

Antropología educativa del Buen Vivir. Estudio de caso de la UEF. Cinco de junio, Manta (Ecuador) 1

RESUMEN

En este breve artículo exponemos los resultados parciales del proceso de Investigación-Acción en esta UEF, como muestra de búsqueda de las causas que están generando las graves alteraciones en su función académica, a la vez que aportamos alternativas para su potencial modificación.

La aplicación de las técnicas de investigación de la Antropología en el ámbito educativo nos ha permitido detectar la interacción retroalimentadora de tres espacios que confluyen en los espacios formativos, no siempre coincidentes en sus manifestaciones de tipología, de adquisición y de transferencia del conocimiento: el del aprendizaje formal en centros reglados; el del aprendizaje informal familiar; y el del aprendizaje relacional del hábitat.

Tres esferas culturales con sus propias claves relacionales y sus propios saberes que hasta ahora sólo se han contemplado desagregadas, impidiendo la investigación integral en Educación. Sin embargo, con la propuesta política ecuatoriana del Buen Vivir, la tríada puede ser contemplada en la unicidad de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: antropología educativa; Buen Vivir; cultura marginal; cultura convencional; comunidad educativa.

ABSTRACT

In this brief article, we present the partial results of action-investigation process in this UEF, as sample of the research of causes that are producing serious variations in its academy function, at the same time that we contribute alternatives for its potential modification.

The application of Anthropology investigation's techniques in the educational field has allowed us to detect the feedback interaction of three spaces that converge in the educational spaces, not always coinciding in their typology's manifestations, of acquisition and transfer of knowledge: one of formal learning in centers, the other one of informal familiar learning and the other learning related to the habitat.

Three cultural spheres with its own related keys and its knowledge that until now it has only contemplated disintegrations, impeding the comprehensive investigation in Education. However with "Good living" Ecuadorian political proposal, the triad could be contemplated in the uniqueness of educational community.

KEY WORDS: educational anthropology; Good living; marginal culture; conventional culture; educative community.

 **MARÍA ÁNGELES DELGADO BURGOS, PH. D**
 Investigadora Prometeo SENESCYT
 Coordinación Zonal 4.
 angelesdb2@hotmail.com

 **MARLENE JARAMILLO ARGANDOÑA**
 Investigadora ULEAM
 marlojara_@hotmail.com

 **ELEDER PIÑEIRO AGUIAR, PH. D**
 Universidad San Gregorio de Portoviejo
 Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador)
 elederpa1983@gmail.com

 **CRISTINA SAN JUAN VELASCO**
 Investigadora UVA (España)
 cris_sjv13@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El breve estudio que presentamos evidencia la compleja y contradictoria realidad que están viviendo los centros educativos. De su inicial función académica han pasado a ejercer el cometido de resguardo de una parte de población estudiantil, de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, que reproducen los esquemas de comportamiento de conductas adictivas y delictivas.

En concreto, en el espacio de nuestra acción, la UEF Cinco de Junio en Manta, la búsqueda de las causas de las graves alteraciones que está sufriendo, nos ha obligado a contemplar tres espacios de investigación-acción con la aplicación de técnicas de captura de datos muy variadas, de carácter cuantitativo y cualitativo.

Las metodologías de intervención están enmarcadas en la esfera del aprendizaje dialógico-cooperativo con el objetivo de conseguir la interacción de los tres espacios que conforman la comunidad educativa: el del centro educativo, el familiar y el habitacional. Tres contextos a cual más complejos, que en estos momentos, están empezando a conocerse y reconocerse para conformar una Comunidad de Aprendizaje.

I. BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN

Desde el 2006, año en que ganó las elecciones Rafael Correa Delgado, el gobierno ecuatoriano manifiesta una gran preocupación por erradicar los problemas históricos del sector educativo, iniciando, ese mismo año, el diseño del “Plan Decenal de Educación del Ecuador” (ME, 2012) con vigencia hasta el 2015 con la significativa frase de divulgación institucional Educación un compromiso de todos para cambiar la historia, como síntesis de sus objetivos.

Este punto de partida, para la redefinición, la renovación y la adaptación de la estructura educativa a las nuevas circunstancias del país, tuvo su refuerzo legislativo con la nueva Constitución (2008). En ésta se contempla a la educación como un derecho intrínseco y permanente de la persona, por lo que el Estado debe priorizar la inversión pública en este sector, como también el propiciar y promover la calidad de la educación (Crespo, 2008:13), atendiendo a fomentar y vigilar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice, dentro del contexto comunitario, acorde a los códigos del respeto que se contemplan en la Carta de los Derechos Humanos (UNESCO, UNICEF, 2008: 28 y ss). Así, adelantaba, teóricamente, la creación del Sistema Nacional de Educación para articular la Educación Básica, que actualmente, abarca las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, como también las acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y concertarla con el Sistema de Educación Superior.

