

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA DE FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:
LICENCIADO EN FILOSOFIA Y PEDAGOGIA

TEMA

ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA:
APORTES DESDE LA TEORÍA CRÍTICA.

AUTORES:

EDWIN SAUL GAONA MERINO
ALBERTO MESÍAS MONAR SANTILLÁN

TUTOR:

ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS

Quito, Diciembre del 2014

DEDICATORIA

Ingresarás en una escuela por tu educación, te vamos a preparar
a cometer los errores que cometo yo, te vamos a integrar.

Te han inyectado la doctrina del capital desde que eras un chaval
anteponiendo el dinero a tu libertad. (Gañán O, 2008)

A todos los soñadores que quieren cambiar el mundo y mantener viva la Utopía de
construir teoría social crítica para todos, les obsequiamos este sencillo análisis para
contribuir a la epistemología y el conocimiento en esta comarca del mundo.

LATINOAMÉRICA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
VISIÓN RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA	3
Y EN AMÉRICA LATINA DESDE EL SIGLO XX.....	3
1. Historia de la Educación Ecuatoriana y en América Latina en el siglo XX	5
1.1 Las diferentes visiones que se tiene sobre la educación en nuestro contexto.	6
2.1. El aporte crítico de Paulo Freire.	20
2.2. Análisis de la actual ley de educación y posibles nudos temáticos y puntos de controversia.....	26
CAPÍTULO 2.....	33
LA INCÓGNITA DEL MODELO EPISTEMOLÓGICO.....	33
Y SU RELACION CON LA EDUCACIÓN.	33
2.1. El conocimiento científico	36
2.1.1 Fundamentación Teórica.....	37
2.2. El problema del Método:.....	41
2.3. La validez de las Teorías Científicas:	47
2.4. El discurso científico y la educación.....	50
2.5. El verdadero sentido del hecho educativo visto desde el aspecto político-social, y científico-cultural	66
CAPÍTULO 3	71
NUEVOS APORTES EPISTEMOLÓGICOS.	71
3.1. Nueva metodología científica para nuestro contexto	71
3.2. Necesidad de una clasificación de las ciencias desde el enfoque crítico:	72
3.2.1. <i>El interés técnico en las ciencias empírico analíticas</i>	75
3.2.2. <i>El interés práctico en las ciencias histórico-hermenéuticas</i>	76
3.2.3. <i>El interés emancipador de las ciencias críticas</i>	78
3.3. Teoría y Praxis	83
3.4. La acción comunicativa como método participativo y dialogante en el proceso de aprendizaje	84

CONCLUSIONES	88
LISTA DE REFERENCIAS	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Objetos de la LOEI	27
Figura 2 Proceso educativo de la EGB	51
Tabla 3 Aprendizaje Critico y significativo	53
Tabla 4 Comparación de los modelos de BGU.....	55
Tabla 5 Parámetros de Evaluación Universitaria en Ecuador.....	62
Tabla 6 Asistencia al EGB en Ecuador	88
Tabla 7 Asistencia al BGU en Ecuador	88
Tabla 8 Asistencia al IES	89

Resumen

El análisis de la historia de la educación en América Latina desde inicios del siglo XX nos permite entender las causas de nuestro subdesarrollo, siendo una de sus raíces las visiones retrogradadas que nos impusieron a lo largo de la época neoliberal. Desde los intentos de abandono hasta las visiones dictatoriales y privatizadoras, nuestra educación pública ha resistido estos ataques, teniendo a la clase dominante en su contra. El aporte de Paulo Freire en la década de los 80 marca un hito en la transformación teórica y práctica desde una pedagogía centrada para el sujeto Latinoamericano y su contexto.

Las nuevas disposiciones de las instituciones de control social para educación y sus políticas deben ayudar a que los modelos pedagógicos permitan a los estudiantes ecuatorianos apropiarse de la ciencia para la transformación de la sociedad. La teoría social crítica de los filósofos de Frankfurt y los nuevos aportes desde Latinoamérica nos brindan los argumentos necesarios para construir ciencia desde y para Latinoamérica con el objeto de resolver nuestros problemas.

Proponer un nuevo modelo epistemológico nos permitirá resignificar el saber y el poder dentro del aparato ideológico que es la educación. Por medio de las metodologías críticas del diálogo y el debate se busca construir una pedagogía democrática interdisciplinaria y plural. El desafío sigue pendiente, pero estas son las pautas a seguir.

Abstract

The analysis of the history of education in Latin America from its origins in the twentieth century allows us to understand the causes of our underdevelopment, one of its roots with retrograde views imposed on us over the neoliberal era. Since quit attempts to privatize dictatorial and visions, our public education has resisted these attacks, with the ruling class against him. The contribution of Paulo Freire in the 80's is a landmark in theoretical and practical transformation from a centered pedagogy and subject to the Latin American context.

The new provisions of the institutions of social control and political education should help the pedagogical models allow Ecuadorian students to appropriate science for the transformation of society. The critical social theory of the Frankfurt philosophers and new contributions from Latin America give us the necessary knowledge to build arguments from and to Latin America in order to solve our problems.

Suggest a new epistemological model allow us meaning to the knowledge and power within the ideological apparatus that is education. Through the critical methodologies of dialogue and debate seeks to build an interdisciplinary and pluralistic democratic pedagogy. The challenge is still pending but these are the guidelines.

Palabras Claves:

Historia de la Educación, Epistemología, Teoría social crítica, Pedagogía Liberadora, Neo marxismo, Ciencias, LOEI, LOES.

INTRODUCCIÓN

Como primer elemento de este trabajo se empieza con una breve historia de la educación del país, continuando por una revisión del documento de la reforma curricular. Para realizar la primera parte hemos tomado como punto de partida la obra de “La escuela y la desigualdad” de Juan Casasús con un enfoque que se enmarca dentro de la Teoría Social Crítica en Latinoamérica y cuyo análisis goza de una gran aceptación en los círculos académicos.

Esto nos debe ayudar a romper el planteamiento dogmático, retrogrado y deficiente que se tiene sobre la educación en América Latina, el cual es esencial para la liberación epistemológica al que apunto este trabajo, los enfoques de la Teoría Social Crítica y el estructuralismo permitirán el abordaje histórico, cultural y sociopolítico de la praxis educativa vigente.

Para ello empezaremos con el análisis crítico de la historia de la educación en Ecuador y Latinoamérica durante el siglo XX, tratando de revelar los intereses ocultos y visibles que se gestaron en la dominación socio-cultural que hasta nuestros días subsisten:

El punto de partida serán las bases del tema epistemológico y su influencia y relación en la construcción de los modelos educativos, es decir, como tiene incidencia la deficiencia epistemológica y la relación en la dominación cultural política y social que se vislumbra sobre todo en América Latina y en especial en Ecuador, que está viviendo un cambio de modelo educativo para tratar de resolver este problema que lleva varios años y ha permanecido casi en el olvido.

A partir del neo-marxismo y el estructuralismo nos brinda ciertos argumentos que ayuden en la investigación. Ya que ambas teorías permiten abordar en amplitud la relación entre el conocimiento científico y las implicaciones a nivel social del mismo.

En el segundo capítulo abordamos la incidencia del modelo epistemológico en la educación, que ha conducido a una teoría epistemológica anacrónica y que no responde a nuestros contextos, cuya consecuencia es la reproducción ideológica, y como esto influye en el mundo social, es decir como la deficiencia epistemológica corrobora la división social del trabajo y la reproducción de la injusticia social en nuestro mundo.

Lo más importante es evidenciar que la lucha de poder se invisibiliza en nuestro sistema educativo que nos impone la visión capitalista del saber como única posibilidad de verdad y única finalidad de la historia, favorece la división social del trabajo y que degenera el hecho educativo en una acción carente de sentido, convirtió a la educación en un negocio y no permite una auténtica toma de conciencia, vale decir, nuestra educación es solo un aparato ideológico del estado burgués el cual es rapaz ante cualquier intento de transformación democrática y crítica.

Para esto se tomó las interpretaciones de los filósofos como Foucault, Althusser, Habermas, Marx y los teóricos más relevantes de la Escuela de Frankfurt, pero también los aportes de los sociólogos Bourdieu, Casasús y Touriane quienes miran los aspectos de influencia de las prácticas educativas dentro del orden social.

El último capítulo es una propuesta del modelo epistemológico desde la Teoría Crítica, cuyo fin es fomentar el interés en el proceso científico y así contribuir a repensar la educación (superando las posibles alienaciones), dando mayor importancia a las ciencias de carácter crítico y su relación con las ciencias histórico hermenéuticas y analíticas.

Puntualizar que la educación bancaria solo reproduce una visión que no solo hace que el sujeto sea un depositario inactivo dentro del proceso de aprendizaje sino que también responde a la lógica del capitalismo neoliberal, que mira a la educación como un negocio cuyo único fin es el lucro, olvidando al sujeto y al conocimiento en la compleja respuesta que lo científico debe dar ante la realidad.

CAPÍTULO 1

VISIÓN RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA Y EN AMÉRICA LATINA DESDE EL SIGLO XX.

En los primeros años de conquista de la cultura nativa de AbyaYala, desde 1540 hasta 1830, la educación estuvo centrada en la escolaridad a cargo de las órdenes religiosas (franciscanos, dominicos, jesuitas) y basada en la evangelización y en el uso del idioma español con carácter obligatorio. (Galeano, 2004, p. 25)

Durante la consolidación de la colonia española y sus autoridades, ya cerca de 1650 se fundó la primera universidad del país: la Universidad de San Fulgencio, a manos de los religiosos Agustinos, sustentada en una deficiente interpretación filosófica sobre el pensamiento aristotélico-tomista, cuyos objetivos fueron formar al alto clero y a la burocracia colonial. Por ello se puede decir que “Lamentablemente, mientras el centro de Europa vivía el proceso de la Ilustración, España y sus colonias aun mantenían la Inquisición y censura al conocimiento que no respondía a las estructuras clásicas del poder”. (Galeano, 2004, p. 24).

Sin embargo, cierta parte de la burguesía criolla que acogía los ideales de la Ilustración encontró en la educación un aparato ideológico a su servicio y a favor de sus intereses (el comercio, la agricultura y los oficios, con carácter práctico y utilitario). Pero esto fue rechazado por la elite española gobernante en América Latina por medio de la censura a los textos modernos y persecución a los ilustrados criollos.

Con el proceso de la Independencia, la burguesía criolla pone fin al antiguo régimen colonial, e instaura la educación ilustrada, cuyo principal fundamento fue la defensa de las nacientes repúblicas latinoamericanas. (Galeano, 2004), aunque este fundamento se fue diluyendo con el pasar de los años.

La población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo.

Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación, “pues no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos, esto es, la educación aparece no sólo como consumo sino como una inversión de enorme rentabilidad, individual y social, con altas tasas de retorno, que varían según los niveles educativos” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010).

El momento más importante para la educación y del que poco se ha analizado es el surgimiento de la educación pública que emergió en el estado Prusiano. “Los déspotas ilustrados de Prusia, enlazan la educación al Estado, para lograr mantener así su poder” (Foucault, Las palabras y las cosas, 1999, p. 67)

Como réplica en América Latina, lograda la independencencia y ante la carencia de profesionales de la educación, las primeras misiones educativas del país estaban ligadas a la Iglesia (educación privada) y en menor medida al Estado (educación pública);

Esta estuvo ligada al grupo social del caudillo que ostentaba el poder y su círculo más íntimo; (los liberales entregaban el poder a la milicia y los agroexportadores, mientras los conservadores lo hacían hacia el clero y los terratenientes) pero solo se trató de una educación memorística sustentada en una férrea disciplina que consolidaba el poder de los grupos dueños del país. (Galeano, 2004, p. 94).

Desde la consolidación de los estados nacionales en cada país de América Latina se establecía el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad para los ciudadanos, la cual estaba encargada a la Iglesia e incipientemente al Estado, los cuales eran una fracción minoritaria de la población en cada país.

En muchos casos se excluía de la educación a los pobres (a quienes preferentemente brindo una instrucción técnica) y las mujeres (a quienes se les brindaba una instrucción doméstica y rudimentaria).

1. Historia de la Educación Ecuatoriana y en América Latina en el siglo XX

Para lograr una mejor comprensión del tema es esencial evidenciar con urgencia la historia de la educación del país, pues la misma se gesta desde varios enfoques y representa las expectativas históricas de cada época, claro que la interpretación de cada época histórica será en vinculación de las deficiencias actuales.

En cada época histórica se esconde un marco ideológico, el cual también tratara de ser revelado. Siguiendo a “la educación es el mejor aparato del estado, pues permite la reproducción ideológica y social” (Foucault, El orden del discurso, 2002, p. 73)

El nuevo orden mundial capitalista se expresó en una institucionalidad cuyos orígenes datan del término de la primera guerra mundial. Ha tenido cambios que se han ido produciendo de acuerdo con el desarrollo histórico del capitalismo y de las relaciones internacionales entre el país hegemónico, surgido de ésta y de la segunda guerra mundial, con los países de Europa, Asia, África y América latina (Ramos, 2012, p. 13).

Fue precisamente, el “Acuerdo de Bretton Woods” el que permitió a los Estados Unidos de Norteamérica, encuadrar la economía del mundo dentro de las previsiones que estableció para “ordenar” el mundo bajo su hegemonía, como país triunfante y único beneficiario de las dos guerras.

La educación, como parte de la superestructura de toda formación social, se ha inscrito siempre, en la lógica del proceso global de las relaciones sociales capitalistas para asegurar su reproducción. (Ramos, 2012, p. 13)

Desde lo que aquí se sostiene, que toda educación responde a una etapa diferente del desarrollo histórico de las fuerzas productivas. Asegura un proceso más

abierto y extensivo de reproducción social, al propio tiempo que compulsivo y rápido. Esto, gracias a los avances de la telemática, la informática, la robótica, superpuestos a realidades de países empobrecidos con poblaciones de escaso capital cultural.

Los 4 periodos esenciales de la educación en América Latina durante el siglo XX están expuestos se el libro de Juan Casassus quien detalla las diferentes visiones sobre el hecho educativo en nuestro continente y estos son:

1.1 Las diferentes visiones que se tiene sobre la educación en nuestro contexto.

La educación es donde mejor se puede evidenciar la lucha por el poder, pues aquí se vislumbra claramente el dispositivo saber-poder (El conocimiento infunde poder) que empezó a analizarse desde estos últimos años gracias al despliegue de las ciencias sociales, ampliando nuestra perspectiva del hecho educativo como un espacio de reproducción ideológica y donde se imparte el modelo mental para consolidar el orden existente.

Es por eso necesario puntualizar retrospectivamente la educación en nuestro continente, en donde la escuela ha tenido varios momentos históricos y a la vez culturales, por lo cual podemos clasificar los diversos momentos de la educación de la siguiente manera:

1.1.1. *Educación y Nación; La gran alianza original*, “a finales del siglo XIX la relación Estado y Educación se encontró mediatizada por la idea de generar la nación” (Cassasus, 2003, p. 28).

Los sistemas escolares de América Latina reflejan una mezcla extraordinariamente ecléctica de pensamientos filosóficos y pedagógicos que, en compleja amalgama, orientaron las discusiones en educación, especialmente al menos desde la generación del ochenta hasta la aparición del modelo de la Escuela Nueva en América Latina. “Una mezcla increíblemente interesante es el espiritualismo pedagógico, en ocasiones vinculado a la educación católica,

incluso de tono conservador, y la lógica del positivismo pedagógico” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010).

Se busca generar un sentimiento de involucramiento aun nuevo conglomerado (Estado), pero siguió manteniendo las injusticias propias del régimen colonial español, “es un acto acorde a las elites del poder que estructura la sociedad y define los tipos de ciudadanía” (Cassasus, 2003, p. 31).

Aquí por influencia del positivismo se nota la fuerte visión instrumental de la educación, el modelo pedagógico es disciplinario, monolítico y dogmático. Al reforzar la idea de la nación se establece la visión occidental del estado burgués la cual es contraria con la visión de los pueblos ancestrales y las realidades geográficas de nuestro continente. Ya que esta visión de estado es centralizada y única, mientras los pueblos ancestrales manejan las visiones de pluralidad y diferencia.

Aquí podemos manifestar que la educación se concibe como un hecho neutral, que socializa, impone roles y determina status sociales que se convirtieron en un verdadero sistema de reproducción al servicio del régimen. Es por ello que el modelo es el más afín al orden social establecido y por ende se genera la mayor reproducción ideológica jamás vista en la historia del mundo.

Por esta razón las clases sociales que gobernaban se perpetuaban en el poder, siendo la educación la mejor arma para lograr el ideal del grupo dominante que consistía en el orden y progreso, cuyo objetivo se transmuta en orden social para los pobres y vulnerables, además de progreso/desarrollo (privilegios) para las clases sociales dominantes.

Esta visión se perpetúa hasta hoy. Tomando a Foucault decimos que “esta educación se construye solo para la clases dominantes, pues reconocen que la mejor forma de perpetuarse en el poder es desde el dominio del saber, evidenciado en las practicas positivistas”. (Foucault, Las palabras y las cosas, 1999, p. 35)

Aquí se estructura;

“La microbiología del poder, pues el modelo político positivista se impone en la educación, por lo cual se reproducen las injusticias del sistema, la exclusión de los grupos postergados desde la colonia se mantiene, aquí aparecen las nuevas formas sutiles de racismo, machismo y alienación” (Foucault, El orden del discurso, 2002, p. 127)

Desde que la lucha por el poder llegó a la escuela, los grupos que deseaban escribir los destinos de la nación focalizan desde la educación la mejor plataforma para sus objetivos políticos, es la reducción de la escuela a un simple espacio de poder e instrumentalización de su acción al servicio de los intereses de las clases dominantes.

Aquí se nota la fragmentación de las burguesías que luchan entre sí por el poder, pues luego de la constitución del estado nacional (rudimentario y débil) la lucha de los dominantes por el poder significó la instrumentalización de los pobres y trabajadores, y para ello el rol de la educación fue fundamental.

1.1.2. Educación, democracia y progreso; La alianza se amplía, la visión positivista de la educación generará la búsqueda de un “nuevo orden social a partir de las funciones, los sistemas educativos pasan a determinar quiénes son los que deben aprender, que cosas se deben aprender y para cumplir qué funciones”. (Cassasus, 2003, p. 42)

Los primeros años de vida republicana del Ecuador en el siglo XX significaron esa fuerte dependencia, la escuela para dominación de los pobres, pues estos solo deben aprender oficios que les permitan seguir en su situación de dominados, mientras las escuelas de las elites (regentadas por la Iglesia) se encargan de la formación científica de los futuros dominantes, perpetuando el sistema de castas sociales.

Por ello; “La democracia para un grupo de analfabetos (la mayoría de la población) solo consistió en ver a los grupos dominantes sucederse en el poder, su participación fue carente de sentido crítico, solo instrumental, es

decir manipulada por los grupos que mantenían el supuesto saber”. (Galeano, 2004, p. 143)

Con el desarrollo del capitalismo, las empresas empiezan a participar en la educación, y como sabemos éstas pertenecían a los grupos dueños del capital dando lugar al apareamiento de los primeros institutos técnicos para la formación de obreros, mientras que los burgueses se especializaban en las ciencias.

Este sistema contó con la participación de nuevos actores sociales, entre estos el sector empresarial que busco responder a los desafíos de la revolución industrial y el avance del capitalismo. Ante tal situación la educación se volvió un medio de socialización para determinar las diferentes funciones que deben cumplir los individuos y los roles/status a los que pertenecían. (Cassasus, 2003, pp. 39-40)

En este escenario, la visión de la educación propia de Norteamérica como sucede en el funcionalismo de la escuela de Chicago, se impone, pues la escuela se transforma en una herramienta funcional del sistema, el currículo es el medio de la dominación (saberes y valores) y la reproducción ideológica, aquí la empresa y el estado elaboran el currículo de la educación técnica de acuerdo a las necesidades del naciente orden industrial.

El determinismo social alcanza su punto máximo en la educación, pues el obrero no podrá llegar a ser empresario dado que las condiciones sociales a las que está sujeto y la educación instrumental y deficiente que recibe no le permite ser consciente de la realidad en la que se encuentra.

Las clases sociales dueñas del poder, se encargan de la educación, imponen el saber, pero de un supuesto saber que es parcial y monolítico, carente de crítica y al servicio del modelo mental copiado del extranjero, se nos impone una serie de necesidades falsas o ficticias, a las cuales nuestra burguesía busca satisfacer. Como se puede apreciar la consecuencia de esta dominación cultural será el desapego de las clases populares por lo educativo.

