivariana.
- SAMANIEGO, Mario; GARBARINI, Carmen
2004 *Rostros y Fronteras de la Identidad*, Editorial Pehuen, Temuco.
- SÁNCHEZ-PARGA, José
1990 *La observación, la memoria y la palabra en la investigación social*. Centro Andino de Acción Popular, Edit. Abya-Yala, Quito.
- SCHEPER-HUGHES
1997 *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*, Ariel, Barcelona.
- SEGATO, Rita
1999 "Identidades políticas/Identidades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global": En *Revista Maguaré*, Universidad Nacional de Colombia, No. 14, Santa Fe de Bogotá.
- SILVA, Armando
1998 *Imaginararios urbanos*. Cultura y comunicación urbana. Tercer Mundo Editores, Bogotá.

- SONEIRA, Jorge
2007 Algunos problemas metodológicos y epistemológicos de la Teoría Fundamentada en los Datos. En *V Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos* (IDES, 8-10 de agosto).
- SORA, Gustavo
2007 La encerrona hermenéutica. La escritura etnográfica entre el diario y la colección de libros. *Ponencia de V Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos, Buenos Aires, 8-10 de agosto.*
- SOUZA SANTOS, Boaventura de
1987 *Un discurso sobre as ciencias*. Edicoes Afrontamiento, Porto.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de
2001 *A crítica da razao indolente. Contra o desperdicio da experiencia*. Cortez editora, San Pablo.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de
2002 *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. ILSA, Bogotá.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de
2003a *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA, Bogotá.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de
2006 “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”, en: LAO_MONTES, Agustín (comp.) material seminario “Insurgencias colectivas en perspectiva histórico-mundial”, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- SPRADLEY, J.
1980 *Participant Observation*, Rinehart and Winston, New York: Holt.
- STERMANN, Josef
1996 *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Abya-Yala, Quito.
- STRAUSS y CORBIN
2002 *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- STUHLICK, Milan
1976 *Life on a Half Share. Mechanism of social recruitment among the mapuche of the southern Chile*, Hurst & Company, Londres.
- STUHLICK, Milan
1976 *La vida en Mediería: Mecanismos de reclutamiento social de los mapuches*. SOLES ediciones.
- TARRES, María
2001 *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO, México.
- TELLO VÁZQUEZ, Amanda
2007 Entre la ciudad planificada y la ciudad vivida. Patrimonio y cotidianidad en el Centro Histórico de Quito. Tesis de licenciatura de la Carrera de Antropología Aplicada, UPS-Quito.

TEZANOS, Araceli de

- 2002 *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos, Bogotá, 2002.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem

- 2001 *Do Desenvolvimento Comunitário à mobilização política: o Projeto Kaiowa-Nadeva como experiência antropológica*: Contra Capa, Brasil.

TORNQUIST, Carmen Susana

- 2007 "Vicisitudes da subjetividade: auto-controle, auto-exorcismo e liminaridade na antropologia dos movimentos sociais". En BONETTI, Alinne y FLEISCHER Soraya (Org.): *Entre saias justas e jogos de cintura*. Edunisc, Santa Cruz do Sul.

TRINIDAD Antonio, CARRERO, Virginia y SORIANO, Rosa María

- 2006 *La Teoría Fundamentada. 'Grounded Theory'. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cuadernos Metodológicos N. 37, Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

VALLES, M.

- 1999 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Síntesis, Madrid.

VARGAS, Patricia

- 2005 *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*; Buenos Aires, Antropofagia.

VÁZQUEZ, Héctor

- 1993 "La crisis de los paradigmas teóricos en antropología socio cultural y sus derivaciones en la construcción de la disciplina en los países periféricos". En *Alteridades*. Argentina.

VICH, Víctor

- 2001 *El discurso de la calle: Los cómicos ambulantes y los testimonios de la modernidad en el Perú*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 13.

VICH, Víctor

- 2004a "Desobediencia simbólica: Performance, participación y política al final de la dictadura Fujimorista". En: *La cultura en las crisis Latinoamericanas*. GRIMSON, Alejandro (comp.), CLACSO, Argentina, 64.

VICH, Víctor; ZABALA, Virginia

- 2004b *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas*. Edit. Norma, Bogotá.

VIEJO, Antonio

- 2000 *Desde las montañas del sureste mexicano (cuentos, leyendas y otras posdatas del Sup Marcos*. Recopilación y notas Alguien. Plaza Janes Editores S.A., México.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo

- 1999 "Etnología Brasileira". In: MICELI, S.: *O que ler nas Ciências Sociais Brasileiras (1970-1995)*, São Paulo. Ed. Sumaré, Anpocs.

- WAGNER, Heike
2008 “Maternidad transnacional: discursos, estereotipos, prácticas”. En Herrera, Gioconda; Ramírez, Jacques (Eds.) *Migraciones latinoamericanas y ciudadanía*. FLACSO, Quito.
- WAGNER, Heike
2007a “Migración ecuatoriana y violencia de género: relación múltiple de la migración ecuatoriana a España”, *Aportes Andino*, en <http://www.uasb.edu.ec/contenido.php?cd=1338>.
- WAGNER, Heike
2007b “‘Yo quería más’: La migración de mujeres ecuatorianas a España”, CD-ROM Publikation des Annual Congress of the Latin American Studies Association LASA, Montreal, Kanada, http://www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/english/content/ilas/elas/pdf/lasa_2007_wagner.pdf.
- WAGNER, Heike
2007c “Maternidad transnacional y estigmatizaciones de mujeres ecuatorianas en Madrid: una investigación más allá de estereotipos”, *Actas del 5º Congreso sobre la Inmigración en España ‘Migraciones y desarrollo humano’*, Universidad de Valencia.
- WAGNER, Heike
2004 “La influencia del ‘machismo’ en los procesos migratorios de migrantes ecuatorianas en Madrid”, *Actas del 4º Congreso sobre la inmigración en España ‘Ciudadanía y participación’*, Universidad de Girona.
- WALLERSTEIN, Emmanuel
1999 *La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno*. En Castro-Gómez, Guardiola-Rivera, y Millán de Benavides (editores). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, Bogotá.
- WALLERSTEIN, Emmanuel
1996 *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian, para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI, México, 1996.
- WALSH, Catherine
2003 ¿Qué saber, que hacer y como ver?: Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (Inter.) Culturales desde América Andina, en WALSH, Catherine “Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región andina”, UASB / Abya-Yala, Quito.
- WALSH, Catherine
2004a Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Ponencia presentada en la inauguración del ICCI, Quito, 18 de febrero.
- WALSH, Catherine (Editora)
2005 *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Quito.
- WALSH, Catherine
2006 ¿Es posible unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. En *Nómadas*, N. 25.

- WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO GÓMEZ, Santiago
2002 *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. UASB /Abya-Yala, Quito.
- YUNI, José; URBANO, Claudio
2005 *Investigación etnográfica e investigación acción*. Edit. Brujas, Argentina.
- ZABALA, José
2004 “La Interculturalidad desde una Perspectiva Etnohistórica en el contexto Mapuche”. En SAMANIEGO, Mario (comp.): *Rostros y fronteras de la identidad*, Universidad Católica de Temuco, Chile.

3

¿Qué hacen, que piensan y qué esperan los/las jóvenes?

Acción social, representaciones y expectativas sociales de jóvenes en Quito

René Unda Lara¹, Daniel Llanos Erazo²

1. Introducción

En América Latina y, más específicamente en el Ecuador, la población es mayoritariamente joven y las proyecciones demográficas muestran señales de que esta tendencia no presentará variaciones significativas en los próximos 20 años (CEPAL, 2001, Boletín demográfico; SIISE, 2002; SIJOVEN, 2006).

La juventud, como una categoría analítica (concepto) y como una realidad empírica (condición transitoria de la persona, expresiones estadísticas) ha sido, generalmente, objeto de representaciones bastante dispersas, discontinuas, fragmentadas y adultistas por parte de la sociedad en su conjunto, lo cual dificulta enormemente no solo una adecuada comprensión de su compleja realidad sino que, sobre todo, imposibilita acciones que puedan tener efectos e impactos que los beneficie.

El Estado y la sociedad difícilmente han podido comprender e interpretar las transformaciones de la juventud como producto de las transfor-

1 Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Director de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Estudiante de la Maestría Política Social de Infancia y Adolescencia, Asistente de investigación.

maciones de la sociedad. La problemática juvenil generalmente ha sido percibida como un “asunto de los jóvenes” exclusivamente, deslindando con ello responsabilidades que le compete a la institucionalidad -social y política- en su conjunto (Bourdieu, 1990: 171).

En el caso de la sociedad ecuatoriana, como en el de los diversos contextos de las sociedades empobrecidas, los jóvenes son percibidos como un problema social en sí mismo, incluso más allá de su posición y situación de clase y de su horizonte de expectativas, simbólico e identitario. Así, el joven es generalmente imaginado y representado por la sociedad como una amenaza, como alguien en quien no se puede confiar y, en el mejor de los casos, como actor potencial y futuro de un orden societal prefigurado por el adulto de hoy.

Bajo tales circunstancias la integración intergeneracional del joven en la sociedad se dificulta produciéndose una suerte de extrañamientos mutuos entre joven y sociedad como resultado de un desconocimiento de las específicas y particulares dinámicas de socialización que las diversas agregaciones de jóvenes desarrollan. Tal desconocimiento determina y condiciona el carácter problemático y variable de las integraciones intergeneracionales, las posibilidades de desarrollo adulto (que, por una parte, se resiste a dejar de ser joven juvenilizándose mediante el consumo y a través de mecanismos inconscientes y que, por otra, tampoco termina de hacerse adulto, prolongando indefinidamente su moratoria juvenil) así como las mismas posibilidades de realización del joven en su condición juvenil.

Ante el notorio déficit de estudios que, en el Ecuador, den cuenta de lo que los jóvenes hacen (acción social), piensan (imaginarios y representaciones) y esperan (expectativas sociales) desde una perspectiva del/la joven y de la juventud como hecho social, se considera que la presente investigación aparece pertinente de cara a la utilización de sus resultados como insumos de política pública y política social dirigida a los jóvenes pero, sobre todo, como una posibilidad válida para la comprensión de lo que los/las jóvenes hacen, piensan e imaginan y esperan/desean de la familia, el sistema educativo, el Estado y los medios de comunicación masiva.

Considerando las dinámicas de socialización juvenil emergentes así como los espacios de convergencias identificatorias e identitarias juveniles predominantes, la investigación se centró en cinco tipologías de jóvenes, considerando sus posibles mixturas, según rango de edad, género y situación socioeconómica.

- Jóvenes hijos/as de migrantes.
- Jóvenes de formas asociativas religiosas.
- Jóvenes de movimientos políticos (juventudes políticas).
- Jóvenes de formas asociativas musicales (“galaxia musical”).
- Jóvenes estudiantes.

Esta tipología general se deriva de un doble criterio: a) la problemática migratoria como un hecho social de incidencias dramáticas en el Ecuador y b) las búsquedas/pertenencias identitarias a determinados colectivos con fines religiosos, políticos y estético-musicales como espacios principales de construcción identitaria de los jóvenes. Se impone, entonces, un muestreo significativo o cualitativo por atributos y levantamientos etnográficos basados en métodos de observación (Spradley, 1980: 63).

Objetivos

1. Explicar la producción social de juventud en la sociedad actual a partir de la identificación y análisis de las determinaciones y condicionamientos socioeconómicos, políticos y culturales presentes en los contextos particulares a investigar.
2. Caracterizar y explicar los tipos y modelos de acción (colectiva, social) que se construyen y expresan desde los diversos segmentos poblacionales de jóvenes (hijos de migrantes, juventudes políticas, grupos ligados al ámbito religioso, “galaxia musical” y estudiantes) y sus incidencias en distintos ámbitos de la sociedad.
3. Contribuir a la comprensión sobre las similitudes y diferencias identitarias entre las tipologías y las diversas formas asociativas de jóvenes a partir del análisis de sus haceres, ideas y expectativas en los ámbitos escogidos para este estudio.

4. Precisar el conjunto de expectativas de los segmentos poblacionales jóvenes considerados en este estudio frente a la familia, el sistema educativo, el sistema político y los medios de comunicación masiva.
5. Ofrecer insumos conceptuales y metodológicos válidos para procesos de intervención institucional (desde las políticas públicas) dirigidos a jóvenes.

Preguntas de investigación

¿Qué acciones desarrollan las diversas formas asociativas juveniles seleccionadas para el estudio con relación al espacio familiar, al sistema educativo, a los medios de comunicación y al sistema político? ¿Por qué?

¿Qué representaciones tienen las diversas formas asociativas juveniles seleccionadas para el estudio con relación al espacio familiar, al sistema educativo, a los medios de comunicación y al sistema político? ¿Por qué?

¿Qué expectativas tienen las diversas formas asociativas juveniles seleccionadas para el estudio con relación al espacio familiar, al sistema educativo, a los medios de comunicación y al sistema político? ¿Por qué?

2. Materiales y métodos

Por lo expuesto anteriormente, la investigación se centró en cinco tipologías de jóvenes, considerando sus posibles mixturas, según rango de edad, género y procedencia socioeconómica. Se adoptó un tipo de muestreo significativo por atributos, de acuerdo con los lineamientos teóricos y conceptuales del estudio (espacios de socialización e identificación juveniles prevalescentes), con prospecciones previas levantadas en investigaciones precedentes y en la fase de formulación del proyecto y en consideración a los posibles campos de intervención en los que la UPS podría desarrollar programas y proyectos dirigidos a jóvenes.

La tipología general establecida para el estudio se deriva de un doble criterio: a) la problemática migratoria como un hecho social de profundas incidencias en el Ecuador y b) las búsquedas/pertenencias identitarias a

determinados colectivos con fines religiosos, políticos, de formación académica y estético-musicales. El análisis teórico de dichos espacios de constitución identitaria juvenil son los que condicionan la adopción de los procedimientos metodológicos y técnicos de observación (Spradley, 1980: 67) utilizados en la investigación:

- a) Grupos de discusión.
- b) Focus group.
- c) Entrevistas en profundidad dirigidas a jóvenes y especialistas.
- d) Relatos de vida.
- e) Registros de observación.

3. Resumen de resultados principales y análisis de los datos

Presentamos los resultados en términos de tendencias generales, incluyendo una apretada selección de aquellos elementos que contribuyen a la identificación de las especificidades y particularidades de cada tipología juvenil y, en algunos casos, de las formas asociativas juveniles que las conforman. Advertimos también que, al interior de cada tipología, existen formas asociativas juveniles portadoras de profundas contradicciones entre sí, aun cuando estén en un mismo espacio de interacciones y de socialización. El caso que mejor ilustra tal situación es el de las juventudes políticas. Adicionalmente, señalamos que al interior de algunas formas asociativas juveniles también se han presentado diferencias más o menos significativas entre los/las jóvenes. Varias de estas diferencias aparecen en este resumen y constan desarrolladas en el Informe completo de la investigación, de próxima publicación. Por ahora, únicamente queremos dejar señalado que tales diferencias tanto a nivel individual como de formas asociativas al interior de una determinada tipología, ha sido posible identificarlas y decantarlas en el mismo proceso investigativo, a través de la implementación de grupos de discusión y de grupos focales, principalmente.

3.1 Acción de los/as jóvenes en la familia

Resumen

- Comparten con la familia ciertas actividades como juegos, paseos, expresiones culturales, entre otras.
- Existe diálogo para hablar de diferentes temas (sexo, drogas, política, ideología, arte, etc.), además mediante éste se resuelven los conflictos.
- Encuentran apoyo familiar y encuentran en sus familias el soporte.
- Tienen reuniones familiares preferentemente en días feriados.
- Por motivos laborales o motivos de ausencia paterna o materna se relacionan más con otros miembros de su familia³.
- En caso de ausencia paterna son el sustento de la familia.
- Realizan actividades caseras.
- El interés por algunos aspectos de la realidad social los han acercado (música, política, religión, ideología, etc.).

Análisis

Los haceres, actividades y acciones que desarrollan los jóvenes de las distintas tipologías estudiadas y de las diversas formas asociativas que forman parte de dichas tipologías presentan tendencias más o menos uniformes. Las acciones desarrolladas en la familia se concretizan en actividades compartidas con otros miembros de la familia y en actividades específicas de cada miembro. La tendencia de especificidad, concretizada en mayores niveles de autonomía de las acciones se aprecia más notoriamente en grupos de jóvenes “antisistema” en las que el núcleo de su configuración identitaria es la música, aunque esta tendencia se advierte, por otro tipo de condicionamientos sociales, en los grupos de jóvenes hijos de migrantes.

No obstante, resulta casi imposible posicionar en una escala determinada la actoría de los jóvenes por su mayor o menor accionar en el contexto familiar debido a la multiplicidad de posibilidades y respuestas expresadas; es más factible hacerlo por el tipo de acciones. Lo que sí puede afirmarse es que las acciones desarrolladas por jóvenes en su familia son

vividas y experimentada como “naturales”, como algo que “así es y así debe ser” (v. memorias de los talleres). En todas las tipologías de jóvenes construidas para este estudio, se impone la tendencia a reproducir los modelos familiares en los que han desarrollado su socialización primaria, excepto en el caso de las formas asociativas juveniles vinculadas a expresiones rockeras de cuño contestatario (hoperos, fusion, punkeros, metaleros de diversas tendencias musicales). En el caso de los metaleros, debido a la edad y condición de paternidad de muchos de sus miembros, sus acciones como hijos y como padres tienden a configurar nuevos tipos y modelos de reraconamiento familiar basados en criterios de amplia libertad y autonomía de cada miembro de la familia y, en una muy abierta actitud de rechazo, resistencia u oposición al modelo de reproducción de reproducción social de matriz capitalista.

3.2 Acción de los/las jóvenes en el sistema educativo:

Resumen

- Luchan por los derechos de los estudiantes de colegios y universidades (carnet, educación gratuita)⁴.
- Socializan, comparten y buscan amistades, además de actividades deportivas, políticas y artísticas.
- Estudiar⁵.
- Realizan trabajo comunitario⁶.
- Realizan actividades como dirigentes estudiantiles.
- Asisten a centros educativos “porque toca ir” o “para no trabajar” o por que los condicionan sus padres.
- Reaccionan de diversas maneras frente a problemas de la relación educativa (relación con docentes, autoridades, normatividad escolar).

Análisis

En este ámbito específico las acciones desarrolladas por los jóvenes, según ellos mismos expresan, no se remiten únicamente al momento

actual sino a un arco temporal más amplio, a diferencia de lo que sucede en el caso de las acciones desarrolladas en el ámbito familiar. Dichas referencias incluyen, muchas veces, la memoria de las acciones que realizaron desde su escolarización temprana hasta su actual vida colegial o universitaria. De las 24 formas asociativas juveniles agrupadas en las cinco grandes tipologías descritas con las que se realizaron talleres con 321 jóvenes, la narrativa de las acciones realizadas por los y las jóvenes muestra diferencias significativas entre una y otra tipología, pudiendo constatarse la conformación de dos bloques claramente definidos: aquellos grupos y jóvenes para quienes la escuela, colegio o universidad representa un espacio de imposiciones y obligaciones establecidas por sus padres y por profesores y autoridades en el que desarrollan acciones no vinculadas a lo escolar o académico: tal cuestión se observa, sobre todo, en jóvenes de formas asociativas musicales y en los mismos grupos de estudiantes de colegio y universidad; y aquellos grupos de jóvenes que desarrollan acciones características del quehacer escolar y académico: hijos e hijas de migrantes, juventudes políticas. El caso de las formas asociativas religiosas se presenta bajo tendencias muy dispersas y ambiguas: grupos y jóvenes cuya acción escolar es tal y otros cuya acción escolar o académica ha sido o es inexistente, asunto que, en buena medida, explicaría, acercamientos y búsquedas centradas en lo religioso.

3.3 Acción de los/las jóvenes en y ante el Estado en tanto sistema político

Resumen

- Desarrollan críticas a la estructura, prácticas y actores políticos desde ideales revolucionarios y socialistas⁷.
- Acciones puntuales, esporádicas, en procesos electorales.
- Capacitaciones políticas en diferentes sectores.
- Asistencia a reuniones, debates y conferencias de coyuntura para informarse.
- Hacen música como forma de protesta.
- Charlas de educación ciudadana.
- Luchan por sus derechos.⁸

- Acciones puntuales y esporádicas de descontento frente a los líderes adultos de sus partidos.

Análisis:

En este estudio el sistema político está concebido tanto como el espacio autónomo de los subsistemas de gobierno, de representación política y de la administración pública; y como el espacio de articulaciones entre cada una de estas instancias. Las acciones desarrolladas por cada tipología de jóvenes y por cada forma asociativa al interior de éstas tienen en común las siguientes características: 1) son acciones, sobre todo, de carácter puntual y articuladas a distintos momentos del ciclo político electoral o a determinados eventos de la coyuntura política (caso derrocamientos presidenciales) que se expresan como protesta social; 2) son acciones en las que sobre una racionalidad política prima una emotividad emancipatoria con el particular sentido que cada tipología y forma asociativa juvenil les confiera. Por otro lado, las acciones colectivas desarrolladas en y frente a cada una de las instancias del sistema político se enmarcan en la particular concepción que cada grupo tiene de la política, de los políticos, del gobierno y también del Estado. Respecto del sistema político los resultados obtenidos en términos de acciones desarrolladas por los jóvenes permiten evidenciar una notoria especificidad en cada grupo. Las formas asociativas religiosas, prácticamente, no desarrollan acciones; en el grupo de estudiantes se observa una “prevista” heterogeneidad en cuanto al tipo de acciones determinada por su estratificación social, sin embargo cabe mencionar que las acciones directas no solo se las realiza desde grupos juveniles de izquierda y aquellos de la “galaxia musical” sino también desde formas asociativas juveniles que transparentemente se definen neoliberales.

3.4 Acción de los/las jóvenes en y ante los medios de comunicación

Resumen

- Difunden sus ideas en medios alternativos⁹.
- Acciones muy puntuales y esporádicas¹⁰.

Análisis

Más que acciones en y frente a los medios, los jóvenes expresan un conjunto de ideas y representaciones, tal como veremos más adelante. No obstante, ciertas formas asociativas juveniles tienen como núcleo de sus acciones la producción de lo que ellos denominan comunicación alternativa. En el caso de grupos punkies publican una revista informativa con una periodicidad irregular que no es comercializada, vendida o comprada. En el caso de otro grupo que admite que su principal característica identitaria está centrada en la música pero que desarrolla regularmente acciones de tipo político, maneja un programa de radio con importantes niveles de audiencia y difusión de valores autóctonos si dejar de lado un perfil y simbologías rockeras y contestatarias. Expresan que sus acciones ante y frente a los medios dependen, en gran medida, de la voluntad de estos para abrir espacios de participación a los jóvenes. Se ha constatado también acciones de rechazo de grupos enmarcados en el universo rockero frente a los medios masivos de comunicación¹¹.

3.5 Representaciones sociales de los /las jóvenes acerca de la familia

Resumen

- Las familias se encuentran desarticuladas o en crisis por problemas como la migración, el desempleo, la discriminación, la prostitución, el consumismo, el individualismo, el alcoholismo, la globalización.
- Se mantienen ajenas a la política.
- Las familias actuales se han vuelto muy liberales, debido a la falta de valores y reglas, lo que ha impulsado el libertinaje.
- Las familias actuales son más tolerantes.
- La familia debería ser el soporte de todo, de la sociedad, debería ser el núcleo de ella.
- La familia debería basarse en amor, unión, respeto y confianza, además de inculcar valores.
- Debería haber emancipación de la mujer.
- La familia está sentenciada a desaparecer si las cosas siguen así.¹²

- La familia siempre busca el crecimiento económico, ya que a la familia le interesa dar una buena vida, futuro y educación a sus hijos.
- Todas las familias debe estar conformadas por papá, mamá e hijos.
- Las familias en la actualidad son sobre protectoras.

