M*

MEMORIAS*

2016

[CIICS[1]]

[1] Primer Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales: Entre tensiones y nuevas prácticas sociales.

DIRECTIVOS

Educ. Marcia Gilbert de Babra

Fundadora Canciller

Mgtr. Leticia Orcés Pareja

Vice Canciller

Mgtr. Audelia High de Chiriboga

Rectora

Mgtr. María Mercedes Zerega

Vicerrectora

Dr. Francisco Huerta Montalvo

Presidente de la Junta Consultiva

Mgtr. Gilda Macías Carmignani

Asesora Institucional

MBA. María Tibau Iturralde

Fundación Innovación y Desarrollo

Mgtr. Carolina Portaluppi Castro

Directora General de Responsabilidad Social y Vinculación

MBA. Jaime Jaramillo Castillo

Director General Administrativo Financiero

Mgtr. Katia San Martín Sacoto

Secretaria General

DECANATOS

PhD (c) Rodrigo Cisternas Osorio

Decano de la Facultad de Comunicación

MBA. Modesto Correa San Andrés

Decano de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas

PhD. Nicola Wills Espinosa

Decana de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo

DIRECCIONES ACADÉMICAS

PhD. Lucila Pérez Cascante

Directora de Posgrados

Mgtr. Priscila Marchán

Directora Académica

Mgtr. Juan de Althaus Guarderas

Director de Publicaciones

PhD (c) Claudia Patricia Uribe Lotero

Directora de Investigación

Mgtr. Enrique Rojas Sánchez

Director de Innovación y Creatividad Pedagógica

Mgtr. Camila Arosemena Baquerizo

Directora de Relaciones Internacionales

DIRECCIONES ADMINISTRATIVAS

Lcdo. Kleber Tinoco Morán

Director de Planificación y Evaluación

MBA. Daniel Valenzuela Phillips

Director de Gestión Universitaria y Marketing

MSC. Eduardo Reinoso Dito

Director de Innovación y Desarrollo Empresarial

Lcda. Jimena Babra Gilbert

Directora de Comunicación

Dirección de Investigación de la UCG
Ph.D (c) Claudia Patricia Uribe L.
curibe@casagrande.edu.ec

Dirección de Publicaciones
Mgtr. Juan de Althaus G.
jalthaus@casagrande.edu.ec

Revisión de textos
Mgtr. Gilda Macías C.

Revisión de diseño gráfico
Mgtr. Pamela Villavicencio R.

Diseño Gráfico:
Lcda. Antonella Poveda
Lcda. Doménica Mera

ISBN: 978-9942-8529-9-1

© Universidad Casa Grande
www.casagrande.edu.ec
Av. Las Palmas 304 y calle 4ta., Miraflores – Guayaquil
PBX: (5934)2202180 – (5934)3726250
Publicado en versión digital, Guayaquil, Ecuador, mayo de 2017

COMPILADORES

PhD (c). Claudia Patricia Uribe (Universidad Casa Grande, Ecuador)
PhD (c). Andrea Jiménez (CINDE, Colombia)
Mgtr. Sebastián Umpierrez (Universidad Casa Grande, Ecuador)
Mgtr. Marcela Frugone (Universidad Casa Grande, Ecuador)
Mgtr. Ingrid Ríos Rivera (Universidad Casa Grande, Ecuador)

CIICS 2016

COMITÉ CIENTÍFICO

PhD. Andrea Jiménez (CINDE, Colombia)
PhD. Claudio Lobo (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)
PhD. Ernesto Noboa (IDE, Ecuador)
PhD. Jaime Carmona (CINDE, Colombia)
PhD. Luna Santos Roldan (Universidad de Córdoba, España)
PhD. María Dolores Guerrero (Universidad de Córdoba, España)
PhD. Marisa Von Bülow (Universidad de Brasilia, Brasil)
PhD. Nancy Matos (ESAN, Perú)
PhD. Tomas López Guzmán (Universidad de Córdoba, España)
PhD. Antonio Caro (Universidad Complutense de Madrid, España)
PhD. Claudia Escorcia (Universidad de Valencia, España)
PhD. Francisco Orgaz (Universidad Técnica de Santiago, República Dominicana)
PhD. Jaime Pineda (CINDE, Colombia)
PhD. Jesús Pérez (Universidad de Córdoba, España)
PhD. Manuel Torres (Universidad Nacional de Educación, Ecuador)
PhD. Nicola Wills-Espinoza (Universidad Casa Grande, Ecuador)
PhD. Pablo Rodríguez (Universidad de Córdoba, España)
PhD. Remedios Guzmán (Universidad de la Laguna, España)
PhD. Rocio Serrano Rodríguez (Universidad de Córdoba, España)
PhD. Suze Zijlstra (Georgetown University, Estados Unidos)
PHD (c) Mercedes Luque Vílchez (Universidad de Burgos, España)
PhD (c). Carol Jara (Universidad Casa Grande, Ecuador)
PhD (c). Olga Peek (Katholieke Universiteit te Leuven, Bélgica)
PhD (c). Yicel Giraldo (CINDE, Colombia)

COMITÉ ORGANIZADOR

PhD (c). Claudia Patricia Uribe (Universidad Casa Grande, Ecuador)
PhD (c). Andrea Jiménez (CINDE, Colombia)
Mgtr. Adriana Echeverría (Universidad Casa Grande, Ecuador)
Mgtr. Sebastián Umpierrez (Universidad Casa Grande, Ecuador)
Mgtr. Marcela Frugone (Universidad Casa Grande, Ecuador)
Mgtr. Ingrid Ríos Rivera (Universidad Casa Grande, Ecuador)
Lcda. Valentina Soro
Lcda. Prisilla Jácome
Lcda. Nicol Córdova
Lcda. Isabela Dillon
Lcda. Doménica Mera
Lcda. Cristina Hurel

Nota del editor

Por primera vez, en 2016, la Universidad Casa Grande (UCG) organiza un congreso internacional de ciencias sociales y publica sus memorias. Teniendo en cuenta que en el país, y particularmente en Guayaquil, no existe una tradición sistemática de investigación en este campo, la producción de textos en la materia mantiene aún, en ciertos casos, un estilo informal que esperamos con el tiempo logre una mayor sofisticación, sin dejar de conservar su frescura. Es en este sentido que la Dirección de Investigación y la Dirección de Publicaciones hemos dado un primer paso, publicando un documento que esperamos sirva como estímulo para que los futuros congresos y sus respectivas memorias respondan, de manera creciente, a las exigencias rigurosas de la investigación y la escritura científica.