Consecuencia de eso es que hoy en Ecuador como revelan los datos del SENESCYT existen pocos estudiantes que cursan carreras afines a las ciencias críticas (epistemología y ciencias puras) y humanidades, pero si hay muchos interesados en carreras afines a la estructura del sistema neoliberal pues los beneficios que produce genera elevadas ganancias.

1.1.3. *Fin del desarrollismo; La coalición se disuelve,* Por ello, Casasús menciona lo siguiente:

Desde inicios de los años 60 y ante los pocos logros de la reducción positivista de la educación, se genera alrededor de la sociedad una fuerte crítica, influenciada por los neo-marxistas, quienes develan los papeles instrumentales del saber, las diferencias de clases y la reproducción de la injusticia social, lo que conlleva a la coalición a ceder en los ámbitos: económico (ajuste estructural) y social (desvalorización de la educación) (Cassasus, 2003, p. 52)

Mencionaremos los mejores escritos sobre educación que se plantea en Latinoamérica en esta época como la pedagogía del Oprimido que incluye la vasta reflexión pedagógica, sociológica y cultural de Paulo Freire, sobre la educación de adultos en las favelas.

En el año de 1968 las reflexiones Europeas complementaron estos análisis de la educación, las críticas del estructuralismo y el neo-marxismo se convirtieron en los nuevos estandartes de la lucha por una educación que fomente y permita el desarrollo de la conciencia crítica del sujeto y la búsqueda de la democracia real.

La nueva visión educativa europea trató de conjugar los elementos de la teoría científica (epistemología) y la praxis social (política-ética), entre estos autores tenemos a los seguidores de la teoría social crítica (Adorno, Marcuse y Habermas), lastimosamente en América Latina fue objeto;

De censuras y persecuciones ya sea por parte de las instituciones de poder y control social (la presencia de las dictaduras militares) como de los aparatos represivos del Estado y la deslegitimación por parte de los

sectores empresariales que consideran la emancipación epistemológica como semillero de subversión y caos social. (Galeano, 2004, p. 136)

El sector empresarial ataca con tanta fuerza a la educación que la malogra completamente y la convierte en su herramienta de dominio, “se rompe la coalición, se plantea la reducción por parte del estado del presupuesto para la inversión social” (Cassasus, 2003, p. 43). Que se concibe como gasto inútil (la universidad, las ciencias y las humanidades son cuna de terrorismo) solo pocos estudiantes logran llegar a la educación superior, pero se amplía la educación básica como derecho de todos.

El currículo educativo busca la construcción de criterios mínimos comunes para que las personas se adapten y adecuen rápidamente al sistema de producción, sin recurrir a la formación del pensamiento crítico o formal. Las clases de poder empiezan a construir sus propias instituciones de educación y diseñan sus propios currículos de educación y para ello solo piden la aprobación del ministerio de educación.

En términos de la economía política de la educación, como señalamos más arriba, el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del estado.

Esto ha llevado a impulsar distintos instrumentos de financiamiento educativos, como los “vouchers” o bonos; a privilegiar ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación educativa como las tasas de retorno en educación, y ciertas experiencias de descentralización educativa como los *chárter schools*. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Muchos de estos instrumentos de política, con sus distintas variantes criollas, se han constituido en modelos y premisas hegemónicas -y por lo tanto no negociables- en la formulación de políticas educativas.

“Esta pérdida posee un carácter devastador, pues significa carencia financiera, poco interés por la investigación, ruptura educación desarrollo social y la desmoralización de los que trabajan en educación” (Díaz & Rivera, 2002, p. 21)

Estas consecuencias subsisten hasta nuestros días y convirtieron a la educación en la última opción del proyecto de desarrollo, ya que al sistema neoliberal solo le preocupó el mercado y convirtió a la educación en mercancía del mismo.

Hoy el nuevo paradigma de pensar en una educación emancipadora o liberadora despierta el interés de seguidores de la teoría social crítica y pedagogos libertarios, los cuales manifiestan su inconformidad con el sistema burgués y la instrumentalización de la acción educativa.

He aquí como se ejemplifica de la manera más general la dominación y alienación, el currículo es el arma sutil mejor elaborada y orquestada para que las conciencias de los sujetos sean manipuladas y pierdan el sentido crítico y emancipador.

1.1.4. Bases para una nueva alianza; la educación vuelve a ser central, a inicios del nuevo milenio se realizan una serie de conferencias internacionales, “que buscan re-establecer nuevas alianzas a favor de la educación y para lograr que ella vuelva a ocupar un lugar privilegiado en las estrategias de desarrollo” (Cassasus, 2003, p. 54)

La intención parece muy loable y equilibrada, pero lo que se esconde en las conferencias internacionales y regionales, es que en el proyecto de educación para todos se mantiene sin cambios estructurales y de amplitud epistemológica, pues la visión dominadora del capitalismo se construye desde los procesos educativos del saber-poder y se transforma en el único modelo cultural hegemónico desplazando las demás visiones sobre el hecho educativo.

La ideología del currículo educativo, las prácticas instrumentales y la consiguiente dominación son las armas para que no exista emancipación cultural, pues esto conllevaría a la liberación social y se rompería la dependencia que existe en América Latina.

Dichas conferencias a nivel mundial (UNESCO) no cambian las realidades en Latinoamérica, en donde se mantiene prácticas educativas deficientes, donde la investigación esta desligada de la praxis universitaria, y “la educación básica se convirtió en un simple lugar de acumulación y repetición de los discursos oficiales, promovida desde el imperio del capital cultural y el discurso eurocéntrico” (Tedesco, 1993, p. 24)

Dentro de los discursos sobre la educación lo que debemos analizar son las implicaciones políticas y sociales que tiene cada modelo, pues la educación como todo acto humano no es neutral, existe un juego de interés y poder dentro de la misma, los cuales pueden se enfocan a la reproducción o transformación.

Hasta hoy, lo que se percibe de nuestra actual educación es este carácter enajenante, poco científico, monolítico e irrespetuoso con la dignidad humana, beneficiando el dominio de las elites sobre los periféricos, por ello, es necesario reconocer los fines e intereses de los modelos educativos y epistemológicos vigentes, ya que cada proyecto pedagógico nos permite comprender el tipo de sociedad que se busca construir desde la escuela.

La intencionalidad del currículo busca establecer las pautas para comprender el tipo de personas que queremos formar en repuesta a nuestro contexto; como serán las relaciones sociales en un futuro; el tipo de hombres que saldrán como resultado de la acción educativa; cuales son los beneficios y desventajas que conllevan las prácticas y políticas dentro del aula y fuera de ella.

Las reformas curriculares, los planes decenales aparecen como los nuevos ejes centrales de la nueva alianza, estos ejes versan sobre los aspectos de institucionalidad del sistema (pugna descentralización/centralización), la prioridad de la educación básica (masificación y saturación de la educación básica), la calidad educativa (concepto de amplia interpretación y dudosa evaluación) y por último, el financiamiento (la educación servicio público o producción empresarial del neoliberalismo). (Cassasus, 2003, p. 63)

Los fantasmas de la masificación producto de la universalización de la educación general básica, han llevado a un proceso de retroceso y pauperización del conocimiento, la ambigüedad sobre el concepto de calidad que esconde una serie de sofismas todavía siguen sin revelarse, encubriendo una trama de acciones instrumentales dentro del aula, lo que implica la dominación y dependencia de las personas.

La novedad de la educación reside en intentar completar la obra de dominación desde los aparatos ideológicos del Estado burgués, representados por instituciones especializadas que funcionan con ideología y que se encuentran dentro del régimen neoliberal (ministerios de Educación) como fuera de él (Organismos internacionales).

La escuela reproduce la sumisión de los trabajadores al modo de explotación capitalista. En la escuela, desde la infancia nos inculcan los saberes prácticos y la forma en la que debemos actuar el día de mañana en el sistema productivo. Al obrero se le enseñará a obedecer, a aceptar como natural la explotación a la que es sometido, así como a otros sectores que se incorporan como agentes de la producción, la escuela les proveerá la ideología adecuada para ese papel.

(Foucault, 2002, p. 72).

Por eso la escuela es el mejor aparato del estado y el poder ya que por su alcance masivo y fuerte permanencia logra inculcar a los individuos la ideología dominante (neoliberalismo). Pues desde su promoción como necesaria y universal esta se fue articulando desde las visiones ideológicas de quienes ordenaban, “sirven para garantizar la reproducción del sistema productivo capitalista, todos los aparatos del Estado son ideológicos y represivos en mayor o en menor grado”. (Habermas, 1983, p. 38).

Las premisas analíticas de la Agenda hegemónica Neoliberal, bien representada en distintos organismos internacionales como el Banco Mundial, pueden ser categorizadas bajo la etiqueta de supply-side economics. Dos premisas de política

guían la agenda: la noción de privatización de la educación pública, y la reducción del gasto público. Obviamente estas orientaciones de política no son incompatibles, y la privatización puede ser considerada una estrategia importante para la reducción de los gastos del sector público. La noción de privatización requiere una explicación adicional.

Estas políticas son elementos cruciales en las reformas que promueven la liberalización del mercado. Por un lado, reducen la presión del gasto público al privatizar las empresas del sector público. Por otro lado, la privatización es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del estado. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, p. 47)

La privatización juega un papel central en el arsenal político del neoliberalismo porque: “la contratación de servicios externos es a la vez un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, y por otro lado es un intento de tomar prestado del ethos empresarial y la conceptualización de la empresa privada y la noción de desarrollo empresarial, sistemas análisis de costo-beneficio y el management by objectives, o administración por objetivos”

Por último, el modelo hegemónico neoliberal ha impulsado en los ámbitos de la educación un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento educativo, que han impactado prácticamente sobre todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad.

Lamentablemente, este movimiento de estándares ha sido usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo.

Proponiendo una definición específica de calidad de la educación, este movimiento de estándares ha producido modificaciones sustantivas en la formación docente, en la importancia cada vez mayor que se atribuye a las pruebas y exámenes para la evaluación del aprendizaje, y en los

mecanismos mismos de evaluación de los sistemas. Un claro ejemplo de este movimiento son los modelos de evaluación de la educación superior implementados en la Argentina por el Ministerio de Educación en clara comunicación programática con los designios educativos del Banco Mundial. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, p. 41)

Si tomamos esta consideración, las instituciones educativas en el país están bajo el dominio público y privado, actuando como aparatos ideológicos para la reproducción del sistema de explotación capitalista.

Claramente, este ideario pedagógico, vinculado a la noción de la revolución cultural de los sesenta, es un modelo diametralmente opuesto a la agenda predominante neoliberal en la educación latinoamericana, la cual constituye, paradójicamente, la culminación de las posturas más conservadoras y capitalistas en el mundo entero, y una flagrante contradicción con la tradición liberal y el espíritu de la educación pública, obligatoria y gratuita que predominó en el continente en este siglo. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010).

Por eso llegamos a la conclusión de que ninguna clase puede detentar el poder del Estado sin antes ejercer la hegemonía sobre el aparato ideológico (educación). Por este motivo es en la educación donde mayor interés debemos poner, pues es el espacio ideológico donde se realiza la lucha de clases.

No debería sorprender a nadie que a pesar de los enormes avances en la escolarización obligatoria en América Latina, las diferencias entre el mundo en vías de desarrollo y el mundo desarrollado sean abismales.

Sólo para ejemplificar, en 1968, un año enormemente simbólico por distintas razones a nivel mundial, los países desarrollados, con cerca de 1/3 de los habitantes del planeta y 1/4 de la población juvenil del mundo, invirtieron 120.000 millones de dólares en programas sociales, mientras que los países en desarrollo en su conjunto, con una población infinitamente superior, gastaron sólo un diez por ciento de esa cantidad,

12.000 millones de dólares. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Estas diferencias en el gasto en servicios sociales se agigantan en la educación, y más aún cuando consideramos la caída en la inversión educativa en los últimos años.

Por ejemplo, en 1980, el total del gasto público en educación en relación con el PBI era del 3,6% en Argentina, 4,4% en Bolivia, 4,4% en México, y 7,8% en Costa Rica. En 1985 Argentina había caído a 2,2%, Bolivia a 0,5%, México a 2,6%, y Costa Rica a 4,7%. Tampoco es de extrañar esta caída cuando el promedio anual de crecimiento del producto bruto doméstico per cápita en la región para los años 1961-70 fue 2,6%, sobrepasando en muchas sociedades de la región la tasa de crecimiento de la población. En 1971-1980 esta tasa de crecimiento alcanzó 3,3%, para volverse negativa (-1,1%) en el período 1981-1989, lo que los economistas, quizá muy ligeramente, rotularon “la década del desarrollo perdido. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Los demás aparatos ideológicos pueden presentar en algún momento contradicciones entre sí, por eso es que la educación es la mejor herramienta, de la cual debemos develar sus modelos e implicaciones, pues la ideología en la educación es el cemento que cohesiona a la sociedad como totalidad.

En América Latina y el Caribe desde el 2012 se han registrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y del acceso educativo durante las últimas décadas. Pese a dicho logro, la región, no ha logrado transformar al sistema educativo en un mecanismo potente de igualdad de oportunidades, en parte porque un factor estructurante de los resultados educativos tiene relación con el nivel socioeconómico y cultural de los hogares de origen.

Los propios avances de las últimas décadas en materia de cobertura, acceso y progresión de los distintos ciclos educativos han llevado a la estratificación de aprendizajes y logros en los sistemas educativos. La

mayor parte de las veces esta desigualdad se ve reflejada, además, en una marcada segmentación y estratificación de la calidad y eficiencia del propio sistema de oferta educativa. (Ramos, 2012, p. 129)

La reproducción intergeneracional de las desigualdades ya no ocurre tanto porque unos acceden y otros no a la educación formal, sino porque acceden todos (o casi todos) pero de manera diferenciada según cuánto aprenden en el sistema y cuánto logran avanzar en él. La falta de equidad de los sistemas educativos de la región se refleja, por ejemplo, en las brechas que se generan en términos de aprendizajes.

La información más reciente sobre resultados académicos de países de la región es la que ofrece el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2009, llevada a cabo por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esta medición evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, ciencias y matemáticas para una muestra de estudiantes de 15 años. En 2009, participaron nueve países de la región en el examen: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay. (Ramos, 2012)

Las mediciones señalan que hay un alto porcentaje de la población estudiantil con rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de la enseñanza. Además, la diferencia entre los resultados de los países latinoamericanos y el promedio de países desarrollados pertenecientes a la OCDE es muy significativa.

En el gráfico se muestra la forma en que se distribuyen los resultados académicos de los estudiantes en lectura de acuerdo a su estatus socioeconómico y cultural.

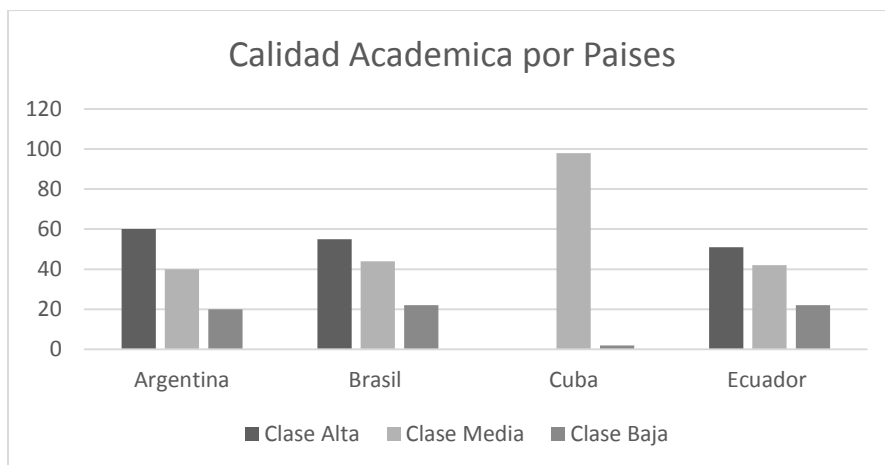


Figura1 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales del micro datos de la prueba PISA 2009

La mayor parte de los estudiantes del primer y segundo cuartil socioeconómico y cultural de los países de la región alcanzan niveles de logro por debajo del nivel 2, es decir, no han desarrollado las competencias básicas para desempeñarse en el área.

Los estudiantes que dominan el Nivel 2 son capaces de responder a ítems básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

A pesar de que entre los países de la OCDE también existen desigualdades en materia de logros de aprendizajes entre los estudiantes de los distintos cuartiles, en todos estos, a diferencia de lo que ocurre en los países latinoamericanos, la gran mayoría de los estudiantes logra el nivel de competencia básico esperado (nivel 2 hacia arriba).

El caso más dramático en términos de resultados generales y de niveles de desigualdad, entre los países latinoamericanos que participaron en esta medición, es el de Perú, donde 90% de los estudiantes del primer cuartil no logra la competencia lectora básica para desenvolverse como ciudadanos en el mundo actual. Sin embargo, no todos son malas noticias. A excepción de Argentina, los países de América Latina que participaron

en la medición de lectura de PISA 2000 y PISA 2009, mejoraron sus resultados en lectura. Chile y Perú fueron los que lo hicieron de manera más significativa (40 y 43 puntos respectivamente) en el mundo. (Ramos, 2012, p. 87)

2.1. El aporte crítico de Paulo Freire.

La Educación Popular surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (malnutrición, desempleo, enfermedades), e intenta gestar el esclarecimiento, a nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones.

Basa sus prácticas educativas en experiencias colectivas e individuales, tomando muy en serio el conocimiento previo adquirido por las poblaciones, y trabaja en grupos más que sobre una base individual.

El concepto de educación que estos proyectos ofrecen está íntimamente relacionado con habilidades o calificaciones concretas que se intenta enseñar a los pobres (por ejemplo la lectoescritura y la aritmética). Se busca inspirar en los participantes un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Como punto de partida siempre es necesario describir los sentidos que tiene la palabra educación, su raíz como *educare o educcere* permiten darnos una idea sobre las implicaciones de este término, educare es igual a llenar, depositar y dar, mientras que educcere es lo contrario, es ayudar a salir a flote, despertar y descubrir.

El punto central de la educación en Latinoamérica es que nunca se centró en ayudar a descubrir (educcere) sino en un disciplinario educare (llenar), es ante esta situación que surge una de las experiencias educativas que es considerada por muchos como el mejor aporte a la educación desde nuestra comarca (Freire, 1997, p. 81)

La pedagogía de la liberación surge de esta ruptura con el modelo tradicional de educación, es liberación, pues busca oponerse a la alienación, que esclaviza la mente y las manos de las personas más vulnerables, y trata de ayudar a cada sujeto encontrar la libertad a partir de la toma de conciencia de la realidad.

Pero no solo se queda en la simple toma de conciencia sino que busca ser una opción por la participación activa en el proceso de liberación dentro de la sociedad. Al educando se le reconoce como sujeto político, es el acto educativo un acto político, pues permite la interacción de los seres humanos, en donde el conocimiento es una construcción social por medio del dialogo.

Este sujeto se sitúa dentro de su espacio como ser contextual, pero a la vez es libre y trata de ser crítico ante esta realidad que se le presenta a veces de la manera más cruel e injusta posible, como son: la injusticia social (se debe recordar que esta pedagogía nace de las experiencias en las favelas, con los sujetos periféricos y busca ayudar a que estos sujetos sean tomados en cuenta en una sociedad llena de recursos pero con una creciente y alarmante injusticia social) la pobreza, desempleo y analfabetismo.

Es necesario para esto romper con esa educación tradicional (Freire la define como bancaria) que mira al sujeto como un simple depositario a quien debo llenar pues es una tabula rasa, que por otro lado mira al educador términos de Foucault como “el dueño de la verdad y el poder” (Foucault, 1999, p. 54)

Así podemos entender la mecánica del dispositivo saber poder, del carácter instrumental de la educación, la cual es inconsciente, pues la educación como todo acto humano tiene una carga consciente y a la vez inconsciente, es por ello que:

Las pedagogías tradicionales (bancarias) prefieren sujetos pasivos que se conforman con las verdades enunciadas y nada más, sujetos que van a la escuela a llenarse, sujetos que son vacíos, y en las cuales se encuentran con una estructura (física y simbólica) que permite este proceso de alienación. (Freire, 1997, p. 82)

Las pedagogías oficiales (permitidas por los gobiernos) son las que se centran en lo bancario, “es decir en la pasividad del sujeto, el aprendizaje solo tiene un objetivo la reproducción memorística del conocimiento, y el mejor profesor es quien logra la mayor cantidad de repeticiones de las verdades enunciadas en los libros de texto oficiales” (Tedesco, 1993, p. 28)

Aquí entra el juego de poder, la verdad es la repetición continua de lo que las elites dominantes quieren imponer como verdad, cualquier intento que trate de romper este orden ya sea de manera teórica o practica será frenado con la más fuerte disciplina, por ello decía Foucault “que la escuela es ideología con ciertas dosis de violencia, y los estructuralistas la ubican como el mejor espacio del micro-poder para mantener el orden social” (Foucault, 2002, p. 84)

Freire es consciente de este punto, consciente de que el hecho educativo debe ayudar a que este sujeto sea crítico, libre, que sepa situarse en su contexto y busque la manera concreta de transformarlo.