Análisis:

Los sistemas de creencias, ideas e imaginarios se inscriben en las tendencias dominantes de opinión acerca de lo que es, actualmente, la familia y de lo que se dice de ella (descomposición, desestructurada), pese a que su experiencia vital no corresponda directamente a ese discurso. Los sistemas de representaciones sobre las cuatro instancias estudiadas, como se observará a lo largo del trabajo, responden predominantemente a los contenidos de los discursos que con mayor fuerza circulan en la sociedad pero que no necesariamente se relacionan con su vida familiar o escolar.

Uno de los elementos más relevantes en el vasto espectro de las ideas y creencias que los jóvenes tienen acerca de la familia es el referido al ámbito de los valores. Expresan que la familia atraviesa por una intensa crisis de valores pero no alcanzan a configurar y precisar dicha idea aunque desarrollan nociones relativas al autoritarismo y a la autonomía. El autoritarismo está invariablemente ligado al ejercicio de poder que algún miembro de la familia (padre, madre o hermanos) efectiviza en las relaciones núcleo-familiares. En el caso de la autonomía se impone la idea, propia de la sociedad de mercado o sociedad posocial (Touraine, 2005: 63, 68), según la cual cada miembro de la familia se constituye en sujeto individual de acuerdo con “sus” propios intereses y expectativas, en el marco general del descentramiento y decline del Estado como espacio privilegiado de regulación social (Lechner; 1996: 7)

3.6 Representaciones de los/las jóvenes acerca del sistema educativo

Resumen

- Es un sistema mediocre, inequitativo, discriminatorio.
- Existe maltrato y abuso de poder.

- Es un sistema memorístico y teórico más que práctico.
- Se encuentra politizado.
- Es el reflejo del sistema y sustento del capitalismo.
- Existe diferencias entre el modelo particular (discriminatorio) y el modelo fiscal (exigente).
- La educación es la que forma a la persona.
- El sistema pedagógico debe cambiar (infraestructura, gratuito, motivador, emancipador¹³).
- Los profesores exigen menos a los alumnos, esto se da porque la educación en la actualidad es un negocio.
- Es un sistema facilista que si un profesor te exige se reclama y seguramente el que se tiene que ir es el profesor.
- Es un sistema obsoleto.

Análisis

En todas las tipologías de jóvenes predomina un vasto y denso conjunto de representaciones críticas y valoraciones negativas sobre el sistema educativo (formal). En todas las tipologías juveniles y en cada una de las formas asociativas con las que se construyó esta investigación la educación es vista y valorada como una cuestión importante en la vida de las personas. Sin embargo, cuando piensan en la experiencia educativa y en el sistema educativo desde su subjetividad, expresan una serie casi interminable de comentarios negativos sobre la escuela, el colegio y la universidad así como de profesores/as, de la relación educativa y de la normatividad escolar. Desde la infraestructura, pasando por los aspectos pedagógicos de la relación educativa en el aula, hasta las declaraciones de las instituciones educativas, son objeto de críticas y comentarios adversos por parte de las diversas formas asociativas juveniles que participaron en esta investigación. No obstante, uno de los rasgos más llamativos se observa en la tipología de estudiantes y, específicamente, en aquellas formas asociativas juveniles que realizan acciones “extracurriculares” tales como actividades pastorales, de extensión universitaria y de clubes colegiales (periodismo, difusión y promoción de derechos, programas auspiciados por agencias de cooperación centrados en participación, derechos y salud) que consideran

al espacio educativo escolar el centro de su experiencia vital como sujetos. Asimismo, llama poderosamente la atención que quienes menos generosamente se pronuncien acerca del sistema educativo sean los jóvenes estudiantes que cursan los dos primeros años de educación superior.

Las ideas más radicalmente formuladas se observa en las diversas formas asociativas de la “galaxia musical”. En particular, grupos *punkies*, *trasheros* de diverso cuño y *hardcore*, sostienen que el sistema educativo está diseñado para reproducir desigualdades a todo nivel¹⁴.

3.7 Representaciones de los/las jóvenes acerca del sistema político

Resumen

- El sistema reprime a la juventud.
- Privilegia a ciertos sectores.
- El sistema es subsidiario y tercerizador¹⁵.
- El sistema actual es progresista y democrático.
- Debe existir la propiedad privada pero sin acumulación.
- El estado es controlado por grandes capitales.
- El estado es el administrador del país.
- El sistema es capitalista y el estado es el instrumento de dominación.
- El Estado actual es excluyente y corrupto.
- No hay políticas claras a seguir en el Ecuador.
- El Estado es aquel que ejerce un control sobre todos los miembros de la sociedad, es el que pone leyes, las cuales nosotros debemos seguirlas y estar pautados a ellas.
- El Estado también es el encargado de manejar los recursos que se obtienen por medio de los impuestos, así éste crea obras y satisface las necesidades de la población.

Análisis

Como tendencia general y tomando en cuenta que se trabajó con todo el espectro político existente en el país¹⁶, el sistema político es mal

visto y mal valorado por las distintas tipologías y formas asociativas juveniles. Incluso, las llamadas juventudes políticas cuestionan fuertemente cada una de las instancias del sistema político y reivindican para sí mismos la necesidad de nuevas generaciones que hagan una nueva política. Aunque dicen conocer las diferencias entre estado y gobierno, en el desarrollo de sus relatos no se evidencia con nitidez tal distinción.

Desde las posiciones del centro hacia la derecha, las ideas más relevantes que expresan tienen que ver con críticas al Estado por no tener políticas claras y, bajo la conducción política actual, por excluyente, anacrónico y totalitario. Las posiciones del centro hacia la izquierda muestran definiciones del Estado que van desde visiones reformistas hasta concepciones marxistas del Estado, enfatizando en que la actual conducción política del Estado da claras muestras de una reforma institucional, política y económica enmarcada en principios socialistas de organización del Estado. Existe una combinatoria de perspectivas políticas acerca del poder. Los grupos ubicados del centro a la derecha creen que la política y la sociedad deben cambiar ofreciendo mayor libertad y educación a la gente. Los grupos de izquierda sostienen que para que se produzca un cambio en las estructuras sociales y políticas deben tomarse el poder y conducción política del Estado. Un hecho generalizado en la tipología de las juventudes políticas que llamó profundamente la atención es su extrañamiento con los liderazgos de políticos adultos, incluso dentro de su mismo partido. Por otro lado, se evidenció, incluso en la tipología antes mencionada, un notorio desconocimiento del proceso constituyente, hecho que quizá pueda explicarse porque los talleres con las juventudes políticas se realizaron entre junio y noviembre de 2007. Una representación común a todas las tipologías juveniles es la referida a los escasos, limitados y constreñidos márgenes de participación política que el sistema político les ofrece, incluso a las mismas juventudes políticas.

3.8 Representaciones de los/las jóvenes acerca de los medios de comunicación

Resumen

- Responden a intereses de clase y al capital.
- Desinforman, manipulan la información, no son objetivos ni imparciales¹⁷.
- Son una fuente de información social y política.
- No existe libertad de expresión, ni combaten la corrupción.
- No hay participación de los jóvenes¹⁸.
- Los medios alternativos son más abiertos: como el Internet y la radio. Además se manifestó que la prensa escrita es más objetiva.
- La programación es “pura basura”, no hay contenidos educativos. Lo único que interesa es el rating y el dinero.
- Informan y reportan lo que pasa en la comunidad.
- La permisibilidad de los medios es contraproducente para el medio mismo ya que hablan cualquier cosa, cosas que son ciertas y no son ciertas.
- Los medios deben constituirse en un medio público.
- Manipulan la información y dicen las cosas a su conveniencia.

Análisis

Los medios, al igual que el sistema político, constituyen la instancia más cuestionada y menos valorada por los jóvenes. Los medios son directamente asociados por todas las tipologías y formas asociativas juveniles al poder y al dinero, cuestión harto significativa en términos de valoración de los/as jóvenes sobre estos dos aspectos. La lectura que tienen de los medios es bastante homogénea, radical e, incluso, plana, simplificada y simplificadora. Solo una pequeña porción de una forma asociativa juvenil de carácter religioso expresa que los medios “informan y reportan lo que pasa en la comunidad”. Aducen que los jóvenes son ignorados por los medios y creen que tienen muy escasa participación mediática, excepto cuando los medios ven conveniente el “utilizar” la presencia de jóvenes. Creen que a los

medios de comunicación masiva les interesa únicamente propiciar el consumismo de la juventud.

3.9 Expectativas sociales de los /las jóvenes acerca de la familia

Resumen

- Que toda la familia tenga acceso a la educación para que se convierta en agente de transformación social.
- Que se interese más en el aspecto político.
- Que se forjen valores como la solidaridad y el respeto, además del afecto, el amor, la confianza, la comunicación.
- Que haya un acercamiento a Dios.
- Que tengan una revolución económica y política.
- Que en la familia exista más unión, comprensión entre los miembros, y que se dejen de lado los intereses económicos.
- Nuevas formas de familia si cambia la sociedad

Análisis

Las expectativas de los jóvenes sobre la familia tienen como característica común a todas las tipologías y formas asociativas una suerte de invocación a que la familia mejore, se afiance y cumpla una función de renovación de la sociedad. Sin embargo, muchos de los jóvenes participantes en la investigación expresan que no está dentro de sus expectativas el formar una familia. Entre las cuestiones relevantes que merecen ser destacadas están aquellas expectativas mediante las cuales el joven exige y demanda de la familia un rol más activo en las dimensiones económicas y políticas sin dejar de aludir al ámbito de los valores y afectos familiares. Esperan que las formas familiares cambien para que la sociedad mejore, no obstante reconocen que en sus familias, por lo general, les comprenden.

3.10 Expectativas sociales de los /las jóvenes acerca del sistema educativo

Resumen

- Una educación gratuita, laica y obligatoria.
- Una educación más práctica, equitativa, participativa e igualitaria.
- Que no olvide campos como el artístico.
- Que haya mejoras en la infraestructura y la tecnología¹⁹.
- Que se designe personal capacitado y calidad educativa.
- Que se reforme el sistema educativo y la malla curricular.
- Que se designe el porcentaje que contempla el presupuesto del estado a la educación (30%), que se creen más becas, que enseñe valores para desarrollar a la persona, y que cambie las relaciones entre alumno-profesor.
- Que se despolitice el sistema educativo.
- Debe mantenerse así, la educación debe marcar los hitos en relación a la sociedad misma, hoy la sociedad ya no es la que era antes, los niños reciben mucha más información, es una época más consciente, el niño es ahora un niño que habla, expresa y que exige, ya no es el mismo niño de antes, hoy el niño escucha y te dice que no es así²⁰.
- Esperamos que la educación sea vivencial y no solamente teórica.
- Que la formación no solo lleve a la obtención de un título, sino que contribuya a la resolución de problemas.
- Que nos formen con visión empresarial y liderazgo.

Análisis

Como resultado general y característica común a las distintas formas asociativas juveniles, las expectativas frente al sistema educativo están cifradas en su mejoramiento. Las especificidades y particularidades están en directa relación con el tipo de forma asociativa en la que se adscriben. Por ejemplo, a diferencia de grupos de jóvenes de izquierda, para quienes la educación debe ser gratuita, laica y obligatoria, diversos grupos de jóvenes de partidos y movimientos de derecha tienen como expectativa que el sistema educativo forme a los jóvenes con visión empresarial y liderazgo.

Las expectativas de mejoramiento del sistema educativo, a la vez que son compartidas entre los diversos grupos de jóvenes en cuanto a la relación maestro-alumno, calidad educativa y mejoramiento de infraestructura, difiere en las particularidades: educación en el campo artístico (galaxia musical); que sea vivencial y no solamente teórica (formas asociativas religiosas, pastoralistas); que nos formen con visión empresarial y liderazgo (juventudes políticas de derecha).

3.11 Expectativas sociales de los /las jóvenes acerca del sistema político

Resumen

- Debe cambiarse toda la estructura del estado²¹.
- El Estado debe desaparecer²².
- Debe eliminarse la corrupción.
- Debe eliminarse la burocracia.
- El estado debe asegurar las necesidades básicas de todos, y ser un estado igualitario.
- Debe radicalizarse el discurso de Correa.
- Deben formularse nuevas políticas serias a seguir.
- Se debe impulsar la unidad nacional.
- Deben incluirse programas de rehabilitación social y alimentario, con mayores inversiones sociales
- Debe existir un mayor acercamiento a los jóvenes para formularse nuevas ideas.
- Debe impulsarse la rendición de cuentas, para que el estado aclare en que gasta los fondos que obtiene.
- El Estado debe colaborar para que todos alcancemos nuestros objetivos y la gente pueda salir de la marginación en la que vive.
- Esperan una revolución real que cambie todo

Análisis

Las expectativas de los/las jóvenes respecto del sistema político están mayoritariamente planteadas en términos del deber ser. En general todos

los grupos coinciden en que debe haber un cambio estructural del Estado y de las prácticas políticas corruptas pero difieren cuando hablan del tipo y orientación política del Estado: Cuestión significativa es que todos los grupos sitúan al Estado como agente central de la política y como instancia responsable del bienestar de los ciudadanos. Sin embargo, las juventudes políticas del centro a la derecha enfatizan en el papel que esperan del Estado: impulsor de la iniciativa privada, facilitador de la inversión privada, a lo sumo regulador pero jamás interventor o protagonista del manejo económico del país. Para estos grupos una de las cuestiones importantes y urgentes es que el Estado se dote de políticas serias para el desarrollo. Creen que aquello no está sucediendo. Los grupos del centro a la izquierda tienen expectativas de una reforma estructural del Estado o, simplemente, de una “revolución real que cambie todo”. Esperan y desean, en otros casos, que el presidente Correa radicalice su discurso. Desde la socialdemocracia hacia las posturas socialistas e, incluso, anarquistas esperan que el gobierno de Correa sea el primero de una serie de gobiernos que cambien al país. Esperan, finalmente, que los líderes políticos adultos cambien su forma de pensar acerca de los jóvenes y se abran espacios de participación política real para los/las jóvenes empezando desde sus propios partidos o movimientos²³.

3.12 Expectativas sociales de los /las jóvenes acerca de los medios de comunicación

Resumen

- Mayor libertad para expresarse.
- Que los medios sean imparciales y objetivos, y que se democratice la información.
- Que se den más espacios a los jóvenes para manifestar sus ideas.
- Que los medios sean incluyentes y participativos.
- Que se cambie las formas en las que se realiza el marketing.
- Que se incluyan y cambien todos los programas si es necesario por programas educativos.

- Los medios deberían hacer una curaduría, de quienes están siendo las voces de la radio, por lo menos que se vea que cada persona tenga un tipo de preparación que le permita hablar y que no sea el *man* que toca en una banda o tiene muchos conocidos, están en ese experimento y luego se dan las broncas, cierran la radio.
- Debería haber una cuestión más selectiva en los comunicadores.
- Esperamos que la información proporcionada sea real y se revelen las fuentes debemos comprobar lo que se dice.
- Esperamos que se disminuyan los programas de farándula.
- Lo ideal sería que los programas que se transmiten sean originales y dejen de copiar a programas extranjeros.
- Esperamos que los programas que se transmiten sean respetuosos de la formación de las personas

Análisis

La mayor expectativa se cifra en que los medios ofrezcan a los jóvenes mayor libertad para expresarse pero que también los medios tengan más libertad de expresión. Esperan también que se abran espacios inclusivos y participativos para los jóvenes. Desde las formas asociativas más contestatarias (*harcove*, metaleros, *punkies*) y desde grupos de estudiantes se adopta una posición bastante crítica acerca de quienes aparecen en los medios, especialmente de ciertos conductores de programas, esperando que haya una mejor selección de éstos. Las juventudes políticas de izquierda y las formas asociativas religiosas tienen como expectativa central que los medios cambien sus estrategias de marketing, que ofrezcan más programas educativos y que sean respetuosos con las creencias y formación de las personas. Finalmente, todos, sin excepción esperan que los medios no falseen información.

Síntesis de Conclusiones

La diversidad y heterogeneidad de los resultados obtenidos refleja, en buena medida, la diversa y heterogénea gama de acciones, representaciones y expectativas de los/as jóvenes participantes de la investigación. A todo

ello, hay que agregar una clara tendencia hacia una mayor diversificación en la configuración de nuevas formas asociativas juveniles, cuestión que plantea el delineamiento de fronteras difusas entre una especie de neo-asociacionismo (comunitario, tribal, getho) y un creciente proceso de individualización juvenil. No obstante, existen matrices comunes transversales a las distintas tipologías juveniles participantes de la investigación y que se resumen en su propio reconocimiento y conciencia de una muy restringida participación política y en la esfera mediática, así como en una notoria desconfianza en la institucionalidad adulta. En esta dirección, el campo de las políticas públicas de juventud y sus ámbitos de intervención enfrentan un doble desafío de enorme importancia: concretar una mayor y mejor participación juvenil en el ciclo de elaboración de las políticas públicas y propiciar, conjuntamente con la institucionalidad académica, procesos sostenidos de producción de conocimiento sobre las compleja realidad de los/as jóvenes y de la juventud.

1. **Ámbito de la familia**

Como tendencia dominante, la familia y más específicamente el núcleo familiar es objeto de valoraciones positivas por las distintas formas asociativas juveniles. A la vez, desde su propia condición juvenil, las expectativas de cambio social y político están ancladas a lo que la familia, en el proceso de crianza y desarrollo de sus miembros pueda hacer. Sin embargo, en términos de acciones en el ámbito familiar se evidencia fragmentaciones intrafamiliares que pueden dar la apariencia de mayores niveles de autonomía de cada uno de sus miembros. El cómo la racionalidad mercantilista que se impone en el modelo de reproducción social actual incide en la familia constituye uno de los núcleos de interés investigativo que queda abierto para futuras investigaciones desde los/las jóvenes.

2. **Ámbito del sistema educativo**

En la medida que cuestionan el sistema educativo y sus distintos componentes, se ubican como sujetos que ejercen una muy limitada actoría dentro de este sistema. Por lo tanto, sus valoraciones sobre el sistema

educativo son negativas y, en tal sentido, el conjunto de expectativas se cifra en un mejoramiento integral de la oferta y calidad educativa, reclamando para sí un papel más activo en los procesos de formación. Estos planteamientos suponen tomarse muy en serio las demandas y expectativas juveniles porque constituye uno de los espacios estratégicos de relación intergeneracional que permite o impide generar vínculos de confianza entre jóvenes y adultos. El análisis de los múltiples factores que determinan y condicionan una experiencia significativa para los jóvenes, considerando los intereses y vínculos identificatorios que los liga a una determinada forma asociativa juvenil, representa uno de los desafíos investigativos que las instituciones tienen por delante

3. Ámbito del sistema político

El hecho de que no sientan que son partícipes de las prácticas políticas, muchas veces ni en sus mismos partidos o movimientos, ha generado ideas y percepciones de desconfianza en todo lo que signifique relación política. Las implicaciones podrían ser enormemente graves para ejercicio de ciudadanía de las nuevas generaciones puesto que no se producen ni se encuentran referentes que los integre políticamente en la sociedad. Asimismo, el amplio espectro de valoraciones negativas acerca del sistema político conduce a concluir que el fracaso de la institucionalidad política se traduce en anomias sociales y juveniles así como procesos de frustración de expectativas de los jóvenes, incluso de aquellos que se definen como juventudes políticas. A partir de las constataciones y resultados obtenidos surge, entre otras, la pregunta que relaciona el mundo de intereses de los jóvenes por la política.

4. Ámbito medios de comunicación

De acuerdo con los resultados obtenidos, no puede hablarse de actoría de los jóvenes en este ámbito. Por ello, sus representaciones acerca de los medios y sus funciones en la sociedad son portadoras de un contenido altamente crítico. No obstante, resulta paradójico el hecho de que los medios atraviesan la vida de los jóvenes en sus imaginarios y expectativas.

Se advierte el deseo, por parte de la mayoría de grupos de jóvenes con los que se trabajó, de generar e impulsar iniciativas y proyectos mediáticos desde sus propios intereses. Esto no significa necesariamente que dichos grupos y jóvenes, excepto una organización de jóvenes que tiene ya una importante trayectoria en el manejo de un programa de radio, tengan medianamente claro qué harían si tuvieran la posibilidad de producir prensa, radio o televisión. En una sociedad de la información, ¿cómo los jóvenes se están comunicando y recreando la comunicación?

Notas

- 1 Artículo que resume de modo bastante condensado la investigación del mismo nombre financiada por la UPS Ecuador. Se privilegia, por lo tanto, una presentación descriptiva de los principales resultados. Los desarrollos explicativos pueden verse en el Informe de investigación a publicarse en fechas próximas.
- 2 Se apela a esa denominación general ya utilizada por M. Weber para referirnos a las agrupaciones de jóvenes que se vinculan en torno de intereses y/o expectativas comunes o compartidas y que no necesariamente constituyen una organización o movimiento aunque pueden adoptar estas formas. Se construyó esta gama de tipologías juveniles a partir de las propias definiciones identitarias de los mismos jóvenes y de la observación etnográfica de/en sus espacios de interacción.
- 3 Sobre todo en el caso de hijos e hijas de migrantes, sean estos familiares cercanos como hermanos o hermanas, o más lejanos, como primos, etc.
- 4 Esta constituye la principal acción y demanda de las juventudes políticas de izquierda.
- 5 En este punto hubo discrepancias de los grupos en relación con el objetivo de estudiar. En particular, son los grupos de jóvenes estudiantes quienes, paradójicamente, expresan que estudian porque “toca”, porque prefiere estudiar a trabajar y también para destacarse como líderes.
- 6 De modo particular, jóvenes que desarrollan acción pastoral.
- 7 No sólo desde juventudes políticas de izquierda. La mayor parte de formas asociativas juveniles ligadas a expresiones musicales, grupos de estudiantes y algunas formas asociativas religiosas –pastoralistas y grupos de base con fuerte influencia de la teología de la liberación- se enmarcan en esta tendencia.
- 8 Varios grupos fueron enfáticos en decir que respecto a todas estas luchas, la mayoría de la gente no hace nada y que, por lo tanto, se sienten extraños o abandonados en la sociedad.
- 9 Manifiestan que creen en el neo-periodismo, la radio y el Internet que son medios de comunicación real y sin intermediarios que alteran la información.
- 10 Cuando publicitan o promocionan determinado evento/ producto o cuando los medios masivos requieren difundir las percepciones y experiencias juveniles ante un hecho que se ha convertido en noticia.
- 11 V. caso Factory.
- 12 Esta idea es vertida por jóvenes estudiantes, el sustento expresado es que en la sociedad actual cargada de individualismos lo que se aproxima es que todo desaparezca empezando por la familia.

- 13 En este punto un grupo sostuvo que el cambio al sistema pedagógico debía realizarse en base a reformas políticas e inversiones.
- 14 En las reuniones y talleres con varios grupos que se inscriben en estas formas asociativas juveniles, literalmente los jóvenes dicen que el sistema educativo “es una mierda” (v. memoria entrevista colectivo rockers, zona Villa Flora, 21 de marzo 2008) o que “vale verga” (v. memoria reunión entrevista colectiva punkies, barrio San Juan, 24 de noviembre 2007). Otro colectivo de importante presencia en el marco de las culturas urbanas en Quito utiliza frecuentemente la categoría de colonización para referirse a las prácticas y orientaciones educativas que se impregnan a los jóvenes en escuelas, colegios y universidades (entrevista grupal 16 de mayo 2008, zona La Mariscal)
- 15 Con respecto a la tercerización un grupo manifestó que es necesaria.
- 16 Vale puntualizar, no con todas las formas organizativas y asociativas de dicho espectro político.
- 17 La mayoría de formas asociativas juveniles expresa que en la televisión es donde se manipula más la información.
- 18 Frente a esta afirmación un grupo manifestó que hay participación de los jóvenes, pero con pensamientos retrógrados.
- 19 Frente a esta afirmación un grupo manifestó que la tecnología no era suficiente y que por el contrario lo que debería cambiar es la estructura mental de las personas.
- 20 Textual de la entrevista a joven puntero.
- 21 Existen discrepancias, algunos de los participantes apuntan a un modelo socialista, y otros apunta a un estado social de derecho con leyes jurídicas bien claras.
- 22 Jóvenes punkeros, aunque ciertos jóvenes de grupos de izquierda enuncian exactamente lo mismo pero confieren significados distintos. Los primeros apuntan hacia la construcción de formas de autogobierno, evocando principios anarquistas, y los segundos anclan su expresión en principios marxistas.
- 23 Es importante destacar que la gran mayoría de grupos de juventudes políticas se siente defraudado y hasta traicionado por las directivas o direcciones de sus propios partidos o movimientos cuando se toca el tema de su participación en la Asamblea Constituyente.