Juan de Althaus Guarderas
Director de Publicaciones de la UCG

Presentación

La presente publicación recoge las memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales: Entre tensiones y nuevas prácticas sociales -CIICS 2016- que se efectuó en Guayaquil, Ecuador, entre septiembre 20 al 23 del año 2016. El evento fue el resultado del trabajo conjunto de la Dirección de Investigación de la Universidad Casa Grande y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, -CINDE-Manizales.

El CIICS nace como un espacio para el encuentro, el diálogo y el debate que surgen de las diversas prácticas y modalidades de producción de conocimiento en los campos de las ciencias sociales y para dar cabida a la pluralidad de pensamiento y de perspectivas académicas desde las que se abordan las problemáticas de la sociedad. La participación de representantes de la academia nacional e internacional estimularon la reflexión, discusión y análisis de los aportes contemporáneos de la investigación en ciencias sociales. Así mismo la participación de representantes de organizaciones de la sociedad civil y de activistas en ámbitos vinculados a los ejes temáticos del Congreso, nutrieron el CIICS 2016 de experiencias que configuran la diversidad de las prácticas sociales. En consecuencia, el Congreso se constituyó como un lugar de intercambio en torno a diversas y complejas fuerzas presentes en las prácticas sociales sobre las que se interesa la investigación, las modalidades de aproximación y de lecturas desde diversos actores sociales y de la academia.

El CIICS-2016 reunió alrededor de 150 participantes de 10 países diferentes (Argentina, Bélgica, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Holanda, India y Perú) de perfiles profesionales y académicos heterogéneos: docentes y estudiantes de postgrado, investigadores, trabajadores y responsables de las administraciones públicas, representantes de colectivos de la sociedad civil y de instituciones públicas o privadas.

Las diversas contribuciones fueron abordadas y discutidas en conferencias centrales y mesas de trabajo alrededor de los siguientes ejes temáticos:

Eje 1: Desarrollo, derechos humanos y ciudadanía.
Eje 2: Democratización y uso social del conocimiento.
Eje 3: Desarrollo sostenible y comunitario, economía solidaria y emprendimientos
Eje 4: Educación, poder y ciudadanía.
Eje 5: Políticas públicas y gobernanza.
Eje 6: Sociedad, comunicación y cultura en la era digital.

Además, a partir del impacto del fenómeno telúrico del 16 de abril de 2016 se conformó un eje especial en consonancia con la coyuntura de Ecuador:
Eje 7: Desastres y gestión de riesgos: respuestas de la sociedad civil.

La rigurosidad de los evaluadores académicos y el acompañamiento de los editores ha permitido la producción de las Memorias del CIICS-2016. La publicación compila en orden académico, cerca de 100 trabajos que se presentaron en el CIICS en las modalidades de paneles y ponencias individuales durante las jornadas del Congreso.

Claudia Patricia Uribe Lotero
Universidad Casa Grande

Andrea Jiménez Pinzón
CINDE Colombia

Índice

Ponencia 1 10
Ponencia 2 20
Ponencia 3 27
Ponencia 4 42
Ponencia 5 54
Ponencia 6 67
Ponencia 7 79
Ponencia 8 98
Ponencia 9 113
Ponencia 10 122
Ponencia 11 134
Ponencia 12 146
Ponencia 13 161
Ponencia 14 172
Ponencia 15 181
Ponencia 16 192
Ponencia 17 204
Ponencia 18 212
Ponencia 19 227
Ponencia 20 236
Ponencia 21 252
Ponencia 22 264
Ponencia 23 276
Ponencia 24 289
Ponencia 25 299
Ponencia 26 309
Ponencia 27 320
Ponencia 28 333
Ponencia 29 340
Ponencia 30 351
Ponencia 31 362
Ponencia 32 378
Ponencia 33 386
Ponencia 34 399
Ponencia 35 407

Ponencia 36 417
Ponencia 37 425
Ponencia 38 431
Ponencia 39 441
Ponencia 40 455
Ponencia 41 464
Ponencia 42 473
Ponencia 43 489
Ponencia 44 501
Ponencia 45 510
Ponencia 46 518
Ponencia 47 530
Ponencia 48 540
Ponencia 49 549
Ponencia 50 561
Ponencia 51 571
Ponencia 52 583
Ponencia 53 593
Ponencia 54 603
Ponencia 55 615

1

JAVIER ENRIQUE AGUILAR GALINDO

TEMA:
TERRITORIALIZACIÓN DESIGUAL DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO: UNA MIRADA EN BOGOTÁ, COLOMBIA

TERRITORIALIZACIÓN DESIGUAL DE LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO: UNA MIRADA EN BOGOTÁ, COLOMBIA

UNEQUAL TERRITORIALISATION OF VICTIMS OF ARMED CONFLICT: A LOOK IN BOGOTÁ, COLOMBIA

Javier Enrique Aguilar Galindo[1]
Universidad Nacional de Colombia
Sede Bogotá
+573152132056
jeaguilarga@unal.edu.co

Resumen. Colombia enfrenta desafíos en cuanto a los derechos de las personas que han sido víctimas del conflicto armado interno. Esto ha generado múltiples interpretaciones de cómo son vistas las víctimas en los procesos de construcción de territorio; es por esto que se genera la necesidad de comprender las implicaciones que se desprenden en la territorialización de estas personas, mostrando el caso específico para las personas que habitan la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá, Colombia. En un proceso de etnografía multisituada se pudo comprobar que las herramientas para la construcción de un espacio común están definidas por procesos desiguales, en donde se involucran diferentes variables que al mismo tiempo son visibles en diferentes escalas y que deben ser construidas con ellos y ellas[2].