Por la carencia de criticidad al formar la malla curricular, una de los causas y efectos más evidentes de las escuelas actuales es la desigualdad social que existe entre sus alumnos, la cual influye directamente en otros aspectos de la problemática que rodea a la docencia en la sociedad actual, como pueden ser el fracaso académico y la reproducción en la escuela. “Considerando este tema de vital importancia, pues es en la escuela y en la educación donde nace la mayoría de los problemas sociales relacionados con la marginación y la injusticia” (Cassasus, 2003, p. 15)

El origen social, la reforma curricular y la visión de educación, son dos hechos científico-sociales fuertemente relacionados, de tal forma que el primero influye en el segundo, y viceversa.

Múltiples estudios críticos han demostrado a lo largo de los últimos años que, perteneciendo a una clase social alta, se está predispuesto a obtener éxito en los estudios y que, por el contrario, si se es de clase social baja, a lo que se tiende más es al fracaso escolar.

Las distintas formas de socializar a los niños desde las familias pueden ser las posibles causas de este hecho; así, por ejemplo, los valores que se inculcan en las familias obreras normalmente coinciden poco o nada con los valores de la clase media y alta.

La ideología capitalista se plasma en las prácticas educativas actuales. En este campo, podemos encontrar teorías muy variadas, pero las que han obtenido más éxito son las que asocian autoritarismo dogmático y deficiencia cultural, generando así dependencia, reproducción e injusticia social (educación bancaria (Cassasus, 2003, p. 92)

La desigualdad social es la desigualdad cultural, pues, el acceso de información, medios y tecnologías de las familias y países más pobres no se compara con las posibilidades de los países y grupos oligopólicos.

El dominio de los supuestos saberes (impuestos para mantener el orden social) influye en la vida del sujeto, pues los estudiantes que tienen las mejores situaciones económicas, que dominan el supuesto epistemológico (ideología) que se nos impone como verdades” (Foucault, El orden del discurso, 2002, p. 57)

Tienen más facilidad de que les vaya bien en los estudios, mientras que los niños que no cuentan con las mismas posibilidades económicas, recibirán una educación deficiente y masificada.

Como se puede leer en varios sociólogos críticos como Bourdieu y Casasús, se puede considerar que algunos la base de la división social es la educación. “La teoría social crítica muestra como el sistema educativo está diseñado para que sólo triunfen las clases medias y altas y para que las clases obreras estén predispuestas a la dependencia económica y social” (Ferrater Mora, 2009, p. 64)

En los últimos años se ha pensado a reflexionar sobre este hecho en la academia, se ha buscado construir nuevas teorías educativas, en este caso podemos señalar un modelo educativo cuyos éxitos son evidentes para el ranking de evaluación educativa de la ODCE (ranking PISA “Programme for International Student

Assessment”), en donde resalta el modelo educativo Finlandés, el cual se centra en desarrollar las potencialidades del sujeto dentro de un ambiente educativo agradable que promueve la inclusión.

Pero sigue siendo un tema pendiente para América Latina cuyos resultados de los exámenes Pisa evidencian fuertes fracasos y urgentes correcciones a nivel epistemológico, como de políticas de gratuidad y servicios públicos, pues se evidencia una desconexión del saber con la vida del sujeto.

Para superar la visión epistemológica del capitalismo neoliberal debemos repensar el aula, el currículo y la práctica educativa, hoy debemos concebir la escuela como una comunidad, el saber en función del servicio social que presta para la auténtica formación de la conciencia crítica y el trabajo cooperativo. (Tedesco, 1993, p. 54)

Por lo tanto, es muy retrogrado para todos los alumnos en situación de marginación o marginación en potencia las desigualdades sociales y culturales existentes.

Un elemento importante dentro de la escuela es la responsabilidad social, pues en él, los logros apuntan hacia la convivencia de un grupo heterogéneo, y la defensa del bien común (superando la educación capitalista por competencias). Estos valores que trabajaría la nueva educación deben ser tratados por todos los sujetos que están inmersos en el sistema educativo, desde el sentido crítico y la reflexión, que forman al sujeto y lo enseñan a vivir en democracia.

En los países de América Latina y el Ecuador estamos en la posibilidad de repensar la educación y sus instituciones;

Desde el diseño de una malla educativa crítica, donde la inversión en educación ciencia y desarrollo conlleven a la universalidad y estandarización de la educación como un derecho que debe proveer el Estado, para así romper con las cadenas de la privatización y dar el paso al estado de bienestar (Tedesco, 1993, p. 29).

El ejemplo de la privatización y la reducción de los estándares académicos hoy es España, que ocupa el último lugar de las Pruebas Pisa para los países de la OCDE, que desde el inicio del año 2008 empezó con los recortes más fuertes al área social y que actualmente construye un modelo privatizador de la educación desde la LOMCE, cuyo único resultado es la pérdida de calidad académica y que mira como sus profesionales emigran a otros países en búsqueda de empleos y oportunidades de desarrollo en el campo científico y tecnológico. La privatización de la educación afianza el modelo neoliberal de la ciencia, donde competir es la única regla de la vida (Tedesco, 1993), y existe el total divorcio hacia los fines sociales del conocimiento

El ejemplo de lo que significa la inversión pública garantizada por el Estado es el modelo de educación finlandés, el cual promueve el desarrollo social del conocimiento, donde todos los ciudadanos disponen de las mismas oportunidades de educación y desarrollo. No se trata de copiar este sistema de educación, pero sí de adaptar los factores que promueven el desarrollo científico y social e incluirlos en nuestra política pública, según la PLIT:

“A nivel de políticas educativas:

- La formación y valoración que recibe el docente (además de un salario competitivo)
- La educación promueve el diálogo, el debate y la investigación científica por parte de los estudiantes y el docente.
- Idea básica: igualdad de oportunidades real (distribución equitativa de la riqueza a partir de un estado que prioriza la inclusión de todos sus ciudadanos).
- Los niños empiezan la escuela a los 7 años.
- Casi todas las escuelas son públicas 98% (las escuelas privadas no cobran pensiones elevadas ni ofertan servicios diferentes a las públicas).
- Toda la educación es gratuita (desde el preescolar hasta la universidad)
- La comida y los materiales de estudio también son gratuitos.

- Durante los primeros seis años de primaria es el mismo maestro para casi todas las asignaturas.
- Jornada escolar: de 8h30 a 15h00, con media hora de almuerzo.
- Exámenes nacionales cuando los alumnos tienen 18 años
- Promedio de alumnos por clase: 23.
- Clases mixtas (mujeres y varones, y diferentes grados de capacidad).
- Maestros debe tener una maestría para ejercer la docencia.
- Se promueve la inversión en educación, ya que se destina 6,8% del PIB a educación” (www.bbc.co.uk, 2014)

2.2. Análisis de la actual ley de educación y posibles nudos temáticos y puntos de controversia.

Según los lineamientos de la Constitución a los cuales debe responder la Ley orgánica de educación Intercultural (LOEI) que entro en el registro oficial el 31 de Marzo del 2011. El Sistema Nacional de Educación tendrá, además de los objetivos previstos en la Constitución de la República, el cabal cumplimiento de los principios y fines educativos los cuales son:

- Promover la de Inclusión y Equidad Social. Sus políticas observarán lo relativo al régimen del Buen Vivir, asegurando el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución de la República.
- El Estado en todos sus niveles de gobierno y en ejercicio concurrente de la gestión de la educación, planificará, organizará, proveerá y optimizará los servicios educativos considerando criterios técnicos, pedagógicos, tecnológicos, culturales, lingüísticos, de compensación de inequidades y territoriales de demanda.
- Es un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fisco-misionales, en sus diversos

niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semi-presencial y a distancia.

- En relación a la diversidad cultural y lingüística se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador.
- El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación.

El diseño curricular debe ser construido respetando las visiones de plurinacionalidad e interculturalidad, aunque este se transforma en una sofismo dentro de nuestro sistema ya que son siempre los mismos actores (MEC, CONFEDEC, etc.) quienes participan de los debates del proyecto de Ley (la Asamblea aprobó sin muchos debates y ante una escasa socialización la LOEI).

Según la LOEI, esta abarca diez niveles de estudio que componen la educación general básica, desde primero de básica hasta completar el décimo año. Y a partir de entonces se desarrollan 3 años de bachillerato general unificado.

Los jóvenes están preparados, entonces, para continuar los estudios universitarios y para ello deben rendir un examen que busca la calidad educativa y la excelencia académica, Así se constituyen en sujetos de la sociedad y podrán participar en la vida política y social, conscientes de su rol histórico como ciudadanos ecuatorianos.

Este nivel educativo permite que el estudiantado desarrolle capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas, y para comprender la vida natural y social.

Los jóvenes que concluyen los estudios de la Bachillerato serán ciudadanos capaces de:

Tabla 1 Objetos de la LOEI

ÁMBITO	COMPETENCIAS
---------------	---------------------

Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente el lenguaje • Posee pensamiento lógico, algorítmico y categorial • Utiliza programas de computación • Lee, habla y escribe en inglés
Técnico-profesional	<p>Conjunto de competencias relacionadas con el ámbito de especialidad seleccionada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerencia empresas del ámbito de su especialidad
Desarrollo personal-social	<ul style="list-style-type: none"> • Explica acontecimientos sociales, culturales, económicos y políticos • Practica valores sociales y positivos para el trabajo • Practica cultura física de forma general y preventiva
Relación con el mundo del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Posee experiencia directa en ambientes concretos de trabajo • Posee relación inicial con empresas empleadoras

Aunque los resultados de las pruebas ser bachiller tomadas por el INEVAL revelan que nuestro conocimiento de matemática sigue siendo bajo a pesar de las metodologías y la inversión realizada” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010)

Según un artículo del diario El Telégrafo, el promedio de calificación que obtuvieron los alumnos de 4°, 7°, 10° y 3° de bachillerato no alcanzó la calificación mínima de 700 puntos sobre 1.000. Ese fue el anuncio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) luego de evaluar los conocimientos de 45.000 estudiantes en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. (Telégrafo, 2014)

Harvey Sánchez, director del INEVAL, informó que el estudio se realizó a nivel nacional: 52% mujeres, 48% hombres. La Sierra es la región con mejor desempeño educativo. Mientras que provincias como Santa Elena, Esmeraldas, Sucumbíos, Orellana y Bolívar son las que presentan mayores deficiencias. (Telégrafo, 2014)

La matemática sigue siendo el dolor de cabeza para los menores. Por ejemplo, en el 4° de educación general básica el 25% no alcanzó niveles elementales en esta materia; en 7° año, el 30% presenta esta tendencia. Mientras que en 3° de bachillerato, el 31% de evaluados no domina los números. (Telégrafo, 2014)

¿Cómo están en las otras materias? Hay resultados más optimistas en las Ciencias Sociales que las exactas: en el tercer año de bachillerato, 90% supera los conocimientos elementales en Lengua y Ciencias Naturales.

El ministro de Educación, Augusto Espinosa, dijo que los resultados han mejorado si se compara con lo sucedido hace 7 años. Anunció que el 5 de diciembre se entregarán los resultados de las pruebas SER con Unesco y que se compararán con las pruebas SER para ver la evolución educativa. “Esta evaluación es solo una dimensión de la realidad”, aclara Espinosa.

Mientras que Milton Luna, coordinador nacional del Contrato Social por la Educación, reconoce que desde 2007 hasta la actualidad, el Gobierno ha invertido el más alto presupuesto en educación y también que hay una voluntad política para crear excelencia.

Al equiparar esta realidad con los resultados del INEVAL, cree que todavía hay una “crisis estructural en la calidad de la educación que no ha sido superada”, y que no se relaciona solo con aumentar el presupuesto.

Se refiere a la formación docente, a la garantía de información actualizada de los textos escolares y a la definición de ‘calidad educativa’, pues considera que hay visiones dispersas y eso no permite mejorar.

El especialista asevera que estos resultados no solo competen a la autoridad educativa, sino a toda la sociedad, pues los factores socioeconómicos y culturales influyen en el desempeño escolar. “Es necesario abrir el abanico para que los actores se corresponsabilicen en el tema educativo. Las instituciones deben

preguntarse cómo motivo a las familias para que se interesen en el tema y crear corresponsabilidad. Y las familias deben cuestionarse cómo apoyar a sus hijos”.

Sobre este punto, el estudio señala que aquellos estudiantes cuyos padres tienen estudios de PhD superan por 100 puntos a los jóvenes cuyos padres no cuentan con estudios superiores (Telégrafo, 2014)

En cuanto educación superior, cuya ley entró en vigencia el 6 de Octubre del 2010, podemos sacar como puntos importantes los que se encuentran en el capítulo 1 de la LOES sobre la “calidad educativa”, los cuales son:

Art. 93.- El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

Art. 94.- La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución.

La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo.

Art. 95.- La Acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa.

La Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente.

El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente.

El Consejo de Evaluación. Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, sus decisiones en esta materia obligan a todos los Organismos e instituciones que integran el Sistema de Educación Superior del Ecuador.

Art. 96.- El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, está constituido por el conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores.

Art. 97.- La clasificación académica o categorización de las instituciones, carreras y programas será el resultado de la evaluación. Hará referencia a un ordenamiento de las instituciones, carreras y programas de acuerdo a una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010)

Para que estos estándares de calidad sean viables y nos permitan alcanzar la calidad educativa es necesario:

- La educación superior debe ser científica, rigurosa y responder a las necesidades concretas del País.
- La evaluación y autoevaluación se realizara por parte de técnicos especializados ya sean nacionales o extranjeros, lo cual determinara diversos status progresivos de las Instituciones de Educación Superior.

- Los docentes de educación superior deben tener una preparación adecuada acorde a las asignaturas que dictan, con títulos de especialización en las diversas ramas del conocimiento científico.
- Contar con programas de investigación científica en los cuales participe la comunidad educativa.

CAPÍTULO 2

LA INCÓGNITA DEL MODELO EPISTEMOLÓGICO Y SU RELACION CON LA EDUCACIÓN.

Para entender la educación es fundamental entender lo que es la ciencia, la cual ha ido variando a lo largo de los siglos. Para entender a Latinoamérica y sus procesos socio culturales, nos vemos obligados a usar la metodología de la escuela de Frankfurt y del estructuralismo, ya que nuestra realidad dinámica se interpreta mejor desde la Pluridisciplinarietà de los métodos neo-marxistas y construccionistas.

El que sean autores del siglo pasado y europeos, no deslegitiman que su metodología sea aplicable a las diversas sociedades como la nuestra, en la cual no pocos autores sobre ciencia se formaron en base a las aportaciones teóricas del pensamiento social crítico europeo.

La ciencia, como la conocemos en la actualidad, tiene pocos siglos de existencia, pues surgió aproximadamente en 1600 con la famosa revolución Copernicana, y gracias a los aportes de Galileo y Newton se han desplegado las ciencias físico matemáticas, teniendo como máximo logro el ideal de traducir todos los fenómenos en una ecuación que agrupe la simbolización de manera abstracta de la realidad existente. (Mardones, 2001, p. 22)

Es así como nacen las ciencias modernas, el modelo de la lógica aristotélico tomista se transforma en deficiente para la explicación, la disputa entre los argumentos (silogismos) no permite exactitud en la búsqueda de la verdad, es por eso vital el aporte científico del Renacimiento.

Las características de la Razón Moderna son:

- Validez universal
- Exactitud y certezas
- Necesidad lógica
- Predicción de los experimentos.

La ciencia, gracias a la teoría y aplicación de la matemática y la física llega a su auge en la edad moderna, a tal punto que el mismo Isaac Newton, siglos después, será quien formule las principales leyes a partir de datos cuantificables.

La filosofía moderna es la filosofía científica, pero hay un elemento que no se logró resolver, el advenimiento de una razón que se construye dentro del mundo burgués que empieza a derribar el sistema tradicional de corte religioso. La nueva arma para el progreso es la razón (física matemática), es así como surge la Ilustración, cuyos máximos representantes son: Kant, Newton, Rousseau y Voltaire. (Diaz & Rivera, 2002, p. 19)

El ideal de esta época es ayudar a que el hombre piense por sí mismo, se libere de todo supuesto metafísico y se embarque en la aventura de conocer el Universo y sus fenómenos, pero esta ciencia, guarda un interés instrumental, el deseo conocer para poder dominar. Entrado el siglo XVIII,

Florece un nuevo intento de explicación de una realidad que no se pensaba en el siglo XVI, que era la noción del hombre y su relación con la naturaleza, es así como nacen la Química (que guarda una fuerte relación con la matemática) y la biología que tratan de explicar esa parte que se le olvidó al hombre, los elementos que componen nuestro mundo de manera orgánica e inorgánica” (Foucault, Las palabras y las cosas, 1999, p. 36).

Esto permite que el método propio de las ciencias físico matemáticas se aplique a las ciencias químico biológicas (positivismo), bajo la influencia de figuras como Augusto Comte y Herbert Spencer, quienes formulan una metodología instrumental que buscan conocer y predecir los fenómenos biológicos y sociales a partir de datos cuantificables.

Según los autores de la Escuela de Frankfurt: El carácter instrumental de las ciencias positivas lleva implícito el deseo de dominación de los fenómenos naturales, es decir, el discurso científico se adueña del saber filosófico y lo que no es científico será reducido a subjetividad (Horkheimer & Adorno, 2006, p. 36).

Sin embargo, a mediados del siglo XVIII continúa existiendo una cuestión pendiente, la posibilidad de explicar la interacción entre seres humanos. Nacen las ciencias sociales, pero con una fuerte visión positivista desde las ciencias biológicas y matemáticas para abordar los fenómenos sociales con el método experimental.

Como señala Foucault, “las ciencias sociales nacen con una metodología positivista y bajo una perspectiva positivista cuyo fin es conocer a los grupos humanos o culturales para poder dominarlos” (Foucault, *El orden del discurso*, 2002, p. 48), de tal manera que los primeros investigadores del área social reciben el financiamiento de los principales imperios Europeos para sus investigaciones ya sea en las colonias o en los grupos marginales de cada país.

Como consecuencia de la insuficiencia del positivismo para dar explicación a la interacción y manifestaciones del ser humano se plantean dos grandes teorías sobre las ciencias sociales y cuya fuerza define hasta hoy la opción política de los seres humanos: el liberalismo (con una fuerte connotación capitalista) y el marxismo (que busca anular el capitalismo) que marcaran la vida del ser humano hasta ya entrado el siglo XXI.

Hoy nuestro mundo ha cambiado, es decir, “el avance de las nuevas ciencias como la informática, la genética, la robótica y las neurociencias definirán y construirán al nuevo hombre, que a pesar del aparente desencanto de la razón (posmodernismo) busca definir sus nuevo ser en el mundo”. (Díaz & Rivera, 2002, p. 16)

La educación sigue dependiendo de las construcciones científicas, por lo que muchos sociólogos como Castell señalan a esta como “la sociedad de la información y el conocimiento, pues el uso de los Tics está transformando las formas de comunicación entre los seres humanos” (Wiggershaus, 2009, p. 182)

Se torna imprescindible hoy para todas las personas que trabajan en educación tener en cuenta la importancia de los cambios epistemológicos, pues estos condicionan los cambios sociales (o viceversa) y la relación del sujeto dentro del proceso de socialización que se genera dentro de la escuela (comunidades educativas), la cual cumple un rol casi vital en nuestros tiempos, ya sea por su universalización, o por promover la división social del trabajo.

2.1. El conocimiento científico

Para empezar con este capítulo es necesario saber definir a que llamamos conocimiento científico, por eso es imprescindible indagar en la historia, siendo los griegos quienes empiezan por preocuparse en temas de la ciencia y su validación.