Al año siguiente, en 2009, a falta de unas directrices que resaltarán los valores identitarios e interculturales de la diversa comunidad ecuatoriana; y de unos

objetivos para la nueva planificación política, económica y social estable, enmarcados en la protección al país de la crisis y en la previsión de un modelo diferente de desarrollo que preservara al país de los vaivenes económicos internacionales, se emitió el Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir (2009-2013/ 2013-2017). Éste nació como instrumento gubernamental para articular las políticas públicas con la gestión y la inversión pública. Entre sus doce estrategias de cambio, para construir un estado Plurinacional e Intercultural, aparecen: la erradicación de la pobreza con la reforma fiscal; la eliminación de la tercerización laboral y el establecimiento de procedimientos de compras públicas (Ramírez, 2008); la protección del ecosistema; la implantación de una nueva política educativa; y la reorganización de la gestión pública. Aunque para el cumplimiento de todos los objetivos es necesaria la intervención implícita en Educación, pues todos ellos se articulan en torno a los procesos de formación de la población. En este sentido, es de destacar que una de las estrategias se haya formulado, de manera explícita, para aplicar en el espacio educativo, al indicar que era necesaria la transformación de la Educación Superior y la transferencia del conocimiento en ciencia, tecnología e innovación, conectividad y telecomunicaciones para construir la sociedad de la información.

Progresivamente, estos objetivos se han ido plasmando en el sector educativo con acciones legislativas, planes, programas, reglamentos y creación de organismos que cumplen la función de transformar las realidades de las áreas de actuación temática que están en estrecha relación con el sector educativo, por su inclusión en los diseños curriculares de forma transversal, como son la de género y medioambiente.

El último movimiento legislativo la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) es un gran paso en el reconocimiento de la diversidad cultural ecuatoriana, que también recoge la educación inclusiva.

La acción educativa transformadora también se ha introducido en el ámbito de la Educación Superior con la Ley Orgánica de Educación Superior (2010). En sus artículos aparece la articulación de este nivel educativo, con el resto de los niveles de enseñanza-aprendizaje, como el motor de la innovación y la creatividad que aúne y diferencie las diversas culturas, como actor responsable de la formación de los futuros formadores y como promotor y difusor de una educación de calidad.

Para la aplicación concreta de algunos artículos de la Ley Orgánica de Educación y del Plan de Desarrollo para el Buen Vivir, se ha buscado, desde el año 2009, el apoyo internacional a través de programas de cooperación para aplicar una serie de medidas, ajustadas a los indicadores de la Declaración de París (2005), transformadoras del ámbito administrativo, fruto tanto de las mesas de trabajo intersectoriales como de las sectoriales, en las que han participado diversos agentes coordinados por la Agencia de Cooperación Internacional (AGECI), institución de

nueva creación, que está adscrita a la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) y que coordina y programa las acciones de la cooperación, implementando la gestión del Sistema ecuatoriano de Cooperación Internacional (SECI).

En concreto la mesa sectorial de Educación, Ciencia y Tecnología realizó cuatro encuentros durante el año 2009 con representantes de 21 instituciones de la cooperación internacional entre las que se encontraban ONGs e instituciones como la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Ministerio de Educación. Los temas tratados giraron en torno al estado de realización de las ocho políticas, que tenían como objetivos solucionar los problemas estructurales en este sector: universalización de la Educación Inicial, en articulación con el Ministerio de Inclusión Económica y Social, para el mejoramiento de dos aspectos centrales: estructura y gestión de la educación inicial que incluyeran estándares de calidad y formación profesional; y el mismo proceso para la Educación Básica, con medidas para que los niños, niñas y adolescentes completen su formación antes de ingresar en el mundo laboral y para la evaluación del currículo educativo. También se contempló: el logro del incremento de la matrícula en el Bachillerato (75%); la erradicación del Analfabetismo y el fortalecimiento de la Educación Básica para Adultos, con la creación de programas específicos y producción de textos en español y quichua; la rehabilitación de la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos, que al parecer ha sido uno de los logros, al introducir la coordinación inter-centros para optimizar los recursos; la mejora de la calidad, la equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas, con la elaboración del sistema de Evaluación, centrado en el desempeño del docente, del estudiante y de la gestión de las instituciones, y que se considera el logro más importante; la revalorización de la carrera docente, mejora de la formación, capacitación permanente y de las condiciones de trabajo; y por último, el aumento del 0,5 % anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el 2012 o hasta alcanzar el 6%.

Toda esta andadura que citamos refleja grandes pasos para la consecución de los objetivos gubernamentales, en consonancia con las políticas educativas internacionales en su construcción del Plan Nacional del Buen Vivir.