Palabras clave: Escalas, vivencia, hecho victimizante, sentimientos, posconflicto.

Abstract. Colombia faces challenges regarding the rights of people who have been victims of the internal armed conflict. This has generated multiple interpretations of how the victims are seen in construction processes territory; which is why the need to understand the implications arising in the territorialization of these people, showing the specific case for people living in the town of Ciudad Bolivar in Bogotá, Colombia is generated. In a process of multi-located ethnography it was found that the tools for building a common space are defined by unequal processes, where different variables at the same time are visible at different scales and must be built with them and they are involved.

Keywords: Scales, experience, victimizing fact, feelings, post-conflict.

1. Introducción.

Colombia enfrenta hoy una nueva dimensión de conflicto, en la que se establecen relaciones de posconflicto. Esos primeros elementos deben ser reconocidos de forma tangencial en las relaciones que se tejen con el territorio por parte de uno de los actores que está en medio de las implicaciones conflictivas entre Estado y grupos armados al margen de la ley: las víctimas. Por lo tanto, las relaciones territoriales no se han tenido en cuenta dentro de los discursos, puesto que se manifiesta el conflicto y la salida del mismo, olvidando las nociones de interconexión que se dan de forma multiescalar y que afectan la cotidianidad y vivencia de las víctimas.

---

1 Artículo que se desprende del proyecto de tesis de maestría "Relaciones territoriales de las víctimas del conflicto armado; una mirada desde Ciudad Bolívar (Bogotá)"

Esa multiescalaridad empieza por la corporalidad; entendida esta como la territorialidad en la que se marcan y suscriben aspectos que únicamente se sustentan en la persona, con lo cual se enfrenta a establecer nuevas formas de relacionarse en el entorno. Seguida por el hogar, entendidas estas como lugar de lucha y resignificación (Pino Montoya, 2011). Continuando por las relaciones del barrio y la ciudad (lo cual empieza a verse como lo público) y de las formas de representatividad, generando procesos de territorialización desigual que se sustentan en procesos de acercamiento y de consolidación de acciones propias de las víctimas con los territorios en los que habita.

En esa medida, es necesario conceptualizar el conflicto armado y las víctimas dentro de este proceso; siguiendo por entender las implicaciones del posconflicto en las dinámicas políticas que comienza a tener los actores armados y que dejan a diferentes personas afectadas. Esto conlleva a un proceso de análisis de elementos territoriales que no son tenidos en cuenta y que se sustenta en una última medida en la territorialización desigual, que es en sí misma una forma de tener representatividad por parte de las víctimas.

2. Aspectos territoriales en la configuración de una nueva vivencia.

Al generarse tanto el proceso de conflicto como de posconflicto se debe tener en cuenta la jurisprudencia que adquiere la víctima en el sentido territorial, por ello, el decreto 4800 de 2011 en su artículo 71 y 72 asigna dos posibilidades para la transición y la nueva habitabilidad correspondiente a los procesos sociales de territorialización, los cuales son:

> Artículo 71. Del retorno. El retorno es el proceso mediante el cual la persona o el hogar víctima de desplazamiento forzado decide regresar al sitio del cual fueron desplazados con el fin de asentarse indefinidamente (Presidencia de la República de Colombia, 2011).
>
> Artículo 72. De la reubicación. La reubicación es el proceso mediante el cual la persona o el hogar víctima de desplazamiento forzado deciden asentarse en un lugar distinto del que se vieron forzados a salir (Presidencia de la República de Colombia, 2011).

Y aunque estos dos permiten políticamente posicionarse en el territorio no son la única vía que tienen las víctimas en los dos marcos mencionados (conflicto-posconflicto). Se debe asumir "que los territorios plurales son una multiplicidad de espacios diversos culturales, sociales y políticos, con contenidos jurisdiccionales en tensión, que producen unas particulares formas de identidad territorial" (Zambrano, 2001, p. 30).

Esta necesidad de pensar en territorios plurales condiciona un segundo aspecto. Debido a las territorialidades ejercidas por la población, en donde las dinámicas sociales, económicas y políticas se reasignan en redes de participación y de acción, puesto que sus necesidades no son atendidas, generando tensiones (Atehortúa Arredondo, Sánchez, & Jiménez, 2009), los que provocan resistencia.

La resistencia es, por lo tanto, un reflejo de las necesidades de la población que se encuentra oprimida y en caso de los grupos sociales es la forma de acceder a formas de organización (Oslender, 2008), en donde las víctimas están organizadas por redes que trabajan paralelamente. Por ello, no pueden pensarse en este caso como un grupo homogéneo, ya que la única característica que los une es la jurisprudencia y el lugar donde termina conviviendo.

De allí que el reconocimiento territorial se de en la identificación como un grupo, en donde toma relevancia la categoría de desplazado para poder establecer dicho reconocimiento territorial (Naranjo Giraldo, 2001). Esto conlleva a la confrontación de una nueva forma de representación a partir de la víctima (Jiménez Ocampo et al., 2008) la cual adquiere significación política; donde se sobreponen nuevas territorialidades por el posconflicto.

> En ese contexto, la territorialidad es una expresión primaria geográfica del poder social. Es el medio por el cual el espacio y la sociedad están relacionados entre sí. Las funciones de cambio de territorialidad nos ayudan a comprender las relaciones históricas entre la sociedad, el espacio y el tiempo (Sack, 1986, p. 5). Lo que se manifiesta en los diferentes lugares donde se genera la cotidianidad y vivencia de las víctimas.

Aparecen así otros elementos que son importantes para la configuración de esas visiones, entre las que se tiene en cuenta la memoria, como eje articulador de los procesos colectivos de la tierra, en donde subyace la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2000), donde aparecen los relatos[3] territoriales de las víctimas, así como la sublevación de algunos grupos dentro de territorios no propios (grupos indígenas y afrodescendientes).