Referencias

- BAUMAN, Z.
2002 *Modernidad líquida*. FCE.: Buenos Aires.
- BECK, U.
1998 *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona.
- BOURDIEU, P.
1990 «La juventud no es más que una palabra», en *Sociología y cultura*. Conaculta-Grijalbo, Colección Los Noventa: México, 163-179.
- CASTELLS, M.
1996 *La era de la Información*, Siglo XXI Ed.: México.
- CUBIDES C., H., J. y otros (eds.)
1998 *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Fundación Universidad Central.

CHANFRAULT-DUCHET, M., F.

1988 “El sistema interaccional del relato de vida”, en Sociétés, mayo, pp. 26-31, París, María Jiménez (trad.).

GIDDENS, A.

1995 *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península.

LECHNER, N.

1996 “Las transformaciones de la política”, en Revista Mexicana de Sociología, No. 1, pp. 3-17.

MAFFESOLI, M.

1993 *El ritual y la vida cotidiana como fundamento de las historias de vida*. Barcelona: Icaria

MUÑOZ, G., (ed.)

2004 *Construcción de políticas de juventud: análisis y perspectivas*, CINDE, UNICEF: Bogotá.

ORIOLO COSTA, P., et. al.

2000 *Tribus Urbanas. El ansia de la identidad juvenil*, Paidós: Barcelona.

RODRÍGUEZ, E.

2002 *Actores estratégicos para el desarrollo: políticas de juventud para el siglo XXI*. CIE-JUV-IMJ-SEP: México D.F.

SPRADLEY, J.

1980 *Participant Observation*, Rinehart and Winston, New York: Holt.

TOURAINÉ, A.

2005 *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Edit. Paidós: Barcelona.

VVAA

2006 Ecuador Debate No. 68, Jóvenes y Juventud, agosto 2006, Quito.

4

El Programa Académico Cotopaxi y su incidencia en los procesos educativos de las comunidades de las redes autónomas rurales: Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chugchilán de la provincia de Cotopaxi

Puente Tamara, Castro Gladys, Cónдор Narciza,
Conejo Alberto, Iza Aurora, Laso Pascale.

1. Introducción

Cuando el fenómeno globalizador lo toca todo, nos invade, nos agobia y nos quita el sueño, cuando el reto de los sujetos individuales es la superación personal y el éxito, resulta no menos que complejo intentar una lectura comprensiva de lo que uno de los sectores históricamente condenado a la invisibilización y al silencio logra en las últimas décadas: el pueblo indígena.

En nuestro país, en que la mayoría mestiza entiende su mestizaje como proceso de “blanqueamiento” y meta de la mezcla indio-español, la consolidación de la presencia sociopolítica del pueblo indígena ha sido, necesariamente, el resultado de una larga historia de reivindicaciones. Entre ellas la educación a partir de la construcción de propuestas que reconozcan las condiciones, realidades y contextos del ser indio.

Es así que en enero de 1982, se legitima oficialmente la educación bilingüe a través de la publicación del acuerdo ministerial 00529, mismo que reza: “Oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo en las

zonas predominante población indígena planteles primarios y medios, donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano su lengua vernácula (Proyecto PAC-UPS)”.

Posteriormente, en el 1982, se crea la DINEIB (Dirección Nacional de de Educación Indígena Intercultural Bilingüe).

Con estas conquistas, el pueblo indígena inicia su proceso de asunción de responsabilidades en el ámbito educativo y se suceden iniciativas y experiencias diversas, especialmente, en las provincias de la sierra central.

En Cotopaxi, la confluencia de una serie de factores entre ellos las fortalezas explícitas de la organización indígena y la presencia de la Misión Salesiana de Zumbahua, potencian una serie de iniciativas que se convierten en logros y realizaciones en el campo de la educación, mismos que involucran los diferentes niveles del sistema: Educación Básica (*Yachana Huasi*), Educación Básica Inicial (*Huahuacunapac Huasi*), Educación Media, colegio (Jatari Unancha). Como resultado de estas experiencias educativas en Cotopaxi surge la demanda de formación universitaria desde los mismos destinatarios. Esta urgencia se concreta en la propuesta de creación del PAC (Programa Académico Cotopaxi) en el año de 1994, propuesta nacida desde el aporte de varios actores, entre ellos la Misión Salesiana de Zumbahua, el SEIC (Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi), anteriormente denominado Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y en un inicio Proyecto Quilotoa. Más tarde la UPS avala el proyecto y se crea el PAC con sede en la provincia de Cotopaxi, cantón Pujilí, parroquia Zumbahua.

El proyecto, gestado desde un determinado contexto geográfico y momento histórico, está permeado de una serie de elementos que lo determinan, lo cualifican y evidencian sus énfasis y carencias.

La cuestión que motiva el presente trabajo es la necesidad de concreción de una autorevisión que proporcione elementos de juicio en cuanto al proyecto mismo, su diseño, desarrollo e incidencia en las comunidades de Cotopaxi. Las hipótesis que nos planteamos al iniciar la investigación

fueron, la primera: el proyecto educativo del PAC en tanto propuesta de diseño curricular y práctica pedagógica, demanda de procesos de revisión y actualización acordes a los cambios y nuevas demandas contextuales; y la segunda: el PAC, su proyecto y práctica incide, a partir de la presencia de sus egresados en las escuelas interculturales bilingües en calidad de profesores, en la situación educativa de las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi.

A partir de esta formulación surgen una serie de preguntas de investigación cuyo planteamiento intenta demarcar algunas de las posibles alternativas de organización de la investigación. Entre ellas, cabe mencionar las que se anotan a continuación: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del proyecto de creación del PAC, analizado desde la perspectiva del contexto actual? ¿En qué medida la propuesta del PAC contribuye al desarrollo de las capacidades y destrezas en los maestros interculturales bilingües que se espera en el perfil del proyecto? ¿En qué medida la práctica educativa del PAC contribuye al cumplimiento de los objetivos declarados en su proyecto de creación? ¿Cómo se percibe la presencia y práctica docente de los estudiantes, egresados y graduados del PAC desde las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi?

Intentamos en este trabajo realizar una inicial aproximación crítica al PAC, su ser y hacer educativo, con la finalidad de ensayar una suerte de notas que podrán generar análisis más profundos y detenidos sobre el tema, los mismos que quizá a futuro puedan proporcionar un cuerpo teórico suficiente para iniciar un proceso de reforma de la propuesta. Nuestra respuesta anticipada al trabajo y a partir de la experiencia, en tanto docentes del proyecto, apunta a la necesaria revisión y actualización de la propuesta en concordancia con los cambios y, nuevas urgencias que han ido surgiendo desde los contextos en que se desarrolla la propuesta del PAC, así como desde la incidencia de la propuesta en las comunidades.

La intención del trabajo, declarada en tanto objetivo general del proyecto de investigación se formula como sigue: conocer el estado situacional del PAC en cuanto a la vigencia y pertinencia de su propuesta curricu-

lar y, su incidencia en los procesos educativos de las comunidades de la provincia de Cotopaxi.

Aportan a su consecución los objetivos específicos que orientarán nuestro trabajo que son, según se ha registrado en el proyecto: Identificar los elementos característicos de la práctica educativa de los egresados y estudiantes del PAC en las escuelas comunitarias y su vinculación con los procesos formativos del PAC, y determinar la incidencia educativa del PAC en las escuelas interculturales bilingües de las redes autónomas rurales Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chugchilán, de la provincia de Cotopaxi.

Explicitadas nuestras buenas intenciones, nos abocamos a la tarea de ir buscando respuestas a las múltiples inquietudes que van surgiendo durante nuestro caminar, intentamos lograrlo con el compromiso de todo el equipo de investigación, pero por sobre todo, con la actoría fundamental de quienes han vivido el proceso como parte de su propia historia personal y de grupo, los estudiantes y sus comunidades.

2. Materiales y métodos

De inicio consideramos necesario proponer dos aclaraciones que vinculadas, posiblemente, aseguren una mejor comprensión de esta investigación.

La primera atiende a la no poco meditada necesidad de aproximación al objeto de estudio al mejor estilo Malinowskiano: como promesa de superación de etnocentrismos y adopción de miradas menos prejuiciosas del hecho social. Ponemos en evidencia entonces, el intento de incorporación en los procesos explicativos tanto de los supuestos teóricos como de aquellos que devienen del sentido común, intentando no perder el horizonte permanente del cumplimiento de la declarada misión antropológica: misión anti-etnocéntrica.

La segunda tiene que ver con la inocultable simpatía frente a posturas interpretativistas y su intento de reconocimiento del ámbito de las sub-

jetividades en el trabajo de investigación. Declaratoria, entonces de consideración de la dualidad objetividad/subjetividad en el estudio, pues si de explicar hechos sociales se trata encontramos estéril el esfuerzo de describirlos desvinculados de la forma de comprensión de los seres humanos que los viven y construyen pues equivaldría a mutilar el mismo hecho y, despojarlo de su fuerza vital. Las dos subjetividades de investigador y actores están asumidas, entonces, como categorías explicativas.

La tarea se inicia definiendo el quién el cómo y el con qué. Organizamos equipos, definimos tareas, delineamos estrategias.

Entre las primeras decisiones tomadas estuvo la de trabajar dos subproyectos:

a. Un subproyecto que intenta centrar su análisis en el diseño curricular y la pertinencia del proyecto. Se trabajó a partir de la revisión y análisis del proyecto de creación del PAC, su concordancia y congruencia internas y, la adecuación de la propuesta curricular a las demandas formativas actuales de los destinatarios y sus contextos. En este subproyecto se toma como eje de referencia el proyecto del PAC en cuanto a propuesta curricular.

En este subproyecto se utilizó como estrategias metodológicas la revisión y análisis documental pidiendo para ello, la competencia de un grupo de profesores del PAC atendiendo a sus especialidades.

b. Un subproyecto vinculado al desarrollo curricular y su incidencia educativa en las comunidades en las que los estudiantes, egresados y graduados se hallan insertos. Se investiga el desempeño docente a partir de la revisión de competencias y prácticas metodológicas, didácticas y evaluativas de los docentes del PAC insertos en las seis redes. Para ello se diseñó y aplicó encuestas los resultados obtenidos, se realizó el análisis, interpretación y formulación de conclusiones.

De inicio se planteó la posibilidad de estudiar al 100% de la población esto es a todos los graduados, egresados y estudiantes del PAC, que en la actualidad se desempeñan como docentes y/o directores de las redes,

líderes comunitarios y padres de familia, en la ejecución del trabajo este porcentaje se vio reducido a un 80%, dada una serie de dificultades, en su mayoría de carácter logístico, que impidió completar los porcentajes planteados en un principio.

A la aplicación de encuestas, se suma la etnografía y la entrevista a profundidad, en tanto estrategias de aproximación al conocimiento social.

La observación participante: más observación, más participación, relación inversamente proporcional. Esa discusión se la dejamos a los etnógrafos, para este estudio se asumió simplemente como técnica de recolección de información aplicable a nuestros intereses. Para ello nos basta con hacer lo que se practica con nuestros grupos de estudiantes de Cotopaxi, involucrarnos en sus haceres, sólo que de manera más “científica”, incorporando a la práctica el auxilio de registros de campo y siendo lo más ortodoxos posible en la distinción descripción, percepción y, sobre todo, en la clara convicción de la necesidad de liberarnos de etnocentrismos y sociocentrismos para no repetir una de las más odiosas taras de hijos de poderes hegemónicos.

Algunos resultados de la Investigación

I. Desde la producción teórica

La Universidad en el Páramo, antecedentes y elementos contextuales

En la provincia de Cotopaxi, en los años 60, todas las tierras estaban en manos de los hacendados, la población indígena, niños, jóvenes, mujeres y hombres se dedicaban a trabajar la tierra del patrón; el pago recibido era permiso para pastoreo de animales, recolección de leña, hierba, permiso para caminar por las tierras, pequeñas porciones de productos, entre otros. Todo esto era realizado con la finalidad de conseguir insumos que aseguren la supervivencia de la familia, el maltrato de los mayordomos y los mismos dueños de haciendas marcaron este triste periodo, la situación de las mujeres era aún más difícil pues en una estructura patriarcal estaban

marcadas por su condición de seres inferiores y sin derechos, objeto de continuas violaciones fueron totalmente excluidas de los beneficios de la escolarización. Era de interés de los patrones mantener a “su gente” en la ignorancia para que no puedan exigir sus derechos.

El analfabetismo destacaba en la población indígena. La llegada de la congregación salesiana marca el inicio de un proceso de liberación, a través, en un inicio, de la evangelización y la catequesis y luego, de la educación.

Con el liderazgo de los salesianos y el apoyo de voluntarios, se crean escuelas en los páramos andinos de Chugchilán, luego Zumbahua, más tarde Panyatug y Bajío de la provincia de Cotopaxi, a estas instituciones se les da el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas. La intencionalidad final de todo este proceso es empezar a formar educadores bilingües de las mismas comunidades para mantener una educación propia en las comunidades aportando a la valoración del idioma kichwa, la cosmología, la diversidad cultural, la alimentación, el respeto a la pachamama, la identidad cultural, los saberes ancestrales, la medicina andina entre otros.

La educación hispana para entonces estaba en todas partes cumpliendo su rol de occidentalización, los educadores hispanos no sabían hablar kichwa, difícilmente los niños indígenas podían comprender y aprender, tenían dificultad. “Muchos guaguas no iban a la escuela por el temor de hablar el español, los profesores maltrataban con asotazos y ortigazos”¹.

Las organizaciones indígenas de la provincia, como parte de su agenda política y una de sus importantes conquistas en el ámbito de la educación, apoyadas por la comunidad salesiana y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi dan curso a la organización del proceso acelerado de bachillerato con el Instituto Quilloac, para que estos bachilleres cumplan la función de educadores comunitarios, sin dejar de lado el compromiso familiar, comunal, organización y cultural.

Al tiempo, el Ministerio de Educación obliga a los bachilleres el título de licenciatura orientado a la educación para desempeñarse como docentes.

Esta demanda, obliga a la comunidad salesiana de Zumbahua a repensar sus acciones y empeñarse en la ampliación de su oferta educativa a nivel de educación superior destinada al pueblo indígena del páramo.

La propuesta de la creación de la universidad en el páramo se analiza desde el año 1993, conjuntamente con comunidades, organizaciones de segundo grado. Según acta numero 01, de septiembre 1 de 1994, realizada una reunión para analizar la opinión de varias instancias de la organización indígena, como es la DINEIB, CONAIE, se define el apoyo a la creación de una propuesta de educación superior en el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

Es así como, a partir de 1994, el Programa Académico empieza a funcionar con 40 estudiantes en la parroquia de Zumbahua. Había nacido la Universidad en el páramo.

Revisión Crítica Inicial a la Propuesta de Creación del Programa Académico Cotopaxi

Pretendemos, en este trabajo realizar una aproximación crítica al documento del proyecto de creación del PAC en el intento de definir desde el ámbito curricular sus posibilidades y sus límites, en términos más ortodoxos, desde lo curricular sus condiciones de concordancia y congruencia internas. La intencionalidad final es ensayar una suerte de notas que podrán generar análisis más profundos y detenidos sobre el tema, mismos que a futuro proporcionen criterios y elementos de juicio para iniciar un proceso de reforma de la propuesta.

El análisis del proyecto lo ordenamos en torno a la revisión de sus elementos nucleares y al implícito modelo de diseño curricular que intentamos identificar. Nos remitimos en el proceso a algunas de las acciones que presupone el tema de evaluación del currículo. Esta tarea se vio apoyada por la revisión paralela de trabajos que dan cuenta de abordajes parciales que se han hecho del proyecto desde perspectivas diversas.

De esta aproximación proponemos algunas de las conclusiones que pudimos anotar y que las ordenamos como sigue:

En cuanto al diseño:

Una de las preocupaciones resultantes de la revisión del documento es el hecho de que de inicio no se hace evidente una opción clara de diseño lo cual da como resultado un esquema que no guarda estricto orden y estructura y que dificulta a momentos el análisis que remitido a las condiciones de concordancia y congruencia internas del documento pretendemos cumplir.

De lo antedicho podemos afirmar sin mucho riesgo de cometer graves equívocos que estas dos condiciones adolecen de serias limitaciones en el proyecto en tanto documento de diseño.

En este sentido anotamos a continuación algunas de las ideas que nos sugieren lo dicho.

1. La propuesta curricular intenta sin mucho éxito recoger de manera más o menos ordenada una serie de materias en muchos de los casos repetitivas e inconexas o que en ocasiones no guardan la secuencia lógica que exige un proceso formativo.
2. No se definen los ejes de formación por lo cual es difícil evidenciar el peso o insistencia de cada uno de ellos.
3. Las materias propuestas no devienen de manera lógica y natural, como lo es en cualquier proceso de diseño, de la definición de los perfiles y éstos, a su vez, de la determinación y priorización de necesidades y por tanto de los objetivos del proyecto lo cual da como producto listados de materias atomizadas y desvinculadas.
4. No se explicita los criterios bajo los cuales se hace la clasificación de las materias en cuanto a su modalidad.

A partir de los fundamentos teóricos de base:

Otra de las debilidades detectadas en la propuesta es la insuficiente reflexión teórica que sustenta la propuesta dentro de los órdenes psicopedagógico, antropológico, metodológico. Este vacío teórico de inicio, marca muchas de las limitaciones que en cuanto a enfoque, presenta la propuesta tanto en su parte de ordenamiento de asignaturas como desde el abor-

daje metodológico. Anoto a continuación algunas ideas en torno a este tema.

1. La excesiva atomización de las materias da cuenta de una suerte de “enciclopedismo” no reflexionado como fundamento teórico de la propuesta, fundamento teórico que además es inexistente, pues en su lugar, se alude a lo que se ha llamado “dimensiones” de la EIB a la educación liberadora, educación comunitaria, educación política, educación productiva cuyo limitado desarrollo no permite clarificarlos como soportes teóricos de la propuesta. De ellos se hace una brevísima revisión funcional en cuanto al papel que juegan en la EIB sin profundizaciones previas sobre sus contenidos y enfoques.
2. Muchas de las materias presentan la intención de abordar las particularidades de la realidad indígena en su tratamiento, mas, al no haber incluido en el debate teórico inicial temas de cultura, identidad, pluriculturalidad, aparecen como intentos fallidos de rescatar estos contenidos particulares “matizando” a las asignaturas de lo “indígena”, como estrategia y garantía de incorporación de la cosmovisión andina en sus estructuras epistémicas.
3. Si bien se habla de la “importancia fundamental del manejo de criterios bilingües e interculturales, no se clarifica cómo se enfrenta su inserción en la propuesta del currículo, no se alude, por ejemplo, a la transversalidad como una de las estrategias de inserción de estas categorías, ni se llega a dar pautas desde lo metodológico para su abordaje.

Con lo anterior, hemos tratado de poner en evidencia los límites de la propuesta analizada y hemos intentado ser lo suficientemente críticos para contribuir a dilucidar los puntos neurálgicos del proyecto con miras a su posible reformulación.

Este análisis asumido como una necesaria toma de conciencia, tampoco nos engeuece como para dejar de reconocer la trascendencia del proyecto como documento mismo y más aún como generador de una experiencia educativa a nivel superior, difícilmente igualada en el contexto latinoamericano dadas sus dimensiones e incidencia social en el ámbito de la

educación interculturales bilingüe, es más es un acicate para el empeño de nuestras energías en la permanente construcción y fortalecimiento del sueño que unos cuantos soñadores soñaron: la universidad en el páramo.

De cultura e Interculturalidad: cómo las entendemos en el PAC

Si hablamos de diagnóstico cultural en nuestro país debemos referirnos a las valoraciones culturales de la mayoría de sus habitantes, para ello es menester realizar una aproximación a los procesos de aculturación desde la perspectiva histórica y actual, a las tensiones culturales protagonizadas por los diversos grupos y a sus propuestas de asumir la interculturalidad como alternativa de proyecto histórico común.

Debido al discurso político reivindicativo de algunas organizaciones indígenas a nivel provincial y nacional, como también al proveniente de sectores eclesiales y de los espacios institucionales de la educación intercultural bilingüe, cada día crece más la presencia de grupos indígenas identificados con la realidad cultural de su pueblo, inicia una nueva etapa de visibilización y participación plural.

En varios contextos, el ser indio pasó de una connotación “vergonzosa” a una orgullosa. Hay que decir que ésta ha sido una de las líneas de trabajo del Sistema de Educación Intercultural en un contexto ampliado.

En el discurso actual de círculos urbanos no indígenas es común escuchar acusaciones, según las cuales el resurgimiento indígena estaría propulsando una política racista. Esta afirmación parecería más bien tratarse, en el fondo, de una búsqueda de autojustificación ante la barbarie histórica cometida contra los pueblos indios. En efecto, el movimiento indígena no sólo tolera, sino incluso acepta la presencia y colaboración de amplios sectores.

Necesario referirnos a la *aculturación*, entendida como el fenómeno mediante el cual dos culturas diferentes entran en contacto, asimilando una de ellas -o ambas- rasgos propios de la otra. La aculturación puede ser espontánea o violenta. Es espontánea cuando dos pueblos de culturas sig-

nificativamente diversas viven en largo e íntimo contacto, asumiendo una de ellas la posición de dominante. Es violenta cuando se produce mediante coacción y/o engaño ejercido sobre la recta conciencia y libre voluntad de una persona o grupo.

El proceso de aculturación hunde sus raíces en la época de la conquista incaica y continúa en la colonia con la pérdida de los propios vestidos, lengua, música, dioses y nombres, regentados por los corregidores, encomenderos y por la propia iglesia, invisibilizados en sus rasgos identitarios indígenas y disfrazados bajo el pensamiento y formas de los conquistadores.

En líneas generales, la población indígena desea arribar a un estilo de vida “blanqueado”. Los sectores mestizo-urbanos reniegan, o más aún, desconocen su vinculación sociohistórica con el pueblo indígena; su paradigma cultural está o en las grandes ciudades del país, o países extranjeros. Graficando la situación, podríamos decir que el indígena desearía vivir en Quito o Guayaquil, España o Estados Unidos.

Lo dicho en líneas precedentes, implica una tendencia, si no total, sí, muy marcada a pensar lo de “afuera” como válido y menospreciar las expresiones culturales internas y propias por lo menos en sentido sincrónico. Lo que se suma en esta era de la posmodernidad a los fenómenos como la “globalización”, “la migración”, “el neoliberalismo” y “la tecnología”; fenómenos que borran la diferencia, en especial si los programas educativos no responden a la especificidad cultural de los pueblos originarios.

La cultura indígena se matiza a través de diferentes elementos culturales que la hace única y diferente; estos elementos son: la cosmovisión, la lengua, el territorio indígena, el manejo simbólico, el manejo del tiempo y el espacio, la reciprocidad.

La Interculturalidad, eje central de la práctica educativa del PAC, se remite a la vocación del pueblo indígena de establecer estrategias de relación respetuosa y efectiva entre las diversas culturas que habitan en el Ecuador.

Lastimosamente la historia las dividió en conquistadores y conquistados, desde la conquista española el pueblo ecuatoriano quedó dividido entre individuos que se identificaron con los conquistadores y otros con los indígenas que fueron conquistados, tanto indígenas, mestizos (por el fenómeno del blanqueamiento o de limpieza racial) se creen históricamente “blancos”, y protagonistas y, a la vez, víctimas de una educación masificante y homogenizadora que niega diferencias e impone una educación ajena.

La propuesta de una praxis educativa intercultural, lejos de ser una realidad cerrada hacia el mundo indígena, es una alternativa para el conjunto de las sociedades que habitan en el Ecuador. Se trata de romper con aquella concepción en la que unidad es sinónimo de “uniformidad”.