Recordando acciones más específicas, aún vigentes, en el 2008, se inició el proceso de introducción de nuevos contenidos y metodologías didácticas con la aplicación de la Innovación en algunos centros educativos. Gracias al convenio tripartito entre el Ministerio de Educación de Ecuador, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), se crearon las “Escuelas Gestoras del Cambio”. El modelo educativo que se aplica en estas Escuelas es el que, en los espacios de la

Cooperación Internacional para el Desarrollo, se denomina “Educación para el Desarrollo”.

Escuelas Gestoras del Cambio es el programa de cooperación que, como indicamos, se inició en el año 2008, estando enmarcadas sus aportaciones en la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación (2006-2015), con un trabajo conjunto entre la VVOB y el Ministerio de Educación del Ecuador y como una respuesta integral frente a los múltiples retos de calidad que enfrenta la educación básica en el país.

Gracias a él la cooperación se alinea con los compromisos educativos internacionales asumidos por el Ecuador: Educación para Todos, Objetivos de Desarrollo del Milenio y la, anteriormente citada, Declaración de París, junto con la visión y misión de la Organización. Su estrategia se basa en el rol central de la escuela como una comunidad de aprendizaje que lidera el cambio educativo, brindando un servicio de calidad y equidad. Escuelas Gestoras del Cambio busca contribuir a la sociedad para mejorar el rendimiento educativo de las escuelas ecuatorianas, así como generar capacidades en las escuelas para funcionar como agentes de cambio, de allí que se brinda relevancia a los conceptos de Calidad, Cambio y Calidez.

Se pretende que cada institución de educación general básica parta de su propia realidad y vaya gestionando el cambio. Se busca también que junto a la escuela gestora existan otras, comunitarias, y que se formen procesos sostenidos en redes de instituciones. Cada institución prioriza sus puntos importantes y, según ellos, establece sus planes y estrategias de mejora.

El desarrollo de capacidades forma la base de la estrategia de este programa. A través de insumos que consisten en recursos, asesoría técnica, intercambio y experiencias prácticas, este programa apoya a individuos e instituciones involucrados en la problemática educativa de las escuelas. Actualmente hay 75 Experiencias significativas en las escuelas del Ecuador hasta el 2013; en la zona 4, 23.

Para el desarrollo de este proyecto el Ministerio de Educación con el asesoramiento de VVOB (2013) ha editado una guía, en la que, a modo de ejemplo, se indica el ideario de la Escuela Eloy Alfaro:

a. Los niños, las niñas y los adolescentes son el centro de nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje. Todas las acciones se orientan a mejorar la calidad del servicio educativo que brindamos.

b. Formamos personas para que desarrollen su autonomía y aprendan a ejercer gradualmente sus libertades.

c. Buscamos crear un ambiente de interculturalidad, de solidaridad entre todos y de respeto hacia la naturaleza.

d. Nuestra institución es un espacio donde se vive la paz y la no violencia, a través del diálogo, las relaciones de buen trato y de afecto.

e. Niños, niñas, docentes, padres y madres de familia participan y son responsables de la vida institucional.

f. Propiciamos la formación integral de los estudiantes. Para ello, promovemos aspectos cognitivos, reflexivos y afectivos. Valoramos las manifestaciones de vida, amor a la naturaleza y el buen trato a los demás.

g. En la formación de los educandos, procuramos atender sus necesidades en relación a su entorno natural y social (VVOB, 2013: 23).

Son realmente interesantes las estrategias que se indican para la consecución de la cohesión de todos los actores de la comunidad educativa en la elaboración del plan de mejora de la escuela, es más, las consideramos ejemplos a aplicar. Este cambio en la concepción de la escuela también va unido a la introducción de los ejes temáticos de los Objetivos del Milenio. Como el estudio efectuado por la Oficina de la UNESCO en Quito y la VVOB, a cargo de las investigadoras Salgado y Valdivieso (2011) sobre la equidad de género en las leyes internacionales y del Ecuador; y en los diseños curriculares de la Educación Básica.

Hay otros programas en curso que promueven la innovación y la renovación pedagógica en los centros educativos como son:

- Las Escuelas del Buen Vivir en las que se realizan talleres, dirigidos a todos los actores de la comunidad educativa, directivos, docentes, estudiantes y padres-madres, sobre: Inducción a la metodología; servicio de aprendizaje; servicios del Buen Vivir; inducción y socialización de la metodología para la construcción del Código de Convivencia Institucional; Instituciones Educativas que ejecutan proyectos socioeducativos convirtiéndose en Escuelas del Buen Vivir

- Las Escuelas Seguras, creadas dentro del marco del Programa Canje de Deuda Ecuador – España (2005), se firmaron contratos en el Ministerio de Educación, para ejecutar dos importantes proyectos: las “Unidades Educativas del Milenio” y las “Escuelas Seguras Multifuncionales”.

El objetivo primordial del proyecto en lo que se refiere a las escuelas seguras multifuncionales es mejorar la infraestructura escolar de las unidades educativas, identificadas como potenciales albergues para casos de emergencia por fenómenos naturales. Adicionalmente, mediante la construcción de la escuela, se apoyará a la implementación de cursos de capacitación a docentes, para conocer cómo actuar en casos de emergencia.