Los procesos de conflicto se dan en lugares con significados colectivos y que por ende generan identidades locales a partir de expresiones propias, que pueden ser físicas (Carcedo, 2015) (monumentos, estatuas, placas; entre otros) y figurativas (relatos, anécdotas, dibujos, objetos personales; entre otros). Es así como la territorialidad aparece en el lugar en donde se habita, pero manteniendo recuerdos de la procedencia, las cuales generan una identidad de aquellos elementos que forman la construcción de un saber colectivo (García Álvarez, 2009).

Es así como la memoria se reconfigura dentro de los territorios, pero en algunos casos sucede el olvido o los silencios con los cuales se generan nuevas formas de territorialidad (Jelin, 2002). Esto provoca fricciones debido a la importancia de lo individual y lo colectivo, más aún cuando se toma el lugar de origen como elemento de pugna política y de conflicto (Salcedo Fidalgo, 2008).

La localización de la memoria y la circulación de los significados de la misma en relaciones sincrónicas, como lo explica Montoya y García (2010) con el pueblo afrodescendientes en Medellín, muestran a la colonialidad como elemento de opresión continua en la modernidad, socavando los conocimientos ancestrales y, al mismo tiempo, el proceso de lucha por reafirmar dichos saberes a partir de lo que ellos denominan memorias desterradas.

Hasta el momento hemos abordado la territorialidad y algunos aspectos de la memoria, pero estos dos están atravesados por sensaciones y emociones, los cuales configuran la vivencia cotidiana, puesto que están sobrepuestas. Una primera aproximación se da desde el paisaje afectivo los cuales "son la expresión geográfica y la concreción material y simbólica de nuestras querencias; es decir, aquellos parajes a los que, con la imaginación, el cuerpo o la memoria, siempre volvemos y que son el "principio de orden"

---

3 Quien desarrolla en su artículo la forma de aprehensión por medio de la raza, la cual es modificada en el tiempo por el capital, la globalización y la modernidad. Para este caso, en las formas de comprensión de la emancipación que se da desde las víctimas, como forma nuevas formas de confrontación y de comprensión, aunque este no hace referencia a las víctimas sino a los procesos que se dan en el pensamiento epistémico, colocando la geografía y la cultura.

(y quizás, de esperanza) de nuestras, a menudo, desordenadas identidades"[4] (Puente Lozano, 2012, p. 279).

El que las relaciones territoriales se encuentren atravesadas por los sentimientos genera visiones compartidas de las relaciones de amor y odio que se encuentran allí (Morrison, Johnston & Lonsghurst, 2012). Por eso, las víctimas evocan continuamente la importancia de sus lugares de origen en esas condiciones, que al mismo tiempo están presentes en el territorio que habitan actualmente.

Entonces, las emociones se encuentran interrelacionadas con el territorio y la memoria, lo cual desencadena procesos de conflicto que se desarrollan en la cotidianidad, alterando las diferentes escalas en donde se encuentran, pues generan manifestaciones de resistencia, reconocimiento y reapropiación.

3. Etnografía como medio de interpretación geográfica.

La investigación se centra en los procesos de memoria, así como la acción en el nuevo territorio de acogida, en ese sentido es comprender "las maneras creativas en que los residentes de una ciudad aparentemente 'vaciada' de hitos de memoria por el poder destructor de la violencia, pugnaban por preservar una topografía significativa mediante el recuerdo de lugares, personas y eventos emblemáticos" (Riaño Alcalá, 2006, p. XL). En ese sentido, la etnografía permite establecer "los efectos territoriales de la violencia en el paisaje social y físico de Medellín y cómo sus habitantes, por medio de la memoria y la construcción de lugar, resignifican territorios y reconfiguran sus identidades culturales" (Riaño Alcalá, 2006, p. 100).

En esa medida, quiero comenzar hablando sobre la importancia de ver la memoria como elemento metodológico, en donde los códigos hacen posible la comprensión de las realidades actuales a partir de lo que se ha interpretado.

Desde la antropología se han hecho procesos interesantes que vienen desde la etnografía, en ese sentido el trabajo visual y de la representación de la memoria visual, en otras palabras; "las imágenes que configuran la(s) memoria(s) social(es) no dan cuenta de un tiempo histórico lineal sino de un tiempo social fragmentado, que permite nuevas relaciones de sentido que cuestionan la historia oficial, construyendo nuevos presentes y futuros a partir de las relaciones con el pasado" (Montoya & Arango, 2008, p. 195). En ese sentido:

> Las etnografías multilocales definen sus objetos de estudio partiendo de diferentes modalidades o técnicas. Éstas pueden entenderse como prácticas de construcción a través (de manera planeada u oportunista) del movimiento y rastreo en diferentes escenarios de un complejo fenómeno cultural dado e inicial de una identidad conceptual, que resulta ser contingente y maleable al momento de rastrearla" (Marcus, 2001, p. 118).

Retomo este tema por dos razones: 1.Las construcciones de cualquier tipo de metodología en comunidad debe tener en cuenta conocer y reconocer las diferencias de

4 Si bien el paisaje es otra unidad de análisis es importante en la forma cómo las expresiones territoriales evocadas por las víctimas se dan precisamente en el argumento de las figuras emotivas del paisaje en donde antes vivían, lo cual les permite generar una diferenciación emocional entre su lugar de procedencia y el nuevo lugar de residencia.

las personas y 2. Las relaciones territoriales no se pueden tejer sin las diferencias, en otras palabras; las construcciones territoriales basadas en arraigo, apropiación e identidad están fuertemente relacionadas con las nociones personales y colectivas que no son únicas o estáticas. Es así como la etnografía, unida a otras herramientas ayudan a la construcción de formas de entender los procesos culturales (Marcus, 2013).