Es aquí cuando aparecen las distinciones filosóficas de Platón “entre *doxa* (relegado al mundo sensible y cambiante) y *episteme* (valorando la idea y la forma abstracta). En la antigüedad el conocimiento científico se entendió como un saber fundamentado (dianoia y noesis) pero a la vez se en continua transformación (*dialéctica*). (Diaz & Rivera, 2002)

Como ya lo vimos, cuando llegamos a la modernidad se empieza a construir un nuevo paradigma de la ciencia, la cual conllevó a que:

“la base del cambio social son las fallas del modelo científico, el cual es insuficiente para explicar los nuevos descubrimientos que enarbola la supremacía de la matemática, la lógica (ampliando la concepción silogística propia de la visión aristotélica) la mecánica y la física” (Foucault, 2002, p. 45).

Hoy el concepto de ciencia y conocimiento científico están en un status diferente al del saber filosófico, la modernidad levantó la nueva visión científico-técnica del mundo que se empezó a desarrollar en el Renacimiento y que en 1789 significó la ruptura abrupta con esa visión tradicional.

Es en esta época que empieza el mito de la modernidad al que también podemos llamar el “mito de la ciencia”, que se propone desmitificar la realidad, que logra imponerse como verdad. Por eso, al anular los saberes de las colonias los nuevos dueños del saber (Europa) dominan al resto del mundo. Ya que:

Así se construye el discurso eurocéntrico que anula todo lo que carece de perspectiva científica, que invisibiliza a grupos humanos, culturas e historias con el fin de convertirse en el discurso oficial y de poder, cuyo fin es mantener el orden social naciente (burgués). (Horkheimer & Adorno, 2006, p. 71)

Trataremos de resumir la parte científica desde esta perspectiva crítica histórico social de la ciencia, pues es imposible negar la relación simbiótica entre conocimiento y sociedad.

2.1.1 **Fundamentación Teórica.**

Como lo señalamos en la introducción, la científicidad es una categoría construida en la modernidad (como discurso oficial de estilo burgués) cuyos “requisitos son:

- a. **Capacidad descriptiva, explicativa y predictiva:** “La ciencia es un saber que busca leyes mediante las cuales trata de explicar y describir los fenómenos pero con la clara intención de predecir y controlar para poder dominar”. (Foucault, Las palabras y las cosas, 1999)
- b. **Saber fundamentado:** Todo conocimiento científico debe caminar por la perspectiva de la justificación racional que sea evidente (aquí se propone la clásica síntesis entre lo racional del argumento y la evidencia de la observación). Un saber fundamentado debe guardar coherencia entre las premisas (formulación de la Teoría) pero a la vez relación con la realidad fenoménica sobre la cual está planteada.
- c. **Sistematicidad:** Como conocimiento lógico, todo conocimiento científico participa de leyes lógicas de la modernidad, es decir, todo debe estar organizado, es un sistema articulado de manera armoniosa, consistente y coherente, en el cual los nuevos conocimientos se adaptan o acomodan al sistema ya establecido.
- d. **Metódico:** Esta palabra griega significa camino, y es en el campo de la epistemología que trata de llegar a explicar el camino para la construcción del conocimiento científico (dicho sea de paso que este conocimiento difiere del saber vulgar y filosófico).

Como críticas al método tradicional silogístico y desde Descartes es que este término empezó a tener otra connotación que implicaba la exclusión del error mediante la verificación y comprobación. Es por eso que el conocimiento científico empezó a ser considerado como certeza (grado de

verdad). Es la forma de aplicación del método la que define que es científico y que no lo es.

- e. ***Búsqueda de Objetividad:*** El conocimiento científico pretende ser objetivo, pero esta objetividad significa evitar la carga subjetiva que posee el conocimiento ya que el interés del ser humano siempre está condicionado por su contexto, este puede ser el máximo de los aportes de Nietzsche al romper esa visión neutral del hecho científico, constatando que la ciencia como producto humano no está alejada de la voluntad de poder del sujeto.

Lo que estamos seguros es que el conocimiento científico debe siempre aspirar a la objetividad, pero le es imposible la neutralidad.

- f. ***Comunicable:*** El conocimiento científico es un saber universal no solo como validez y fundamentación o por su necesidad lógica, sino que debe ser comunicado a la humanidad de forma clara y precisa, lastimosamente este precepto del conocimiento científico es el que menos se cumple y en la actual sociedad del conocimiento está sujeto a las disposiciones del capital. Solo accede al conocimiento quien tiene la suficiente capacidad económica para comprarlo.

- g. ***Crítica:*** Saber crítico significa que juzga los límites y alcances que tiene las leyes o teorías sobre la realidad, todo conocimiento científico nace de una pregunta, de un problema o una perturbación. Este es el punto esencial que ya desde el origen de la filosofía está latente.

Por eso la ciencia como construcción es “crítica, la cual debe rodear todo proceso de construcción científica, pues está encargada de juzgar la necesidad lógica (sistematicidad de los razonamientos) y la validez universal (fundamentación argumentada de la realidad)”. (Díaz & Rivera, 2002, p. 35).

Cabe mencionar que las características de la científicidad nos resultan insuficientes para comprender en amplitud la relación del saber con lo contextual, es decir, con su época histórico-social y los juegos de intereses que están insertos al discurso científico.

Por lo cual, debemos tener una concepción mucho más amplia de la ciencia, pues esta guarda una carga ideológica y está construida con un determinado fin

(consciente e inconsciente) que, como dirá Althusser, será “el discurso de la oficialidad capitalista que nos impone la superestructura mental para reproducir mecánicamente sus supuestas verdades” (Habermas, La reconstrucción del materialismo histórico, 1983, p. 53).

La ciencia es una construcción de poder a través del tiempo, en las circunstancias sociales, políticas y económicas que motivaron la formulación de los grandes sistemas de pensamiento, ante lo cual Habermas señala que “la facticidad del conocimiento científico es la historicidad de como este fue construido, y como esto condiciona la validez que sería el grado de verdad que posee” (Habermas, Texto y contextos, 2001, p. 41).

Con estos aportes críticos de Habermas podemos entender las relaciones entre contexto, teoría, praxis y realidad.

Aunque Habermas mantiene relación con la escuela de Frankfurt, su pensamiento poco a poco se empieza a alejar del ideal de la escuela y su interés claro “es explicar cómo se da la implicación entre facticidad (hechos, acontecimientos) y Validez (teorías, conocimiento) por ejemplo: es en el contexto social de la democracia de los ciudadanos atenienses en el que logra manifestarse el logos como un saber universal” (Habermas, Texto y contextos, 2001, p. 38).

Los mejores aportes de este filósofo se encuentran en uno de los libros clásicos de la filosofía, “Conocimiento e Interés”, en donde Habermas plantea “la verdad como una aproximación que surge del consenso de la acción intersubjetiva de los seres humanos, dentro de un contexto de acción” (Mardones, 2001, p. 56).

Aquí la importancia de la crítica es para construir una nueva razón (emancipadora) cuyo fin es romper con la visión sujeto-objeto aparecida desde la modernidad positivista en donde la naturaleza y el hombre son vistos únicamente como medios y no como fines.

Por ejemplo, dentro de las Ciencias Sociales se puede mirar que desde Durkheim hasta Parsons, “se ha construido una razón basada en una deficiente teoría del conocimiento que asume como principio la relación entre un sujeto cognoscente

tomado como una realidad aislada ontológicamente del objeto cognoscible, manteniendo así un nuevo dualismo ante el mundo”. (Wiggershaus, 2009, p. 62)

Este modelo instrumental de las ciencias sociales (funcionalista positivo) es ejecutado por un sujeto concebido de manera aislada, para el cual, las relaciones que se establecen entre los sujetos están marcadas por la función que se ocupa dentro del sistema productivo, y que da origen a visión instrumental de la cultura y la personalidad.

Pero al ser “la ciencia una dimensión intersubjetiva donde los sujetos se reconocen a sí mismos como similares generando una conciencia compartida del mundo, es esta dimensión cognitiva la que sustenta a su vez las dimensiones de acción de acuerdo a fines”. (Foucault, Las palabras y las cosas, 1999).

Por tal motivo, la raíz del problema científico, es la construcción teórica de la ciencia, y ante esto, Habermas manifiesta una fuerte preocupación por analizar el discurso científico, las acciones sociales dentro de las cuales está inscrito y sus posibles consecuencias.

Llegando a considerar a la razón como una construcción histórico-social pero a la vez como una arquitectura lingüística, pues es el lenguaje el lugar donde pueden indagarse los procesos de reconocimiento intersubjetivo que originan un modelo de acción y racionalidad no instrumentales.

Desde otro parámetro, el lenguaje ha sido reducido a un instrumento por una tradición filosófica que desde Aristóteles se concibió como una herramienta de carácter nominativo cuya función es expresar el pensamiento a través de signos, es decir “el lenguaje es la codificación simbólica del pensamiento” (Foucault, Las palabras y las cosas, 1999, p. 78).

El máximo mérito del análisis teórico crítico de la ciencia de Habermas es descubrir los componentes vitales de la acción comunicativa y por ende del lenguaje:

- a) “El lenguaje no puede ser reducido a la simple expresión del pensar.
- b) Existen una serie de lenguajes históricos que sitúan a la Razón dentro de una pluralidad de contextos culturales, descentralizándola.

Siendo la razón un lenguaje, esta se construye en el mismo contexto histórico y cultural en donde se utiliza el lenguaje, por lo que es imposible separar a la razón de dichas condiciones históricas y culturales particulares” (Habermas, 2001, pp. 63-68).

La razón está siempre contextualizada por las categorías con las que se construye la realidad y se da orden al mundo, pues se encuentran en el sistema de prácticas lingüísticas de un idioma.

El lenguaje guarda una doble representación: es empírico (ya que nace del cúmulo de experiencias históricas particulares) y a la vez trascendental (ya que contiene categorías y esquemas que permiten darle forma y estructura al mundo).

2.2. El problema del Método:

Dentro del proceso de validación epistemológica, el método es un problema, pues lo más importante es entender cómo se produce y se fundamenta el conocimiento.

El conocimiento (científico) producido por la aplicación de un método debe llevarnos a la formulación de leyes y teorías que traten de explicar la realidad, es decir como construimos los conceptos para describir o interpretar los fenómenos, como nos formulamos las hipótesis (supuestos) y como la comunidad científica legítima (teorías, leyes o conocimientos) nuestros resultados

Para algunos epistemólogos es;

En la época medieval el método epistemológico no constituía un inconveniente pues la ciencia se transformó en una discusión (disputatio) en la cual el conocimiento (saber racional silogístico) producto de la deducción no se problematizaba ante el mundo, lo que no se lograba explicar constituía una limitación para las leyes universales, las cuales se pensaba que fueron establecidas por Dios, y por eso la razón (silogística diferente de la razón moderna) estaba al servicio de la Fe (fidei), para poder mantener esta recapitulación de lo establecido “phylosphy anchilae theology. (Diaz & Rivera, 2002, p. 39).

La modernidad es la época en que el método científico cambiara de concepción (giro copernicano) que superando la visión tradicional del medioevo, donde la naturaleza es vista como el regalo de Dios para el hombre, se convierte en el laboratorio para la experimentación, el hombre como concepto de criatura se convierte en sujeto cuyo fin máximo es conocer todo lo que le rodea.

Es por eso que el método epistemológico tendrá dos grandes concepciones:

- a. **Modelo:** como una forma ideal obtenido de las prácticas comunes en el ámbito de la experimentación y la teorización, definiendo las matrices metódicas que debe seguir el científico.
- b. **Norma:** como conjunto de reglas y permiten un conocimiento racional y confiable, evitando caer en la subjetividad y error.

Esto representó un elemento determinante para que nuestra crítica se enfocara a esta visión simplista de la ciencia que si bien es cierto encuentra en el aspecto metodológico un punto de quiebre importante, no busca reducirse a él, por esto en términos de Feyerabend;

Es imposible seguir de manera meticulosa el método, y por otra parte no se empieza de la constatación empírica para la formulación de leyes, sino que el investigador como sujeto tiene una fuerte carga subjetiva (idiosincrasia) sobre la realidad (preconceptos) que busca avalar por medio de la interpretación de la realidad” (Mardones, 2001, p. 76).

El eje central del problema metodológico en la epistemología radica en el contexto que se usa el término método, ya sea para descubrimiento (novedad) o para justificación (legitimar) y que llevan a pensar el quehacer de la actividad científica.

La cual posee 2 sentidos:

- a. Justificar una teoría a partir de la demostración de la base empírica, acreditando la verdad de sus enunciados.
- b. Realizar experimentos para poner a prueba los datos observacionales y los supuestos (hipótesis) sobre la realidad.

En el primer sentido podemos afirmar que la intención de las ciencias es adecuar la evidencia empírica a las leyes que tratan de explicar la misma, mientras que en el segundo sentido, la experimentación será el elemento que guie la construcción epistémica, ya sea falseando o acreditando dichos conocimientos.

El principal problema del método científico y su estructuración radica en sus partes, pues desde la observación, medición, hipótesis y verificación no garantiza un conocimiento racional y bien fundamentado.

Otro punto clave será la aplicación del método, pues como ya lo señaló Feyerabend “siempre aparece el método científico mezclado con conceptos, hipótesis y valores propios del investigador y su contexto” (Mardones, 2001, p. 81), por ejemplo, una investigación de corte positivista de la conducta humana fue la que construyó la corriente conductista.

Por tal motivo, Habermas y los teóricos críticos manifiestan que **la ciencia como actividad humana está llena de intencionalidad**, “es decir posee un determinado fin (sea este implícito o explícito, consciente o inconsciente) y que tiene una repercusión en la vida concreta del ser humano; por lo cual expresamos que la ciencia como acción orientada inevitablemente nos conducirá a unas conclusiones muy determinadas”. (Horkheimer & Adorno, 2006, p. 26)

Ahora entraremos al análisis de los grandes métodos epistemológicos y sus repercusiones en la historia de la ciencia:

a) “Inducción: Se refiere a la inferencia universal que se obtiene de datos particulares, es decir, se formula una ley universal a partir del análisis exhaustivo de hechos particulares.

La generalización del método inductivo trata de establecer relación sobre todos los objetos de una clase para así lograr definir una ley universal, por eso el método inductivo como continuador del empirismo concibe la ciencia como una consecuencia de la experiencia.

Los criterios claves para la aplicación del método inductivo son:

- Los datos observacionales (tipos de elementos) deben ser muy extensos.
- Las observaciones deben ser realizadas continuamente variando de contexto.
- Ninguno de los datos obtenidos de la observación debe contradecir la teoría que se busca establecer.

Existe una preconcepción en el uso de la ciencia, pues como se señaló anteriormente esta como acción humana siempre será intencionada. Y ahora que conocemos estos pasos podemos detallar los elementos del método inductivo.

- Observación:** Se trata de mirar todos los hechos, para el cual solo se registran datos, sin partir todavía de las hipótesis (supuestos) de la realidad observada.
- Análisis:** Se trata de ordenar los datos obtenidos y registrados tratando de encontrar semejanzas y diferencias.
- Generalización:** Se trata de realizar relaciones causales entre los diversos fenómenos para establecer una futura ley universal que abarque todos los casos observados.

Desde el análisis del razonamiento, lo que se trata es de buscar una generalización empírica, por ello, el conocimiento inductivo rompiendo con la visión racionalista nos lleva a lo probable más no lo necesario. Por ejemplo:

El hombre es un animal mamífero y terrestre.

El ratón es un animal mamífero y terrestre.

La vaca es un animal mamífero y terrestre.

Conclusión: Todo animal mamífero es terrestre.

Y aunque el razonamiento parece válido la probabilidad de que la conclusión sea correcta depende de que las premisas contengan un nexo causal con la

conclusión. Esto además genera otra hipótesis es el hombre, el ratón y la vaca los únicos mamíferos y terrestres.

La evidencia que aporta el método inductivo es insuficiente, pues no se puede asegurar la verdad, es decir, es probable pero no necesario, por lo tanto, no se puede inferir una ley desde premisas particulares (falacia), y es ante este ejemplo simple, que el método inductivo busca homogeneizar las premisas (fin instrumental) para hacer válida la conclusión y remitirse continuamente a la experiencia” Cfr. (Díaz & Rivera, 2002, pp. 84-92).

b) “Deducción: Es contrario al método inductivo, pues parte de presupuestos universales para explicar hechos particulares. Este método busca en otros términos, construir hipótesis para confrontarlas con los hechos para llegar a conclusiones siempre válidas.

Los pasos del método deductivos son:

- El problema, hecho o fenómeno.
- Formulación de la hipótesis (solución tentativa)
- Experimentación.
- Contrastación (confirmación o refutación de la hipótesis).
- Ley Universal (Teoría).

Desde el análisis del razonamiento, lo que se busca es establecer como universal una hipótesis para explicar la realidad fenoménica, por lo que el método deductivo lo que busca es un conocimiento lógico y necesario. Por ejemplo:

Todo mamífero es terrestre. (Hipótesis)

El hombre es mamífero y terrestre.

El ratón es mamífero y terrestre.

El delfín es mamífero.

Conclusión: Todo mamífero es terrestre.

En este segundo razonamiento, podemos darnos cuenta que la verdad de la conclusión no garantiza la verdad de las premisas, es decir, la verificación de los datos observados no asegura la verdad de la hipótesis.

La validez formal de un razonamiento no nos lleva a concluir como verdaderos los hechos de una realidad” (Díaz & Rivera, 2002, pp. 96-99).

c) **“El método falsacionista:** Más que ser un nuevo método, lo que Karl Popper se propuso es crear una nueva aplicación para la deducción, pero antes de definir este método debemos realizar una breve puntualización sobre lo que este epistemólogo propone para la ciencia.

a) **La verdad es aproximación:** El conocimiento científico no puede verificarse positivamente, pues todo enunciado científico es siempre hipotético (no puede ser verificado completamente).

b) **Anti - inducción:** Es imposible llegar a establecer leyes universales a partir de hechos particulares, es por este motivo que Popper considera que la inducción es solamente un abuso pseudocientífico-epistemológico, que debe ser rechazado por tratar de establecer falacias como verdades.

c) **Falsacionismo:** Las teorías deben ser refutables para poder ser consideradas como científicas, pues la verdad al ser aproximación obliga a la teoría a tener un margen de falsedad. Para Popper toda teoría es en potencia falseable (esto permite distinguir entre lo científico y los pseudocientíficos) mediante el criterio de demarcación.

Con esta breve introducción podremos puntualizar que el método falsacionista consiste en unas conjeturas y refutaciones que por medio de la deducción (Modus Tollens) busca falsear una teoría.

Desde el análisis del razonamiento, lo que se busca es establecer como provisoria una hipótesis que explica la realidad, la cual será válida hasta que se demuestre lo contrario, por eso la visión científica de Popper es dinámica.

Por ejemplo:

P (El hombre es racional) entonces Q (Lo racional es real).

--Q (Lo racional es falso).

--P (El hombre no es racional)

Por eso esta hipótesis es ambigua pues es verdadera y falsa, dependiendo desde donde se aprecian las cosas, podemos confirmarla o refutarla. Lo que si podemos tener claro es que el *Modus Tollens* nos permite justificar la pretensión de una teoría, y permite al científico tener una postura crítica de la realidad.

Los pasos del método científico falsacionista son:

- a) Establecer hipótesis
- b) Experimentación (Tratar de falsear la hipótesis al contrastarla con los datos observacionales).
- c) De ser considerada válida se conserva de manera provisoria (hasta que aparezca algo que la refute).

A pesar de que varios epistemólogos como Kuhn y Feyerabend se oponían al racionalismo crítico de Popper sus propuestas epistemológicas (sea el caso de Kuhn y sus paradigmas) terminan avalando esta metodología, pero en el caso de Feyerabend, su ruptura significará una propuesta anarquista dentro de la epistemología que propondrá una libre utilización de los métodos para perturbar la realidad y tratar de ampliar la concepción de la misma. (Diaz & Rivera, 2002, pp. 102-105).

2.3. La validez de las Teorías Científicas:

Para este punto debemos empezar realizando una evaluación crítica de las teorías científicas, pero son tantas y tan diversas (heterogeneidad de las ciencias y su clasificación), que resulta un verdadero esfuerzo maratónico.

Como primer punto empezaremos señalando que una teoría científica está formada por varias hipótesis relacionadas entre sí, cuyo fin es explicar la realidad desde leyes

universales, y siguiendo la propuesta del racionalismo crítico; podemos establecer los diferentes grados de valor de la ciencia.