Entonces, la interculturalidad asumida por diferentes instancias educativas es un proyecto político-educativo que aporta a la construcción social de los pueblos, urge la necesidad de que el indígena recupere su condición de portador de valores humanos con una civilización andina y el mestizo reconozca su identidad a partir del reconocimiento de sus raíces indígenas.

En general, ahora en América Latina, hay un auge de atención a la diversidad cultural que parte del reconocimiento jurídico y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales como es el acuerdo también de CIE de donde nace el postulado de “Educación para Todos”, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de la diferencia, capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país desde contextos locales, regionales y nacionales, en la construcción de una democracia justa igualitaria y plural; la interculturalidad parte de esas metas.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece entre culturas en términos de equidad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debe ser entendida como un proceso permanente de relación, de comunicación y de aprendizaje entre

personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar construir y propiciar un respeto mutuo con argumentos y un desarrollo pleno de capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar la identidad tradicionalmente excluida e invisibilizada, para construir en cada vida cotidiana una convivencia de respeto, de legitimidad entre todos los grupos culturales que conformamos nuestro país (Walsh, 1998).

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo natural, sino un proceso y una actividad continua, debería ser pensada como una noción continua y no como un sustantivo abstracto en el cual caben aprendizajes teóricos. La interculturalidad tiene un rol crítico, central y prospectivo, no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de construir paso a paso sistemas y procesos.

II. Desde el trabajo de campo

El trabajo de campo de la investigación se cumplió, según se ha explicitado en la metodología, a partir de la estructuración de equipos de trabajo conformados por profesores y estudiantes, graduados y egresados del PAC. El objetivo fundamental de este segmento del trabajo ha sido recopilar la información necesaria en las comunidades en las cuales tiene incidencia el PAC a través de la presencia, en calidad de maestros, de sus estudiantes, egresados y graduados.

Para cumplir con este objetivo se diseñó instrumentos de recolección de información a aplicarse con padres de familia, profesores vinculados al PAC y profesores no vinculados al PAC y niños de las escuelas comunitarias.

A partir de esta recopilación se logró obtener los datos que se presentan a continuación y que han sido organizados en dos partes: la primera que tiene que ver con la percepción del PAC y su incidencia educativa

desde adentro, es decir desde sus actores fundamentales: estudiantes, egresados y graduados y la segunda que se remite a esta percepción desde la perspectiva de los beneficiarios externos al PAC: padres de familia, comunidad y niños.

Los datos recopilados y organizados, así como un breve análisis descriptivo de los mismos, se presenta a continuación.

El PAC hacia adentro

De la composición de los grupos, la lengua y la inserción laboral

En este apartado se trabaja sobre el contexto de los estudiantes, egresados y graduados, así como la percepción de éstos frente al programa: objetivos, pensum, docentes, etc. Para esto se encuestó a 82 estudiantes, 22 egresados y 31 graduados; estos últimos estudiaron en Zumbahua una buena parte de su carrera.

El programa académico Cotopaxi se crea para ofrecer a la población indígena una educación superior de calidad, su ubicación en Zumbahua privilegiaba el acceso; en el año 2004, el programa se traslada a la ciudad de Latacunga, cabe preguntarse si este cambio propició una modificación de la composición cultural y lingüística de los estudiantes, a continuación los resultados.

La composición cultural de la carrera en Cotopaxi continúa siendo en su mayoría indígena (74,39% de los estudiantes, 100% de los egresados y 93,55% de graduados encuestados), sin embargo, hay un aumento considerable de la presencia mestiza. Población mestiza ligada al sector campesino en su mayoría.

La lengua hablada por la mayoría de alumnos/as y ex alumnos/as del programa es el kichwa. Un dato interesante es que un 11,41% de los estudiantes que se identifican como indígenas afirman que su lengua materna es el castellano, el porcentaje es mayor entre los graduados encuestados un 22,58%; esto podría suponer una pérdida de la lengua indígena, quizás producto de la misma educación formal.

En el momento de creación del programa se hablaba también de brindar una formación a profesores/as que ya estaban en ejercicio en las escuelas de la EIB, pero que carecían de ésta; en la actualidad la situación, aun cuando se ha modificado en porcentajes, continúa siendo un espacio para la profesionalización de docentes en ejercicio así, el 59,76% de los estudiantes afirma estar inserto laboralmente, de éstos el 60,38% lo hace en área de la educación y, principalmente como docentes. En el grupo de egresados el 90% trabaja y de este, el 100% lo hace en el área de educación (docentes y directores), mientras que entre los graduados encuestados el 100% trabaja y todos en la docencia o en la dirección de centros educativos. De lo anotado, se pone en evidencia que el trabajo de formación profesional del PAC redundó en el fortalecimiento de la propuesta educativa de las escuelas interculturales bilingües de Cotopaxi, al incorporar a estudiantes, egresados y graduados del PAC en sus equipos educativos. Otra constatación importante es que la gran mayoría de personas que se han formado en el PAC se mantienen en sus comunidades, lo cual valida el trabajo “*in situ*” de la propuesta, es decir que la intención del PAC de que la universidad vaya al estudiante y no al revés ha sido positiva en términos de minimizar en buena medida los procesos migratorios de los estudiantes, egresados y graduados.

De las percepciones en torno a los objetivos del PAC

En este apartado analizaremos el grado de concreción de los objetivos establecidos en el proyecto de creación del programa académico Cotopaxi de 1995, desde la percepción de los estudiantes, egresados y graduados encuestados. Para ello iniciamos recordando los objetivos formulados en el proyecto:

Objetivo 1: “Formar docentes identificados con la realidad socioeconómica con la realidad política y cultural de las nacionalidades indígenas”.

Objetivo 2: “Formar docentes que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos especialmente el indígena”.

Objetivo 3: “Sistematizar la sabiduría, ciencia y tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente, de la nacionalidades indígenas”.

Objetivos 4: “Apoyar a la formación sociopolítica de la población indígena”.

Los resultados obtenidos en torno a la valoración de los objetivos del proyecto en cuanto a la formación profesional, logrados a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes, egresados y graduados se ordenan a continuación:

Para los estudiantes la prioridad está en una formación técnica y de conocimientos relacionados con el ejercicio docente; en el grupo de egresados los objetivos 1, 2 y 3 obtienen porcentajes similares en importancia; mientras que para los graduados el objetivo primordial está en el apoyo a la formación sociopolítica.

Cabe destacar que los porcentajes mayores en la puntuación 5 que es la más alta de la escala, están entre los estudiantes, para todos los objetivos.

A continuación los resultados en cuanto a la concreción de los objetivos:

La mayoría de los encuestados y encuestadas opina que los objetivos se encuentran entre los niveles 3 y 4 de cumplimiento (en la escala que va de 1 a 5); el objetivo con mayor nivel de concreción en la práctica es el 2 para estudiantes y graduados mientras que para egresados es el 1.

El objetivo con menor nivel de concreción es el 3, que según los tres grupos de encuestados se cumple a medias, poco o nada. (aquel que tiene que ver con la sistematización de saberes).

De cómo se entienden los perfiles

La propuesta de 1995, establecía el perfil que debían alcanzar las personas que estudiarán en la carrera de educación intercultural bilingüe y que estará fundamentada en cuatro rasgos fundamentales:

1. Identificación cultural.
2. Apertura a la diversidad cultural.
3. Conocimiento e interpretación crítica de la realidad nacional, latinoamericana y mundial.
4. Conocimiento y práctica de los valores y derechos humanos.

Los resultados frente a la importancia (I) y, por otro lado, el cumplimiento (C) de estos cuatro rasgos desde la percepción de los estudiantes (E), egresados (Eg) y graduados (G) son los siguientes:

El 79,27% de los estudiantes considera que el rasgo 4 es muy y absolutamente importante en el perfil de un docente intercultural bilingüe, esto lo comparten también el 77,26% de los egresados encuestados y el 74,19% de los graduados encuestados. Convirtiéndose en el rasgo que alcanza mayor aceptación entre aquellos determinados como fundamentales en el proyecto.

La cuestión de la identificación cultural y la apertura a la diversidad también superan el 60% de marcación como muy, y absolutamente importantes.

Para el grupo de egresados y egresadas el conocer e interpretar la realidad es el que tiene menos importancia, el 36% aproximadamente lo marca como muy, y absolutamente importante, esta situación es similar entre los graduados y graduadas con un porcentaje de 48%.

En cuanto al cumplimiento de los rasgos, es decir, si la carrera está propiciando el desarrollo de este rasgo del perfil, el 60,98 % de los estudiantes afirma que aquel que tiene que ver con los valores y derechos humanos se cumple de manera total y en su mayoría. Situación similar se percibe entre los egresados en donde el 68,18% marca de la misma forma, aunque en porcentaje menor 54,84% los graduados del PAC perciben de la misma manera.

La “lectura crítica de la realidad” es para el 58,54% de los estudiantes encuestados el componente que no se está cumpliendo o lo hace a

medias; la misma aseveración la hacen el 50% de los egresados y el 58,06% de los graduados.

En la línea psico-pedagógica se establecieron los siguientes rasgos en 1995:

5. Favorece el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los educandos.
6. Posee los conocimientos pedagógicos fundamentales que le permiten desempeñar su tarea docente con competencia y calidad.
7. Es una persona madura psicológicamente y realizada profesionalmente.

Los resultados se presentan a continuación:

Para aproximadamente el 70% de estudiantes y el 80% de los graduados encuestados todos los rasgos se consideran muy, y absolutamente importantes. Los rasgos 5 y 7 son los que obtienen mayor puntuación entre los egresados.

En cuanto al cumplimiento, para más o menos el 50% de los estudiantes los rasgos enunciados se encuentran en niveles inferiores al 3% de concreción. Según los egresados y egresadas los 4 rasgos se concretizan en un 60%; mientras que para los graduados más del 60% afirman que hay un cumplimiento mayor a 4.

En cuanto a lo antropológico el perfil está determinado en:

8. Reflexiona sistemáticamente y críticamente su propia cultura.
9. Propicia la valoración y aprendizaje de los rasgos socioculturales de los diversos pueblos, basado en conocimientos antropológicos, lingüísticos y sociológicos que posee.

El grupo de estudiantes encuentra más importancia que los egresados y graduados la adquisición de herramientas antropológicas dentro del perfil docente. A pesar de esto en términos generales y en promedio el grado de concreción es inferior a 3 (en la escala de 1 a 5).

En la línea lingüística, el perfil determina los siguientes rasgos:

10. Conoce y maneja destrezas de análisis lingüístico en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.
11. Domina habilidades orales y escritas que impulsan la normalización de la lengua quichua.
12. Maneja un bilingüismo coordinado.

Los resultados son los siguientes:

Para los tres grupos encuestados el rasgo 11 es el que tiene mayor importancia, casi un 70% de los estudiantes y egresados y un 60% de los graduados lo marcan como “muy y absolutamente importantes”. Un 60% de los tres grupos marca como “muy y absolutamente” importante el manejar un bilingüismo coordinado.

Para aproximadamente el 50% de todos los grupos los tres rasgos se hallan en cumplimiento 4 y 5.

En cuanto a la línea de la investigación la propuesta de 1995 decía:

13. Conoce las técnicas de investigación que le permiten aproximarse a la realidad socioeconómica, política y cultural y educativa de las poblaciones indígenas y del país.

Y en cuanto a la línea instrumental los rasgos definidos eran:

14. Maneja elementos de legislación y administración educativa que le ayudan en la gestión escolar.
15. Maneja un idioma extranjero de manera instrumental.
16. Posee conocimientos básicos en cuanto al uso de los ordenadores.

Los resultados de ambas líneas se expresan a continuación:

Es para el 83% de graduados encuestados que las herramientas investigativas son muy y absolutamente importantes, mientras que el 62% y 59% de estudiantes y egresados hacen una consideración similar.

Según la percepción del 45% se halla en un nivel 4 y 5 de concreción; lo que resulta bastante inferior a lo expresado desde la universidad y específicamente desde el programa.

En la línea instrumental se encuentran los rasgos que menos importancia tienen para los tres grupos, siendo la menor la referida a la adquisición de una lengua extranjera. Aún así los rasgos alcanzan un nivel 2 de concreción.

Además se establecen como rasgos específicos del perfil docente los siguientes:

17. Vive y promueve los valores de la comunidad indígena.
18. Conoce las políticas de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe)
19. Cuenta con las actitudes y conocimientos suficientes para acompañar procesos sociopolíticos de la comunidad.

Entre los rasgos específicos el que tiene mayor importancia es el que alude a la comunidad indígena y sus valores. Para los estudiantes encuestados los rasgos específicos tiene un nivel de concreción inferior al 3. Mientras que para graduados y egresados se encuentran en nivel 4.

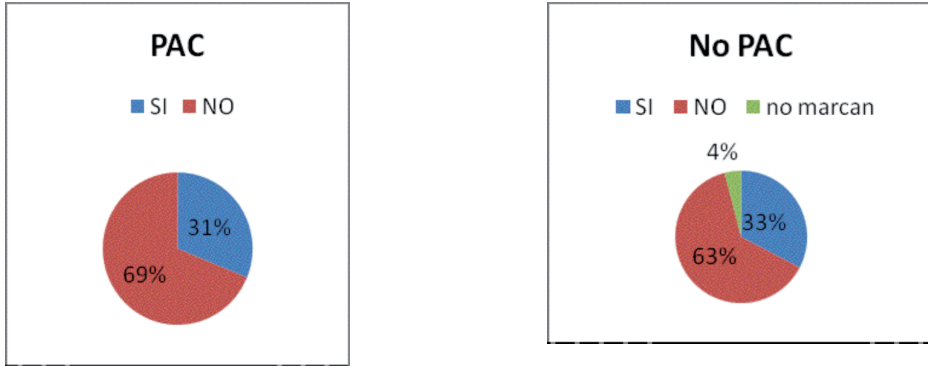
El PAC hacia afuera

Percepciones desde la comunidad educativa

El número de padres y madres de familia encuestados fue de 111. De ese total 62 pertenecen a escuelas cuyos profesores y/o profesoras son o fueron estudiantes del PAC. Mientras que 49 son de escuelas cuyos docentes estudiaron en otros institutos o universidades.

En relación a su pertenencia o no a la comunidad los resultados fueron los siguientes:

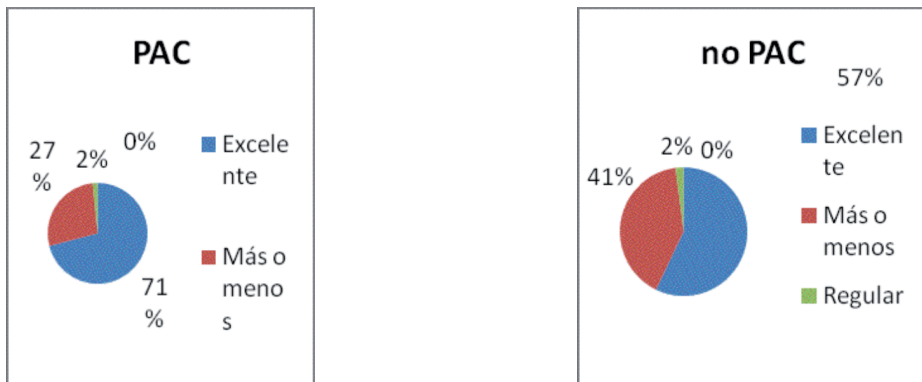
Gráfico N° 1. ¿El profesor/a de la escuela vive en la comunidad?



No existe diferencias significativas en cuanto a la pertenencia o no de los profesores/as a las comunidades entre aquellos del PAC y los que no están vinculados.

Las madres y padres de familia fueron invitados a otorgar una valoración global a la escuela, a continuación los resultados:

Gráfico N° 2. ¿Qué valoración daría a la escuela de sus hijos/as?



La valoración de excelencia la marcan el 71% de aquellas madres y padres vinculados al PAC, mientras que en aquellos que no lo son la marcan el 57%. Así mismo el 27% y 41% califica a la escuela como “Más o

menos” siendo el porcentaje más bajo entre aquellos que tiene que ver con el programa. En cuanto al porcentaje obtenido para “regular” es similar en ambos casos.

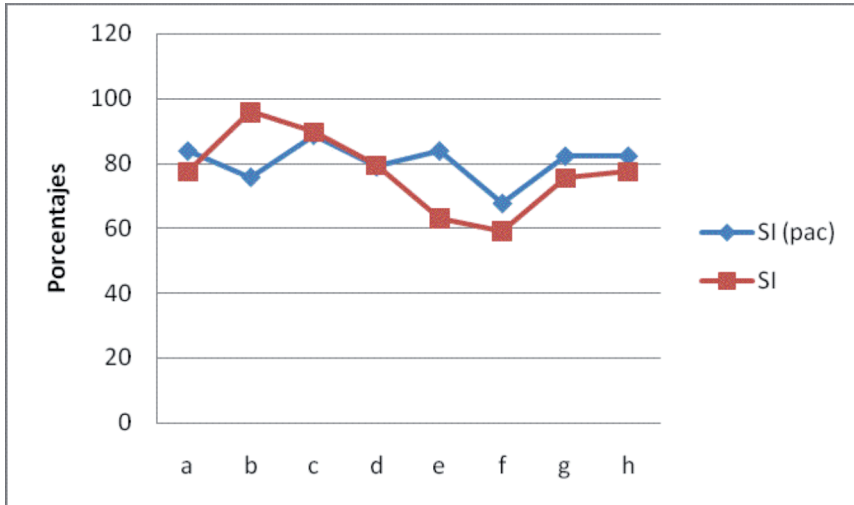
A continuación se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la valoración que dan las madres y padres de familia en relación a: preparación, trato, motivación, técnicas didácticas, uso de lengua indígena, vinculación con la comunidad, labor docente y fortalecimiento de la identidad cultural:

Tabla 1. El profesor/a:

	Está preparado/a	Trata bien	Motiva	Se hace entender	Maneja el kichwa	Está vinculado/a con la comunidad	Cumple el horario	Fortalece la identidad cultural
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
SÍ(PAC)	83,87	75,81	88,71	79,03	83,87	67,74	82,26	82,26
SÍ	77,55	95,92	89,8	79,59	63,27	59,18	75,51	77,55
MÁS O MENOS (PAC)	14,52	20,97	4,84	17,74	8,6	19,35	16,13	12,9
MÁS O MENOS	20,41	4,08	10,2	20,41	26,53	24,49	20,41	22,45
NO (PAC)	1,61	3,23	1,61	0	8,06	9,68	0	0
NO	0	0	0	0	10,2	16,33	0	0
NO CONTESTA (PAC)	0	0	4,84	3,23	0	3,23	1,61	4,84
NO CONTESTA	2,04	0	0	0	0	0	4,08	0

Como se puede observar con más detalle en el siguiente gráfico; según la percepción de las madres y padres de familia, frente a los profesores/as provenientes del PAC es que estarían mejor preparados y cumplen en mayor medida con los horarios; además obtienen mayores porcentajes en los elementos vinculados a la cultura: manejo del kichwa, vinculación con la comunidad, fortalecimiento de la identidad cultural. En cuanto a motivación y uso de herramientas didácticas (hacerse entender) obtienen porcentajes similares a aquellos no vinculados. Un dato revelador y preocupante es que en cuanto al trato hacia los niños/as aquellos del PAC obtienen un resultado inferior.

Gráfico 3. El profesor/a está:



El gráfico anterior pone en evidencia el hecho de que la tarea formativa del PAC está marcando una nueva forma de hacer educación intercultural en las escuelas de las comunidades. La percepción de los padres de familia así lo demuestra.

La valoración de la escuela se hace en función del cumplimiento de las expectativas que se tienen en relación a la educación que en ella se imparte por este motivo se pidió a los padres y madres de familia expresarlas respondiendo a dos preguntas: ¿Para qué manda a sus hijos/as a la escuela? y ¿la escuela cumple con esas expectativas?

En relación a la primera pregunta se contabilizaron un total de 107 razones entre las determinadas por padres y madres vinculadas al PAC y 80 entre aquellos que no lo son. Las respuestas fueron agrupadas en categorías generales. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Tabla 2. Categorías generales (razones por las que manda a sus hijos/as a la escuela)

	Conocimiento	Formación como persona	Capacitación	Identidad y cultura	Otras
PAC	57,94	13,08	18,69	8,41	1,87
no PAC	56,25	11,25	30	2,5	0

La principal razón para mandar a los niños/as a la escuela, en ambos casos, tiene que ver con la adquisición de conocimientos. La segunda razón es aquella que tiene que ver con la capacitación para el futuro, que alcanza 18,69% y 30% entre aquellos vinculados al PAC y aquellos que no lo son respectivamente. Asimismo se alcanzan porcentajes cercanos en cuanto a formación como persona para ambos casos. Es interesante notar que entre aquellos padres y madres (PAC) las expectativas que tiene que ver con la identidad y cultura alcanzan el 8,41% mientras que para el otro grupo es del 2,5%.

Dentro de lo mencionado en cuanto a adquisición de conocimientos como razón para enviar a los niños/as a la escuela se mencionan en ambos casos, mayoritariamente el hecho de “para que estudie”, seguido por “para que aprenda” y tercera razón la de “para que aprenda a leer y escribir”.

En cuanto a la formación como persona, dentro del grupo vinculado al PAC, se encuentra como primera razón “para que sea alguien educado”, la segunda “para bien de ellos”; mientras que “jugar” y “para que sean líderes” entre otras obtienen el mismo número de respuestas. Lo mismo sucede en el grupo no vinculado al PAC para la primera y segunda, sin embargo como tercera razón se incluyen “para que respete a los mayores” “para ser alguien” y se excluye la cuestión del liderazgo.

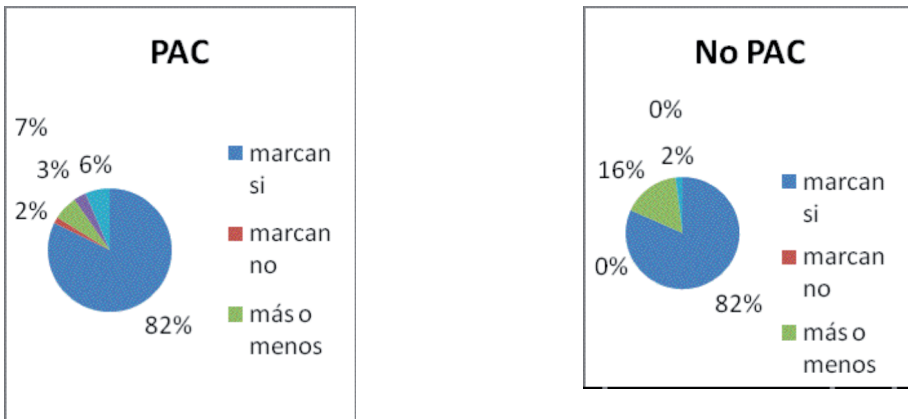
Dentro de capacitación se incluyen en primer lugar “para que no sea como los padres” como razón de los padres y madres vinculados al PAC, en segundo “salir adelante” y en tercero “se prepare”. Entre el grupo de no vinculación se encuentran “se prepare”, “salir adelante” y “sea profesional”.

Entre las razones, que se incluyen para aquellos del PAC, dentro de Identidad y cultura está en primer lugar aquella de “mejorar la vida de la

comunidad” seguida con igual número de respuestas “para que sea presidente de la comuna” y “para que no pierda nuestra cultura”. En el grupo de aquellos que no pertenecen al PAC se encuentran con igual cantidad de respuestas: “mejorar la vida de la comuna” y “estudiar en dos idiomas”.

Frente al cumplimiento de las expectativas se obtiene el siguiente gráfico:

Gráfico 4. La escuela cumple sus expectativas



Como se puede observar en el Gráfico 3 el cumplimiento de las expectativas frente a la escuela alcanza porcentajes similares en ambos casos.

A modo de conclusiones preliminares

- El Programa Académico Cotopaxi, al haber surgido en un contexto histórico político y geográfico determinados, responde a los retos y demandas de ese contexto, que lo definen y cualifican; no obstante su validez, es evidente la urgencia de su replanteamiento y reestructuración a partir de lecturas contextuales actuales.
- Los temas de interculturalidad, educación intercultural, lengua, su concepción, problemática y retos actuales se vuelven ejes fundamen-

tales de la reflexión que debe iluminar cualquier proceso de rediseño del Proyecto.