4. Territorialización desigual desde la escalaridad.

El problema de la reapropiación territorial se da en diferentes momentos en los que se pueden establecer concepciones claras y precisas, pero que al mismo tiempo parecieran estar desconectadas, cuando en realidad forman parte de un mismo proceso. A estas concepciones las llamaremos territorialización desigual en donde se sobreponen: la memoria, las emociones, las escalas y las identidades en conjunción con la cotidianidad de las víctimas.

Los procesos de esta territorialización desigual se manifiestan en el quehacer diario de la persona que es víctima, pues lleva consigo una carga de aquello que le sucedió. Esto a su vez se ve potencializado si ha sido desplazado, pues no se encuentra en su territorio, por lo cual este se convierte en un elemento figurativo y de recuerdo (que en sí mismo es conflictivo); lo que lleva a tener una identidad en conflicto con el territorio, sobreponiéndose en las diferentes escalas donde se negocian: cuerpo, hogar, barrio, localidad y ciudad.

En ese proceso se generan proyecciones desde la configuración de cada escala y lo que ocurre en estas, generando choques entre los elementos políticos del reconocimiento (el ser ciudadano), los sociales (el ser cultural) y los económicos (el rol dentro del capitalismo). Por ello, la nueva forma de agenciar poder en el territorio entra en procesos de desigualdad que se confrontan con aquellos que habitan el territorio.

Claro, cuando se habla de la superposición de territorialidades se puede confundir el término de territorialización desigual, debido a las implicaciones generadas desde las múltiples lógicas sociales que se encuentran dentro de un mismo Estado (Agnew & Oslendes, 2010). Pero la que utilizó aquí se basa en una territorialidad que no es armónica en donde la persona asume o no roles dentro de dichos territorios que comienza a habitar; sin olvidar al grupo social al cual pertenece, permitiendo generar redes (las cuales pueden estar pre-establecidas como el caso de los grupos étnicos). Por lo tanto, la aceptación del nuevo lugar, el continuar y al mismo tiempo participar generan desigualdades a partir de la memoria y las emociones, las cuales están presentes y configuran la permanencia en un lugar, generando así apropiaciones.

La persona, al estar dentro de un grupo social o no, produce una heterogeneidad aumentando las desigualdades. Por lo tanto, los elementos políticos de reconocimientos son diferentes y por ende las propuestas de hecho son establecidas según el tipo de organización, entre ellas se pueden observar en Bogotá:

Las comunidades afrodescendientes comienzan a organizarse en grupo, sobre zonas específicas en donde se convierten en receptores de nueva población (Pino Montoya, 2011). Mientras que los indígenas son un grupo que se auto reconoce y quiere ser reconocido, aunque esto signifique no tener su territorio y por lo tanto tienen afectaciones cuando solo hablan su idioma y no pueden generarse formas de negociación.

La población que es campesina, que llega en condiciones desiguales a los anteriores grupos por la falta de cohesión social, generando que deban afrontar en Bogotá una individualidad. Además de procesos de producción y cambio de roles que se asumen cambian en las escalas.

Los urbanos que se encuentran en posiciones de ventaja al conocer aspectos de la ciudad, pero que también se encuentran desconectados de sus grupos sociales, debido a las causas emocionales, aumentadas si se encuentran en otra ciudad.

Entonces, se genera que la negociación sea desigual entre los grupos víctimas, pues si bien todos afrontan un hecho victimizante no pueden desarrollarse el mismo proceso de territorialidad, lo que conlleva a que deba cada grupo asumir un tipo de territorialización desigual en contextos de conflicto, pues el posconflicto sucede en otros tipos de esferas que no tocan realmente la problemática de estos grupos dentro de la reubicación[5].

Así pues, se debe comenzar a repensar estos procesos desde otras perspectivas; la primera de ellas es la concepción del cuerpo como una entidad territorial en donde se genera la primera línea de resistencia al mismo tiempo donde se puede ver más claramente las relaciones de poder (Ortiz, 2012). Por ello, las construcciones y nociones de apropiar nuevamente el cuerpo y darle sentido a la vivencia.

En el proceso de charla con algunas personas víctimas el cuerpo es importante: primero, porque condiciona el estar en otras escalas; y segundo, porque genera emociones que no pueden separarse de la cotidianidad. Por ello todo lo que ocurre se manifiesta en su corporalidad[6].

Lo que lleva al hogar y las relaciones que se retratan en este; si un grupo esta cohesionado puede tener aproximaciones distintas al hogar, puesto que la unidad familiar también cambia y se transforma según el grupo social; por ende, para afrodescendientes[7] y grupos étnicos no se pierde esta categoría. Mientras que para otros grupos si sucede debido a las dinámicas propias ejercidas en el hogar. Por lo tanto, campesinos y urbanos se apropian de la vivienda para expresar sus sentimientos sacando e evitando entrar en otras esferas[8].

Por ello, el afuera se configura en tres elementos que se extrapolen: el barrio, la localidad y la ciudad, en sí la dinámicas sociales se convierten en una extensión de lo público. Es aquí donde se centra la mayor territorialización desigual debido a los cambios de las

---

5 Es necesario recordar que este término se aplica por medio del decreto 4800 de 2011 en donde la persona que ha sido víctima decide asentarse en un lugar diferente a su lugar de procedencia. Sin embargo, esto conlleva múltiples interrelaciones que no se dan desde el gobierno como el grupo Wounann y los Pijao que al llegar a Bogotá confrontan este proceso pues la concepción de territorio es diferente a la normatizada y que no puede darse de manera igual a los otros grupos víctimas.

6 Como por ejemplo el caso de los cuerpos masculinos, los cuales pierden la capacidad de generar procesos sociales y se sumen en la depresión, efecto que se da por el cambio de rol que se da en los procesos de personas víctimas (Motta González, 2009).

7 Ejemplo de ello son las dinámicas que se dan dentro de las construcciones urbanas de asociación, en donde existen ya barrios de afrodescendientes que territorializan estas zonas (Oslender, 2008).