Primero y antes de todo,

La ciencia tiene un valor práctico, pues de ella depende el progreso o ruina de los pueblos, ya sea por acción u omisión, sobre todo en una sociedad como la nuestra, en la cual el desarrollo tecnológico (aplicación de la ciencia y la técnica) va transformando rápidamente a la naturaleza, a la sociedad y posiblemente al mismo hombre” (Horkheimer & Adorno, 2006, p. 62)

Además el conocimiento científico refleja la época histórica en la que se desarrolla, pues el desarrollo de la ciencia nunca será un fin en sí mismo, puesto, por el deseo consciente o inconsciente del sujeto social por conocer (conocimiento = poder), el uso que se haga de la ciencia nunca podrá ser visto como neutral.

Como lo vimos en puntos anteriores, es este deseo del hombre el que motiva las grandes transformaciones que empezaron a ser más incidentes desde el siglo XVI con Galilei y su famosa ley de la caída de los cuerpos, continuando con Kepler y las leyes del movimiento planetario, hasta el advenimiento del Newton y la famosa teoría de la gravitación.

Como podemos apreciar en en algunos investigadores de la ciencia;

El verdadero dynamo del desarrollo de la humanidad, pero su rol en la historia sobre todo a partir del siglo XIX sigue siendo algo polémico (las 2 guerras mundiales utilizaron la ciencia para sofisticar las matanzas, las armas biológicas, los bombardeos) y por ello, existe un fuerte desencanto de la razón (posmodernos), claro que es a esa razón instrumental (esa razón que solo se queda en el deseo de manipulación de la naturaleza, que está al servicio del capitalismo y que es excluyente) que denunciaron filósofos como los miembros de la escuela de Frankfurt que descubrían el discurso no inocuo que se esconde tras el cientificismo y que olvida el auténtico sentido de la ciencia (el fin de la acción científica es construir una sociedad justa y racional). (Wiggershaus, 2009, p. 149)

Dejando de lado los aspectos socio-políticos que tiene la ciencia, lo que ahora nos concierne es describir algunos de tantos parámetros para poder dar validez a una determinada teoría, y entre estos aspectos podemos señalar los siguientes:

- **“Congruencia interna:** Es decir, la teoría al interior de sí misma debe guardar un orden lógico entre las premisas y la conclusión, pues de no ser así será falsa.
- **No tautológica:** Pues una teoría de un juicio de identidad de $A=A$ no le agrega ningún conocimiento nuevo a la ciencia.
- **Progreso científico:** Una teoría es aceptada siempre por su mayor grado de explicación de la realidad, por lo nuevos descubrimientos que produce y por no ser refutada donde otras teorías lo fueron.
- **Contrastación:** Es tomar las hipostasis y contrastarlo con los datos de la observación mediante experimentos, para mirar el grado de explicación de las hipótesis, para refutar las posibles sub hipótesis erróneas y descartar los potenciales errores de la hipótesis general”. (Mardones, 2001, pp. 124-126)

Esto llevara, como es obvio, una nueva perspectiva sobre la ciencia, en la cual las explicaciones científicas deberán tratar de, en mayor medida interpretar la realidad y resistir los continuos intentos de refutación a la que será sometida.

El tratar de refutar una teoría por todos los medios posibles ayudará a mantener esa aproximación constante con la verdad, pero no garantiza la obtención de una verdad última (error metafísico), además al falsear una hipótesis, esto se constituye en un nuevo conocimiento, ya que las ciencias también progresan por medio del error como por afirmaciones (Reale & Antiseri, 2010, p. 273)

Lo más importante es sin duda mantener el ideal crítico, pues como se señaló anteriormente es dentro del discurso científico que el sistema (neoliberalismo) se logra reproducir con mayor eficacia, por eso es importante reconocer que dentro del discurso científico de la modernidad se esconde el ideal colonialista que permitió a los imperios consolidar su hegemonía sobre los demás países del resto del mundo.

Hoy, es imprescindible para el camino de la independencia de los países periféricos tomar conciencia del quehacer científico pues es el actual motor del mundo y la mejor arma de la revolución.

2.4. El discurso científico y la educación.

La actual situación social política y económica del país y de nuestro continente está marcada por las fuertes inequidades en la distribución de la riqueza, por estos y otros motivos de fuerte envergadura histórica.

Estamos condenados a ser la región más injusta e incoherente del planeta, que a pesar de contar con la mayor cantidad de recursos y con una población joven, sigue manteniendo poderes omnímodos mediante una estructura educativa al servicio de un orden social injusto. (Galeano, 2004, p. 278)

Urge de sobremanera la implicación de un verdadero desarrollo (revolución científica dentro del área educativa), pues si es el sistema educativo el mayor aparato del estado burgués para mantener el actual orden social, este también puede ser el aparato de la liberación que tanto nos hace falta, este es un compromiso histórico que aún tenemos pendiente.

Volviendo al tema epistemológico y científico es necesario romper con esa visión gris que se nos ha tratado de establecer como ciencias, pues en los capítulos anteriores pudimos explicar teorías epistemológicas bastante complejas como el racionalismo crítico, la teoría crítica y el positivismo de manera sencilla y a la vez muy contundente.

Debe ser el aula el lugar del debate de teorías, de investigación, de continua reflexión y participación de los actores (padres de familia, profesores, estudiantes y autoridades) sobre la realidad que nos rodea (micro, meso y macro) de la realidad.

Este es el motivo por el cual esta tesis pretende contribuir con una epistemología que si bien busca ser científica, a la vez busca ser una reflexión histórico-social de la evolución del pensamiento humano y que se plantea la necesidad de ayudar a descubrir el gusto por el conocimiento.

2.4.1 Lo Epistemológico en nuestra educación Básica y Bachillerato.

Vamos ahora a puntualizar los elementos fundamentales de la EGB y sus referentes epistemológicos en nuestra educación, los cuales los resumiremos desde los documentos oficiales del Ministerio de Educación y la Malla Curricular vigente.

El nuevo documento curricular de la EGB se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo: en especial se han considerado algunos principios de la Pedagogía Crítica, que ubican al estudiante como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas. (Ministerio de Educación, 2012).

Esta nueva visión de la EGB se concreta de la siguiente manera:

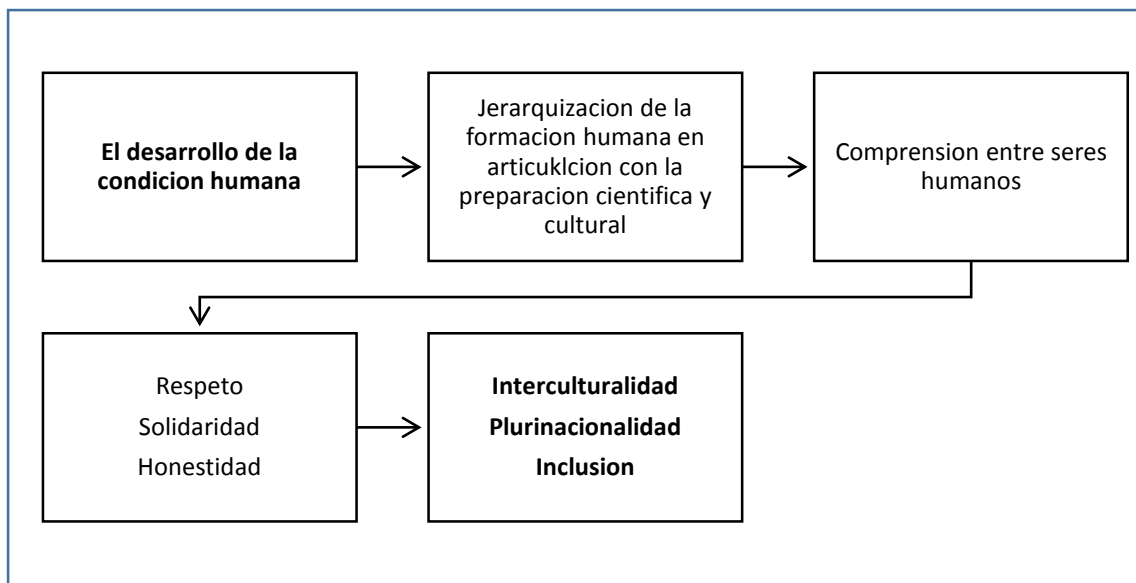


Figura 2 Proceso educativo de la EGB

El proceso de la construcción del conocimiento en el diseño curricular antes mencionado se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos

El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la EGB. Esto implica ser capaz de:

- Observar, analizar, comparar, ordenar, entamar y graficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas, y buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones de las ideas.
- Reflexionar, valorar, criticar y argumentar acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio.
- Indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas desde los diferentes niveles de pensamiento. (Ministerio de Educación, 2012).

Esta proyección epistemológica tiene su sustento en ciertas visiones de la Pedagogía Crítica, que se fundamenta en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en el intercambio y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad. (Freire, 1997).

En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición, por medio de los siguientes procesos:

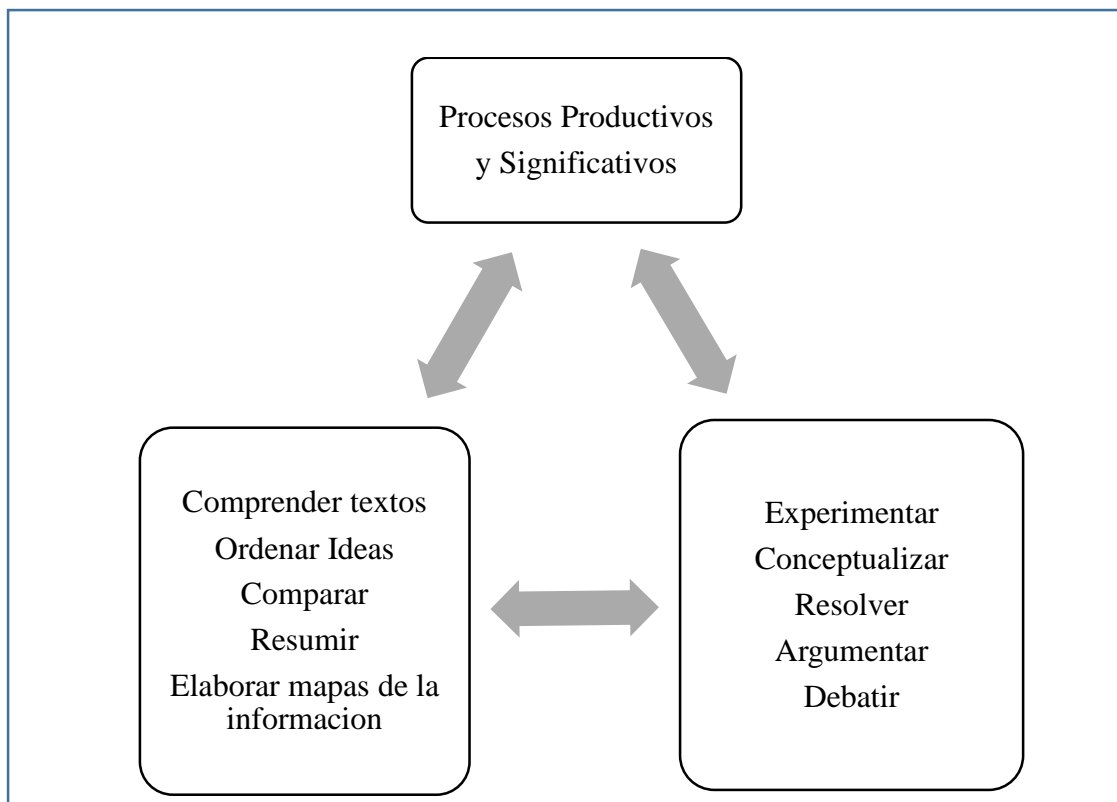


Tabla 3 Aprendizaje Critico y significativo

En cuanto a las destrezas con criterio de desempeño (saber hacer) lo que se busca en los estudiantes logren realizar acciones según los condicionantes de rigor científico y cultural, para evaluar los avances en los estudiantes se deben tomar en cuenta los siguientes puntos.

- Las prácticas cotidianas permiten valorar el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño tanto al principio tanto al principio como durante y al final del proceso, a través de la realización de tareas curriculares de aprendizaje y actividades comunitarias.
- La discusión de ideas de planteamiento de varios puntos de vista, la argumentación y la emisión de juicios de valor.
- La expresión de ideas propias de los estudiantes a través de su producción escrita.
- La solución de problemas de distintos niveles de complejidad haciendo énfasis en la integración de conocimientos. (Ministerio de Educación, 2012)

Analizaremos brevemente el proceso del Bachillerato General Unificado (BGU) puesto en vigencia desde el período lectivo 2011-2012. De la propuesta, de los aciertos y dificultades de este proyecto, haremos un análisis de los rasgos epistemológicos subyacentes.

Puesto que una de las bases epistemológicas de nuestra investigación es la teoría crítica de Paolo Freire, haremos un análisis de los presupuestos educativos del BGU, desde la perspectiva de análisis antes mencionada. Freire propone la palabra “liberación” en oposición a palabras como opresión, alienación o dependencia. La “Liberación” viene a significar en este contexto de comprensión un cambio consciente de una situación de dominación a una nueva situación de libertad.

La toma de conciencia de la realidad educativa de nuestro país es importante para conocer nuestras dependencias educativas. Eso nos ayuda a ver las pautas para generar una educación liberadora. Pero no basta la toma de conciencia de la realidad dominación-dependencia, es imprescindible, según Freire, de la opción por la participación activa en el proceso de liberación. Para ello, se precisa que los procesos educativos superen la educación bancaria para dar paso a la educación liberadora y significativa. (Perelló, 1995).

El BGU es un nuevo programa de estudios creado por el Ministerio de Educación del Ecuador con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica (EGB). En el siguiente cuadro se pueden visualizar las diferencias entre Bachillerato por Especialidades y los beneficios del Bachillerato General Unificado:

Áreas	Bachillerato por especialidades	Bachillerato General Unificado
	Diversificación prematura que conllevaba a que cometieran errores de elección de carreras que les afectaban por el resto de sus vidas.	Ofrece una misma base común de conocimientos a todos los estudiantes, de tal manera que no se limiten sus opciones futuras, sea cual sea el tipo de Bachillerato que elijan.

Estudiantes	Acceso a diversas opciones que los formaban en determinada área pero no les permitían adquirir conocimientos básicos en otras áreas.	Los estudiantes adquieren una formación general completa, evitando por una parte su hiperespecialización en un área del conocimiento y por otra, su desconocimiento de otras.
Malla Curricular	Se encontraba desactualizado y era poco pertinente para las necesidades del siglo XXI. Surgió a fines de los años setenta.	Dispone un currículo actualizado que resalta la realidad ecuatoriana, siempre en relación con los contextos latinoamericanos y universales.
Continuidad con estudios superiores	Limitados al área de su especialización ofrecía escasas opciones de educación superior para sus graduados.	Aprenden los conocimientos básicos comunes que les permiten acceder a cualquier opción postsecundaria, y no únicamente a aquellas relacionadas a su especialización.
	Los anteriores currículos de Bachillerato carecían de articulación con los niveles de EGB y Educación Superior.	El nuevo currículo del Bachillerato se desprende orgánicamente del currículo de EGB y está concatenado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior.
Resultados al final del proceso educativo	La excesiva especialización y dispersión de la oferta curricular ocasionaba que los estudiantes se graduaran con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes, lo cual impedía que tuvieran acceso a las mismas oportunidades.	Todos los estudiantes tendrán acceso a una base común de conocimientos, la cual garantiza equidad en la distribución de oportunidades educativas.

Tabla 4 Comparación de los modelos de BGU.

En el programa del BGU (los mencionados en el cuadro precedente, en el planteamiento y ejecución actual) se pueden entrever algunos aspectos de la

educación liberadora. En el triple objetivo del BGU y en los presupuestos del programa:

- ✓ Preparar para la vida y la participación en una sociedad democrática,
- ✓ Preparar para el mundo laboral o del emprendimiento.
- ✓ Preparar para continuar con sus estudios universitarios.

En el BGU, todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011)

Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés.

El tronco común está concebido como un mínimo de conocimientos y destrezas con criterios de desempeño de distintas áreas que todo estudiante ecuatoriano deberá desarrollar para poder alcanzar una educación integral y cumplir así, con las metas formativas del Bachillerato. Convirtiendo las capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas en características esenciales de los egresados de este nivel educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Los que opten por el Bachillerato Técnico también adquirirán los aprendizajes básicos comunes del BGU, y además desarrollarán las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido.

Y en los presupuestos del programa se presentan los siguientes puntos:

- ✓ **Pensar rigurosamente.** Pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa. Además: planificar, resolver problemas y tomar decisiones.

- ✓ **Comunicarse efectivamente.** Comprender y utilizar el lenguaje para comunicarse y aprender (tanto en el idioma propio como en uno extranjero). Expresarse oralmente y por escrito de modo correcto, adecuado y claro. Además, apreciar la Literatura y otras artes y reconocerlas como una forma de expresión.
- ✓ **Razonar numéricamente.** Conocer y utilizar la matemática en la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos, así como en el desarrollo del razonamiento lógico.
- ✓ **Utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática.** Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para buscar y comprender la realidad circundante, resolver problemas, tener acceso a la sociedad de la información y manifestar su creatividad, evitando la apropiación y uso indebido de la información.
- ✓ **Comprender su realidad natural.** A partir de la explicación de los fenómenos físicos, químicos y biológicos con apoyo del método científico, lo cual permitirá que el estudiante participe de modo proactivo y resuelva problemas relacionados con el ámbito natural, respetando los ecosistemas y el ambiente.
- ✓ **Conocer y valorar su historia y su realidad sociocultural.** Investigar sobre su identidad, historia y ámbito sociocultural, participando de manera activa en la sociedad, resolviendo problemas y proponiendo proyectos dentro de su ámbito sociocultural; esto implica aprender sobre sistemas políticos, económicos y sociales a nivel local, nacional e internacional, utilizando estos conocimientos en su vida cotidiana.
- ✓ **Actuar como ciudadano responsable.** Regirse por principios éticos-morales, que le permitan ser un buen ciudadano o ciudadana: cumpliendo con sus deberes, respetando y haciendo respetar sus derechos, además de guiarse por los principios de respeto (a las personas y al medio ambiente), reconociendo la interculturalidad, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, la inclusión, el pluralismo (social y cultural), la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, el liderazgo, el compromiso social y el esfuerzo.

- ✓ **Manejar sus emociones en la interrelación social.** Manejar adecuadamente sus emociones, entablando buenas relaciones sociales, trabajando en grupo y resolviendo conflictos de manera pacífica y razonable.
- ✓ **Cuidar de su salud y bienestar personal.** Entender y preservar su salud física, mental y emocional, lo cual incluye su estado psicológico, nutrición, sueño, ejercicio, sexualidad y salud en general.
- ✓ **Emprender.** Ser proactivo y capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural, útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo.
- ✓ **Aprender por el resto de su vida.** Acceder a la información disponible de manera crítica: investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas. Además, disfrutar de la lectura y leer de manera crítica y creativa. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011)

Por otro lado, en la aplicación didáctica al interno del aula, se hizo necesario enfatizar más en la aplicación de la concepción pedagógica liberadora. En muchas ocasiones, la enseñanza en el Bachillerato y en otros niveles se hace con una visión bancaria de la educación, en la que el docente es la persona que está en posesión del conocimiento y lo transmite a sus estudiantes. (Freire, 1997)

El nuevo Bachillerato busca romper con ese esquema y propone que el aprendizaje no consiste, como señala el modelo anterior, en absorber y recordar datos e informaciones. Más bien, es una formación que apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje, bajo esta visión, debe ser duradero, útil, formador de la personalidad de los estudiantes y aplicable a su vida cotidiana.

Se trata de un programa educativo que mantiene continuidad desde la Educación Básica, Bachillerato, hasta la Universidad, pues toma cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiante. Surge, en este sentido, un aprendizaje significativo y duradero, pues hay una conexión del aprendizaje nuevo con sus conocimientos previos. Contempla también la

contextualización del aprendizaje en una tarea auténtica de la vida real, donde el estudiante comprende el sentido y el propósito de lo que está aprendiendo.

La flexibilidad de los currículos que se plantean se adapta a la variedad de la demanda social, a las necesidades de una población joven ecuatoriana diversa, y por último, a la multiplicidad de formas de aprendizaje presentes en el aula.