Ante las elevadas cifras de embarazos en niñas y adolescentes el Ministerio de Educación está desarrollando algunas Acciones para abordar este

problema, como también el de la violencia sexual y las infecciones de transmisión sexual y VIH, que están dirigidas a estudiantes; directivos; docentes; representantes de familia, funcionarios administrativos y miembros del DCE.

Para finalizar, indicar que todos estos programas y procesos son muy enriquecedores y proporcionan un variado marco de recursos. Sin embargo, la realidad indica que todas estas medidas institucionales son insuficientes en las grandes ciudades costeras del país.

II. ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La Filosofía y la Educación formal siempre han estado unidas por el vínculo de la transmisión. El antes y el después marca su sutil diferencia: el practicante de la Filosofía construye respuestas ante las eternas preguntas, aún sin resolver; el educador transmite sus indagaciones empañando todas las disciplinas. Ambas han permanecido en vasos comunicantes dentro de una esfera retroalimentadora dibujada por el discurso del poder. Durante siglos la Educación ha servido fielmente a los modelos políticos, hasta la intrusión de la Antropología, que, inicialmente e indirectamente también volcó sus supuestos emic⁽²⁾ en la interpretación de las otras culturas.

Los inicios del S.XX fueron definitivos para la aparición de la mirada inevitable de la Antropología hacia la Educación. Las primeras reflexiones se inician desde la Psicología con Benedict (1934) en la relación que establece entre cultura y personalidad, diferenciando entre perfiles culturales territoriales apolíneos y dionisíacos; Kardiner (1945), en su búsqueda de la construcción de la personalidad, dio relevancia a la educación informal intrafamiliar al establecer las fases de conformación de la psicología infantil dentro de los sistemas culturales. En esa misma línea y siguiendo con la tradición kantiana de los perfiles psicológicos nacionales, E. H. Erikson (1950) destacará la interrelación de la personalidad con la cultura en la conformación mutua.

Sin embargo, la primera relación Educación-Antropología Cultural la realizará Mead (1951; 1956). Muy influenciada por su contemporáneo Dewey y preocupada por la educación de los jóvenes norteamericanos, propuso un modelo educativo de aprendizaje empírico en el que se fomentara la creatividad, el espíritu crítico y la preocupación por el ecosistema. A su vez, Dewey (1941; 1963; 1967; 1974) será el precursor de la educación integral del estudiante, vinculando definitivamente Educación y Antropología. Con sus planteamientos de interacción del espacio educativo con la comunidad educativa estaba proclamando la importancia de la educación en la transformación de su entorno, apostando por una democracia basada en el empoderamiento de la vida comunitaria.

Watson y Watson (1928), desde la Psicología del Aprendizaje y muy influenciado por el conductismo de Pavlov (1972), postuló por un tipo de aprendizaje

enmarcado en el refuerzo condicionado por el medio en el que vive el aprendiz. Esta concepción también la asume, pero más radicalizada, Skinner (1985) que resalta la influencia social en el aprendizaje dentro del marco de la valoración comunitaria de lo que está bien o mal, siendo las normas sociales, con la dicotomía bueno-malo, las que condicionan el comportamiento individual.

Una aportación, desde la Antropología Filosófica y la escuela del relativismo cultural, que consideramos introductoria a la Educación intercultural y a la Comunicación no verbal es la de Hall (1978;1994) por sus trabajos en espacios fronterizos con población con claras diferencias lingüísticas y culturales, México-Estados Unidos.

Tampoco son desdeñables las contribuciones de Whiting y Edwards (1988) que marcaron un hito importante en el estudio de los procesos de desarrollo infantil, aportando una metodología centrada en la observación de sus comportamientos y las funciones adscritas por género, siendo pioneras del posterior movimiento de la coeducación.

Simultáneamente a estos estudios, la Psicología Cultural avanza en investigaciones más específicas sobre el proceso de aprendizaje. Los trabajos de Cole (1999) afianzaron la premisa definitoria de la relación mutua de la mente y la cultura, siendo los sistemas de aprendizaje su nexos constitutivo. Sin embargo, será Vygotski (1996) el que cambió la clave de la representación del estudiante en el aula como sujeto activo de su propio aprendizaje, en permanente construcción. Las repercusiones de su teoría del constructivismo social aún tienen plena vigencia teniendo sus derivaciones en el aprendizaje cooperativo con un entorno constituido en comunidades de aprendizaje, como alternativa a otro modelo educativo en el que el profesorado asume su responsabilidad social (Chomsky, 2001).