8 Una de esos procesos se hizo presente en un evento del PAV en donde una mujer señalaba como su casa en Bogotá era importante y que desconfiaba de todos aquellos que no estuvieran en ella, puesto que habían asesinado a sus hermanos, lo que conllevaba a que estuviera recluida en sus propio hogar pues era el único lugar donde se sentía segura.

dimensiones anteriores que se tenían. Así, los grupos étnicos son los que más dificultades tienen debido a: un desconocimiento estatal de sus elementos culturales en las que el territorio tiene una importancia vital de reconocimiento como pueblo.
Seguidos de los afrodescendientes que también poseen prácticas en las que no pueden configurarse en espacios cerrados y se sobrevalora las dinámicas, compartiendo una característica adicional con los grupos indígenas y es que se ensimisman debido a la falta de cooperación y de negociación con las personas que habitan en los lugares donde habitan[9].

Pero algo que comparten los diferentes grupos es que el afuera es un lugar de servicios y en algunos aspectos hostiles donde no hay posibilidad de establecer negociaciones debido a que como grupo necesitan cosas diferentes, y que al mismo tiempo su participación en los procesos administrativos no se encuentra vinculada[10].

Es así como la ciudad se convierte en un escenario de demandas y necesidades por parte de las víctimas en contraposición a lo que esta ofrece y al mismo tiempo a lo que la población residente reclama (Motta González, 2009). Entonces vemos que la noción de conflicto mencionada en la primera parte sigue siendo un elemento de confrontación que no se supera fácilmente. Por ello, el ejercicio de las prácticas de territorialización son la forma en que las personas víctimas han podido establecer relaciones de hecho y adquirir poco a poco un reconocimiento, que aún sigue siendo desigual pues involucra la trasformación de categorías políticas, sociales y económicas.

En ese escenario, Bogotá juega un papel importante, pues es donde se establecen relaciones políticas fuertes a partir de la concentración del poder estatal. Es allí en donde se exacerba las múltiples desigualdades debido a la concentración en diferentes puntos de Bogotá, entre los que se tiene en cuenta la periferia, pero que al tiempo, muestran dinámicas que parten de la generación de redes.

5. Conclusión.

En el proceso de conflicto y posconflicto quedan aún varios elementos por analizar y tener en cuenta. Si bien Colombia se está enfrentando a este nuevo campo debe asegurarse espacios de investigación en donde las víctimas sean el eje articulador; puesto que estas generan apropiaciones territoriales, que al fin de cuentas están basadas en las necesidades propias de estas comunidades.

Ese proceso debe entenderse desde la multiescalaridad, en donde las emociones juegan un papel importante debido al grado de aceptación de: 1. Una necesidad por reconocerse como sujeto que siente y actúa sobre el territorio, 2. Un cambio en sus prácticas territoriales cotidianas, en donde se asumen nuevos roles y nuevos grupos sociales,

9 En este caso los Pijao y los Wounnan que viven en Ciudad Bolívar tienen dificultades para acceder a los servicios, especialmente de salud por el desconocimiento de sus prácticas y que están en estrecha relación con uso de plantas medicinales que no se encuentran en la ciudad. Mientras que los afros sí tienen un proceso de acercamiento, pero lo que sucede es que en esferas de participación quieren ser parte única debido a sus características, lo cual genera conflicto en las negociaciones. Además de que los otros grupos generan estereotipos, lo cual ocasiona discriminación dentro del mismo círculo.

10 En conversación con dos líderes comunitarias me decían cómo la mesa local de víctimas de Ciudad Bolívar no permitía una verdadero sentido de representación y que esta se unía a otras dos localidades donde iba un solo representante a la mesa distrital y por ende la votación no era representativa, hecho que también mencionaba el encargado de la alcaldía local quien comentaba que solo algunas organizaciones podían ser parte de la mesa.

3. La capacidad para entender las territorialidades que se encuentran en el lugar y con las cuales debe entrar a negociar y 4. Reconocer los deberes y derechos que adquiere como individuo, así como los colectivos en tanto que se asumen como pares dentro de una sociedad.

Esto implica que la territorialización desigual tenga un dinamismo dentro de la ciudad. Es así como en Bogotá se ejercen relaciones de poder, manteniendo una fuerte conexión entre la identificación de víctima y los roles que comienzan a ejercer dentro de la sociedad, puesto que manifiestan relaciones desiguales en la territorialidad con los actores locales.

Referencias bibliográficas.

Acselrad, H. (. (2010). *Cartografia social e dinâmica territoriais: marcos para o debate.* Brasil: Brasil: IPPUR/EFRJ.
Agnew, J., & Oslendes, U. (2010). Territorialidades superpuestas, soberanía en disputa: lecciones empíricas desde América Latina. *Tabuala Rasa*(13), 191-213.

Atehortúa Arredondo, C. I., Sánchez, L. A., & Jiménez, B. I. (2009). EL CONFLICTO ARMADO AFECTA TODAS LAS ESFERAS. IMPLICACIONES DEL CONFLICTO. *Revista de Derecho*(32), 116-138.

Carcedo, F. A. (2015). Las dimensiones espaciales de la memoria colecttiva: desencuentros en torno al mantenimiento original de la "plaza de la patria" en Puan (Provincia de Buenos Aires). *Revista Huellas*(19), 51-72.

Cobert, J. (2009). *Good practices in participatory mapping: A review prepared for the International Fund for Agricul tural Development* (IFAD). India: India: IFAD.

García Álvarez, J. (2009). Lugares, paisajes y políticas de memoria: una lectura geográfica. *Boletín de la A.G.E.*(51), 175-202.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Madrid, España: Siglo XXI de España Editores S.A.

Jiménez Ocampo, S., Nubia Bello, M., Meertens, D., Osorio, F. E., & Venegas Luque, R. (2008). *Desplazado, víctimas en permanente transición. Repensar la relación conflicto-posconflicto en Colombia como reconstrucción ética y política de la sociedad.* (S. Jímenez Ocampo, Ed.) Bogota: CIID/IDRC, Ediciones Ántropos Ltda.