La presencia del docente en esta nueva educación es el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje y experiencias que permitan alcanzar los objetivos y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) El estudiante pasa a ser protagonista de su aprendizaje: debe construir, investigar, hacer, actuar, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender.

Muchos expertos en temas de educación como el Dr. Enrique Ayala Mora, rector de la UASB presentaron un análisis de la propuesta curricular del BGU cuyas críticas se socializaron dentro de la Asamblea Nacional aunque no fueron ampliamente acogidas.

A fines de 2011 se puso en marcha el nuevo Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). 25% de los bachilleres que se presentaron al examen para ingresar a las universidades gratuitas, no lo aprobaron.

Para Rosa María Torres;

“La primera generación de bachilleres graduados con el BGU expresa su inconformidad con el experimento y los múltiples problemas que ha afrontado. Sienten que el BGU no les ha preparado para el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), creado y aplicándose desde 2012”. (<http://otra-educacion.blogspot.com>, 2013)

2.5.1 La realidad científica y epistemológica de la Universidad Ecuatoriana

Para entender el modelo epistemológicos debemos retomar el análisis de la realidad educativa ecuatoriana en lo que comprende a las IES y sus principales características dentro de nuestro entorno.

Es urgente y necesario resaltar que las IES empezaron a proliferar, sin los requisitos mínimos de calidad, lo cual conlleva a que seamos dueños de una Academia con las mayores deficiencias epistemológicas de América Latina.

Los resultados de los análisis del CEAACES dieron los siguientes resultados:

Ecuador ha estado desde inicios de esta última década insertándose en profundos cambios en su sistema universitario. En el 2000 en la Constitución se creó una agencia de acreditación (CONEA) y un Consejo de Educación Superior (CONESUP) que propusieron modelos de regulación, obligatorios y colegiados para los estándares mínimos, la distribución de los fondos públicos y el aseguramiento de la alta calidad.

Se constituyó en un deficiente sistema, con escaso consenso y legitimación, por su sesgo corporativo y autónomo, que imposibilitaba al Estado impulsar transformaciones significativas y garantizar la calidad.

La creación de nuevas universidades, la Evaluación del CEACES y las nuevas directrices del Plan Nacional del Buen Vivir del SENPLADES, buscan consolidar un modelo de Universidad que responda a las necesidades concretas del País.

Fue en el gobierno de Ec. Rafael Correa desde el 2006 busca introducir cambios en esa arquitectura organizacional. Un enfoque de servicios públicos por encima de las corporaciones privadas, el reconocimiento de una demanda social de modernización, el rechazo a una visión neoliberal hacia una visión científica de la sociedad guía el nuevo modelo de gestión.

Para analizar los resultados de aprendizaje del proceso de evaluación es necesario ver a la educación como un proceso estructural, es decir, los resultados no solo dependen de las capacidades de los estudiantes, pues considerarlo así sustentaría la idea de que somos individuos aislados.

Por esta razón nos interesa analizar los resultados de aprendizaje en relación al entorno que tienen que aportar las Instituciones de Educación Superior (IES) para garantizar los procesos de generación de conocimiento. Antes de entrar en ese análisis, creemos necesario hacer una breve descripción del proceso de evaluación.

Si bien en los años noventa del siglo pasado se intentó implantar el neoliberalismo en toda Latinoamérica con recetas y estructuras prediseñadas, en Ecuador la desestructuración del Estado y el privilegio de lo privado tuvieron sus propias características.

En el caso de la educación superior, durante esa década se dieron procesos que permitieron el abandono de la universidad por parte del Estado y la proliferación de universidades privadas.

Entre 1992 y 2006 se crearon 45 universidades, de las cuales 35 eran privadas, estas últimas pertenecen a la tercera ola de creación de universidades privadas, que en su mayoría se constituían alrededor del capital y que crecieron en número especialmente en las principales ciudades del país. En Quito se crearon 18, de las cuales 7 fueron cerradas.

En ese contexto, la producción y reflexión acerca de la universidad en relación con el Estado y la sociedad se volvieron mínimas. En 2009 el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) evaluó el desempeño de las universidades y escuelas politécnicas y las clasificó en cinco categorías (A, B, C, D y E).

La presentación del informe respectivo reavivó el debate en torno a la universidad apagado desde mediados de los 1990, discusión que continuó con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010 y con el posterior cierre de 14 universidades de categoría “E” en 2012.

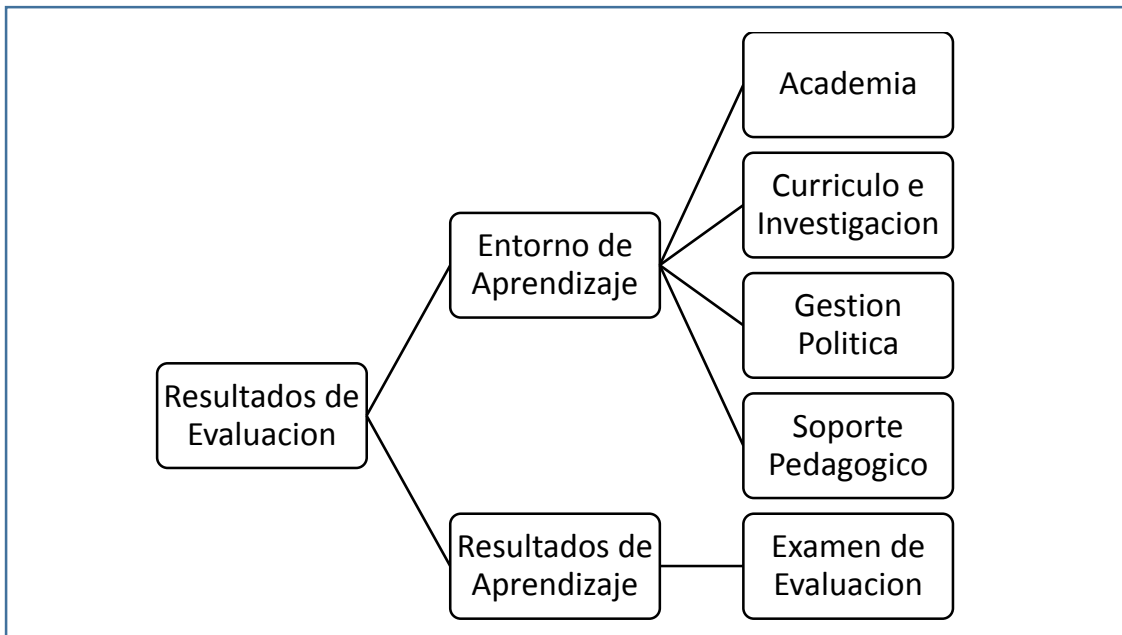


Tabla 5 Parámetros de Evaluación Universitaria en Ecuador

Es desde el año 2007 y 2008 que se empiezan a construir cambios vitales y necesarios los cuales se orientan a una revalorización de la Educación como servicio público por encima de las empresas educativas universitarias.

Con la evaluación de los resultados de aprendizaje se busca valorar la capacidad de reflexión de los estudiantes y de este modo evaluar de forma progresiva la calidad de la educación superior. Los bajos puntajes de los resultados de los exámenes tomados a una fracción de los estudiantes de las universidades de categoría “E” han mostrado la deficiencia de estas IES, que se relaciona con un entorno de aprendizaje precario.

Como características más importantes del entorno de aprendizaje de estas universidad esa evaluación de las 26 universidades revela, en lo que concierne a los estudiantes, que en algunos casos no existen sistemas de becas ni ayudas económicas; que hubo un incremento acelerado de la matrícula en la última década; y, que los estudiantes están concentrados en las carreras de Administración y afines. (CEAACES, 2013)

En lo que toca a los docentes, la evaluación da cuenta de su precariedad laboral y del poco o casi nulo auspicio para programas de actualización, investigación y publicaciones. Respecto de la inversión, hay una manifiesta ausencia de

financiamiento para investigación y publicaciones, y las bibliotecas, laboratorios e infraestructura no están entre las prioridades.

Los resultados de aprendizaje en competencias generales demuestran serias dificultades de la población estudiantil frente a las destrezas de lectura y escritura en todos los casos, sin diferencias significativas entre una u otra universidad. Esta situación pone de manifiesto que el entorno de aprendizaje de dichas IES no favorecía el desarrollo de estas habilidades. (CEAACES, 2013)

Asimismo, da cuenta de los problemas estructurales de la educación en general en el país, de las deficiencias en la formación que muchos estudiantes arrastran desde la primaria y secundaria, lo que influye directamente en los procesos de aprendizajes básicos, necesarios para el aprendizaje de otros elementos. Sin lectura y escritura asumidas, es difícil hablar de otros procesos de aprendizaje: comprensión, investigación, creación.

Respecto de los resultados de aprendizaje por especialidad, el hallazgo más importante del presente trabajo es que las carreras que implicaban un mayor esfuerzo de infraestructura e inversión, así como las que tenían un menor número de alumnos, eran las que mejores resultados de aprendizaje lograron: Ciencias, Enfermería, Ingeniería y Mecánica automotriz.

Las carreras de Administración y Marketing, que demandan una inversión menor en infraestructura y en las que participan un mayor número de estudiantes, tuvieron calificaciones menores. (CEAACES, 2013)

Algunos elementos están a la base de los menores resultados de aprendizaje por especialidad: el número de alumnos, la inversión en infraestructura e investigación, y la situación laboral de los docentes. Las carreras que menores calificaciones obtuvieron en las pruebas de especialidad fueron aquellas en las que había un mayor número de alumnos, menor número de profesores por alumno y mayor número de horas de clase impartidas, y menor inversión.

Este grupo de carreras también tenían menores costos de matrícula que las otras, hecho que explica el aumento en su matrícula.

La evaluación de resultados de aprendizaje es fundamental porque implica un hito histórico, es una experiencia inédita y devuelve a la educación una mirada hacia su finalidad, que es lograr la construcción de conocimiento. En esta medida, hay que tomar en cuenta que el proceso de evaluación es reciente, por lo que aún hay criterios, indicadores e índices que es necesario construir y mejorar en el modelo. (CEAACES, 2013)

La evaluación basada en los resultados de aprendizaje es un elemento fundamental para la medición de calidad y el mejoramiento continuo de las instituciones. No hay que perder de vista que los progresos en educación superior dependen de elementos estructurales que es necesario tomar en consideración: mayores niveles de igualdad desde la educación básica; mayor acceso igualitario a una docencia no precarizada; establecimiento de ciertas garantías para que los estudiantes no tengan como única opción la titulación sino el estudio y, por tanto, en la medida de lo posible sean estudiantes a tiempo completo; fortalecimiento de la investigación; y, mayores inversiones en infraestructura educativa, entre otros. (CEAACES, 2013)

Buscando siempre un sistema universitario más competitivo entre los docentes y las instituciones en base a calidad, un aumento de la gobernabilidad, mayores exigencias de estándares y una diferenciación de roles institucionales.

En la nueva Constitución se estableció que:

La agencia de acreditación no pudiera tener representantes de las instituciones que son objeto a su vez de su evaluación y acreditación, imponiendo la separación entre juez y parte, abriendo espacio además a la participación de académicos independientes de alto nivel e incorporando sistemas de evaluación sobre indicadores no subjetivos interpretables por las propias “tribus académicas”. Se reconocía que la calidad no se alcanza, si las instituciones pueden autoevaluarse y acreditarse entre ellas mismas. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010)

El cambio no solamente fue en su arquitectura organizacional, sino que se estableció la gratuidad a nivel constitucional que dio base a una nueva visión y valoración del sistema educativo.

El salario docente mejoró en función de los niveles de formación. “Es requisito tener maestría para iniciar como profesor y para ascender a la categoría siguiente es obligatorio tener doctorado. También tienen que tener doctorado los rectores y los decanos. Estos a su vez, son nombrados por el Rector aumentando la gobernabilidad y terminando el modelo de feudos de poder en las Facultades” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010)

Para ingresar a las universidades públicas los estudiantes tienen un examen de selección por calidad y cupos asociados a estándares de calidad, con un máximo legal de 25 alumnos por clase. Y también para egresar y ejercer profesionalmente, hay un examen de egreso, que verifica los aprendizajes y las competencias reales de los estudiantes.

Se reconoce finalmente que no todas las universidades son iguales y una nueva tipología institucional divide el sistema entre tres tipos de instituciones: aquellas de alta calidad con el 75% de su planta docente con doctorados, unas intermedias que sólo pueden ofertar docencia de grado y maestría, y otras, reales colegios universitarios de calidad como en Estados Unidos, pero solo podrán ofertar licenciaturas y educación continua.

Para mejorar la planta docente, 1200 ecuatorianos con becas salieron a estudiar en el extranjero y pronto 3000 nuevas becas formarán los doctores y master, que ocuparán las plazas de quienes no alcancen los requisitos para estar al frente de las aulas con las nuevas exigencias de calidad. El 10% del presupuesto universitario (desde el 1954) se dispone a las universidades privadas, ahora a través de un sistema de contraprestación en becas, buscando reforzar una educación privada también de calidad”. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010)

Aunque lamentablemente se critica el orden que hoy existe en la educación superior del nuevo sistema, algunos desean volver a esa educación acrítica de antes que solo beneficiaba a una clase potentada y permitía la división social técnica y de clases desde la educación,

Otros inclusive critican una gratuidad que siempre terminará siendo para unos y no para otros. Pero lo significativo de Ecuador, es que hace tiempo avanza en el camino de reformas de la calidad, que ella no se alcanza sin políticas independientes de los actores corporativos, competencia e incentivos y sin estándares y controles externos de calidad.

2.5. El verdadero sentido del hecho educativo visto desde el aspecto político-social, y científico-cultural.

La pedagogía liberadora es un modo diferente al que estamos acostumbrados a realizar dentro de la educación. “Por educación entendemos la asimilación por parte de las personas de una sociedad, de los valores y comportamientos que rigen su funcionamiento. Por tanto las sociedades y sus modelos de funcionamiento dependen de la educación para perpetuarse en el tiempo.” (Perelló, 1995, p. 92)

Para iniciar este punto debemos partir de la premisa sociológica que la educación media es hoy un nudo crítico en todo el mundo, ya que los jóvenes a nivel mundial son vistos como un problema.

En la realidad de la niñez y juventud a nivel de Latinoamérica sucede que los sistemas escolares son deficientes, “pues fueron diseñados bajo la lógica del Neoliberalismo, además de sufren por la falta de oportunidades y de empleo para millones de ellos, incluso los que tienen bachillerato completo y con estudios superiores” (Tedesco, 1993, p. 18).

En Ecuador la reforma de la educación fue una calamidad ya que los jóvenes sienten que fueron conejillos de indias de un terrible experimento cuya consecuencia más lamentable se evidencia en procesos que no permitieron la construcción de un Estado inclusivo, la tónica de este proceso estaba marcada por procesos de ensayo y error.

Nuestra formación intelectual deficiente con profesores mal pagados y establecimientos educativos destruidos fue la constante de la experiencia de educación de nuestra generación, y por otro lado los intentos masivos de

privatización de la Educación simbolizaban la falta de un plan coherente hacia una escuela para todos. (Cassasus, 2003, p. 47)

Con la creación de “los bachilleratos por especialidad, recordamos como a nuestros estudiantes se les diseñó una educación poco científica y monolítica, lo cual permitió que los saberes se divorcien unos de otros y consolidando una división social técnica dentro de la escuela” (Tedesco, 1993, p. 19).

La propuesta se ejecutó en los regímenes de la época Neoliberal, la cual estuvo marcada por el deseo constante de privatizar los servicios educativos a los que se llegó a considerar como meros gastos sociales.

Con la reforma Curricular consensuada del año 1998 se definen los lineamientos curriculares para las materias de especialidad. Y es así como en el año 1998 sin ningún plan sistemático de capacitación docente, nada de pilotajes ni de experimentaciones, arrancó la reforma neoliberal de educación con su énfasis acientífico y privatizador.

Los propios estudiantes, niños adolescentes y jóvenes, no fueron consultados ni debidamente informados. En un país con un débil debate cultural y político, especialmente entre los profesores, la “participación ciudadana” no cumplió las expectativas, por cuanto la educación nunca logró situarse dentro de los temas de carácter nacional.

Las pocas voces analíticas y críticas en medios o eventos no lograron detener el proceso de Reforma Curricular ni tuvieron mucha cobertura por parte de los medios de comunicación, en una sociedad que huye al debate educativo, y que se deja alienar por simples propagandas e imágenes, desentendiéndose de las preguntas fundamentales de la acción educativa.

Es por tanto, para la nueva Reforma Curricular de esta época no caer en los errores históricos de las políticas de educación anteriores, donde las premuras de tiempo y escases de debates se convirtieron en la práctica habitual de un proceso improvisado que divorcio en conocimiento de la realidad del país.

Algo que resulta urgente para esta Reforma y las posteriores es que la calidad de la educación surge como un compromiso de todos los actores presentes y participantes de la misma.

Lástima que en el país nuestra deficiencia permanente sea la escasa colaboración y dependencia total en costos monetarios y sociales por parte del Estado, relegándose los aportes de la comunidad educativa.

Pero la sociedad mantiene ciertas estructuras y formas de poder que consideramos alienantes, puesto que no permiten el desarrollo igualitario de las personas, creando clases dominantes tanto política como económicamente.

Cuando la praxis educativa se fundamentaba en el autoritarismo y el excesivo control social, los sujetos educativos llegan a transformarse en acríticos y dependientes de las estructuras de poder, reproduciendo así las injusticias del sistema neoliberal.

El discurso de la competitividad (neoliberalismo) hace que surjan sujetos individualistas, extremadamente egoístas y con poca capacidad crítica. “Estos solo se interesan por mantener y reproducir las relaciones establecidas, dentro de las cuales pocos de ellos llegan al poder. En este contexto socio-cultural la reproducción se realiza desde unos saberes y valores que legitiman aún más las injusticias del sistema”. (Habermas, La reconstrucción del materialismo histórico, 1983, p. 94)

Ante tal situación realizamos este análisis sobre los componentes vitales del hecho educativo con el fin de aproximarnos a posibles alternativas liberadoras y libertarias, que propicien una transformación global de la sociedad.

Lo antes mencionado es posible mediante el cambio de muchos de los valores de la sociedad actual, los cuales deben concordar con una visión social del conocimiento, el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad ético-colectiva, dignidad y responsabilidad, es decir la integralidad y la felicidad del ser humano.

Toda la sociedad influye en la educación, por ello es necesario desde la educación transformar la vida social de los sujetos. Lo cual posteriormente debe contribuir al

progreso social, ya sea desde la familia y las comunidades educativas, hasta las Instituciones de gubernamentales, las cuales deben ser protagonistas directas de sus procesos de aprendizaje colectivo, y diseñar programas que respondan a las necesidades concretas de la mayoría social.

Desde la teoría crítica se busca construir procesos de educación hacia una sociedad justa, solidaria y participativa. Por ello, las ideas pedagógicas deben estar acordes con los valores y saberes sociales.

La pedagogía liberadora de Paulo Freire ha sido efectiva porque ha estado ligada a los procesos de concienciación y sensibilización desde las bases comunitarias. Una educación así busca transformar las relaciones sociales y culturales generadas por el sistema Neoliberal.

Desde los principios de concienciación, organización y participación, la comunidad educativa debe llegar a construir como pilares educativos los siguientes “lineamientos:

- Libertad del sujeto social: en relación con la responsabilidad del vivir comunitario.
- Un principio de autoridad democrático que propicie la participación de los sujetos sociales.
- Autonomía responsable de los sujetos.
- Pedagogías creativas que despierten el deseo de aprender y vivir en comunidad.
- Procesos de integración e inclusión educativas en todos aspectos donde nadie sea excluido por raza, lengua, religión, orientación sexual y condición económica”. (BBC, 2014)

Para crear sujetos sociales libres y responsables es preciso que la libertad sea un ejercicio cotidiano donde se favorezcan procesos holísticos, basados en la libertad de elección, opinión y expresión.

Cada sujeto decide cuáles son sus compromisos educativos y sociales cotidianos que debe cumplir en un determinado tiempo. Estos compromisos tienen que incluir elementos intelectuales y educativos.

Superando las visiones instrumentales de los saberes y valores, la competitividad dentro del aula de clases debe desaparecer, y promover una forma de construcción del poder desde los elementos de la democracia asamblearia, donde la comunidad decide en vista del bien común. (Cassasus, 2003, p. 121).