Las comunidades de aprendizaje surgen ante la necesidad social de atender a una población escolar diversa y el rechazo de las políticas educativas adaptativas (Flecha, 1990). Su carácter inclusivo propone la igualdad de oportunidades a los estudiantes con riesgo de marginación social, practicando el aprendizaje dialógico con las aportaciones de los miembros, de diferentes edades y culturas, de la comunidad educativa (Aubert y García, 2001).

Estos últimos hitos teóricos de la Antropología Educativa han marcado el camino para la integración de las comunidades socioeducativas en el ejercicio cotidiano de interacción y retroalimentación. De hecho, como veremos más adelante, nuestros tres contextos tenían las condiciones idóneas para: a) aplicar el aprendizaje dialógico-cooperativo en el aula; b) conseguir el empoderamiento familiar para la gestión comunitaria del centro; c) interactuar con los comités de barrio para la constitución de la comunidad de aprendizaje.

III. ANÁLISIS DE DATOS Y ACCIONES ANTROPOLÓGICO-EDUCATIVAS PARA LA CREACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CINCO DE JUNIO

III.A. Contexto educativo y Análisis de datos

La historia de la Unidad Educativa Fiscal “Cinco de Junio” se inicia en 1951 por la iniciativa privada de algunos ciudadanos de Manta para que pudiera educarse la juventud del pueblo y es ratificada por acuerdo ministerial ese mismo año. El nombre que le dieron fue por la asociación con los principios de la revolución liberal de Eloy Alfaro. Así su objetivo general es: “es preparar a los estudiantes para la vida”. Dentro del ámbito tecnológico y científico, pretendemos lograr la calidad total en la educación, con el desarrollo del programa de educación internacional exigente y métodos de evaluación permanente y continua, propiciando en los estudiantes la autogestión, la creatividad y el desarrollo en ellos de los altos valores de justicia y equidad, fortalecer su identidad y autonomía personal, como sujetos cada vez más aptos para ser protagonistas en el mejoramiento de su calidad de vida, con proyección internacional, para alcanzar una sociedad más humana, por solidaria.

Este proceso se ha visto truncado por los comportamientos considerados de riesgo dentro de un centro educativo, por su potencial efecto multiplicador, y que en este caso concreto ha ido, progresivamente, asumiendo una buena parte del alumnado.

Por los datos aportados por el centro y por nuestra observación directa podemos afirmar que el 20% del alumnado de cada aula, desde primer curso de Bachillerato hasta tercero, muestra un perfil de comportamiento que cumple los requisitos del círculo de población que realiza acciones delictivas: consumo con venta de drogas, ejercicio de la violencia en todas sus tipologías y nulo rendimiento académico. Exponente claro del choque entre dos culturas: la convencional y la marginal (Delgado et al., 2014).

En una primera observación en el centro educativo, para la búsqueda de las causas que han generado las alteraciones que se están sucediendo desde hace cinco años, detectamos las siguientes obstáculos: por un lado, referidos a la organización del centro, a la actividad de la docencia y a su vinculación con la comunidad (ver cuadro 1); y por otro, al perfil de 47 estudiantes de 1º de Bachillerato, que se reproduce en torno al 20% del alumnado de los tres años de este nivel, con conductas no proclives al aprendizaje, impidiendo la actividad formativa en las aulas, (ver cuadro 1) y un bajo rendimiento académico (ver cuadro 4).

III.B ACCIONES

Estos primeros resultados indicaban que las acciones en este espacio debían estar centradas: en la creación

CONTEXTO EDUCATIVO	
1. La ausencia de programaciones concretas de cada curso que concreten las oficiales	
2. La falta de datos sobre procesos de evaluación y los resultados de cada estudiante por contenidos y competencias	
3. La no existencia de resultados sobre las aplicaciones de medidas curriculares para la diversidad	
4. La falta de motivación y actualización docente del profesorado	
5. La no digitalización de todos los datos del alumnado que facilita el acceso a convocatorias rápidas de los padres	
6. La no disponibilidad habitual de recursos informáticos	
7. La escasa vinculación con la comunidad contextual	
8. La falta de coordinación de padres y madres de los estudiantes que promueva la cohesión para acciones unitarias	
9. La escasa y esporádica colaboración de los padres en todo el proceso educativo	

Cuadro 1: Contexto educativo

ACTITUDES PREVIAS DEL ALUMNADO	
1- La actitud negativa ante el aprendizaje de contenidos científicos, que los consideran inútiles en su vida cotidiana	
2- La falta de disciplina organizativa	
3- La dispersión unida a la desconexión de la realidad	
4- La ansiedad, inquietud y agresividad por falta de reconocimiento	
5- La desconfianza, reproducida en hostilidad, que a priori, tienen hacia el profesorado por tenerlo asociado a la disciplina interna del centro	
6- La falta de afectividad que se cobija en el ropaje de la prepotencia La asunción del comportamiento social, actualmente, muy extendido de "tanto tienes tanto vales", sin ningún límite ético de convivencia, por lo que el "tanto vales" lo traducen en ejercicio de poder por la fuerza	
7- La creencia de que la mujer es objeto de uso del varón, admitiendo la violencia como medio para su utilización y explotación	
8- Consumo-venta de drogas y tenencia de armas	
9- Las rencillas de convivencia internas entre pares	
10- El bajo nivel en contenidos y competencias	
11- El desfase curso edad en algunos estudiantes, que condiciona la mezcla de edades y con ella diferentes niveles de actitudes sociales y códigos relacionales	