- La composición del PAC (Cotopaxi) en cuanto a identidad cultural, continúa siendo mayoritariamente indígena, con una presencia cada vez mayor de mestizos vinculados en cierta medida a sectores vulnerables: campesinos e indígena. Esta realidad plantea, al proyecto, el reto de trabajar en el fortalecimiento de una propuesta intercultural.
- Una de las urgencias que se detecta a partir de la investigación, a pesar de los resultados positivos en cuanto al uso del kichwa en los procesos educativos en las escuelas comunitarias, es el fortalecimiento de la lengua indígena. El trabajo en lengua 1 debería constituir un verdadero eje de la formación de los estudiantes del PAC.
- Los estudiantes, egresados y graduados coinciden en la percepción del proyecto del PAC como pertinente al contexto. Sin embargo se puede evidenciar la inexistencia de una definición y formas de comprensión de los términos centrales en torno a los cuales se construyen los objetivos, fines y perfiles del proyecto: cultura, interculturalidad, identidad.
- El PAC y sus acciones formativas van construyendo, a través de la presencia de sus estudiantes, egresados y graduados en las escuelas de las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi, una especie de “estilo” de hacer educación intercultural bilingüe que si bien con algunas limitaciones, incorpora elementos ideológicos y políticos que el proyecto, desde su diseño, contempla y que marcan una diferencia en el hacer educativo intercultural.
- Si bien la gestión educativa de estudiantes, egresados y graduados del PAC, denota “ventajas” cualitativas en comparación a la de profesores que provienen de otras experiencias formativas, esto tanto en cuanto al manejo del kichwa, vinculación con las comunidades, preparación académica, identidad, etc., el dato referente al “tratar bien” a los niños en las escuelas es preocupante porque puede ser el síntoma de una problemática que podría estarse gestando en la práctica educativa misma del PAC y que hasta hoy no se ha visibilizado.

Recomendaciones

- Si bien las percepciones del proyecto tanto desde “fuera” como desde “dentro” son positivas es urgente iniciar un proceso de revisión y rediseño del currículo con miras a la superación de las limitaciones detectadas en el análisis del proyecto y en la gestión educativa de los profesores PAC.
- La valoración de objetivos, fines y rasgos de perfiles propuestos en el proyecto es satisfactoria, es de esperarse que parta de una comprensión plena de los términos fundamentales que los soportan y en torno a los cuales se definen. Esto implica un trabajo de abordaje de estos conceptos en tanto ejes que atraviesan toda la propuesta de la educación intercultural que plantea el PAC.
- A partir de los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de la gestión de los profesores PAC desde padres y madres de familia, consideramos importante iniciar un proceso de indagación serio y sistemático que aborde la problemática detectada con miras al planteamiento de sus posibles causas, consecuencias y alternativas de solución.
- Por último, consideramos importante mantener de manera permanente, procesos de autorevisión del hacer educativo del PAC en Cotopaxi y ampliarlos a los demás puntos focales que en la actualidad conforman la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Nota

- 1 Madre de familia, comunidad Guangaje, entrevista realizada por Aurora Iza, profesora del PAC.

5

Una nueva manera de enseñar en nuestra Universidad, metodología de aprendizaje por proyectos en base a micro emprendimientos didácticos

Miguel Crespo Merchán, Paola Espinoza Berrezueta, Pilar Cueva Calle,
Juan Loyola, César Palácios Rivera, Fernando Moscoso Merchán

1. Introducción

Dentro del concurso interno de la Universidad Politécnica Salesiana; hemos desarrollado una investigación que propone una “METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN BASE A MICRO EMPRENDIMIENTOS DIDÁCTICOS”. Nace de la visión de liderazgo salesiano enfocada a brindar una formación integral que permita una forma de sustento real del estudiante en su vida profesional, Plantea una metodología que destaca de forma actualizada el pensamiento de Don Bosco, orientada al propio aprendizaje de los alumnos, con altas posibilidades de cristalizar “haceres” concomitantemente con los “saberes” ligados a la experiencia de vida, con crítica constructiva, dejando de ser espectadores para transformarse en actores.

La investigación enfoca un cambio metodológico hacia un modelo educativo “humanista ecléctico” basado en el ciclo del aprendizaje significativo para lograr una mejora en la formación técnica profesional que imparte la universidad con un resultado principal que determina la pertinencia de un nuevo modelo de aprendizaje basado en proyectos integradores, considerando asignaturas que tributan a un tronco común determinado por el perfil profesional a partir de las competencias del grado y dicho objetivo general se articula en los siguientes sub-objetivos secundarios:

- Levantamiento de información sobre las competencias requeridas, la formación del profesorado sobre la definición, diseño, entrenamiento y evaluación de competencias; así como la reflexión sobre las exigencias del proceso de convergencia europeo en el EEES y sus proyecciones en las definiciones del CONESUP.
- Identificación de las competencias correspondientes al grado, según el criterio del profesorado que viene impartiendo las materias troncales en dichos niveles.
- Establecimiento de la correspondencia entre las competencias y las materias definidas en la propuesta del título universitario de grado en las carreras determinadas como prototipo.

Por ello, se propone “educar para ser” incorporando factores de desarrollo escolar integrado, formación dual y múltiple del potencial humano, participación en la comunidad, planificación estratégica académica y escolarizada, calidad de educación basada en el ciclo de aprendizaje, currículo dinámico del aprendizaje con desarrollo humano y autogestión hacia la consecución de los objetivos humanos del educando.

El proyecto, dentro de sus ejes de investigación, ha procurado plantear a la discusión una aproximación al diseño curricular basado en competencias pensando en un proceso didáctico basado en proyectos integradores de aprendizaje

La búsqueda de nuevas rutas, la creación de nuevos paradigmas académicos, el fortalecimiento de la actividad investigativa, caracterizan al proyecto, en línea con los anhelos institucionales previos del espíritu creador salesiano, mediante los procesos integradores, a todo nivel. La hipótesis avizora validar una metodología formativa basada en proyectos de investigación que sumen los saberes y haceres, a partir de asignaturas integradoras, orientadas por el perfil profesional, considerando la teoría del caos en su aplicación a la educación, para completar un perfil formativo centrado en el enfoque de aprendizaje por desarrollo de proyectos.

2. Materiales y métodos

Luego de un proceso que consideró las diferentes metodologías teóricas y empíricas de la investigación, en el que se reflexionó como partida en los lineamientos establecidos en la Carta de Navegación de la Universidad Politécnica Salesiana y los diferentes elementos legales y normativos de las Instituciones Salesianas, la Ley de Educación Superior y los procedimientos del CONESUP, CONEA y demás que son parte del proceso académico Universitario; y del análisis comparativo con diferentes instituciones de educación superior del país y del exterior., se seleccionó como población a la sede Cuenca de la Universidad integrando el marco muestral por las cohortes que egresaron entre el 2000 al 2006, en lo que se refiere a egresados, y con los estudiantes y docentes actuales de la sede. En forma adicional se realizaron entrevistas a diferentes empresarios y directores, gerentes y funcionarios de empresas, organizaciones e instituciones de la ciudad de Cuenca.

El problema de análisis se enfoca en un cambio en la forma de aprender en la universidad como contribución a los procesos formativos que giren en los ejes básicos: formación humana, académica, con énfasis en la investigación y con un alto componente de vinculación con la colectividad, basados en que el aprendizaje de la ciencia en las universidades tradicionales se realiza mediante cursos académicos, más teóricos que prácticos, manteniendo un rasgo distintivo caracterizado por un alumnado de elite, y de un proceso que privilegia el aprendizaje de conocimientos que a la larga inciden en un bagaje de aprendizajes sin experiencia que impiden un inicio adecuado del ejercicio profesional, plantando como hipótesis que la solución gira alrededor de una propuesta académica de formación por proyectos de investigación con micro emprendimientos didácticos que integren aprendizajes de manera interdisciplinaria y que permitan una verdadera educación basada en el proceso por competencias.

Basándonos en los planteamientos directrices que tiene la universidad como institución salesiana y analizando los diferentes documentos referentes a los diferentes aguinaldos anuales del Rector Mayor, hemos procurado caracterizar los aspectos relevantes de los planteamiento rela-

cionándolos con la teoría del caos y la complejidad de una formación que privilegie la creatividad y el trabajo autónomo; hemos pretendido con la investigación validar la formación considerando la pertinencia de los componentes de la pedagogía del caos en relación a la generación y legitimación de los conocimientos, difusión y extensión o comunicación en una metodología de aprendizaje significativo.

La aplicación del estudio fue realizada por un equipo de trabajo compuesto por docentes y estudiantes de las carreras de administración de empresas e ingeniería industrial, con el soporte de docentes de las facultades de Ciencias Humanas y Agropecuarias.

Las herramientas utilizadas han sido las de búsqueda y extracción de información tanto primaria como secundaria. La esencial se delineó en referencia a los niveles de apreciación actual: satisfacción, involucramiento y participación, compromiso, aprendizaje, percepción de la calidad del modelo educativo vigente. Estos elementos fueron considerados para la determinación de la línea de base. Con la investigación de campo se buscó determinar las apreciaciones de cambio en la formación, las aspiraciones de aprendizaje en torno a su futuro ejercicio profesional y, fundamentalmente, en una educación basada en competencias (considerada pertinente debido a los afanes de la institución por implementarla).

La investigación se encaminó a determinar la apreciación sobre un aprendizaje más activo en el que se relacione la teoría con la práctica, en donde los conceptos puedan ser aplicados. Se sondeó la opinión sobre la posibilidad de que se instaure una metodología basada en proyectos integradores que generen micro emprendimientos didácticos.

La investigación comprobó la hipótesis y ofrece una ponencia a la discusión al interior de la Universidad Politécnica Salesiana como un insumo pertinente a su búsqueda de un modelo educativo propio, basado en la pedagogía del amor planteada por Don Bosco.

La metodología de aprendizaje que proponemos como solución y que ha sido el objetivo de la investigación, ha sido presentada sobre una

plataforma de proyectos integradores de aprendizaje. Para ello hemos considerado diferentes teorías educativas y de procedimiento de aprendizaje que consideren los ejes propuestos por la UNESCO, aprender a aprender mediante conceptos significativos, aprender a hacer mediante trabajos que consideren la aplicación de lo aprendido en la teoría y aprender a ser considerando la pertinencia de los valores desde la óptica del amor que es el modelo salesiano, lo que implica el trabajo en equipo. El objeto de aprendizaje, la formación integral en el concepto salesiano, el sujeto: jóvenes, especialmente los que tienen menos oportunidades y el objetivo contribuir propositiva y activamente a la consecución de la visión y misión planteadas.

Los fundamentos pedagógicos giran alrededor de:

Constructivismo que permite construir nuevos aprendizajes basados en conocimientos y experiencias anteriores.

Teoría Crítica para fundamentar la correlación entre sujeto y objeto (considerados independientes) en procura de lograr desaprender conceptos puramente teóricos, obligando a un análisis crítico previo a la aceptación del nuevo conocimiento.

La Pedagogía Conceptual que incide en la adaptación a las nuevas situaciones de aprendizaje que se producen por macro y micro factores adecuados al contexto.

La Pedagogía del Caos que busca enfrentar al sujeto y objeto con el contexto para descubrir nuevos elementos para incorporarlos, en forma creativa y crítica, como nuevos conocimientos, que permitan, partiendo de la experiencia lograr la aplicación.

3. Resultados

El proyecto, dentro de sus ejes de investigación, ha procurado plantear a la discusión una aproximación al diseño curricular basado en competencias. Consideramos que este sería el punto de partida para la poste-

rior definición operativa de cada una de las competencias de grado, la determinación de objetivos generales y específicos, así como el diseño de actividades que permitan crear situaciones de aprendizaje significativo y el sistema de evaluación pensando en un proceso didáctico basado en proyectos integradores de aprendizaje.

En términos generales, La Universidad Politécnica Salesiana, orienta y desarrolla su gestión académica, bajo las Políticas de Desarrollo Académico, emitidas el 25 de junio de 2001 mediante resolución N. 151-22-01-06-25 del Consejo Superior.

La gestión académica involucra el desarrollo de las actividades que demandan las funciones principales universitarias de docencia, investigación y vinculación con la colectividad.

Hemos terminado con el proceso de levantamiento de la información de campo considerando que estamos evaluando un 73,33% del universo; con lo que hemos superado la etapa árida y demorada del proyecto de investigación. Los resultados obtenidos siguen el proceso de ajuste y pueden ser validados.

El resultado básico de la investigación determina que la mayoría de los encuestados está de acuerdo con un cambio en los métodos de enseñanza aprendizaje en la Universidad Politécnica Salesiana, con una preferencia del aprendizaje práctico y aplicado a la realidad y al contexto mediante procesos interdisciplinarios que privilegien el aprender a emprender mediante proyectos de aplicación que sistematicen los conocimientos, experticias, habilidades y capacidades obtenidas y que permitan una real evaluación de aprendizajes por evidencias.

Con los procesos utilizados, nuestro estudio demostró que la metodología de aprendizaje basada en proyectos interdisciplinarios de emprendimiento didáctico constituye una propuesta adecuada a las necesidades manifiestas por 88% de los estudiantes, lo que concuerda con el anhelo del sector empresarial y social. A pesar de manifestar un cierto nivel de resistencia al cambio, existe un alto nivel de aceptación positiva que alcanza al

72% sobre la posibilidad de un proceso educativo por competencias utilizando proyectos integradores de emprendimiento didáctico.

Sin embargo, los estudiantes consideran que el nivel educativo de la UPS es en un 53% bueno, en un 18% regular y el 29% malo, no hay pronunciamientos sobre excelente. El 76% de los encuestados considera que su aprendizaje es bueno, el restante lo evalúa como malo. No existen pronunciamientos sobre excelente e intermedios. El nivel de satisfacción alcanza al 58%, hay un nivel aceptable del 29% y un 13% que lo califica como malo, valor que es preocupante.

Hemos analizado parámetros con otras universidades pudiendo observar que la modalidad de estudio dependiente predomina sobre la de investigación propia y constituye una de las razones que impide un mejoramiento de la educación mediante la investigación.

De la investigación se desprende que para el estudiante de la UPS el sentimiento de ser evaluado con justicia es diametralmente opuesto al que tienen los alumnos de otros centros docentes de la ciudad, en donde se evalúa todavía con mayor fuerza el aprendizaje memorístico, exámenes basados en ejercicios de reproducción que no permite la investigación y la discusión crítica, privilegiando la respuesta sobre el proceso y la teoría sobre la aplicación práctica.

En educación, lo que no está en el proceso, no aparecerá en el producto como objetivo logrado; es decir, subyacen criterios de “verdad científica” (contenidos) y de “verdad pedagógica” (los instrumentos), y, por otro lado, el estudiante sigue percibiendo que su supervivencia depende de su docilidad hacia la verdad científica y pedagógica impuesta por el profesor.

Cuando se analizaron los aspectos relacionados con la metodología, se observa que las variables: profesores no motivados por la enseñanza, sin preparación específica para enseñar, junto con: irrelevancia de los planes de estudio con respecto a las necesidades de la sociedad, deficiencia de investigación continua, métodos didácticos anticuados, no uso de métodos

de aplicación práctica tienen una incidencia menor en las desmotivaciones y fracasos que se dan en la UPS, en relación con otros centros de estudios superiores.

El análisis giró en torno a las relaciones humanas (centrado en el mundo de las actitudes interpersonales, a las que la sociedad, sobre todo, la empresarial, concede gran importancia) y el de la consagración, no referida sólo al tiempo presencial, sino a la percepción del estudiante como el tiempo de real dedicación que recibe en su proceso de aprendizaje, aspecto básico para que el aprendizaje sea significativo.

De las diferentes encuestas realizadas podemos observar que los alumnos consideran que las causas de sus fracasos están en “los malos profesores” que tienen los comportamientos de baja calidad didáctica que observaban en sus profesores, lo cual podría considerarse como un lugar común autodisculpatorio. Sin embargo, tienen una conciencia de que no estudian lo suficiente y que los profesores no brindan ayuda individual a sus necesidades de aprendizaje.

Factor fundamental constituye la percepción de que la enseñanza no es significativa ni de aplicación práctica y que la metodología sigue siendo aburrida.

Para una real formación basada en proyectos de investigación es pertinente pensar en la propuesta, que actualmente es materia de análisis en la UPS, referente a la educación por competencias. Para tener una apreciación real sobre este aspecto, el proceso de investigación trató de comprobar si las variables planteadas por el conjunto de directivos tienen relación con las que plantean los profesores, alumnos y organizaciones productivas de la zona. Los resultados nos demuestran que los docentes se alinean con los alumnos, en cinco de sus diez competencias que tuvieron un mayor nivel de elección, pese a que los datos adicionales de la tabulación contemplan las mismas competencias votadas por parte de los docentes, pero en menor porcentaje de preferencias, no entrando en el ranking de las 10 preferidas por docentes. Sin embargo apenas hay una coincidencia del 40% con las planteadas por los directivos.

Sobre el aprendizaje con proyectos el 70% de los encuestados (estudiantes, docentes y organizaciones productivas) consideran que es un modelo adecuado a las necesidades actuales con lo que podemos concluir claramente que en la actualidad existe una nueva tendencia de estudio que busca una contextualización teórica enfocada a la aplicación.

Adicionalmente de la investigación se desprende que casi la totalidad de las competencias están implicadas en las diferentes asignaturas que han sido consideradas como parte integrante de la malla curricular, aunque no en la misma medida. Destacándose el hecho de que la mayoría del profesorado ve su materia relacionada en mayor o menor grado con casi todas o con todas las competencias. Este resultado parece lógico puesto que estamos considerando la titulación en su conjunto y el objetivo final es la formación del alumno en la totalidad de las competencias consideradas. No obstante, es evidente la inviabilidad de que todas las competencias sean entrenadas desde todas las materias. Algunas competencias habrán de ser entrenadas de manera explícita desde determinadas materias, mientras que desde otras se hará un uso de dichas competencias sin que tengan que entrenarse explícitamente.

Se ha procurado analizar criterios adecuados a la temática de cómo se realiza la programación de la enseñanza en el medio buscando dimensiones y comportamientos que permitan definir operacionalmente la enseñanza universitaria con una elevada posibilidad de generalización.

Realmente es significativa la diferencia que está existiendo entre el método de enseñanza tradicional vigente en los otros centro de educación superior en el medio y lo que estaría ofreciendo un Proceso Pedagógico Profesional.

Un aspecto clave se refiere a la insuficiente visión de futuro que la mayoría de los estudiantes considera derivada de su formación en el método tradicional, que genera dudas sobre su expectante desarrollo profesional. Lo que significa una mentalidad tendiente a mantener la búsqueda de empleo y no la confianza que requiere un espíritu emprendedor para crearlo.

De los aspectos planteados sobre una cuestión capital referente a la metodología que se emplea en la enseñanza superior, tenemos una grave advertencia, como profesores universitarios, de la forma como perciben los estudiantes nuestro proceso de educar en muchos aspectos dictatorial y no adecuado a sus necesidades personales.

Los alumnos plantean un rasgo nefasto de los docentes en el sentido de una repetición constante de contenidos, una falta de actualización, y de investigación; enfocada a la transmisión de conocimientos que a su aplicación práctica, lo cual de por sí causa un bloqueo en la actitud de los estudiantes a aprender, permitiendo que su aprendizaje sea por obligación y no por el afán de crecer y ser mejores en forma permanente, es decir no se está enseñando a aprender sino transmitiendo lo aprendido.

En torno a los proceso de aprendizaje basado en proyectos, con base en las experiencias de otros centros docentes se analizaron diferentes aspectos que se levantaron de la opinión de los docentes, siendo lo destacable que: Los docentes a pesar de que consideran que muchas de las actividades que desarrollan en aula son pertinentes, sin embargo el nivel de aprendizaje obtenido no es el deseado debido a la falta de interés que tienen los estudiantes lo que se podría agravar en un proceso grupal en el que se puede facilitar la no participación de todos ya que la mayoría de los alumnos no se esfuerzan en su aprendizaje.

La integración de equipos de trabajo, en un entorno activo se torna compleja debido a la afinidad que existe entre los diversos estudiantes, y fundamentalmente el alumno con dificultades de integración va a ser marginado por sus compañeros.

El colectivo docente cree que podrían ser pertinentes, pero considera que conseguiría ser un medio de facilitar a que el estudiante pase sin saber, ya que un proceso basado en proyectos requiere una preparación mayor del grupo de estudiantes y una intervención profunda del colectivo de docentes, lo que se vería impedido por el tiempo que se dedica a la institución y, principalmente, por el criterio de libertad de cátedra.

Para ratificar apreciaciones se pidió a los empresarios que nos den algunas recomendaciones sobre la formación de profesionales de la UPS, obteniendo como inquietud importante el que se interactúe con el sector productivo para definir con mayor precisión el perfil profesional que permita el mejoramiento de la formación académica, en donde se brinde a los estudiantes adiestramiento complementario en cuanto a la toma de decisiones, de trabajo en equipo, de liderazgo y actuación profesional elevando su capacidad de negociación personal y grupal; forjando, a pesar de ser técnica la formación (ingenierías), una capacidad emprendedora o educar en manejo comercial, financiero y administrativo para que pueda crear y fortalecer su propia fuente de trabajo, para lo cual se debe actualizar la calidad de las materias de especialización a partir de la tecnología disponible, ya que la mayoría de veces es la empresa la que ofrece esta capacitación especializada.

El aspecto fundamental que plantean los empresarios es que la formación profesional esté orientada a la práctica y no se quede en el campo teórico. Esta particularidad comprueba el sentir manifiesto de que la Educación en la UPS se ha tornado teórica en los últimos años, coincidentalmente es el sentir de los estudiantes actuales y de los que habiendo egresado están ya en el ejercicio de su profesión, junto con la apreciación de los propios docentes.

De la investigación se desprende la gran expectativa de todos los sectores implicados que se han analizado sobre un aprendizaje basado en interacciones que permitan un desarrollo crítico que mejore la capacidad profesional en todos sus ejes de desarrollo: saber, hacer y ser, pudiendo concluir que si bien la educación que brinda la Universidad Politécnica Salesiana, desde la óptica de sus estudiantes es positiva, sin embargo se puede observar el sentir latente de que una nueva forma de educar es necesaria. No tanto por las condiciones propias de la universidad sino por los requerimientos de una sociedad excluyente en la que el ser competitivo es el paradigma; con ello hemos comprobado que las ideas planteadas como directoras eran pertinentes ya que de la investigación se desprende la necesidad de replantear una sistematización del proceso de enseñanza en la for-

mación de la universidad, para que esté concatenada con la realidad que le rodea, educación que ya no debe realizarse en forma aislada y teórica, sino considerando la dualidad pragmática en la que su verdad está en su aplicación misma, y esto únicamente se puede lograr mediante una educación potencializadora profesional basada en la mediación pedagógica y metodología activa. Para ello hemos buscado redefinir numerosos conceptos educativos y proponemos la formulación de un proceso de enseñanza aprendizaje de construcción activa” considerando el análisis de la realidad educativa y fundamentalmente que el modelo educativo propuesto, está encaminado a proporcionar firmeza a la aplicación práctica para lograr que el aprendizaje sea significativo, requiere de estrategias pedagógicas basadas en el ciclo de aprendizaje para lograr el mejoramiento continuo en la formación técnica profesional que imparte la universidad, pensando en un modelo por competencias.

4. Discusión

La investigación realizada nos pone en una realidad educativa, en la que, a pesar del discurso y de la aplicación de metodologías supuestamente activas, todavía se insiste en un planteamiento que privilegia la transmisión de conocimientos. Un proceso educativo basado en la enseñanza, en la que el profesor elabora contenidos que el alumno recibe pasivamente, muchas veces con indiferencia, complementados ocasionalmente con actividades y lecturas que no son debidamente contextualizadas.