La asamblea se convierte pues en el referente de toma de decisiones por lo que necesita un registro escrito de dictámenes y decretos, además de un sistema claro de toma de decisiones colectivas, por consenso si puede ser y si no por votación.

Las asambleas pueden ser de grupos más pequeños para temas puntuales que afecten a un número menor de personas o generales en las que participa toda la colectividad.

CAPÍTULO 3

NUEVOS APORTES EPISTEMOLÓGICOS.

3.1. Nueva metodología científica para nuestro contexto

Desde lo que hemos venido analizando, sostenemos que la actual reforma a la educación ya sea desde el EGB, BGU e IES propone nuevos lineamientos epistemológicos aunque no son explícitos y por eso tenemos que analizar sus enfoques y descubrir sus principios, lo cual dificulta el análisis de los mismos,

En el pasado Neoliberal y sus políticas de privatización e instrumentalización del saber, nuestra educación se convirtió en una institución llena de dogmatismos ideológicos pro neoliberales. Por ese motivo nuestras observaciones buscan desde la teoría social y la pedagogía crítica interpretar y actualizar la comprensión científica de la realidad, desde un espíritu crítico hacia las ciencias en general, pues tratamos de hacer un aporte válido a la reforma educativa para descubrir en la misma, sus errores y aciertos.

Para nuestra educación, ya sea desde la EGB y BGU hasta las IES, se puede aplicar la metodología de la teoría social crítica, la cual se opone radicalmente a la idea de teoría pura (dogmatismos) que supone una separación entre el sujeto y la verdad (contemplación), e insiste en un conocimiento en el que participan tanto la experiencia, las praxis concretas de un contexto histórico, como los intereses teóricos y contextuales que están en juego (la ciencia es un juego de poder). (Horkheimer & Adorno, 2006), lo cual armoniza con la propuesta educativa de Paulo Freire y su pedagogía liberadora.

Esto significa que las construcciones conceptuales a las que llamamos ciencia, se han formado en relación con el dinámico proceso de la vida social, pues las praxis y los intereses teóricos y contextuales que se dan en determinado tiempo histórico, revisten un valor teórico-cognitivo, ya que son el punto de vista a partir del cual se organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento.

En esta perspectiva, los aportes de la teoría crítica para nuestra educación permiten compatibilizar los elementos esenciales del Sumak Kawsay, los cuales nunca fueron contemplados en la educación anterior, y son:

- a) En el plano social, la ciencia depende (intereses teóricos) de la orientación que viene dada dentro de la dinámica de la estructura social (intereses contextuales).
- b) En el plano teórico-cognitivo, se denuncia la alienación que fomenta el Neoliberalismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, puesto que mientras menos se meta el investigador en lo investigado, supuestamente es más objetiva la investigación.

De esta manera se perdió el aporte crítico de los sujetos que hacen ciencia, se vuelve dominantes los hechos y se refuerza un orden establecido (reproducción social), por lo tanto las ciencias pierden su carácter transformador, su ideal social.

En este sentido, “los resultados positivos del trabajo científico son un factor de auto-conservación y reproducción permanente del orden establecido” (que por cierto es injusto para los ciudadanos periféricos, pues la razón instrumental de la modernidad colonial invisibiliza a los sujetos que no están dentro del modelo eurocéntrico).

3.2.Necesidad de una clasificación de las ciencias desde el enfoque crítico:

Para que nuestra educación tenga un carácter más crítico se debe empezar por reforzar el entendimiento, pues lo que busca la nueva malla de la educación ya sea desde el EGB, BGU e IES, es repensar en profundidad la realidad y responder a las necesidades concretas de la misma. En un intento muy adecuado, el Plan Nacional del “Buen Vivir” y los documentos del Ministerio de Educación (Malla Curricular, Tronco Común y Pensums Universitarios) lo que tratan es articular el sistema educativo con el aparato productivo, tratando de superar el divorcio que nos dejó como herencia la época del Neoliberalismo.

Las reformas del sistema educativo ecuatoriano y los aportes de la teoría social crítica procuran transformar el orden social en búsqueda de un mayor grado de

desarrollo integral “antropo-génesis colectiva”, que se fundamenta en el concepto holístico de razón, por esto la teoría social crítica compone y amplía la dualidad entre razón y entendimiento, sometiendo a juicio a la razón para alcanzar desde las perspectivas conceptuales finitas del entendimiento a su mayor aproximación a la verdad en una síntesis dialéctica superior (con la razón pensamos, con el entendimiento conocemos).

Si tomamos el pensamiento de Habermas, sus aportes de la racionalidad crítica concuerdan con los puntos centrales de nuestra Reforma Educativa, ya que el conocimiento humano no se construye según presupuestos jerárquicos-metafísicos (teoría tradicional) sino pragmático-procedimentales (teoría crítica) dentro de las comunidades científicas y del mundo socio-cultural de la vida.

Por eso el objetivo de nuestra educación hoy debe ser construir comunidades científicas donde el conocimiento surja de la interacción dinámica de sus miembros, es preciso fomentar en el EGB, BGU e IES una sinergia de comunidades científicas, participativas y protagónicas.

Esto significa que toda forma de conocer nace del interés y que solo conocemos por el interés en todas sus facetas, y que para esto debemos revelar desde la teoría social crítica los intereses superiores del conocimiento, los cuales orientan y se transforman en la finalidad de toda acción racional,

Estos intereses armonizan con nuestro nuevo enfoque educativo ya que desde las destrezas con criterio de desempeño (presente en el EGB y BGU) lo que se busca es que “el interés cognitivo-práctico y el interés cognitivo-técnico partan desde bases de estructuras de acción y experiencias profundas, vinculadas a sistemas sociales y nos conduzcan hacia el fin último de la acción de conocimiento, el interés cognitivo-emancipatorio que posee un fin social (justicia y libertad) y asegura la conexión del saber teórico con la práctica vivida”. (Habermas, La reconstrucción del materialismo histórico, 1983, p. 36)

Por ello, la teoría social crítica que inspira una nueva metodología pedagógica aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, para

convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales. (Marcuse, 2010)

Ya desde la visión holística de la Teoría Social Crítica en el hombre encontramos dos clases de intereses: unos contextuales y unos teóricos, siendo estos los determinan el conocimiento, su construcción y orientación.

En relación con los intereses contextuales, que están insertos en nuestra educación, en las destrezas con criterio de desempeño, lo que se busca es que los estudiantes realicen una reflexión teórica profunda, y puedan explicar los elementos sociológicos y culturales, en cuya raíz encontramos las motivaciones económicas, los intereses del status y los intereses del poder e ideologías. (Foucault, El orden del discurso, 2002, p. 78)

En relación con los intereses teóricos, la reforma educativa lo que busca es que la producción científica de los estudiantes se fundamente en una seria reflexión teórica que permita la comprensión de las disciplinas particulares y sus aportes para el mundo de la vida.

Por eso la visión epistemológica subyacente en nuestra educación propone una integración de los saberes ya sean desde el diseño del BGU (por medio del Tronco Común) ya que se parte del convencionalismo lingüístico que permite superar una disputa ideológica de la clasificación formal que se aplicó en el Bachillerato por Especialidades, la cual mantuvo una perspectiva instrumental del saber al servicio de los poderes ya constituidos (reproducción social) en este caso, siendo necesario tener una visión interdisciplinaria del saber y la construcción del mismo.

Es por este motivo que tomamos la metodología de la Teoría social crítica, pues permite evidenciar la realidad sobre las cuestiones más trascendentes del mundo científico contemporáneo, ante los cuales aún perduran las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se explica hoy el conocimiento y su relación con el Poder?
- ¿Hacia dónde va el desarrollo científico actual?
- ¿Existe una relación entre ciencia y dominación?

- ¿Cuáles son las finalidades e intereses de las ciencias?

En efecto, el conocimiento es una actividad del sujeto íntegro (praxis) a partir de la diversidad de situaciones y de los intereses implícitos al hecho mismo de conocer. Intereses que a su vez son determinados socio-culturalmente. (Habermas, Texto y contextos, 2001).

Con este se da paso a una nueva clasificación de las ciencias, donde se retoma el ideal de la escuela de Frankfurt, desde la interdisciplinariedad epistemológica integrando los intereses teóricos y contextuales.

3.2.1. *El interés técnico en las ciencias empírico analíticas*

Las bases para una adecuada educación técnica en el País, deben empezar por revalorizar el sentido y significado de lo técnico, término que se deriva del griego *techné* (que no significa técnico en el sentido de tecnología aplicada), sino en el sentido técnico-teórico de explicar y comprender para predecir y controlar la realidad.

En el ámbito del interés técnico en nuestra educación desde la Reforma se propone repensar las ciencias empírico-analíticas que suponen un contexto social de acción racional instrumental o una acción en orden a un fin (el trabajo), pues se debe priorizar una educación que articule el desarrollo del país, y que este armonizado en el “Plan Nacional del Buen Vivir” en el que la realidad es experimentada como algo que puede ser dominado o manejado como medio para nuestros fines y necesidades sociales.

La acción instrumental o acción en orden a un fin es lo que conocemos normalmente con el nombre de trabajo (*poiesis*), que tradicionalmente se lo ha confundido con el término específico de praxis, (Habermas, La reconstrucción del materialismo histórico, 1983). Para la educación técnica del País es necesario que esta proponga nuevas poiesis en relación a la matriz productiva.

Esta poiesis debería referirse al hacer fabricado, a la producción y elaboración artística de obras y al hábil dominio de los deberes por concretar y por ende implica un conocimiento del tipo *techné* (Wiggershaus, 2009).

El hacer poético apunta siempre a un resultado, una obra (el objeto elaborado) el actuar práctico debe revestir a nuestra educación del desarrollo integral de la naturaleza y los sujetos sociales de manera armoniosa.

En este orden de ideas Habermas dirá que un saber empírico-analítico es un saber que hace posible pronosticar. Naturalmente el sentido de tales pronósticos, es decir su aceptabilidad técnica, sólo se da a partir de reglas según las cuales se aplican las teorías a la realidad. (Habermas, 2001, p. 83).

Al abordar las teorías de tipo científico-experimental se debe aclarar la realidad desde un interés técnico que busca una seguridad informativa como una ampliación del obrar controlado por resultados exitosos (situación “ignorada” por el positivismo, en este caso el de Comte y Planck).

3.2.2. *El interés práctico en las ciencias histórico-hermenéuticas*

Las ciencias propuestas en el tronco común del BGU deben estar en armonía con el interés legítimamente científico que no busca solo la predicción ni el control, sino que busca ubicar y orientar la praxis personal y social, dentro del contexto histórico en el que se vive en la sociedad como mundo de la vida lingüísticamente mediado.

En este sentido, este interés teórico-práctico no está alejado de la praxis y por eso, que los estudiantes del BGU deben disponer de las experticias necesarias para deconstruir por medio de la lengua la realidad.

Este interés con la propuesta de Freire relaciona al contexto social de “acción comunicativa” cuyo medio es el lenguaje con la interacción comunicación y la intersubjetividad lingüísticamente mediada, que facilita el aprendizaje de los sujetos sociales.

Por ello dirá Habermas: “El intercambio entre sujetos se realiza en el “medio” de la comprensión de sentido, que posibilita el consenso entre actores sociales. (Habermas, 1998, p. 56).

El consenso mediado es el resultado de la interacción de los sujetos en su mundo social que permite el avance del conocimiento a partir de criterios mínimos comunes a los que llegamos mediante el dialogo y debate. Esta carga simbólica se manifiesta en los elementos no lingüísticos, símbolos, acciones y expresiones.

En este ámbito es fundamental que la aplicación de la Reforma educativa apunte a desarrollar las ciencias histórico-hermenéuticas a través del trabajo con la historia como eje, entendiendo lo histórico no como acontecimientos ni sucesos del pasado, sino como las acciones (praxis) de los hombres en su proceso de auto-constitución de la realidad.

Lo histórico significa sentirse protagonista de la humanidad, donde el estudiante entienda la historia como lugar hermenéutico interpretativo:

En este contexto el lenguaje formalizado y la experiencia objetivada todavía no se han dissociado; ni las teorías se han construido deductivamente, ni las experiencias se han organizado en vista de resultados exitosos operacionales... Lo que en las ciencias empírico-analíticas era el control sistemático de hipótesis es reemplazado en este tipo de ciencias por la interpretación. Las reglas de la hermenéutica determinan el sentido de las proposiciones científicas. (Habermas, 2001, p. 89)

Desde este horizonte crítico, una enseñanza de la historia vacía, que buscó memorizar los hechos, no permitió que nuestra conciencia progrese. Lo que urge para nuestra educación y desarrollo hoy es la construcción de saberes y la deconstrucción crítica de la historia de nuestro país.

Habermas agrega que así como el positivista ignora o “quiere ignorar” que los hechos experimentables relevantes sólo se constituyen como tales, gracias a una organización anterior de nuestra experiencia en el contexto del interés técnico-teórico, el hermeneuta quiere o puede ignorar su pre-comprensión de la situación inicial la cual está mediada siempre por su interpretación. (Mardones, 2001)

Por eso debemos comprender el sentido de la historia en cuanto somos sus intérpretes y protagonistas, asumiendo la tradición como referida a nosotros mismos y a la situación desde la que ésta es leída. Se trata entonces, de auto-constituir la identidad personal y colectiva desde lo otro que habita en mí y de asumir dialécticamente los dos polos constitutivos del círculo hermenéutico: la pertenencia y el distanciamiento.

En este contexto, llevar a cabo una relectura de todo el proceso investigativo de la historia nos permite replantear la praxis educativa superando la visión deficiente de la historia, generando una nueva posición hermenéutica reconstructiva y de la acción.

La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientada a posibles acciones. La comprensión de sentido se orienta pues según su estructura al posible consenso de aquellos que obran en el contexto de una auto-comprensión de la tradición”. (Habermas, 2001, p. 45)

Por esta razón la praxis educativa no debe ser instrumentalizada ni funcionalizada para fines que le son exteriores. Dicho de otra manera, la praxis educativa es un fenómeno antropológico, ya que la praxis es la actividad típica del ser humano.

Por ello no puede existir actuar práctico (praxis) sin pensamiento y sin meditación sensata de la acción. El objeto de la praxis es el obrar humano activado por una opción libre y responsable del hombre, acción para la cual no puede existir algo así como una ley que regule todas las acciones particulares, como tampoco puede existir una determinación definitiva de lo que en cada caso se debe hacer. (Habermas, 1998)

Esta determinación de la acción estará sometida siempre al discernimiento, es decir, a una inteligente interpretación y comprensión de la situación.

3.2.3. *El interés emancipador de las ciencias críticas.*

En términos generales la emancipación es uno de los puntos esenciales de una pedagogía crítica, siendo así, nuestro BGU e IES deben retomar el ideal de liberación ante toda sumisión o poder ajeno a la razón y de instaurar el reino de la autonomía tal como lo pensaban los pedagogos como Freire.

El interés emancipatorio se relaciona con aquello de quitar el velo (*aletheia*) es decir, nos evidencia las reales implicaciones de la acción cognitiva y sus finalidades sociales y culturales.

En el ámbito de este interés que busca la liberación de toda atadura en nuestra educación debemos repotenciar a las ciencias crítico-sociales, las que deben no solo reconstruir las articulaciones de los procesos sociales sino también promover los procesos de liberación del sujeto y la sociedad en su mundo de la vida. Por eso primero iniciamos repensando la técnica (el Trabajo), posteriormente la hermenéutica y la praxis (interacción), para concluir en una epistemología que sea validez y síntesis de la realidad. (Habermas, 1998).

Es decir, las ciencias crítico-sociales al reconstruir críticamente los procesos sociales sedimentados a través del trabajo y la interacción. Nos permiten entender la ciencia como construcción social enfocada a intereses, los cuales deben responder a los ideales de la humanidad:

Las ciencias sistemáticas de la acción, a saber: la economía, la sociología y la política tienen como objetivo producir un saber monológico-normativo, pero no se contentarán con eso, sino que se esforzarán en analizar cuándo las proposiciones teóricas interpretan una legalidad invariable del obrar social en absoluto y cuándo interpretan relaciones de dependencia que se han sedimentado ideológicamente, pero que pueden ser cambiadas. (Habermas, 2001, p. 102).

El contexto social permite entender como en las ciencias la validez ha estado marcada por el contexto, el cual fija el sentido de la realidad. Por ello es que la epistemología debe transformarse en la autorreflexión continua, cuya rol es fundamental en el proceso educativo”.

El interés emancipatorio además tiene un carácter retrospectivo (crítico), ya que es una autorreflexión por la que se reconstruyen los procesos de articulación de las praxis históricas con la finalidad de que hagamos conscientes los caminos de formación de la identidad personal y colectiva, como los pasos evolutivos de las estructuras normativas de la sociedad. (Habermas, 2001)

En este sentido la autorreflexión debe permitir que nuestra educación busque desde las huellas históricas de la razón (arqueología del saber), los lugares en que ella ha sido reprimida. El interés emancipatorio busca mediante la autorreflexión la finalidad de las praxis humanas, a través del proceso de desarrollo de la vida.

Por eso debemos ser cuidadosos de convertir y obsesionar a los miembros de la comunidad educativa (profesores, familias y estudiantes) con determinados contenidos educativos. No sólo importan las matemáticas, las ciencias, la lectura y la educación financiera porque son las que marca el sistema de educación neoliberal.

Por eso nuestra EGB y IES deben generar las armas teóricas para romper las cadenas que oprimen la existencia individual y social. El estilo de las ciencias críticas está relacionado con el factor poder (conocimiento) y el factor afectivo (interrelación) que estructura nuestro mundo de la vida.

Las tareas de las ciencias críticas son: alertar a los sujetos de cualquier intento de ideologización dogmático que terminen haciendo de la educación un simple proceso de cosificación (positivismo) o a la alienación (neoliberalismo), y que el sistema de poder ha aplicado para consolidar su hegemonía y dominación. (Marcuse, 2010)

En conclusión, la característica de una nueva pedagogía es que si se basa en la racionalidad crítica tiene como exigencia el reconocer la unidad dialéctica entre conocimiento e interés, entre teoría y praxis, entre conceptualización sistemática y experiencia; esta relación dialéctica debe profundizar los cambios en la educación, para que el conocimiento responda a solucionar los problemas sociales y articule nuevas praxis productivas.

La teoría solamente es válida en tanto reconstruye los mundos de la vida cotidianos de las que han surgido y esto en el nivel técnico, práctico y emancipador. Esta es pues, la propuesta de Habermas de rearticular la vieja polémica entre teoría y práctica, que desde la teoría marxista se radicalizó en los términos de teoría y praxis; teoría para la praxis; teoría de la praxis y que Habermas recoge no en el contexto de la filosofía del sujeto o razón subjetiva, sino desde un concepto de razón comunicativa y racionalidad procedimental, tal como acontece en las formas modernas de vida. (Mardones, 2001, p. 89).

Tanto para Habermas como para Paulo Freire la emancipación de la especie humana no es un proceso de autorreflexión solipcista, sino que es la evolución inmanente de la conciencia autorreflexiva.

Habermas mismo para evitar que su obra sea leída desde esta perspectiva, muestra la conexión del interés emancipatorio con el interés técnico y práctico, resaltando con ello que el proceso de formación de la especie humana depende de las condiciones contingentes de la interacción social y del estado de los procesos del trabajo. (Mardones, 2001)

Es decir, desde los medios concretos por los que se lleva a cabo la reproducción educativa (material y simbólica de los mundos de la vida), es que el interés emancipatorio (que habita en el trabajo y la interacción), debe responder y poner al descubierto los intereses en que estos se constituyen en toda acción humana.

Haciendo un esfuerzo de precisión decimos que lo que hay que saber del conocimiento, en el interés práctico y técnico proviene del interés emancipatorio.

Esto nos lleva a concluir que el interés técnico y práctico son modalidades del interés emancipatorio. El hecho de que Habermas los vaya exponiendo en su obra uno tras otro, sólo significa que la metodología es reconstructiva y que los intereses van aflorando en la medida que dialoga con los autores antes mencionados. Por este motivo no podemos abordar a

Habermas mediante una secuencia lógica deductiva o inductiva sino mediante una secuencia dialéctica. (Habermas, 1983)

Por eso, en la Reforma educativa ya sea para el BGU e IES, las praxis investigativas de los científicos empíricos, hermenéutas y críticos asumen como fundamento la interdisciplinariedad epistemológica de intereses acorde con la lógica de su propia investigación. Esto indica que para las ciencias empírico-analíticas están presente los intereses práctico y emancipatorio; que en las ciencias histórico- interpretativas están presentes el intereses técnico y emancipatorio; y que en las ciencias crítico-sociales están presentes los intereses técnico y práctico.