Londoño Toro, B. (2004). Bogotá: una ciudad receptora de migrantes y desplazados con graves carencias en materia de recursos y de institucionalidad para garantizarles sus derechos. Estud. Socio-Juríd, 6(1), 353-375. Recuperado el 12 de 3 de 2014, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792004000100011

Marcus, G. E. (2001). Etnografías en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.

Marcus, G. E. (2013). Los legados de Writing Culture y el futuro cercano de la etnográfica: un boceto. *Antipóda*(16), 59-80.

Montoya, V., & Arango, G. (2008). Territorios visuales del tiempo y la memoria. Exploraciones metodólogicas en la vereda Mogotes del municipio de Buriticá (Antioquia, Colombia). *Boletin de Antropología,* 39(22), 185-206.

Montoya, V., & Gracía, A. (2010). Memorias desterradas y saberes otros. Re-existencia afrodescendiente en Medellín (Colombia). *Geopolítica(s), 1*(1), 137-156.

Morrison, C.-A., Johnston, L., & Lonsghurst, R. (2012). Critical geographies of loves spatial, relational and political. *Progress in Human Geography, 37*(4), 505-512. doi:10.1177/0309132512462513

Motta González, N. (2009). Las nuevas tribus urbanas de Cali. Desplazamiento forzado desterritorialización y reterrito rialización. *Historelo, 1*(2), 32-85.

Naranjo Giraldo, G. (2001). EL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA. REINVENCIÓN DE LA IDEN TIDAD E IMPLICACIONES EN LAS CULTURAS LOCALES Y NACIONAL. *Scripta Nova*(94 (1)). Recu perado el 3 de 3 de 2016, de http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm

Nates Cruz, B. (2010). Etnografías socio-territoriales de la migración y la movilidad en el Magdalena Medio los caos de la avalancha de Armero, la Reserva Mariquita y la gentrificación de Honda. *Revista Luna Azul*(31), 58-74.

Nates Cruz, B., & Raymond, S. (2006). Cartografía semiótica para la comprensión de territorios de conflicto. *Estudios Políticos*(29), 99-120.

Ortiz, G. A. (2012). Cuerpo, emociones y lugar: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia*(62), 115-131.

Oslender, U. (2008). La espacialización de la resistencia: perspectivas de espacio y lugar en la invesitgación sobre movimientos sociales. En U. Oslender, *Comunidades negras y espacio en el pacifico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales* (págs. 61-97). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Pino Montoya, J. W. (2011). Transformaciones en las relaciones afectivas y utilización del tiempo libre en las familias desplazadas de los barrios: Moravia y Altos de la Virgen de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad*

Católica del Norte(32), 155-180.
Presidencia de la República de Colombia. (20 de Diciembre de 2011). Decreto 4800 de 2011. Bogotá: República de Colombia. Recuperado el 20 de 1 de 2015, de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45063
Puente Lozano, P. (2012). El valor emocional de la experiencia paisajística. Querencias y paisajes efectivos. *Cuadernos geográficos, 51*, 270-284.
Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. (. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
Riaño Alcalá, P. (2000). Memorias metodológicas. *Revista de estudios sociales, 7*(7), 48-60.
Riaño Alcalá, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido* (Colección Antropología ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
Sack, R. (1986). *Human Territoriality: Its theory and history.* Cambridge: Cambridge University Press.
Salcedo Fidalgo, A. (2008). Defendiendo territorios desde el exilio: desplazamiento y reconstrucción en Colombia contemporánea. *Revista Colombiana de Antropología, 44*(2), 309-335.
Zambrano, C. V. (2001). Territorios plurales, cambios sociopolítico y gobernabilidad cultural. En B. (. Nates, *Territorio y cultura: territorioa de conflicto y de cambio socio cultural* (págs. 19-67). Manizales: Grupo de Investigación Territorialidades.

2

SILVIA AGUIRRE JIMÉNEZ

SANDRA ÁLVAREZ

TEMA:

LA ERA DIGITAL, PILAR Y PLATAFORMA DE GESTIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL. CASO DE ESTUDIO: CLÍNICA VETERINARIA DR. PET

LA ERA DIGITAL, PILAR Y PLATAFORMA DE GESTIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL. CASO DE ESTUDIO: CLÍNICA VETERINARIA DR. PET

THE DIGITAL AGE, PROP AND PLATFORM OF MANAGEMENT OF THE CORPORATE CULTURE. CASE OF STUDY: CLINICAL VETERINARIAN DR. PET

Silvia Aguirre Jiménez[1]
Universidad Tecnológica ECOTEC
Km 13.5 vía a Samborondón
043723400
saguirre@ecotec.edu.ec

Sandra Álvarez [2]
Km 13.5 vía a Samborondón
043723400
salvarez@ecotec.edu.ec

Resumen. En la era digital, las plataformas tecnológicas son las nuevas formas de comunicación e información entre la organización y sus diferentes públicos (también llamados *stakeholders*), entre los que se destacan los colaboradores de una organización; particularmente de la Clínica Veterinaria Dr. Pet, que es el tema central de esta investigación. La cultura empresarial es un elemento central en la gestión diaria de una organización, todos sus integrantes van modificando sus comportamientos de acuerdo a la información y directrices que se vayan recibiendo, pero, actualmente, con una mediación importante: la tecnología. El objetivo de este artículo es hacer una reflexión y proponer preliminarmente, a partir de un caso de estudio, cómo se gestiona la cultura en una organización utilizando herramientas digitales para el desarrollo y transformación de esos comportamientos. Este tema obliga a reconfigurar la forma de entender la cultura dentro de la organización con el surgimiento de nuevos canales de comunicación provenientes de plataformas digitales, en las cuales estas personas están inmersas en el día a día. El desafío para las empresas, en la actualidad, consiste en repensar cómo se puede modificar la cultura corporativa integrando a la tecnología dentro del quehacer cotidiano que permita conseguir los objetivos organizacionales.

Palabras clave: Comunicación, Cultura, públicos, organización.