Cuadro 2: Actitudes Previas del Alumnado

COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES	SI	%	NO	%
1. Desinterés por el aprendizaje con extorsión en el aula	46,80 %		53,19 %	
2. Enfrentamiento al profesorado: insultos, burlas, toques o mensajes obscenos a profesorado femenino y/o agresión física	29,78 %		70,21 %	
3. Comportamiento agresivo entre pares: peleas (P), grabaciones (G) obscenas o acoso (A) a compañeras. El total sin desagregar del SI sería	42,55 %			
	75 %	10 %	15 %	
	%	%	%	
4. Consumo y tenencia de drogas con pruebas del centro o por información de compañeros	42,55 %		57,44 %	
5. Absentismo o Fugas del centro educativo	44,68 %		55,31 %	
RENDIMIENTO ACADÉMICO	SI	%	NO	%
1. Realiza las actividades	57,44 %	no las terminan	42,55 %	
	51,0,6/	siempre	48,93%	

Cuadro 3: Comportamientos antisociales

de una nueva asignatura optativa que la denominamos el Buen Vivir para aplicarla en un paralelo del nivel de 1º de Bachillerato; en la capacitación al profesorado con las nuevas metodologías de aprendizaje, de articulación de contenidos y competencias, para que las aplicaran simultáneamente a nuestra intervención educativa; y en la atracción de las familias al centro educativo, con reuniones periódicas y actividades lúdicas comunitarias, para que iniciaran un proceso de acercamiento participativo en éste y de conocimiento entre ellas.

La asignatura se diseñó acorde al perfil socioeconómico de los estudiantes, procedentes de barrios periféricos de invasión donde el consumo-venta de drogas y el ejercicio de todos los tipos de violencia están interiorizados como habituales en la vida cotidiana y con un rendimiento académico muy bajo.

Los objetivos, que han guiado la programación de los contenidos y las competencias, están formulados para que el estudiante:

- con la metodología de enseñanza aprendizaje cooperativo-dialógico, logre la autonomía en la adquisición y transferencia del conocimiento;
- con las técnicas de investigación cualitativas, desarrolle la comprensión del medio familiar y habitacional de su procedencia;
- con los métodos de análisis críticos y sensibilizadores, busque alternativas de apoyo mutuo, actuando de agente transformador de su contexto familiar y vecinal;
- y por último, con los tres ejercicios anteriores, se realice como persona responsable, creativa y activa en la convivencia ciudadana, aportando sus conocimientos a la comunidad.

La observación del funcionamiento del centro educativo y de la actividad docente, acorde a los datos del cuadro 1, nos marcó las pautas para iniciar dos acciones: la capacitación de los docentes y la vinculación de las familias a las actividades de aprendizaje de sus hijos.

La capacitación, de una hora semanal, se contempló realizarla de forma empírica y únicamente a los diez profesores/as que impartían la docencia en el curso que realizaríamos la intervención, estableciendo una correspondencia y coordinación entre nuestras acciones y las suyas, para detectar el cambio en las actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Las últimas tareas pendientes son, por un lado, la persuasión a las familias para lograr despertarlas el interés sobre el progreso del aprendizaje conductual y académico de sus hijos/as y adoptar medidas de acción conjuntas y complementarias.

CONTEXTO FAMILIAR DESESTRUCTURADO POR FALTA DE CONTROL A LOS HIJOS (1)		% (100% = 47)	
1. Padres separados con nuevas uniones o madres solteras		12,76 %	
2. Parejas de uniones libres o casadas inestables (por violencia de género o drogas)		19,14 %	
3. Delegación de la crianza de los hijos en los abuelos/as		19,14 %	
4. Parejas casadas, excesivo nº de hijos (más de 4)		8,51 %	
5. Convivencia multifamiliar con UL o casados y parentesco de 1º grado, 2º grado y sus parejas e hijos		10,63 %	
CONTEXTO FAMILIAR ESTRUCTURADO (2)			
1. Parejas casadas o uniones libres estables de 1 a 4 hijos		29,78%	
NIVEL DE INGRESOS		SUPERAVIT	DÉFICIT
Relación entre los ingresos (salario básico, 340\$), los gastos canasta básica, 628,27) y el nº de miembros de la familia que conviven		%	%
1. Superávit en ingresos y empleo estable		27,65%	
2. Déficit en ingresos y desempleo o subempleo			72,34 %
ZONA URBANA DEL HÁBITAT FAMILIAR		%	%
1. Periférica de invasión (peligrosa por drogas y violencia)		93,61 %	
2. Centro urbano no degradado (más vigilancia policial) o centro urbano degradado más peligroso		2,12 %	4,25 %