De las respuestas antes compartidas se desprende que existe una gran expectativa hacia un cambio metodológico que brinde un mayor sentido al aprendizaje y consecuentemente los diferentes pareceres anotan que el modelo basado en proyectos integradores de aprendizaje podría ser pertinente. Como equipo de investigación nos preguntamos entonces ¿es el modelo propuesto adecuado a estas expectativas?

En afán de poner en la mesa de discusión la conveniencia de nuestra propuesta planteamos ciertos pareceres:

1. Para lograr aprendizajes efectivos contextuales con la realidad, proponemos el diseño de una metodología educativa con una pedagogía basada en micro emprendimientos didácticos. En los que planteamos *estrategias* de enseñanza aprendizaje significativo basadas en los principios de Vigotzki, estimando partir de lo cercano a lo lejano, en la tarea cotidiana de educar con nociones y propuestas útiles para la labor diaria mediante el aprendizaje de conceptos y metodologías que basen su aplicación en experiencias de aprendizaje.
2. Proponemos un sistema de planificación de clases usando objetivos de desempeño y de instrucción basados en el ciclo de aprendizaje que promuevan el aprendizaje cooperativo, con estrategias pedagógicas que faciliten la tarea de promover y acompañar el aprendizaje considerando que la educación universitaria combina el aprendizaje conjunto, la labor institucional y la investigación.
3. Proponemos un modelo de estructura, seguimiento y evaluación del proceso educativo en el aula para lograr la eficiencia y eficacia del empleo de los métodos activos que cree un ambiente potencializador que propicie el aprendizaje y que fomente la creatividad de los alumnos.

4.1 Proceso pedagógico profesional

Por estos aspectos creemos que la educación actual, en la Universidad, considerada como elemento de formación que consienta afrontar con solvencia los rápidos cambios que se dan en un contexto que exige una mejor asimilación de aprendizajes para aprovechar las nuevas tecnologías y elementos que permita, a los nuevos profesionales, mantenerse y debe considerar la norma ISO 9000 que define al proceso como el conjunto de recursos y actividades interrelacionadas que transforman los elementos de entrada en elementos de salida, que requieren de pasos lógicamente articulados y regulados para resolver problemas, con personal calificado, que supone ejercer la profesión con acciones que permitan optimizar la gestión.

Podría definirse como “Proceso de Educación, como respuesta a una demanda social, que tiene lugar bajo las condiciones de una institución docente y la empresa, para la formación y superación de un profesional competente y competitivo” (Mst. R Abreu, citado por Fraga Rafael; Herrera Caridad y Fernández Gumersindo; *Metodología de las áreas básicas profesionales*, Instituto pedagógico para la educación técnica y profesional, La Habana, Cuba, 1997).

Habría que considerar la dinámica entre el educador y el aprendizaje, pensando que el proceso de contextualizar y diseñar una propuesta de cambio en la educación universitaria implica diferenciar los enfoques de las diferentes teorías, las corrientes de pensamiento aplicables en aula en función de las necesidades de los/las educandos/as, analizando y conceptualizando los aspectos claves en función de la toma de decisiones para la práctica docente, mediante un análisis crítico de la posición de la universidad en la comunidad, valorando la práctica pedagógica actual y deseada, en función del perfil profesional, debe considerar la importancia de una educación potencializadora, basada en el constructivismo que implique nuevos conceptos pensados desde el rol de aprendizaje en los procesos de transformación y desarrollo, como propósito de la educación, promoviendo el desarrollo personal para la transformación social y con la participación del maestro como orientador del alumno; requiere comprender los avances psicológicos de las teorías del aprendizaje en relación con su aplicación y resultados en la práctica educativa, con una propuesta de práctica educativa tendiente a mejorar la calidad en el proceso.

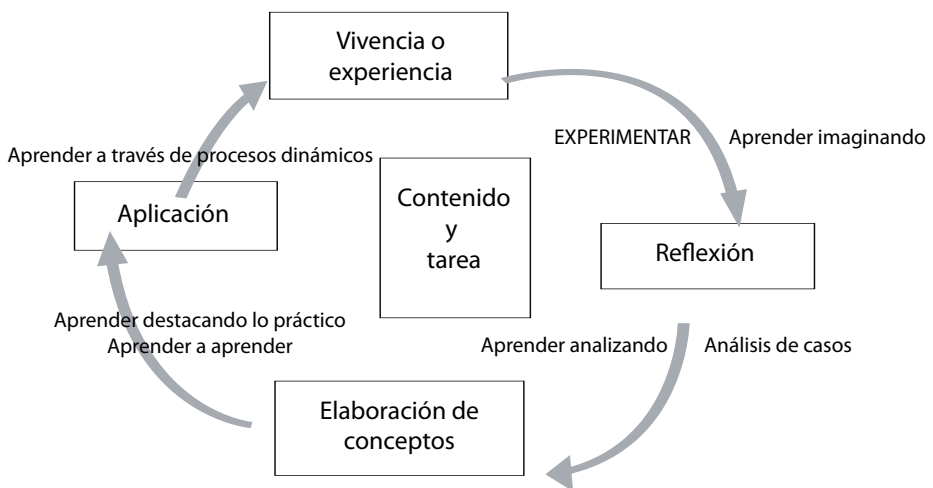
Entonces, pensemos en la pertinencia de la mediación pedagógica como medio efectivo en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje como elemento clave para construir un aprendizaje significativo en donde se dinamice el Currículo, como elemento de aplicación de la reforma universitaria integral, basado en una participación dinámica para el diseño y la ejecución, incorporando nuevos saberes y haceres buscando cambios en la mentalidad educativa, considerando como elemento básico la comunicabilidad, como reconocimiento de diversidad, heterogeneidad, cosmovisiones diferentes, símbolos y significados, requiriendo definir con precisión

los perfiles profesionales para cristalizarlos en los planes y programas de estudio buscando carreras que requiere el desarrollo regional.

Una educación para el nuevo milenio debe considerar, imprescindiblemente la formación en valores, y considerar las vertiginosas transformaciones que produce la comunicación, la tecnología y la globalización, el desarrollo de la ultra ciencia, la meta tecnología y las nuevas realidades sociales que generan inéditos procesos de percepción, cognición identificación, captación y producción de nuevas formas de acercamiento a la realidad, un nuevo logos meta humano, generando cambios.

4.2 Proceso interactivo social

El modelo educativo buscando desarrollar conceptos de aplicación práctica debe integrar estos componentes requiriendo de metodología activa que permita logros significativos dentro del aula, y necesariamente debe considerar la potenciación de capacidades utilizando el círculo aprendizaje que implica en un primer momento un proceso interactivo que relacione la formación con la realidad



4.3 Aprender de manera significativa en base a evidencias

El proceso formativo implica desarrollar tanto la capacidad crítica como la aptitud práctica para plantear y resolver problemas reales o virtuales.

4.3.1 El pluralismo académico: la heterogeneidad del conocimiento adquirido y su permanente evolución exigen que los procesos de enseñanza-aprendizaje informen fielmente sobre las diversas concepciones científicas respecto a los temas abordados. Pero su formación académica rigurosa les permitirá actuar como difusores de conocimientos y técnicas, modificando la organización y el funcionamiento de los mercados profesionales.

4.3.2 Flexibilidad del proceso de formación: es necesario posibilitar diversas orientaciones, una vez que se haya adquirido un primer nivel de información global sobre ellas, dándole al estudiante opciones de formación en aquellas áreas del conocimiento que vocacional y laboralmente sean de su interés.

4.3.3 Interdisciplinariedad: la pertenencia de la educación, cualquiera que sea la especialidad escogida, torna imprescindible el aporte que la historia, el derecho, la ciencia política y la sociología hacen a la comprensión de los procesos y al desempeño de las prácticas profesionales correspondientes.

4.3.4 Importancia de los aspectos epistemológicos de cada disciplina: la exposición de los contenidos sustantivos de cada materia será acompañada por la reflexión sobre su campo de estudio, sus métodos y las formas de constitución de ambos. La consecución de este objetivo se hará en concordancia con el nivel y profundidad de los conocimientos sustantivos impartidos.

4.3.5 Diversificación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje: el gran número de métodos de enseñanza-aprendizaje que, a su vez, determina la multiplicidad de técnicas obedece a razones epistemológicas,

cognoscitivas y ambientales. A ello contribuirá la ampliación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

3.6 Actualización permanente y vocación por el cambio: mediante este proceso, el Plan se aproximará a temas y orientaciones de la frontera del conocimiento y se adecuará al tratamiento de problemas concretos.

3.7 El tránsito de la formación básica a la formación especializada: en este Plan, la secuencia del proceso de formación avanza desde el conocimiento global hacia aquel que, mediante la incorporación de nuevas disciplinas, se va especializando en problemáticas específicas.

4.4 El plan de estudios

4.4.1 Finalidad, principios y objetivos generales

El proceso formativo implica desarrollar tanto la capacidad crítica como la aptitud práctica para plantear y resolver problemas reales o virtuales.

Sin embargo, para poder aprovechar estas nuevas posibilidades, es necesario adoptar un enfoque general del proceso educativo que concierte las nuevas tecnologías y currículos con las teorías más recientes acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con formas de evaluación fiable y eficaz.

4.4.2 Modelo de aprendizaje

Atendiendo a las diversas teorías y metodologías de aprendizaje, se propone un modelo que deberá ser aplicado en todas las disciplinas de estudio. Este se fundamenta eminentemente en teorías cognitivistas y constructivistas. A partir de este modelo general, se deben proyectar procesos de trabajo de múltiples niveles de complejidad en función de la sistematización de los conocimientos, habilidades y el desarrollo humano que demandan las competencias de actuación para la vida.

El modelo integra las concepciones del aprendizaje basado en problemas con un sistema de productos del aprendizaje articulados por proyectos integradores de investigación y producción. El modelo demanda procesos esenciales del aprendizaje como el seminario, el laboratorio y el análisis de casos que son recursos de aprendizaje adecuados si queremos tener al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

4.4.3 Aprendizaje basado en problemas

En el Modelo de Aprendizaje basado en Problemas-Productos¹, el eje de partida que dinamiza e integra los conocimientos y habilidades objetos de estudio, es el aprendizaje basado en problemas. Esas capacidades hay que desarrollarlas en todo el proceso de formación desde cada una de las materias de estudio y a lo largo de todo el proceso de formación, desde cada una de las materias de estudio y a lo largo de toda la carrera; es decir: de problema en problema.

En los programas de estudio, conducir el aprendizaje por problemas significa que su estructura y proyección metodológica se concibe de “problema en problema”, sobre la base de las exigencias del perfil profesional o perfil del graduado.

Un programa de estudio se descompone en diversas asignaturas o módulos de estudio y estas, a su vez, en unidades temáticas con un sistema de actividades docentes: clases, prácticas de laboratorios, talleres, trabajo en áreas de producción trabajos investigativos, y otras que se proyectan sobre la base de problemas, tanto reales como simulados de acuerdo con las condiciones existentes e intereses didácticos.

El Aprendizaje Basado en Problemas como eje dinamizador e integrador del contenido a estudiar, ofrece un conjunto de posibilidades, de orden psicológico, entre las que se encuentran:

- Enfrenta al sujeto con la realidad, la reconoce y adopta una postura frente a ella.

- Provoca una mayor actividad en los estudiantes, al intentar estos resolver la situación, al buscar respuestas científicas y tecnológicas en la realidad, al aprender a modificarla.
- Favorece la formación de un pensamiento creativo, cuando el estudiante trata de hallar la solución desde lo diferente: al encontrar y establecer relaciones, consolidaciones y respuestas lógicas.
- Propicia la permanente duda, la actitud hacia la investigación científica como modo de abordar la realidad y de llegar a resultados objetivos en su perfeccionamiento.
- Contribuye a romper con el aprendizaje fraccionado, atomizado: integra y sistematiza conocimientos y habilidades.
- Desarrolla un mayor interés por la profesión, al promover un aprendizaje significativo donde se manifiestan sentimientos de pertenencia, de satisfacción por la labor realizada.

No obstante estas posibilidades mencionadas, el Aprendizaje Basado en Problemas porta contradicciones y exigencias que deben ser valorados con profundidad, a fin de concebir una adecuada proyección metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo más aconsejable es desarrollar las experiencias de aprendizaje dentro de una “lógica de compromiso” entre la sistematización que demanda las ciencias y las exigencias de conocimientos que la realidad impone en un problema.

Desde una perspectiva de Pedagogía Crítica el “problema real de la vida” es el punto de partida para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Del problema se derivan el objetivo a lograr en las actividades educativas, los conocimientos y habilidades a desarrollar; se determina el producto final a lograr en el aprendizaje, los métodos y los procesos de trabajo que dan lugar al producto final; así como la estrategia que guiará el proceso de evaluación del estudiante.

4.4.4 Los proyectos integradores

En la actualidad el proyecto se entiende como un plan de trabajo, un conjunto de tareas que tienden a una adaptación individual y social, y que son emprendidas de forma voluntaria por el alumnado.

Las características más importantes de la metodología de proyectos son las siguientes:

- Es una actividad intencional y motivadora.
- Debe poseer un alto valor educativo.
- Consiste en realizar una tarea práctica.
- La realizan los alumnos.
- Se desarrolla en un ambiente natural.

Las bases psicológicas se apoyan en las siguientes premisas:

- El alumnado es activo y necesita realizar el aprendizaje mediante la acción.
- El interés es lo que mueve la acción.
- El ambiente natural es el más idóneo para una educación integral del alumno.
- La personalidad del alumnado se desarrolla cuanto éste protagoniza las actividades que son objeto de su propio interés.
- El trabajo en común logra la formación del carácter.

4.5 Características didácticas de los proyectos

Las características didácticas de los proyectos son las siguientes:

- No se establecen límites para la duración de la materia que está siendo objeto de estudio.
- Se escoge como elemento de investigación un hecho observado previamente que produce un deseo de indagar con mayor profundidad.
- Pueden utilizarse todas las asignaturas del currículum o sólo algunas, con el fin de que la materia pueda ser estudiada de forma adecuada.

A la hora de realizar un proyecto con el alumnado se deben tener en cuenta los aspectos siguientes:

- El proyecto es un medio y no un fin. Los conocimientos adquiridos se consideran un medio y se utilizarán en la medida en que contribuyan a conseguir un fin.

- No se puede convertir el proyecto en un puro artificio motivador de otros conocimientos.
- El proyecto debe desarrollarse en un ambiente de actividad y colectividad.
- El alumnado debe poseer la información necesaria y conocer el objetivo del trabajo.
- El profesor es un orientador.
- El proyecto provoca una motivación para el trabajo escolar y la cooperación social.
- Es un método activo y fomenta el autoaprendizaje. El alumnado busca por sí mismo los recursos y las soluciones.
- Despierta el interés y la creatividad.

5. Conclusiones

Conscientes de que todavía en el Ecuador el aprendizaje de la ciencia en las universidades tradicionales se realiza mediante cursos académicos, más teóricos que prácticos, y de un proceso que privilegia el aprendizaje de conocimientos que a la larga inciden en un bagaje de aprendizajes sin experiencia que impiden un inicio adecuado del ejercicio profesional, hemos buscado con este proyecto, poner en la mesa de la discusión la presente propuesta de un cambio metodológico que privilegie el aprendizaje significativo y activo, en el que se de la máxima importancia a la creación y al trabajo en equipo.

Esto significa un cambio paradigmático en los procesos de formación profesional ya que no se puede seguir simplemente en búsqueda de conocimientos teóricos y acabados, aspecto incongruente con una época en la que la amplitud de conocimiento requiere de un proceso más vivencial y práctico.

Planteamos, en este contexto, una propuesta formativa basada en la teoría del caos y en el aprendizaje por proyectos que tiene una finalidad triple:

- a) Integrar un perfil formativo centrado en el enfoque de aprendizaje por desarrollo de proyectos desde una perspectiva eminentemente práctica, sin olvidar los aspectos teóricos fundamentales.
- b) Extender el enfoque del programa a la formación continua de técnicos y tomadores de decisiones del ámbito local interesados en aprender los fundamentos, habilidades y herramientas del enfoque de aprendizaje por desarrollo de proyectos.
- c) Fomentar entre los docentes de la Universidad y otros profesionales y estudiosos de los procesos académicos, la capacidad analítica y de síntesis, así como sus suficiencias y habilidades, que permitan a sus formados asumir con garantías y eficacia la tarea y la responsabilidad de diseñar y/o poner en marcha estrategias y programas de emprendimiento productivo, organizativo y empresarial con fomento del empleo, de promoción económica y de desarrollo local.

No es un descubrimiento espectacular de la investigación este aspecto referente al “Aprendizaje Basado en Problemas” que caracteriza a la aplicación del caos en la educación y que se materializa mediante nuestra propuesta de trabajar mediante proyectos de integración interdisciplinaria ya que es usado en muchas universidades como estrategia curricular en diferentes áreas de formación profesional.

Consideramos que la novedad de nuestro aporte está en proponer un método que integra un modelo de trabajo que utiliza el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema y que permite, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, el que se pueda elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia del trabajo cooperativo, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información; además de comprometerse con su proceso de enseñanza, junto con el trabajo en equipo tanto de estudiantes que investigan y aplican conocimientos como de un cuerpo de docentes que integra saberes y evalúa el proceso a partir de evidencias comunes previamente negociadas y establecidas.

Hemos buscado determinar la pertinencia de un método para el aprendizaje en la educación superior de nuestra Universidad, que posiblemente sin ser el mejor permita un nuevo planteamiento académico que bien podría identificarse como sistematización del conocimiento enfocado tanto al desempeño técnico profesional como a la formación humana, con la calidad de ser producto de una visión integral. Creemos que la formación enfocada a la gestión de los emprendimientos profesionales, como medio de realización de la carrera con base en la producción de diversos componentes de aprendizaje formativo dual, y vinculada con el medio social, permitiría una sinergia enfocada a una pronta realización material de los conocimientos aprendidos en el aula con el retorno de beneficio económico y de reconocimiento general.

La investigación ofrece a la discusión un posible y factible método propio de enseñanza aprendizaje que se oriente a la gestión por competencias y evaluación por evidencias que presupone la adquisición de conocimientos, desarrollo de capacidades con habilidades, experticias y actitudes que permitan una adecuada inserción social dentro de la profesión elegida, teniendo como punto de partida, en la formación, a la definición de problemas por resolver, empleando la recaudación de información, análisis de datos, la construcción de hipótesis y la coevaluación, en un proceso de ínter aprendizaje en el que se promueva el análisis de problemas de la vida real, con el fin de incrementar los niveles de comprensión, permitiendo utilizar su conocimiento y habilidades en aplicaciones prácticas inmediatas.

Nota

- 1 Tomado de "Modelo Curricular por Competencias y Proyectos" Msc. René Cortijo

Bibliografía

- ANELLO, Eloy y otros
1998 *El trabajo en equipo*, Editado en Ecuador; MEC -EBPRODEC.
- ANELLO Eloy y Otros.
1998 *Educación Potencializadora*, Editado en Ecuador; MEC -EBPRODEC.

- BEARD, Ruth
2000 *Pedagogía y Didáctica de la enseñanza universitaria*; Edit. Oikos – Tau, Barcelona España, 1974 (en el texto de apoyo de la especialización compilado por la UDA, Cuenca).
- CASTRO SILVA, Eduardo
2000 *La formación Docente en América Latina, Un desafío que requiere respuesta*; Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe ORELAC, Santiago de Chile, 1991 (en el texto de apoyo de la especialización compilado por la UDA, Cuenca).
- COLL, César
1991 *Aprendizaje escolar y construcción del Conocimiento*, Edit. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- COLL, César
2000 *Psicología y Currículum*, Edit. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1992 (en el texto de apoyo de la especialización compilado por la UDA, Cuenca).
- COLL C., Pozo J. Sarabia, B. y Valls, E.
1992 *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana / Aula XXI.
- CORTIJO, René
2004 *Aprendizaje para Investigar – Crear*. Quito.
- CORTIJO, René
Modelo Curricular por Competencias y Proyectos. Quito. (en el texto de apoyo de maestría de la Universidad Andina Simón Bolívar).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel
1999 *Así enseña nuestra Universidad, Hacia la construcción de una didáctica Universitaria*, Edit. Universidad Complutense, Madrid, España.
- GIMENO, J.
1988 *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata. Madrid.
- FRAGA R., Rafael; *et al.*
1997 *Metodología de las áreas profesionales*; Instituto superior pedagógico para la educación técnica y profesional, La Habana, Cuba.
- HERNÁNDEZ F., Ana Miriam y CORTIJO J., René
2000 *Gerencia de los procesos universitarios*; Universidad Tecnológica América, Quito.
- HERNÁNDEZ, Juanita y Otros
1998 “Evaluación Potencializadora”, Edit. Sirena, Bolivia.
- HERNÁNDEZ, Juanita y Otros
1998 *Estrategias Educativas para el Aprendizaje activo*, Editado en Ecuador; MEC –EBPRODEC.
- IZQUIERDO ARELLANO, Enrique
1994 *Didáctica y aprendizaje Grupal*, Edit. Kapeluz, Ecuador.
- LALALEO, Marco
1999 *Estrategias y Técnicas constructivas de Aprendizaje*. Serie Ayudas Pedagógicas, Quito.

6

La identidad de la parvularia en su trayecto de formación

*Estudio en la Carrera de Pedagogía, mención
Parvularia de la UPS-Q*

Verónica María Verónica Di Caudo*

“El saber del maestro, generado fundamentalmente, a partir de su cotidianidad, de la repetición y regularidad del quehacer, se torna espontáneo cuando no se plantea su problematización, su reflexión crítica.”

(Achilli, 1987).

1. Introducción

Las estudiantes de la Carrera de Pedagogía, especialización Parvularia perciben la docencia como vocación; el gusto por los niños y el deseo de instalar un Centro Educativo parecen ser, en general, los únicos motivos para estudiar la Carrera.

Diferentes representaciones y supuestos comunes de distintos discursos (socioculturales, familiares, docentes...) colaboran en la formación de una identidad vocacional más que profesional en los/las estudiantes que se preparan como futuros/as docentes parvularias. Otras imágenes que circulan en el sentido común de muchos, tienen que ver con parvularias/os atrapadas/os en aspectos expresivos y personales, por encima de los didácticos y limitadas/os por “intuiciones” a la hora de decidir y definir su prác-

* Directora del proyecto. Docente de la Carrera de Pedagogía de la UPS.

tica pedagógica. Existen, además, otras identidades falsas que sobrevalorizan la docencia en este nivel y la parvularia es vista desde posturas altruistas para entregar su vida en pro de una infancia feliz. Debe ser alegre, sana, vital, linda y joven, y, además y por sobre todo, la profesora es una segunda mamá que debe cuidar a los niños como sus madres lo harían en casa.

Ha sido ampliamente estudiado que la construcción del concepto de maestro se ha forjado en sucesivas transformaciones sociales. La función docente fue considerada por mucho tiempo como un “sacerdocio”, unido a lo vocacional, a la entrega y al sacrificio (Pérez, 1995). En los años sesenta -con la influencia de la perspectiva racionalista- se visualizó al docente como un “técnico”, y desde la década de los noventa, se asiste a una revitalización del concepto “profesional” docente. El énfasis está puesto en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, destacando la importancia de conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional” (Ávalos, 1996).

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como una “definición de sí mismo”, de qué hace el docente, de cómo ellos viven subjetivamente su trabajo. El concepto surgió de investigaciones realizadas acerca del trabajo del profesor en relación a los cambios operados en los contextos en los que él labora. Esta perspectiva se inscribió en líneas teóricas y sociales críticas significando una revalorización social e histórica para la profesión (Schön, 1992; Hargreaves, 1996; Rivas Flores, 2000). Para Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el periodo y surge tanto, de un legado histórico como de una transacción.

“La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez, que social e individual, resultado de diversos procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (...) particular en el cual esos procesos se inscriben” (Vaillant, 2007: 4).