En todos los ámbitos de la actividad humana se encuentran interrelacionados los intereses del conocimiento, tanto como los aspectos comunicativos, afectivos y de poder. Las ciencias crítico-sociales deben poner al descubierto los intereses que guían la investigación como las relaciones entre la génesis y las condiciones de validez de toda teoría.

Por esto mismo no se pueden ver en forma anti-dialéctica los tres estilos de ciencia: el empírico-analítico sólo relacionado con el trabajo; el histórico- hermenéutico con el lenguaje y el crítico-social con la interacción y sus aspectos afectivos y de poder, aunque en sus praxis investigativas los teóricos los aborden de manera especial y acorde con su investigación. (Habermas, 1998, p. 61).

Con lo cual no se está indicando que por ejemplo en el trabajo no estén presentes las relaciones del lenguaje y la interacción, o que en el lenguaje no estén presentes las relaciones del trabajo y la interacción o que en la interacción no estén presentes los aspectos del trabajo y el lenguaje.

Con lo expuesto anteriormente se busca articular una educación que sea a la vez una síntesis de la realidad (mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo de la vida), en donde las ciencias superen el dualismo del Neoliberalismo y se logre consolidar la relación entre teoría y praxis, educación y trabajo.

3.3. Teoría y Praxis

Ahora lo que debemos operativizar nuestra visión pedagógica crítica y articularla desde una nueva epistemología que integre a la *tecne* y la *praxis*. En este contexto los teóricos de la escuela de Frankfurt buscan un conocimiento que está mediado por la experiencia y *praxis* concreta de una época, como de los intereses que existen en ella. (Habermas, Escritos sobre moralidad y eticidad, 1998).

Nuestra educación si recordamos la historia siempre busco que se vean como lógicos ciertos aspectos de la sociedad. Esto siempre ha sido así, desde las primeras escuelas del siglo XVI o XVII, donde se enseñaba a leer para transmitir los textos cristianos, hasta la democracia y el discurso de la educación pública donde se formaba a ciudadanos para vivir en una sociedad post dictadura donde todos éramos interdependientes y todos deberíamos colaborar para mantener nuestros derechos

Es decir, que las organizaciones conceptuales o sistematizaciones del conocimiento se han constituido y se constituyen en relación con el proceso cambiante de la vida en sociedad, dicho de otra manera, las *praxis* históricas que se llevan a cabo dentro de los contextos sociales revisten un valor teórico-cognitivo, pues, son el punto de vista desde el cual se organizan los conocimientos científicos.

En el plano social, mostrando que la ciencia depende en cuanto organización sistemática del conocimiento a la orientación que demos a dicha actividad dentro de la estructura social, ya que los resultados positivos del trabajo científico son un factor de autoconservación y reproducción permanente del orden establecido; y en el plano teórico-cognitivo, en cuanto denuncia como ideológica la separación absoluta que sostiene el positivismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. La tesis según la cual mientras menos se involucre el investigador en lo investigado, más objetiva será la investigación. (Foucault, 2002, p. 51)

Pero no solo eso, sino que en la racionalidad científico-técnica termina en el horizonte positivista consolidando el orden establecido. Es decir, la ciencia y la técnica pierden el carácter transformador de la realidad (su función social) y mantienen tanto la ideología y el statu quo.

En este sentido es importante y necesario que distingamos entre intereses contextuales y teóricos del conocimiento. Vamos a entender por intereses contextuales aquellos intereses previos a la actividad del conocer (interés económico; interés de reconocimiento y status social; interés ideológico-político; interés de poder). (Foucault, 2002)

Por intereses teóricos del conocimiento debemos entender aquellos intereses que entran en juego en las sistematizaciones teórico-conceptuales de toda praxis histórico-social:

El interés cognitivo-técnico y el interés cognitivo-práctico que tienen sus bases en las estructuras de la acción y de la experiencia profunda vinculada a sistemas sociales... y el interés emancipatorio que posee un estatuto derivado y asegura la conexión del saber teórico con la práctica vivida. (Habermas, 2001, p. 75)

En síntesis la concepción de Habermas propone reformular “la piedra angular” que ha sido fuente de discordias dentro del marxismo y saliéndonos de él, dentro de todo el proceso constitutivo de la especie humana. Se trata de la relación existente entre teoría y práctica.

3.4. La acción comunicativa como método participativo y dialogante en el proceso de aprendizaje

Desde la presentación de los capítulos uno y dos, describimos las falencias del sistema educativo ecuatoriano, ya que desde la perspectiva histórica y cultural, nuestro retraso se debe a mantener visiones deficientes del conocimiento, ya sea desde la Colonia en que se censuraba a los libros que enarbolaban el método científico (España y las colonias en el siglo XV al XVII mantenían el proceso de Inquisición) pues por medio de esto mantenían el sistema aristotélico tomista y

por ende la dominación del clero y las oligarquías criollas a una gran masa de sujetos que no participaban del discurso científico. (Galeano, 2004)

La noción de crisis de hegemonía en las democracias latinoamericanas sigue siendo estimulante para pensar la crisis de los sistemas de escolaridad en América Latina. Debería invitarnos a repensar la noción de sujetos pedagógicos (tanto maestros como alumnos) en las nuevas formaciones sociales, culturales y políticas que emergieron en América Latina en el siglo XX que, según algunos intelectuales de la New Left, termina con una clara indicación del fin de la utopía. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Esta crisis invita, claramente, a reconsiderar el papel que el estado juega en la educación pública, y cómo las nuevas políticas de privatización pueden producir resultados obscenos, más allá de cualquier imagen de decoro público.

Los “nuevos problemas” de los “nuevos tiempos” que los sistemas escolares están viviendo en la región difieren, y mucho, de las expectativas y soluciones de los cincuenta, para referirnos simplemente al medio siglo. ¿Cómo se puede educar a los niños y niñas de la calle, un grupo cada vez más abundante en las metrópolis y áreas periféricas urbanas de América Latina? ¿Cómo afecta la cultura del narcotráfico la tarea escolar? ¿Cómo los networks privados de comunicaciones e informática están afectando el status, la confiabilidad y la accesibilidad del conocimiento escolar en la región? (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

La noción de sujeto pedagógico, y sus vinculaciones con las estructuras sociales y pedagógicas de América Latina, si bien podrían concebirse en términos de los modelos sociológicos y políticos estudiando las vinculaciones entre agencia social y estructura, requiere a su vez de un pensamiento cada vez más refinado para entender las sutilezas (tanto en la construcción conceptual como en la construcción social de la experiencia histórica) de la lucha por la identidad, incluyendo preocupaciones cada día más candentes en la pedagogía, considerando

las múltiples y asincrónicas determinaciones paralelas de la clase, la raza, la etnicidad, la preferencia sexual, la religión, el género y los regionalismos.

El papel de los estados condicionados en América Latina continúa siendo problemático tanto para la democracia como para la educación.

Para Paulo Freire y la noción de opresión (de ese ‘soberano’) que instauró, de una vez y para siempre, en el discurso pedagógico latinoamericano y con gran orgullo debemos notar que la contribución del pensamiento latinoamericano de este autor instaló a la pedagogía del oprimido en el debate político-pedagógico mundial, debe guiar la reflexión política acerca de cuál es el papel del estado en la educación en el nuevo siglo. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Tema especialmente relevante ahora que la pobreza y las desigualdades educativas se han vuelto mucho más acuciantes, como demuestra los análisis del capítulo 1, nos deben hacer repensar la pedagogía del oprimido y los condicionantes del estado latinoamericano pues implican necesariamente repensar la centralidad de la educación en el proyecto de sociedad y estado latinoamericanos.

Finalmente hay que repensar la noción de conocimiento oficial en sí mismo, y reconstruir las imágenes del conocimiento apropiado, necesario, válido que las escuelas tienen que impartir, a la luz de los aspectos antes señalados en este capítulo, especialmente la cuestión de las fracturas culturales, los bordes de identidades, las fronteras de las luchas culturales.

Esta reflexión de la noción del conocimiento implica repensar la noción del poder, y por ende la noción de la democracia y la ciudadanía. Sobra decir que la lucha por la educación no es simplemente una actividad tecnocrática, calmadamente implementada en los escritorios burocráticos, o agitadamente negociada en los salones escolares, claustros ministeriales y traspatios sindicales. Tampoco es simplemente una lucha por mejorar las oportunidades educativas de los individuos. La lucha por la educación es

una cuestión de estado. Es una lucha por la defensa del pacto democrático.
(Organización de Estados Iberoamericanos, 2010)

Aun en nuestros días es un reto el desarrollar nuevos procesos educativos que fomenten la criticidad y el análisis por parte de los actores educativos y se busque responder a las necesidades que nos plantea nuestra real situación.

Para construir un espacio educativo democrático, inclusivo y liberador, donde la comunidad educativa desarrolle una participación protagónica, decidiendo sobre el proceso, los métodos y las soluciones que desde las Instituciones educativas se deberían construir.

La cultura del debate es fundamental para poder participar de manera inmediata y rigurosa en los análisis y planteamientos de los diversos problemas que se plantean alrededor del tema educativo. (Freire, 1997)

Por ello es necesario que todos los actores de la comunidad se involucren y construyan una nueva cultura del dialogo para superar el sensacionalismo y la polémica que denigran y tergiversan las realidades y hacen que los actores sociales no den respuesta efectiva al problema educativo.

La urgencia es democratizar y socializar para la comunidad el debate sobre la educación que queremos, sea desde las Instituciones de control social, los modelos pedagógicos, las acciones didácticas, los pensum académicos, etc., y que estas respondan al plan nacional del buen vivir, donde los ecuatorianos buscamos ejercer nuestra actoría y protagonismo en el quehacer de la vida social y cultural. (Perelló, 1995)

Para ello es necesario procurar que los medios de comunicación fomenten el debate sobre la educación que queremos y necesitamos, pues desde la acción comunicativa con criterios deontológicos y con rigurosidad académica, se aporta en gran manera en el proceso de crecimiento cultural y científico de una sociedad.

Si queremos sociedades democráticas es necesario tener instituciones democráticas y que respeten la diversidad.

CONCLUSIONES

Investigar sobre este tema es sumamente complejo debido a la carencia de información sobre el proceso epistemológico dentro de la educación en Latinoamérica y las interpretaciones son acorde a visiones económicas, sociológicas y culturales.

Desde el análisis de la información sobre asistencia a los distintos niveles de educación presentados por los organismos de control social, podemos manifestar las siguientes constataciones:

- La educación general básica está muy próxima a universalizarse, lo cual cumpliría con el objetivo del milenio del Plan Decenal de Educación del año 2005-2015.

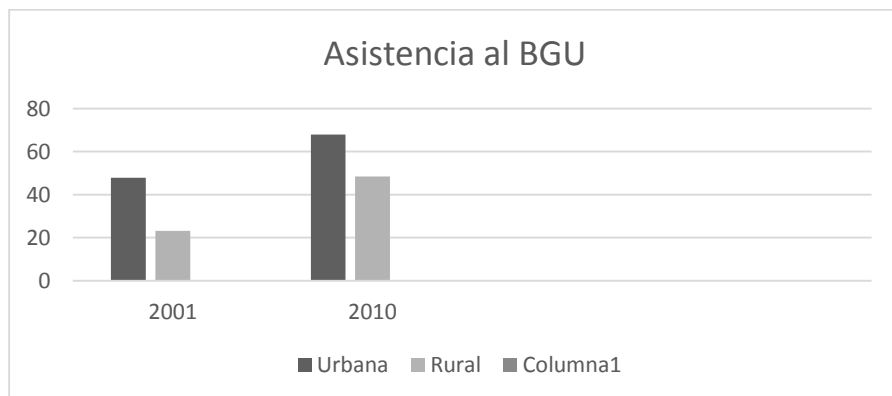
Tabla 6 Asistencia al EGB en Ecuador

Año	Urbana		Rural		Total		Índice	
	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.
2001	82.5	1.565.282	72.6	1.137.376	78.3	2.703.157	100	100.0
2010	91.2	1.894.099	90.3	1.172.040	90.8	3.066.139	110.5	124.3

(SENPLADES, 2013)

- Se mantienen las diferencias entre la educación urbana y rural, se debe hacer un mayor énfasis en la Universalización de la asistencia de los estudiantes al bachillerato.

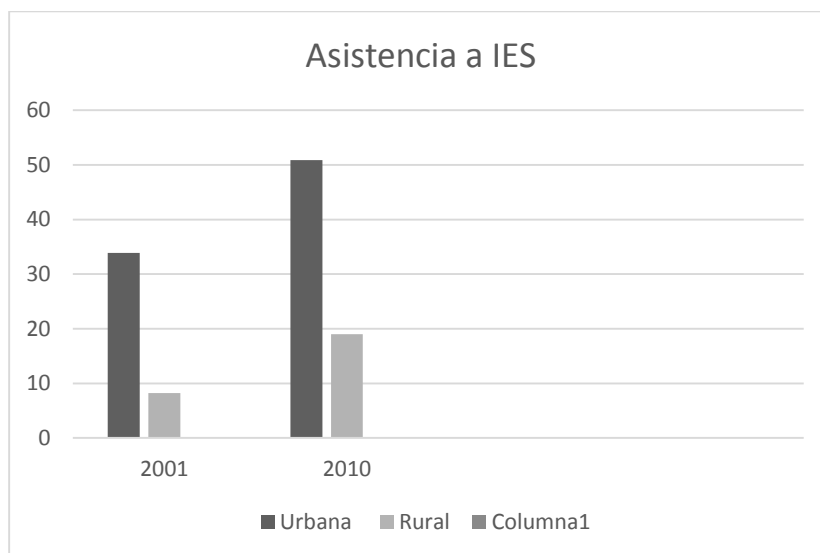
Tabla 7 Asistencia al BGU en Ecuador



(SENPLADES, 2013)

- Aunque en comparación con los demás países de la región existe un fuerte incremento en lo que se refiere a la educación superior, está aún se mantiene en niveles por debajo del requerido, lo cual compromete el progreso y desarrollo del País.

Tabla 8 Asistencia al IES



(SENPLADES, 2013)

La brecha en lo que respecta a los años de educación entre el sector urbano y rural se mantiene en 4 años de escolaridad, siendo uno de estos temas necesarios para mejorar la calidad del sistema de educación.

Los cuadros presentados son mediciones estadísticas de las instituciones de control y resaltan los logros evidentes de lo que es el EGB pero aún falta políticas públicas adecuadas que permitan la universalización del BGU y la mayor cobertura a la población juvenil para la IES.

Desde el análisis histórico podemos concebir como se fue gestando el modelo de educación dentro Latinoamérica y en el caso particular de Ecuador, siendo la causa de nuestro subdesarrollo la falencia de programas políticos de educación, los modelos educativos que no representaban un ideal nacional y las continuas rupturas a los procesos políticos e inestabilidad económica que impero desde inicios de siglo XX.

Las realidades sociales analizadas nos permiten entender la evolución de la visión de educación en nuestro contexto, en este caso con programas carentes de sentido crítico y donde el estado continuamente representaba al caudillo que ejercía el poder.

Los intentos de privatización surgidos desde finales de 1970 coinciden con el apareamiento y aplicación del Neoliberalismo trataron de privatizar la educación, orientando a la acción educativa a las condiciones del capital, es en este contexto que surge la pedagogía liberadora de Paulo Freire quien retoma las propuestas de educación popular para los sujetos contextualizados dentro de América Latina.

La propuesta de una pedagogía crítica de los procesos sociales, que trata de resolver los problemas de Latinoamérica, se centra en las necesidades concretas del sujeto, y constituye una verdadera respuesta política ante la injusticia y explotación en las favelas y lugares marginales.

Es por acierto o coincidencia que el modelo finlandés propone los métodos usados por Paulo Freire, pero que con una política pública eficiente y un estado que prioriza la formación ciudadana por medio de un uso eficiente de recursos, donde más del 90% de la educación es financiada por el estado y donde el sector privado no participa de un sector estratégico de la economía y clave para el desarrollo social.

Pero no solo está en juego el tema de los recursos, sino que también es fundamental el tema de la ciencia en sí misma, pues con los modelos pedagógicos neoliberales la ideología de libre mercado se constituyó en la única forma de comprender la realidad.

Por eso usamos el método interdisciplinario de la Teoría social crítica, su clasificación de las ciencias nos permiten entender de forma más amplia la legitimación de la realidad desde un enfoque epistémico holístico, que conjuga al sujeto y sus interacciones con el medio social y la realidad ontológica.

Por eso realizamos una necesaria clasificación de las ciencias, las cuales se deben constituir en las herramientas necesarias para la emancipación cultural de nuestro país y continente, tratando de resolver los temas sociales urgentes como siguen siendo la pobreza, la injusticia social y la alienación cultural.

Finalmente proponemos una nueva metodología científica que buscando agrupar los enunciados de la Teoría Crítica sea una respuesta para nuestra educación, aunque reconocemos que los avances de las mallas curriculares y las políticas del LOEI y LOES se enfocan a mejorar la calidad de nuestra educación, tarea que aún está pendiente.

LISTA DE REFERENCIAS

- Asamblea Nacional del Ecuador. (6 de Octubre de 2010). <http://www.ces.gob.ec/>. Recuperado el 28 de Julio de 2014, de www.asambleanacional.gob.ec:
<http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior>
- BBC. (Abril de 2014). www.bbc.co.uk. Recuperado el Julio de 2014, de http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130604_educacion_finlandia_lp.shtml
- Blackmore, S., & Frith, U. (2007). *Como aprende el cerebro: Claves para la educacion*. Barcelona: Ariel.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- CEAACES. (2013). *Suspendida por falta de calidad". El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Quito : CEAACES.
- Diaz, E., & Rivera, S. (2002). *La pos-ciencia: El conocimiento científico en las postrimerias de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de Filosofia* . Barcelona : Ariel.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Mexico DF: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Buenos Aires : Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno .
- Freire, P. (1997). *La pedagogía del Oprimido*. Mexico DF: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de America Latina*. Buenos Aires : Kilico.
- Gañán O, R. (2008). *Lágrimas y Gozos [Grabado por SKA P]*. Madrid, España.
- Godfrey Smith, P. (2003). *Theory and Reality*. Chicago : The University Chicago Press.
- Habermas, J. (1983). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidos.
- Habermas, J. (2001). *Texto y contextos*. Barcelona : Ariel.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2006). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Marcuse, H. (2010). *Razón y Revolución*. Madrid: Alianza.

- Mardones, J. M. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Antropos .
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Pedagógicas del Diseño Curricular*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (Junio de 2011). <http://educacion.gob.ec/>. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/#>
- Miranda, A. T. (2005). *Arquitectura de la mente según Noam Chomsky*. Mexico DF: Siglo XXI.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (Abril de 2010). <http://www.rieoei.org/>. Obtenido de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>
- Perelló, J. (1995). *Apuntes de historia de la educación*. Quito: Abya Yala.
- Prelot, M. (2002). *Filosofía Política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ramos, R. (2012). *La educación en América Latina*. Lima: Editorial Académica Española.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2010). *Historia de la Filosofía: Tomo 6*. Bogotá: San Pablo.
- SENPLADES. (2013). *Atlas de las desigualdades socio-económicas del Ecuador*. Quito: Trama Ediciones.
- Tedesco, J. C. (1993). *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*. Quito: Libresa.
- Telégrafo. (Julio de 2014). <http://www.telegrafo.com.ec>. Recuperado el 04 de Julio de 2014, de Diario el Telégrafo: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/el-examen-del-ineval-revela-que-estudiantes-tienen-deficiencias-en-matematica.html>
- Telégrafo. (Julio de 2014). <http://www.telegrafo.com.ec>. Obtenido de Diario el Telégrafo: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/el-examen-del-ineval-revela-que-estudiantes-tienen-deficiencias-en-matematica.html>
- Torres, R. M. (26 de 09 de 2013). <http://otra-educacion.blogspot.com>. Recuperado el 29 de 06 de 2014, de <http://otra-educacion.blogspot.com>: <http://otra-educacion.blogspot.com/search/label/educadores?updated-max=2011-09-11T01:30:00-07:00&max-results=20&start=39&by-date=false>
- Wiggershaus, R. (2009). *La escuela de Frankfurt*. Mexico DF: Fondo de Cultura Económica.