Cuadro 4: Contexto familiar

Dichas medidas las planificamos con una reunión quincenal de duración ilimitada para intercambiar, de forma tranquila, nuestras actividades con sus hijos y su repercusión en el ámbito doméstico; y por otro, la atracción a su colaboración y participación directa en las actividades comunitarias del centro, para conseguir que, a través de actividades lúdico-didácticas, compartan con sus hijos el aprendizaje, con la asistencia a eventos que hemos organizado, como el del día 9 de agosto en celebración del Día Internacional de la Poblaciones Indígenas del mundo, en el que la asistencia fue masiva; y también, puedan transmitir sus vivencias y saberes, con la participación en el aula de los padres contando sus experiencias de vida y sus conocimientos laborales.

III.C. CONTEXTO FAMILIAR DEL HÁBITAT Y ANÁLISIS DE DATOS

Si el espacio del aprendizaje formal es importante para la adquisición de las competencias científicas, el espacio familiar es clave para el desarrollo integral del niño y del adolescente. La familia con la transmisión informal de sus saberes conductuales es el pilar básico para que el niño y adolescente consiga adquirir las competencias cognitivas, afectivas y conductuales, en definitiva, las habilidades sociales que le permitirán ser un sujeto activo y crítico en la convivencia democrática.

Los datos que recabamos del centro educativo no estaban muy actualizados, por lo que hicimos un sondeo con las familias, de los 47 estudiantes de

estudio, que nos permitió establecer un perfil aproximativo sobre su tipología de estructura familiar, su hábitat, y su nivel de ingresos. Datos que consideramos imprescindibles para el conocimiento preliminar del contexto en el que los estudiantes desarrollan sus primeras actividades relacionales y adquieren los valores y hábitos conductuales que más tarde van a manifestar en el centro educativo (ver cuadro 3)

El factor de Contexto Familiar lo desglosamos en dos variables:

- Contexto Familiar Desestructurado por falta de control a los hijos/as que recoge las variables acorde al criterio de ausencia de cuidado, vigilancia y control de los adolescentes, bien por inestabilidad afectiva en el hogar o por el excesivo nº de miembros en la estructura familiar.
- Contexto Familiar Estructurado que recoge una variable en función de la estabilidad afectiva y el nº de hijos más bajo, en concreto 4, ya suficiente para doblar el reemplazo generacional.

El factor Nivel de Ingresos, se ha calculado según los datos oficiales del salario básico (340\$) y el cumplimiento de la canasta básica (628,27\$), teniendo en cuenta los ingresos totales familiares y el nº de miembros. El dato de ingresos totales por núcleo familiar es aproximativo, no puede ser totalmente veraz, porque la mayoría de los trabajos que ejercen están catalogados como subempleos e informales, relacionados a la inestabilidad de ingresos, y sólo por la

catalogación de trabajos concretos hemos podido relacionar trabajo con ingreso, por ejemplo, obrero=salario básico. Sin embargo, es necesario precisar que en el caso de familias extensas con diferentes grados de parentesco cohabitando en la misma vivienda, hace muy complejo el cálculo de la recepción de la parte proporcional de los ingresos totales que recibe cada miembro, porque desconocemos el código distributivo que mantiene cada familia. Así, dentro de la aproximación y evitando la complejidad, hemos contemplado las variables de déficit y superávit.

El factor Espacio del Hábitat era un dato necesario para ver la mentalidad conductual y relacional de los miembros que habitan las zonas de la ciudad. Cada barrio genera, en función de las condiciones urbanísticas en las que se ha creado, un perfil de la población que lo habita y ésta, a su vez, genera una cultura propia por sus acciones para la supervivencia o vivencia. Bajo esta premisa, hemos considerado imprescindible dos variables: Periférica de invasión (peligrosa por drogas y violencia) y Centro Urbano, con la segregación en este último en un rango para mayor precisión y relación con las otras variables.

Para terminar, recordamos que el porcentaje de cada variable se corresponde al 100% del n° total de estudiantes (47).

III.C.2 ACCIONES

Por una parte, aprovechando las reuniones quinquenales con las familias en el centro educativo, se pudo iniciar una cierta complicidad que nos permitió el acceso a su espacio doméstico para hacer entrevistas semi-estructuradas a todos los miembros de la familia, para recabar información sobre: los grados de parentesco y tipología de las uniones o separaciones con n° de hijos; salud y nutrición familiar; situación económica; grados de educación familiar; ocupación del ocio; situación económico social del barrio y la participación de la familia en las actividades vecinales.