La identidad se construye mediante un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y la cultura. La interacción de lo público, lo privado y lo individual y colectivo en el sujeto y el medio en el que vive, le permiten conformar su identidad en los planos de lo priva-

do e individual, pero no sin intervención de lo público y colectivo (Rivas Flores, 2000; Müller, 1998). Estas ideas posibilitan entender a la identidad desde una línea sociocultural. Perspectivas sociológicas reconocen la identidad desde la diferenciación de los individuos entre sí (Goffman, 1970) por las particularidades de las trayectorias o biografías (Giddens, 1994). La influencia de los procesos socio-históricos y desplazamientos por el espacio social inciden en la imagen de sí mismos (Ojeda, 2006).

Desde este marco referencial, este trabajo investigativo tuvo el objetivo de describir los discursos que construyen y modelan la identidad de las/los estudiantes que se forman para la enseñanza del Nivel Inicial y explorar algunos quiebres o modificaciones que puedan aparecer durante ese trayecto formativo¹. La intención es aportar a la comprensión de la identidad que tiene la profesión docente, específicamente del Nivel Inicial, en su trayecto de formación.

Algunas preguntas que condujeron la investigación fueron las siguientes: ¿Cómo van construyendo la identidad profesional las estudiantes de parvularia? ¿Cuál es la imagen del rol docente elaborada durante el trayecto de formación? ¿Existen diferencias en cómo perciben su identidad al inicio de la carrera y hacia la finalización de la misma? ¿Cuáles son los factores de mayor influencia en la constitución de dicha identidad? ¿Qué mirada tienen los docentes formadores? ¿Qué identidad genera el discurso docente universitario? ¿Existe un perfil que las alumnas esperan lograr a través de los años de formación? ¿De dónde surge? ¿Qué discursos construyen la subjetividad de una parvularia?

La motivación que impulsó la realización de la investigación partió de la propia experiencia como docente, así como de la necesidad de dar respuesta a las actuales inquietudes y retos que se plantea la docencia universitaria y específicamente, la Carrera de Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana. Muchos de los cuestionamientos han sido compartidos con otros colegas durante largo tiempo, en reuniones de docentes y capacitaciones. ¿Cómo mejorar la formación? ¿Qué hacer ante las dificultades y falencias con las cuales los universitarios entran al nivel de educa-

ción superior? ¿Por qué en muchas estudiantes se observa más una “infantilización” que una adultez en la manera de asumir la Carrera?

La investigación se realizó recopilando discursos orales, escritos y gráficos de estudiantes de primero y séptimo nivel, de docentes y de la oferta curricular de la Carrera, utilizando instrumentos de observación, encuestas y entrevistas desde un abordaje cualitativo con un diseño exploratorio.

2. Materiales y métodos

La investigación tuvo un abordaje cualitativo, con las estudiantes del I y VII nivel de la carrera de la modalidad presencial². La unidad de análisis está constituida por los discursos de estudiantes (orales y escritos) y de docentes (orales), recopilados durante el trabajo de campo. Este último, se realizó desde un diseño exploratorio y descriptivo, utilizando instrumentos de observación, encuestas y entrevistas (individuales y grupales) y trabajo grupal en talleres (con actividades escritas, gráficas, dialogadas y dramatizadas de *roll-paying*).

Se entrevistó a 13 docentes de la Carrera, incluida su Directora (de un total de 27 docentes; es decir, el 48 % de docentes de la Carrera). En primer nivel, se trabajó con los dos paralelos (A y B), con un total de 58 estudiantes (57 mujeres y un estudiante varón); en el caso de séptimo nivel, se trabajó con las 18 estudiantes que conformaban ese curso. La muestra intencional fue de 76 estudiantes en total³.

Es un estudio cualitativo, basado netamente en la descripción y análisis de los discursos, llevado a cabo mediante una triangulación tanto de las entrevistas aplicadas a profesores⁴ y estudiantes, observaciones de la práctica pedagógica y de los talleres realizados en primero y séptimo nivel. Se han considerado también como fuentes primarias algunos registros de observaciones participantes en reuniones docentes (de capacitación, de evaluación y de Consejo de Carrera). Las fuentes secundarias conformadas por diversos textos, estudios y artículos, sirvieron como marco referencial de la temática investigativa.

Entendemos aquí la formación como un trayecto relevante en la configuración de la identidad docente y por eso nos ubicamos en el marco teórico de las teorías curriculares poscríticas⁵. Nos interesa escuchar y comprender desde la subjetividad de los actores directamente implicados, como son los y las estudiantes, pero también, desde actores en interacción con esos procesos de identidad durante la carrera: los docentes.

Lo que los sujetos dicen y expresan por medio del lenguaje (oral, escrito, teatralizado, etc.) no son la acción misma, pero sí la versión que el autor da de sus propias acciones (las ya realizadas o las que aún no ocurrieron). Acciones y experiencias son transmitidas por medio del lenguaje, así se puede acceder a un discurso construido en un contexto de significado, objetivado en el lenguaje.

Los datos fueron analizados desde el enfoque de análisis de datos cualitativos, recuperando las propias modalidades de expresión y discurso de los actores y recurriendo a estrategias como la comprensión y la observación participante. Se buscó indagar los discursos interiorizados en las estudiantes respecto al perfil de la carrera y el trayecto de formación, las voces histórico-sociales y familiares que fueron determinando el “deber ser” de los y las maestras de Nivel Inicial, intentando capturar los procesos de interpretación que guían la conducta de la población objeto de investigación.

Tomando el grupo de estudiantes que comienzan la carrera y las que están en el anteúltimo nivel se intentó comparar diferencias en los discursos que modelan su identidad⁶ e indicios que resulten ser resistencias en los discursos estudiantiles, docentes o en el discurso curricular de la propuesta de la Carrera. Los datos de campo han sido organizados en dos partes para su análisis: a) la mirada de los y las estudiantes, b) la mirada de los docentes. Estas “miradas” se fueron entrelazando con lineamientos conceptuales que nos permitieron el analizarlas e intentar comprenderlas.

Se protege la identidad de los sujetos objeto de la muestra de la investigación como requisito ético. Los sujetos participaron conociendo el propósito del trabajo y por propia voluntad.

3. Resultados

La **representación que los y las estudiantes tienen de sí mismas/os** y de su posición en el espacio social es muy similar dentro de todo el universo investigado, tanto en las y el estudiante de primer nivel como con el grupo de séptimo.

El trabajo investigativo permitió observar a un grupo de futuras docentes parvularias (entre las cuales sólo había un varón dentro del grupo del primer nivel), con ciertos rasgos y características comunes. Una identidad dispersa entre grandes ideales sociales (mejorar al país y desarrollar a futuros hombres de bien y ayudar a niños pobres, indígenas y con necesidades especiales), y metas personales (que van desde la instalación de un Centro Infantil, hasta viajar conocer culturas y seguir estudiando una maestría). A lo largo de todo el trabajo se pueden “percibir” estas características de la subjetividad que se despliegan en los discursos de estudiantes y docentes. En algunas descripciones las estudiantes se ven de determinada manera; mientras que en otras “descubren” otros sentidos y utopías de la Carrera que están siguiendo.

La identidad de los sujetos de la muestra aparece altamente unida a lo familiar: desde la elección de la carrera pasando por el apoyo durante el tiempo de estudio y la educación de los propios hijos hasta la ayuda de la familia para ponerse un Centro Educativo. El ámbito familiar y educativo parecen ser los lugares de elaboración de identidad en todos los datos recabados. No suelen aparecer otros grupos, organizaciones u ámbitos importantes y permanentes de socialización entre las estudiantes (culturales, políticos, etc.).

La paciencia, la vocación y el dinamismo (junto con una serie de valores y actitudes, desde la dulzura hasta la alegría) aparecen como pilares en todos los discursos. Sólo en contados relatos la identidad profesional está sostenida en el desarrollo de destrezas y conocimientos específicos para el desenvolvimiento docente en el Nivel. Algunos rasgos del perfil parecieran coincidir con la conceptualización otorgada a la infancia: dulce, angelical, dinámica y creativa. Esta simbiosis entre niño y parvularia no

facilitaría el desarrollo del carácter profesional emanado claramente del discurso de la propuesta curricular de la Carrera y terminaría reforzando la idea de que un niño feliz necesita de una parvularia feliz (“alegre, angelical y llena de paciencia”).

Los rasgos afectivos y actitudinales parecieran ser suficientes -y los más necesarios- para un buen perfil de un docente de Nivel Inicial. El conocimiento como parte del perfil profesional es casi inexistente o aparece de forma general: “preparada en el ámbito pedagógico”, “abierta a conocimientos”.

La vocación es infaltable en la mayoría de las caracterizaciones de la identidad docente, pero una vocación que no siempre aparece como clara ni como primera elección en las narraciones de el/las estudiantes.

En el grupo de I nivel, junto a las concepciones de la parvularia con vocación y segunda madre, aparece mucho más esta visión que en el séptimo nivel, donde el docente es un profesional preocupado por el crecimiento y el desarrollo de los niños para que sean hombres de bien a futuro. El concepto de “profesión” es reiterado en bastantes discursos. Se puede hipotetizar que es una influencia del cuerpo docente del primer nivel y del trabajo de la Carrera en estos últimos años. Esto se evidencia en las entrevistas a los profesores y en los discursos dentro de las reuniones de educadores. Merecería más atención profundizar la docencia como profesión a lo largo de la carrera y hasta dónde es entendido este concepto para no ser un término del discurso que no modifica la identidad del o la docente del Nivel Inicial.

Aparece en todo el material analizado, una identidad ajena y/o alejada a una mirada crítica y compleja de la realidad de la infancia, de la educación, de la pedagogía y de la carrera. Los grandes problemas se reducen a la “práctica”, al manejo del grupo y a conseguir trabajo o ponerse un Centro. El ámbito social se limita a la institución y a los padres de familia, sin expansión en un contexto mayor. En suma, la niñez aparece sin conflictos, ni problemáticas de ninguna clase. Un concepto de niñez ideal, un “mito de niñez feliz” (Harf, 1997). La concepción de niñez que manejan las

estudiantes es sumamente simplificada y “rosa” en algunos casos. No hay ninguna diferencia entre las concepciones que estudiantes de I y VII nivel le dan a la infancia.

Por otra parte, es común la reiteración en la mayoría de discursos de una percepción que no encuentra relación entre la teoría y la práctica, despreciando la primera y sobrevalorando la segunda y reduciendo y simplificando la conceptualización de ambos espacios de formación.

En la subjetividad de este grupo de estudiantes, se simplifica y distorsiona “lo femenino” al tiempo que se hace lo mismo con lo masculino. Mientras que por lo general, las estudiantes no encuentran obstáculos para que un hombre sea parvulario; niegan una y otra vez esta posibilidad, ya que el género masculino no cuenta con lo que las mujeres sí tienen por “naturaleza”. Se encuentra fuertemente una identidad atravesada por discursos que unen el Nivel Inicial a la maternidad y a la mujer, y no otorgan la identificación educativa necesaria a este espacio del sistema escolar. Las escenas fantaseadas en el vínculo con los niños suelen referirse a madres que nutren, ayudan a crecer, y a proteger a los “más chicos”.

Se puede entender que las estudiantes de la carrera de parvularia buscarían acomodar el proyecto personal ocupacional (ámbitos públicos; laboral: actividades productivas) al ideal femenino tradicional (ámbitos privado; interior del hogar: amas de casa, madre: actividades reproductivas). No ven desintegradas las tareas domésticas y la crianza de los hijos con las posibilidades que les brindaría el ejercer como docentes del Nivel Inicial.

En lo que respecta a la **mirada de los docentes** y sus concepciones de las y los estudiantes de la Carrera de Parvularia, podríamos sintetizar los resultados más importantes indicando que remarcan la falta de motivación de muchas de las/los estudiantes, expresada por los docentes como desorientación, dejadez o inercia, búsqueda de facilismo y falta de “vocación” en algunas estudiantes. Los profesores indican que los grupos son heterogéneos y que varían de año a año, pero que en todos aparecen grupos de estudiantes seguras de sí mismas y con deseos de ayuda social, y grupos

más grandes de estudiantes apáticas, inmaduras que siguen la carrera por “probar”.

Los profesores remarcan el bajo nivel de conocimientos y de destrezas de sus estudiantes, y los objetivos y metas estrechas en una gran parte del estudiantado: aprobar y pasar materias, poco esfuerzo y dedicación, poco deseo de investigar y aprender más. Todos coinciden en que los/las estudiantes revalorizan mucho más la práctica, sea desvalorizando la teoría o no percibiendo la integración de ésta con la realidad.

Además, los docentes entrevistados perciben que las estudiantes tienen una concepción educativa que queda limitada al niño/a. No consideran críticamente dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Sabiendo que existen, no logran ponerlas en juego en las prácticas educativas. Como ya se dijo; tampoco las estudiantes complejizan la realidad de ese niño/a desde una mirada más integral y analítica.

Los docentes de la Carrera aseguran que los grupos de estudiantes femeninas se deben a una imagen social “maternizada” de la docencia en este nivel educativo. Para los docentes esto genera un cierto “desequilibrio” en las aulas y problemáticas vinculares femeninas entre las estudiantes (todos dicen que cuando existen varones en las clases hay un mayor “equilibrio”).

Una fortaleza visualizada, tanto en el grupo de estudiantes como en el de los docentes, son los logros en la interrelación teoría y práctica siempre que puedan alcanzarse, sea en el ámbito de las clases universitarias como en el espacio de las prácticas preprofesionales y en la vinculación y extensión universitaria.

La mayoría del cuerpo docente entrevistado descubre una mejoría en los grupos de estudiantes de estos últimos dos y tres años y una mejora también, en la Carrera. Demuestran sentirse más satisfechos con los últimos grupos de estudiantes que están entrando a la carrera, comparándolos con los de 5 años atrás.

Remarquemos que los docentes consideran la “vocación” como sustancial, pero en todos sus discursos existe una fuerte preocupación por el desarrollo de lo profesional en sus estudiantes.

Estos resultados evidencian las afirmaciones de Rodríguez (2004: 171): “La vocación se liga a la decisión por esta carrera y se construye una conexión del magisterio con la “naturaleza femenina” y “el amor a la infancia”.

4. Discusión

En este apartado queremos hacer ciertas conexiones con otros estudios similares, generar algunas puntas de reflexión y trabajo para la Carrera de Pedagogía y plantear otras preguntas y supuestos para dar lugar a posteriores investigaciones.

Mucho se ha escrito, estudiado (y también criticado) a los docentes y a su formación. Los trabajos son abundantes y existe un desarrollo y enriquecimiento continuo de teorías y reflexiones diversas sobre los maestros y profesores. Los rápidos y simultáneos cambios sociales afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar transforman su trabajo, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea (Esteve, 2006). Muchas veces, los docentes aparecen como responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. Deben afrontar cambios en el contexto macro y en evolución de los valores y de las concepciones sociales, cambios curriculares y cambios en el contexto político y administrativo.

No se han encontrado estudios sobre identidad docente en el Ecuador, pero existe una serie considerable e importante de trabajos sobre la docencia en el continente. Una investigación reciente (Vaillant y Rossel, 2006) sobre la profesión docente en América Latina parece confirmar que la visión en la definición de la identidad profesional se instala entre la dimensión vocación y la experta profesional. “Los docentes suelen situarse entre la vocación para enseñar y un rol facilitador de los aprendizajes más que de transmisor de cultura y conocimiento” (Vaillant, 2007).

Ojeda (2006) realiza una interesante investigación para encontrar ciertos rasgos característicos de identidad en el proceso en que adquieren la condición de profesor un grupo de docentes del nivel medio de la provincia del Chaco, en Argentina. Para esto, analiza las trayectorias iniciales en la formación y el primer tiempo del desempeño profesional. Si bien la investigación se realiza con docentes de otro nivel educativo aparecen ciertas similitudes con nuestros resultados en cuanto a que se detecta la ausencia de imagen y significado inicial de la profesión, hecho que se manifiesta en la iniciación del estudio de la carrera docente sin una clara opción por ella (no fue la primer elección posterior al egreso del nivel medio; muchas veces fue la segunda o tercera opción). Otra similitud encontrada es el “núcleo personal” involucrado en la conformación del profesional, coincidiendo con ciertas posturas teóricas (Terhart, 1987; Ferry, 1997; Rivas Flores, 2000). Las prácticas o residencias desarrolladas en la formación docente inicial y las primeras experiencias de ejercicio profesional son circunstancias claves, que destaca el estudio de Ojeda y resaltan en los discursos de las estudiantes de VII nivel de la UPS-Q.

Otro estudio sobre los docentes novatos concibe a la formación docente en su carácter genealógico y entiende a la inserción profesional de los “nuevos” docentes como “re-inserción” de sujetos que se hallan “formados” (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela (Alliaud, 2004). Así entendida la formación profesional se explica desde una larga trayectoria de experiencias “formativas” que fueron interiorizando a lo largo de todo el sistema educativo en su paso como alumnos.

Brizman (1991) utiliza el término “cronologías de la formación”, para referirse a las distintas etapas. La primera, es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda, corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera, y, la cuarta empieza cuando el estudiante se convierte en maestro de aula (Biddle y otros, 2000)⁷. Nos damos cuenta que nuestros sujetos indagados en primer año tienen esta primera fase

o etapa interiorizada; los de séptimo van atravesando la tercera porque poseen ya la formación de las prácticas. Vale la pena entonces, seguir profundizando en el conocimiento y comprensión de estas etapas que configuran la identidad profesional.

Tomemos ahora una última y significativa conexión con un estudio muy similar al nuestro realizado por Losso y Romero, entitulado “*Maestras Jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial*”, en el sur de Argentina. Las investigadoras trabajaron con las imágenes representacionales de estudiantes que inician la formación a la docencia y el privilegio que dan a la dimensión afectiva y altruista de la profesión, junto con lo vocacional son altamente comparables con las halladas en nuestro estudio. Estos elementos constituyen versiones de un mismo discurso, “moralizador–normalizador”, asociado con los orígenes de los sistemas educativos modernos y la profesión docente (Alliaud, 2004).

A esta altura podemos ver que discursos estereotipados de lo que es ser docente, configuran la subjetividad de estudiantes de Carreras docentes. “Vernos docentes” es mirar de manera similar, ... pero cuando el sentido de “lo que somos” está fuera de los sujetos, éstos se alienan, se cosifican y se desestructuran. Por ello, consideramos fundamental el preguntarnos por “quiénes son los y las parvularias” (que dicen de sí mismos/as, cómo se autodefinen, qué buscan, qué esperan, qué conceptos manejan). Recuperar la reflexión, “negarnos” cuando sea necesario para que surja otro ser, construirnos autónomamente es apuntar a la construcción de sujetos. Para que el sujeto emerja se necesita buscar sentido, recuperar los fines y la dignidad. Buscar estos “sentidos” dentro de los y las estudiantes y dentro del cuerpo del profesorado, podría ser un camino necesario para recuperar estereotipos y representaciones cosificadas de la Carrera y del trabajo docente.

En el devenir de las relaciones, en la reciprocidad y en el encuentro puede emerger el sujeto (Morin, 1992). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son espacios potenciales para esta construcción. Si se promueve lo humano, no desde un parámetro fijo, sino desde la diversidad (de espacio, de tiempo, de “otros” sujetos y otros contextos) se abren puertas

de potencia, creación y reconstrucción de identidades. Por esto, la educación no puede centrarse en el saber o conocimiento válido y en el cómo comunicarlo instrumental y didácticamente, porque entran a jugar las emociones, los afectos, los sentimientos. Pero tampoco puede depender sólo de estas últimas variables, y vaciarse de conocimientos.

Muchos estudios sobre la personalidad de los docentes han investigado dimensiones personales (estilo cognitivo y autoconcepto, por ejemplo) que resultan importantes en el ejercicio profesional de la educación⁸. Consideramos que el autoconcepto puede comenzar a indagarse antes de llegar a ser profesional, puede trabajarse en el trayecto de formación; nuestra investigación resulta un aporte en este sentido.

Sabemos que las representaciones sociales como conjunto de nociones, imágenes y acciones sirven de filtro para la percepción de sí mismo y de la realidad y funcionan como guía o principio de las actividades humanas. O sea que toda representación tendrá consecuencias prácticas, ya que irá determinando preferencias, opciones, acciones más o menos conscientes. Desde esta concepción, es que aquí indagamos sobre la identidad de las /los estudiantes a parvularia considerando sus autorevelaciones y autodefiniciones. Y, a su vez, ver la mediación que el discurso docente supone en esta percepción. Intentamos generar cuestionamientos al sentido de nuestros saberes y de nuestras prácticas como docentes de futuras(os) docentes, e interpelar nuestro lugar y práctica desde la Universidad, revisar nuestros autoconceptos, y que los estudiantes revisen los suyos a través de nuestra mediación.

Como ya se ha remarcado, se percibe a lo largo del trabajo de campo una fantasía de un rol ideal, “perfecto” y feliz. La niñez feliz en la cual podrían “entrar” si se dedican a los niños, siendo parvularias. El niño/a que vive en un mundo mágico, en la fantasía de mi formación me permitiría participar de ese mundo, anulando todo tipo de conflictos (pasados, presentes y futuros). En estas escenas inciden modelos de aprendizaje, valorativos, teóricos y técnicos, identificatorios profesionales. La identificación con la imagen materna es evidente en la mayoría del material e información recogida en una mujer que hoy sale a trabajar, que necesita y/o desea

trabajar, pero que al mismo tiempo desea ser madre y ama de casa, cuidar de su familia y, a la vez, de sus niños del Centro Infantil o de sus propios niños en “su propio” Centro Infantil. Los conflictos entre los roles femeninos socio-ocupacionales y maternos se resolverían en las narrativas de las estudiantes de esa manera.

De igual manera, resulta preocupante que son pocos los rasgos discursivos diferentes entre el grupo que inicia la carrera y el que la está por concluir. Esto demostraría pocos quiebres y modificaciones sustanciales en la identidad de los sujetos que estudian la carrera. Muchos aspectos se mantienen idénticos en la subjetividad de las y los estudiantes, y la diferencia estaría dada en una terminología pedagógica (no muy rica, ni específica, sino bastante general), un bagaje de prácticas preprofesionales que acercarían al ámbito educativo real y un conjunto de recursos y conocimientos (especialmente didácticos y curriculares) que permitirían conseguir con relativo éxito un primer trabajo docente.

Podemos preguntarnos si la percepción de identidad profesional que tienen las estudiantes tiene que ver con las características que muchas veces manifiestan en las clases como resistencia al cambio, al descubrimiento, a la creación y a la innovación, renuentes al esfuerzo intelectual y a la teoría como fundamento de la práctica. Los componentes esenciales para ser docente-parvularia que el/ellas visualizan no requerirían otras exigencias de la vida académica, ni otro desarrollo de destrezas y competencias cognitivas. Confirmar estos supuestos, requeriría de otro tipo de investigaciones.

A partir del presente estudio se pueden esbozar ciertas pistas de trabajo enlazadas con los lineamientos teóricos y conceptuales tomados como referencia. ¿De qué manera la caracterización de una parvularia, determina o controla la forma en que “ellas” se piensan y constituyen como tales? Si la subjetividad, como hemos visto es un espacio abierto, un sistema que se construye y reconstruye, es evidente que debemos comenzar a dar elementos que reconstruyan la visión que los/las parvularias tienen de sí mismos/as. La cuestión ética fundamental en este momento, sería: ¿Podemos y debemos tomarnos este atrevimiento como docentes formadores?

Las cualidades otorgadas a la identidad de la parvularia son sumamente dignas y válidas. El problema no está en las cualidades, sino que podría residir en docentes presionados desde mandatos y modelos, que los lleve a actuar o sobreactuar un rol. ¿Dónde queda la singularidad y subjetividad de cada persona? ¿Dónde queda el carácter profesional del quehacer docente? Junto a Alliaud, nos preguntamos, si en el afán de estos futuros maestros que se muestran preocupados y ocupados en motivar, querer y ayudar queda lugar para que en algún momento acontezca el enseñar. (Alliaud, 2004: 8)

“El sujeto constituye su subjetividad en base a dichas actitudes internalizadas, esos modelos de cómo actuar, sentir y pensar en el mundo, marcando su cuerpo de determinada manera, la cual tiende a la repetición de lo adquirido, lo que hace que se resista a lo nuevo, a aquello que puede llegar a desestructurarlo. (Hernández, 2004, p. 10)

La subjetividad es un espacio simbólico que se constituye a partir de los distintos discursos, los cuales por su carácter preformativo definen la forma en la que el sujeto percibe, piensa y siente el mundo y a sí mismo. Estos discursos se producen en la interacción lingüística del sujeto con el mundo, y al mismo tiempo pasan a formar parte de su propia subjetividad, mediante el proceso de subjetivación. Dicho proceso, puede ser definido como la aprehensión que realiza el propio sujeto del espacio subjetivo externo. A partir de esto, el sujeto internaliza y se identifica con los distintos discursos que lo definen y clasifican; llegando con ello a categorizar sus propias relaciones y experiencias, es decir, que comienza a definirse a sí mismo a través de estos referentes que proviene del exterior del individuo, pero que a la vez éste mismo consolida y perpetúa.