La participación en el barrio la hemos diseñado con el apoyo de los comités de barrio, para la realización conjunta de actividades lúdicas en las que podamos lograr una mínima cohesión vecinal, hasta ahora inexistente.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior se puede deducir que la influencia del contexto poblacional del barrio en las familias es importante, porque origina un comportamiento comunitario mimético, simplemente por la asunción del código del silencio para la supervivencia.

En este proceso de investigación-acción que estamos realizando, ha quedado constatada la importancia del partir de un contexto general en el que enmarcar la situación concreta de estudio, para detectar si es un hecho aislado o por el contrario, se repite de manera

constante en un entorno poblacional más amplio de la misma ubicación espacial. Hasta este momento hemos comprobado que esta situación se repite en todos los colegios fiscales de la ciudad porque tienen un factor coincidente, el que el alumnado procede de los mismos espacios marginales.

En nuestro caso, la variable del contexto sociodemográfico habitacional, es la que más peso conductual tiene en las conductas de las familias, empañadas por el miedo a la supervivencia cotidiana en el barrio. Sus escasos recursos les condicionan al agrupamiento familiar extensivo hasta el tercer grado de parentesco e incluso con ajenos al círculo familiar. Por un lado, este hacinamiento en el hábitat de la vivienda genera comportamientos violentos intrafamiliares, en el que la violación sexual, el maltrato y la violencia de género son las claves habituales de la convivencia con repercusiones en desuniones familiares e inicio de nuevas uniones; y por otro, se produce el abandono, no físico, sino afectivo y de vigilancia conductual de los hijos/as que ya están escolarizados por considerarlos adultos.

El resultado es que los niños y adolescentes buscan el agrupamiento entre pares de su mismo barrio, en el que como ya indicamos el consumo y la venta de drogas y el entrenamiento para el sicariato son las actividades comunes.

Estas conductas van como equipaje interiorizado, adquiriendo visibilidad en sus acciones de rechazo a la actividad académica y en la búsqueda de sus afines para constituir las "pandillas".

El resultado final es que actualmente el centro educativo, muestra de este estudio, presenta una realidad que no corresponde a su función académica, porque los docentes han llegado a un estado de dejadez de su función docente que perjudica al resto del alumnado que tiene un mínimo interés por el aprendizaje.

El proyecto que estamos desarrollando está creando los pilares para el cambio en el centro educativo y la variación de conductas en las familias. Sin embargo, se necesita una coordinación de los diferentes coordinadores zonales para realizar acciones más drásticas en lo referente al consumo y venta de drogas entre los niños y adolescentes. ✓

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A. y García, C. (2001). "Interactividad en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, 30, 20-24
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Crespo, C. (2009). *Claves educativas en la nueva Constitución del Ecuador de 2008*, Quito: Documento preparado para la Misión Oficial de Ecuador a Bélgica organizado por la VVOB y el Ministerio de Educación de Ecuador.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo y (2005-2008) y Programa de acción de ACCRA. OCDE.
- Delgado, M.A.; Aparicio, J.; Romero A.; Macías, A. (2014). "Cultura convencional "versus" cultura marginal en los espacios educativos ecuatorianos", *Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar*, n° 7. Valladolid: Centro "Tordesillas" de Relaciones con Iberoamérica, LIVA, pp.43-58.
- Dewey, J. (1941). "Traditional vs. Progressive Education". In: *Rev. Intelligence*. New York: Rontledge. No. 2.
- (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books;
- (1967). *Democracy and Education*. New York: The free Press;
- (1974). *The Child and the Curriculum The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure ciencia.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili; (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Kardiner, A. (1945). *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Quito: Registro Oficial Año II, martes 12 de octubre, suplemento, n° 298.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Quito: Registro Oficial, Año II, jueves 31 de marzo, segundo suplemento, n° 417.
- Mead, M. (1951). *The school in American culture*. Cambridge, M.: Harvard University Press;
- (1956). *New lives for old: cultural transformation – Manus*. Nueva York: Morrow.
- Pavlov, I. (1972). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex* Oxford: Oxford University Press.
- Plan Decenal de Educación 2006-2015 (2007). Quito: ME.
- Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir (2013-2017). Quito: SENPLADES.
- Piven, F.F. y Cloward, R.A. (1993) *Regulating the Poor: The Functions of Public Welfare*, Nueva York: Vintage.
- Ramírez, R. (2008). *Igualmente Pobres, Desigualmente ricos*. Quito: PNUD.
- Salgado, J y Valdivieso, S (2011). *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación básica en el Ecuador*. Quito: UNESCO-VVOB.
- Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Skinner, B. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- UNESCO-LINICEF (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. París.
- VVOB (2013). *Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. Quito: Ministerio de Educación.
- Vygotski, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas*, vol. 4. Madrid: Visor.
- Watson, J. y Watson, R. (1928). *The Psychological Care of Infant and Child*. New York: Norton.
- Whiting, B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press