Hemos dicho que la identidad, a más de ser una representación subjetiva es una entidad que provoca consecuencias prácticas en el mundo real. Esto es importante porque el cómo se vean y autodefinan los y las estudiantes de parvularia, traerá consecuencias en los Centros Infantiles, en cuanto al trato con los niños y con las familias, en su didáctica, en su manera de pensar la educación. Por otro lado, el cómo los formadores de formadores construyamos esa representación también tendrá sus conse-

cuencias en las vinculaciones cotidianas con los y las estudiantes, en nuestras prácticas de enseñanza, etc.

Al enfrentarnos con situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sea desde lo sistemático y planificado como desde lo no intencional y lo intersubjetivo, supone una tarea cruzada de variables, y la consideración de una concepción de sujeto en devenir. Supone también el replanteo de los modelos internos que los formadores de los/las futuras docentes parvularias albergamos en nuestro interior y la ayuda a que el estudiantado también pueda replantearse esas voces y modelos que traen y emergen en el trayecto de formación.

Los docentes desplegamos o (reprimimos) estilos de abordar el conocimiento, “estilos de ser” en la formación, “matrices” y “modelos”⁹. Al respecto, la reflexión de una de las docentes durante el trabajo de campo nos puede dejar pensando, cuando consideró que muchas veces los mismos docentes “*entramos en juego con las estudiantes, les seguimos el juego, en el mismo hecho de llamarlas chicas...*”.

La identidad surge y se desarrolla en la interacción social, en la relación y confrontación con los “otros”, en la comunicación simbólica con los “demás”. Es acá donde nos interesa conocer y comprender el desarrollo de la identidad de las y los estudiantes como docentes del Nivel Inicial.

Consideramos al momento, que los/las estudiantes parvularios/as son en parte, producto de la historia social y formativa, de variedad de discursos que los/las “crean” y los/las “modelan”, pero a los cuales ellos/ellas también terminan muchas veces respondiendo. El sujeto se construye como ser social y como ser cognoscente por los múltiples otros que lo atraviesan con sentido. Así somos productos de trayectorias de aprendizajes, de elecciones sucesivas, de componentes manifiestos y latentes que actúan inconscientemente. Pero también creemos que existen espacios discursivos de mediación entre cada estudiante, como sujetos y las estructuras determinantes, espacios que pueden usarse para retraducciones y profesionalizaciones en la carrera elegida. Así, el trayecto de formación puede transformarse en un continuo proceso de apropiación de instrumentos, de teorías, prácticas y reflexiones que nos permitan modificarnos y modificar.

Jean Filloux (2004), en un interesante planteo que hace a los formadores, habla de la importancia del “retorno sobre sí mismo”, que implica un doble movimiento que es “pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo, y, una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí”. El retorno sobre sí mismo -explica Filloux- implica que “yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc.) que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. Implica pensar sobre la propia experiencia de manera sincera, analizar lo que se siente.

“Para poder hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber como formador ayudar al otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos o sobre ellos mismos” (Filloux, 2004: 39). Los sujetos nos hacemos sujetos en relación con otros sujetos, que a su vez son sujetos sólo por el reconocimiento de los otros sujetos. Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermelo como sujeto. No se puede tomar conciencia de lo que se es, sino es por intermedio de lo que el otro nos devuelve. El retorno, también es volver sobre la propia infancia. Los niños “puros” y “felices” estarían mostrando la nostalgia por la propia niñez.

Desde esta óptica surgen nuevas preguntas: ¿Cómo se reconoce al docente parvulario? ¿Como las docentes reconocen al niño como sujeto? Y cuándo lo hacen, ¿qué características le dan a ese sujeto? ¿Llegan a verse las parvularias a sí mismas como sujetos educadores? ¿Se reconocen a sí mismas en esta “conciencia para sí” con sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismas?

Es necesario observar y no sólo mirar, escuchar y no sólo oír. Es necesario hacerlo con nuestras(os) estudiantes pero también con nosotros mismos: observarnos y escucharnos; no sólo desde lo psicológico, o desde lo didáctico, o desde lo disciplinar académico. Es necesario hacerlo interdisciplinariamente. Incorporar perspectivas sociológicas, antropológicas, históricas, macroeconómicas, espirituales para comprender los grandes cambios socioculturales en las nuevas relaciones entre jóvenes y adultos y

el difícil proceso de elaboración e interjuego con el cambio psíquico, las decisiones profesionales, en una sociedad en crisis.

Luego de caracterizar la identidad profesional de este pequeño universo de estudiantes, valdría la pena considerar con seriedad algunos desafíos a trabajarse en la Carrera y con el cuerpo docente en el trayecto de formación:

1. Abordar una construcción más real de la concepción del niño/a
2. Modificar el concepto de cuidadoras y cuidadores de niños a formadoras y formadores en la primera infancia.
3. Dejar de verse y verlas (en su mayoría femeninamente) como “técnicas parvularias” para pasar a concebirse como “profesionales de la educación”.
4. Trabajar la educación desde una mirada política desde todas y cada una de las cátedras, por más metodológicas y prácticas que sean las materias.
5. Reflexionar sobre la identidad infantilizada que hay que madurar en terrenos políticos, psicológicos, pedagógicos, ético y cognitivos.
6. Que además de la contención afectiva de el/la docente parvularia y de la enseñanza de valores, el conocimiento comience a cobrar un espacio mayor en aulas de la Institución de Educación Infantil.
7. Desarrollar competencias de análisis y reflexión, integrando diversas variables y problemáticas sociales en el desarrollo y crecimiento de los niños.
8. Retrabajar constantemente en la formación, el discurso de la oferta de la carrera en sus objetivos y perfiles. Es un discurso que muestra, evidentemente, un interesante quiebre respecto a la identidad con la que entran los/as estudiantes de la carrera, pero que no terminan de calar en la subjetividad ni siquiera en los discursos, durante el trayecto de formación.
9. Generar y abrir espacios y tiempos reflexivos, de intercambio y de interacción, de autoobservación, para indagar la subjetividad y explorar la realidad profesional y ocupacional, para construir un proyecto personal significativo con anclaje social, para revisar los

“niños internos”, permitiría que los estudiantes pudieran tomar decisiones desde una vivencia más clarificada de sí mismos y de la carrera que están eligiendo.

10. Trabajar con 4 aspectos desde la formación:

- Lo teórico: que nos permite fundamentar desde materias que incluye el pensum de estudios: Psicología, Psicología Evolutiva...
- Lo técnico: que permite instrumentar: Didácticas, Evaluación, Planeamiento...
- Lo experiencial: nos lleva a realimentar la teoría desde la práctica. Por ejemplo, prácticas pedagógicas, talleres, encuentros de la carrera.
- Lo personal e interpersonal. Permite un aprendizaje operativo, el análisis compartido de conflictos y tensiones propias del rol, de las dinámicas grupales.

Se evidencia que la carrera y la labor de muchos docentes se dirigen en este sentido. Vale la pena: analizar lo hecho, aunar esfuerzos, transformar y mejorar el currículo en acción, etc. A su vez, ocuparse desde las aulas u otros posibles espacios (talleres, seminarios), de las creencias y conceptualizaciones para resignificarlas, podría generar avances en la formación de las docentes. Conocer más para comprender mejor. Conocer a los sujetos que hoy pueblan las aulas universitarias para comprenderlos más y para conocernos y comprendernos mejor.

Es preciso que revisemos si no estamos reforzando desde las cátedras, a través de teorías o prácticas (más o menos implícitas y conscientes), estas creencias legitimadas en planos sociales, culturales y pedagógicos y que aparecen con tanta fuerza en la descripción de la identidad de la parvularia, ya que “los profesorados o las instancias de preparación profesional son comprendidas dentro de este *continuum* y potenciarán los efectos escolares/escolarizantes siempre que conserven una lógica de formación isomórfica con el programa de los niveles para los que forman. (Alliaud, 2004:5).

Ha sido ampliamente estudiado que al enseñar,

“cada profesor pone en acto una epistemología subyacente que le es propia, y que, a su vez, es producto de una biografía escolar colectiva de la cual participa, y de su historia personal. Esta epistemología subyacente se pone en evidencia, por ejemplo, al valorar un tipo de conocimiento, al seleccionar ciertos contenidos, al diseñar actividades y al determinar criterios de evaluación. La mayoría de las veces estas concepciones epistemológicas no se manifiestan bajo la forma de teorías integradoras, coherentes y fundamentadas, sino que se expresan en orientaciones particulares hacia la educación, con proyección en una práctica” (Birgin, Braslavsky, Duschatzky, 1992).

Explorar las creencias y la epistemología subyacentes que pueblan nuestra subjetividad y que se ponen en juego en las aulas, desde nuestro rol como formadores de formadores y colaborar para que las estudiantes también las descubran, es una necesidad en el trayecto de formación y un valioso aporte al sistema educativo que sigue, muchas veces, reproduciendo historias y discursos y prácticas sin quiebres.

La investigación intentó a través del trabajo de campo centrado en el análisis de discursos orales y escritos, conocer la identidad de la parvularia en dos grupos específicos de una universidad determinada y en un contexto definido. Evitando toda generalización, podría llegar a pensarse en rasgos comunes o similares en uno u otro contexto, y dar cuenta de un sistema de significados sociales social más amplio (esto es bastante visible en la comparación superficial que aquí llegamos a hacer con otros estudios; pero esta cuestión requeriría profundización y posteriores investigaciones en muestras más amplias). Por otra parte, resultaría interesante indagar si estas características de identidad en la carrera se mantienen o modifican con los años de experiencia educativa en el Nivel Inicial.

Por último, quedaría por indagar si los rasgos de muchas estudiantes caracterizados por sus profesores, no tendrían que ver con los influjos socioculturales de la actualidad. Esta hipótesis es señalada por la Directora de la Carrera también, cuando páginas atrás indicaba que la inseguridad de las estudiantes que ingresan a la carrera puede ser parte de las vivencias de los jóvenes actuales.

La vida psíquica subjetiva deviene no sólo de aspectos psicológicos o “subjetivos”, sino de influjos socioculturales en el momento histórico.

Aparecen así en el contexto actual contemporáneo transformaciones culturales que parecen entrelazadas con manifestaciones de la estructura psíquica. Así se evidencian en los sujetos algunas características como: indiferencia afectiva, sensaciones de vacío, aburrimiento, dificultad de pensar acerca de sí mismos y de la realidad social, política y ocupacional más amplia; intento de evitar el displacer, el esfuerzo, el compromiso; dificultad para encontrar metas deseadas y esforzarse por lograrlas; presencia de rasgos narcisistas; predominio de pulsionalidad con escasas mediaciones simbólicas; tendencia a la hiperestimulación y al aceleramiento.

Las transformaciones contemporáneas y posmodernas influyen obviamente en nuestras identidades. Para Cullen se trata de una época que hace superflua la memoria y el riesgo, en la cual se desvaloriza la presencia de los arquetipos y las utopías, como tensión creadora entre los orígenes y la aceptación de futuros culturales a construir (citado por Müller, 1998: 42). Müller recapacita sobre las consecuencias de esta cosmovisión en los conflictos y elecciones vocacionales-ocupacionales. El desierto de investimento valorativo paraliza deseos personales y la búsqueda de opciones.

Quedan hipótesis para seguir discutiéndose en el ámbito de formación, en las aulas de clase y hasta en la misma identidad socio-histórica de la carrera. La construcción de la identidad no se localiza solamente en estos momentos y en estos espacios. Al ser un proceso que acontece en el ir y venir de las experiencias individuales y colectivas a lo largo de la historia de los individuos (biografía escolar, los aportes de su formación pedagógica y el proceso de socialización profesional) y de la sociedad, será posible seguir profundizando en esta problemática que colabora en comprender lo que sucede en las prácticas actuales de la enseñanza y de la formación de los profesores.

Notas

- 1 Ferry (1990) concibe la formación como un “*trayecto*” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas.
- 2 La carrera se oferta en la modalidad presencial y semipresencial.

- 3 Durante el periodo noviembre 2006–junio 2007, se realizó el trabajo de campo con la muestra de estudiantes. Las entrevistas a docentes se realizaron desde junio 2007–abril 2008.
- 4 En la selección de los docentes entrevistados se tuvo en cuenta a docentes de ambos sexos, representantes de las 4 áreas de la Carrera y de diversos niveles. Luego de estos criterios, la selección fue de tipo intencionada, según facilidad y disponibilidad para la concreción de los encuentros de la entrevistas.
- 5 La línea post estructuralista reformula algunos análisis de la tradición crítica, pero enfatiza el currículum como práctica cultural y práctica de significación.
- 6 Si bien la oferta de la carrera consta de ocho niveles semestrales de cursada y un periodo final de elaboración de la tesis o producto de grado, no se trabajó con las estudiantes de octavo nivel por dos motivos. El primero, porque no cursan todos los días, lo que dificultaba el trabajo de campo, y el otro porque algunos/as estudiantes se pasarían a la modalidad semipresencial, lo que impediría de igual manera una cercanía mayor con las mismas y una continuidad en el trabajo de campo.
- 7 Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, op. cit.); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart, 1987), *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, op. cit.), *imágenes 3* sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), *teorías, creencias supuestos y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).
- 8 El autoconcepto permite la comodidad y la satisfacción en el ejercicio profesional y en esta línea se han desarrollado modelos de estudio sobre la personalidad del profesorado que ponen el énfasis en el “pensamiento” del docente; se trata del “paradigma mediacional” que parte del principio de considerarlo como un sujeto reflexivo, que tiene creencias y actitudes previas, y como consecuencia tomará decisiones profesionales (Marcelo, 1995).
- 9 Quiroga explica esta realidad aportando el concepto de “matriz” o “modelo interno de aprendizaje” como la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Así, los distintos maestros que hemos tenido en la infancia nos han transmitido “formas para aprender, que han dejado huellas en mayor o menos medida en las representaciones internas de cada uno.

Bibliografía

ABRILE DE VOLLMER, M. I.

- 2007 “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes”. Revista Iberoamericana de Educación Número 5. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a01> (Consulta diciembre 2007).

ACHILLI, E.

- 1987 “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. Cuadernos de Formación Docente, N° 1, 1-20.

ALLIAUD A.

- 2004 “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. biografías, trayectorias y práctica profesional”. Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires. Número 34/3.

ALLIAUD, A.

2000 “La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje” En Propuesta educativa. Año 10, N° 23. Bs. As: Novedades Educativas.

AVALOS, B.

“Caminando hacia el siglo XXI: docente y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe”, Boletín Proyecto Principal de Educación. Santiago: UNESCO-OREALC.

ALLIAUD, A. y L. DUSCHATZKY

1992 *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BERGER, PETER L.; LUCKMANN, T.

1986 *La construcción social de la realidad*, H.F. Martínez de Murguía.

BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. (eds.)

2000 *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

BIRGIN, A. y S. DUSCHATSKY

1995 *Problemas y perspectivas de la formación docente*. En *Los condicionantes de la Calidad Educativa*. FILMUS, D. (comp.) Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

BOBADILLA O., AGUIRREZ G., JARA S.

2008 “La construcción de la identidad docente” Instituto de Nivel Superior “Domingo Faustino Sarmiento” IV Jornadas de Investigación e Educación “Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas”. Disponible en www.unam.edu.ar/extras/iv_jie/Mesa_2/Jara.htm. (Consulta marzo)

BRAILOVSKY, D.

2007 “Entrevista con Gabriela Diker”. En base a su estudio sobre el Nivel Inicial en 21 países de Iberoamérica. Disponible en www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/diker.pdf (Consulta: noviembre)

BROMBERG, A., KIRSANOV E. y PUENTE M.

2007 *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Ediciones Bonum. Argentina.

CASAS FERRÁN

1998 *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós. España.

CASANOVA, J.

2000 “Género y Educación”. Artículo publicado en La U: Revista Académica, V1, N° 3. mayo. México.

CASTRO, S.

1991 “La formación docente en América Latina”, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.

CATALÁN, J.

1998 “Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras” Biblioteca Digital OEI. N. 33/5. 2004. Disponible en www.clavet.com, S. & GONZÁLEZ, N.: *Ética, apuntes para la Educación Polimodal y la Formación Docente*. Argentina: edit. Homosapiens.

- COLOM, A; DOMINGUEZ, E; SARRAMONA, J y otros
2002 *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ed. Ariel.
- CUBAN, L. en LIBEDINSKY, M.
2001 *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Argentina: Paidós.
- CUBERES, M. T.
1996 *Al borde de un ataque de prácticas. La enseñanza: construcción e interacción. Aportes a la Educación Inicial*, Aique. Buenos Aires.
- DAVINI, C.
1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELLEPIANE, A.
2005 *Los sujetos de la educación. La reconstrucción del yo como retorno de una ilusión*. Lugar Editorial. Bs. As.
- DESMORE, J.
1998 *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En Popkewitz editor. *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Educación, 124-135.
- DIKER, G Y TERIGL, F.
1997 *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- ELLIOT, J.
1990 *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid.
- ESTEVE, J.
2006 "Identidad y desafíos de la condición docente". En "*El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*". Bs. As: UNESCO, IPE, Fundación OSDE Y Siglo XXI Edit.
- FASCE, J. y MARTÍNÁ R.
1989 *Nosotros Educadores. De los problemas de un oficio*, Miño y Dávila Editores. Argentina.
- GRANDA, S.
s/f "Algunas cuestiones generales sobre la(s) identidad(es)". Quito. Mimeo.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.
1995 *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. y otros.
1999 "La Formación de docentes, Memorias del 4º Congreso Colombiano y el 5º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura". Bogotá. Fundalectura.
- FILLOUX, Jean Claude
2004 *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Serie Formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Edición Novedades Educativas. Argentina.
- FLORES ARÉVALO, I.
2008 "La formación de maestros en América Latina: Estudio realizado en diez países" y "¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?" Disponibles en www.oei.es/pdfs (consulta Febrero)

FOCAULT, M.

1996 *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.

—. *Discurso, poder y subjetividad*. Bs. As. Ed. El cielo por asalto. 1995.

GAVILÁN, M.

2006 *La transformación de la Orientación vocacional, hacia un nuevo paradigma*. Homo sapiens.

GIROUX, H.

1987 “Teoría de la Formación del Profesorado”. Revista Educación N 284, 53-76. Hispagraphis, Madrid.

—. “Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida democrática pública”. Entrevista realizada por Joaquín Ramos García M.C.E.P. Sevilla. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_90/a_1034/1034.htm. (consulta: marzo de 2007)

—. *Los profesores como intelectuales*. Madrid. Paidós, 1990.

GOBLE, N. y PORTER

1980 *La cambiante función del profesor*. Madrid: Nancea.

HAMMOND, L. D en LIBEDINSKY, M.

2001 *La innovación en la enseñanza*. Argentina. Paidós.

HARF, R. y otros

1997 *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Red Federal de formación Docente continua. El Ateneo. Buenos Aires.

HUBERMAN, S.

1996 *¿Cómo aprende los que enseñan? La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.

LIBEDINSKY, M.

2001 *La innovación en la enseñanza*. Argentina. Paidós.

LISTON y ZEICHNER

1993 *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

LOSSO M. Y ROMERO T.

2008 “Maestras Jardineras: producción de identidad desde la formación docente inicial”. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en www.escuelamarina-vilte.org.ar/_paginas/dhie/ponencias_vi_encuentro/40.pdf- (Consulta: abril)

MARCELO GARCIA, C.

1987 “El pensamiento del profesor”, Ceac, Barcelona.

—. “Formación del Profesorado para el cambio educativo”. Eub. Poligrafic. S.L. Barcelona. 1995.

MARTÍNEZ X, PINEDA HERRERO P, MORENO ANDRÉS y otros

2007 “Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil” Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF-GIPE), Universidad Autónoma de Barcelona, España. Revista OEI. Número 44/4.

- MARTÍNEZ, D. y otros
2004 “Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente”. Colección Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas. Bs. As. 2004.
- MORIN, E.
1982 *Para salir del Siglo XX*, Barcelona, Kairós.
- MÜLLER MARINA
1986 *Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales*. Niño y Dávila editores. Buenos Aires.
- . *Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Editorial Bonum. Buenos Aires, 1998.
- OJEDA, M. C.
2006 “Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica. Proceso de adquisición de la profesión y rasgos de su identidad en el trayecto de formación y los inicios laborales”. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.
- PERALTA, M. V.
2007 “Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos”. Ministerio de Educación. Chile, 2004. Disponible en www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc_conoc/Peralta_preescolar.pdf (consulta: noviembre 2007)
- PÉREZ GÓMEZ, A.
1995 *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa en Volver a pensar la Educación*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia.
- POSNER, G. J.
2001 *Docente del siglo XXI: cómo desarrollar una práctica competitiva*. Bogotá. Editorial Nomos S.A.
- PULPEIRO, S.
1994 “El rol de la Maestra Jardinera: su problemática”, Cap. 7 en Boch, Cañequé y otros. *Un Jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Paidós.
- RIVAS FLORES y otros
2000 “El trabajo de los docentes de secundario: estudio biográfico de su cultura profesional”, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- RIVERA, L.
2008 “Vulnerabilidad social, docencia e infancia. Un estudio en jardín Maternal. Disponible en www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer. Navegación Abril.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C.
2004 “Modelo de maestra y pervivencia de estereotipos”. En C. Rodríguez Martínez (Comp) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (169-202). Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROSELLI, C.

2008 "Formación docente a lo largo de su historia". http://www.educar.org/msf/Art_4.htm (consulta: marzo)

SACRISTÁN GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.

1992 *Comprender y transformar la enseñanza, ¿Qué son los contenidos de enseñanza?* Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA

1993 "La formación docente inicial". Barcelona: Revista Cuadernos de Pedagogía, # 220.

SCHON, D.

1998 *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.

STONE WISKE, M.

1999 *¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?* en Stone Wiske, Martha (compiladora) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

TENTI, F.

1995 "Una carrera con obstáculos: la profesión docente". Revista IICE # 7. Bs. As. Niño Dávila Editores.

—. *El oficio de maestro: contradicciones iniciales*. En L. Alliaud & L.

Duschatzky (Comp.)

1992 *Maestros, formación, práctica y transformación escolar* (pp. 63-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.

TORRES AZÓCAR, J. y TORRES CARRILLO, A.

2000 "Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman". Departamento Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Folios No. 12, Bogotá.

UNESCO

2005 Informe Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1996. Disponible en www.unesco.org Acceso en: 20 de diciembre.

VAILLANT, D.

2008 "La identidad docente". I Congreso "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007. Disponible en www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente - (Consulta en Abril).

—. "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates". Serie Documentos # 31. Diciembre 2004. PREAL. Disponible en www.preal.org. (consulta febrero 2008)

—. "Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional". Barcelona. Octaedro, 2005.

VAILLANT Y ROSSEL

2006 "Docentes en Latinoamérica. Hacia una radiografía de la profesión". Chile: PREAL.

ZEMELMAN, H. y QUINTAR, E.

- 2005 “Pedagogía de la dignidad de estar siendo”, entrevista realizada por Jorge Rivas Díaz. Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA), edición de junio en el sitio http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2005
- . El perfil del/a educador/a egresado/a de la Formación Inicial Docente. Disponible en http://www.umce.cl/universidad/vicerrectoria/sec_tecnica/centro_documentacion/MEJORAMIENTO/el_perfil_del_educador.doc. (Consulta: diciembre 2007).