Abstract. In the digital age, the technological platforms are the new forms of communication and information between the organization and its different publics (also called stakeholders), between whom the collaborators of an organization stand out, particularly of the Veterinary Clinic Dr. Pet, which is the central topic of this investigation. The corporate culture is a central element in the daily management of an organization, all its members are modifying its behaviors in accordance with the information and guidelines that are received, but with an important mediation, that is the technology. The target of this article is to do a reflection and to propose from a case of study, how the culture is managed in an organization using digital *hardware* for the development and transformation of these behaviors. This topic has to rethink the way of understanding the culture inside the organization with the emergence of new channels of communication originated from digital platforms in which these persons are immersed day by day. The challenge for the companies, at present, consists of rethinking how it is possible to modify the corporate culture integrating the technology inside the daily chore that allows obtaining the targets of the organization.

Keywords: communication, culture, publics, organization

1 Directora Docente Metodológica y Docente a Tiempo Completo. Magíster en Comunicación Organizacional.
2 Docente de Facultad de Marketing y Comunicación. Magíster en Comunicación Organizacional.

1. Introducción.

Toda organización independientemente del giro del negocio desarrolla una cultura que está determinada por una "forma de hacer las cosas" única, que a su vez la diferencia de otras organizaciones. Este concepto a nivel teórico es abordado y analizado junto con otros como la comunicación, la identidad y la imagen, que en palabras de Joan Costa (2003) constituyen los valores intangibles de una organización.

Sin embargo, a nivel investigativo, muchas veces toda la atención se concentra en lo que piensan los consumidores o el público externo y en las estrategias de comunicación que se dirigen hacia mejorar su percepción con respecto a nuestra marca. Esta separación en un mundo globalizado ya no es posible sostenerla, debido a que los colaboradores de las empresas, se han convertido hoy en día en los voceros principales de las organizaciones. Esta nueva forma de ver a la organización desde una perspectiva sistémica, pone en la palestra la importancia de comenzar a analizar la cultura en todas sus dimensiones. Es decir, parafraseando a Schein (1998), conocer el nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los colaboradores de una organización que se manifiestan de forma inconsciente y definen la interpretación básica que la organización tiene de sí misma y de su entorno.

Por su parte, la tecnología no solo ha transformado a los negocios hacia afuera sino también en la forma de entender internamente la organización. Se pretende ahora pasar, por ejemplo, de una "cultura de papel", donde el más mínimo detalle se comunicaba a través de memos u oficios, hacia una "cultura digital" que optimice el tiempo y sea más responsable con el medio ambiente. Es así como la comunicación entre los colaboradores de distintas áreas comienza a ser mediada por nuevas plataformas que reconfiguran sus comportamientos y valores y los acerca a una nueva forma de interacción social.

Desde esta perspectiva, lo digital no es un área, departamento, o equipo de trabajo adicional en la organización; lo digital es una nueva manera de pensar sobre los modelos de negocio, las relaciones con los clientes y la agilidad organizacional (Hatum, 2013, citado en Lorenzo 2016).

Esta investigación tiene como objetivo principal reflexionar sobre la gestión de la cultura organizacional utilizando la mediación tecnológica que influye y modifica los comportamientos que se generan al interior de una organización. En la gestión de la cultura organizacional es muy importante que lo digital esté presente en todas las áreas de la organización. Esto implica que todos sus colaboradores (con mayor razón los directivos) tengan las competencias necesarias y la adaptación al cambio ante este nuevo contexto.

2. Revisión de la Literatura.

En este apartado se revisarán los autores que mayores aportes teóricos han realizado sobre los conceptos de Cultura Organizacional y Cultura Digital. Es necesario el abordaje de ambos conceptos porque la Cultura organizacional como tradicionalmente se la concebía, comienza a reconfigurarse con el auge de plataformas digitales dentro de las organizaciones, modificando los comportamientos y procesos que llevan a cabo
sus integrantes.

2.1. Cultura Organizacional.

El abordaje teórico sobre cultura organizacional data de los años 80, una de las primeras exponentes en dar una definición sobre este tema fue Linda Smircich (1983), que la define como "un conjunto bastante estable de supuestos dados por sentados, significados compartidos y valores que forman una especie de escenario para la acción" (citado en Aguilar, 2007). Estos significados compartidos se formaban a partir de rituales, historias, ceremonias, etc., donde se ve influida además por el tamaño, la tecnología y los modelos de liderazgo.

Ya en los años 90, Robbins relaciona o concibe a las organizaciones como culturas. A partir de esta nueva visión, surge uno de los autores más relevantes en el tema, Edgar Schein, quien define a la cultura organizacional como "...un modelo de presunciones básicas que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas".

Granell (1997) sigue en la misma línea y la define como "(...) aquello que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social (...) esa interacción compleja de los grupos sociales de una empresa está determinada por los valores, creencias, actitudes y conductas" (p. 2). Mientras que Chiavenato (1989) la presenta como "(...)un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas de determinada organización" (p. 464).

Según Aguilar (2007), todos estos conceptos tienen elementos comunes entre sí que son necesarios destacar para comprender la dimensión de su significado:

- Es un sistema de significados compartidos a partir de los procesos de comunicación.
- Se fundamenta en la conciencia colectiva de la organización.
- Determina el marco en el cual se desarrolla la acción social y que regula las relaciones sociales a través de comportamientos estandarizados e institucionalizados.
- Tiene un componente emocional mediante el cual el individuo reconoce diversas formas de conducta que orientan su propio comportamiento y le crean expectativas frente al de los otros miembros de la organización.
- Reduce la incertidumbre y reafirma la seguridad de las relaciones enmarcadas en el sistema.
- Establece elementos diferenciales que identifican y caracterizan a una organización frente a otras.
- Es aprendida y dinámica.

Villafañe por su parte manifiesta que la cultura de un grupo es su identidad una vez metabolizadas las influencias del entorno, sobre todo aquellas influencias que han operado en el proceso de adaptación a dicho medio; este núcleo de la cultura es la zona no comunicable de la identidad del grupo. Pero, además, éste tiene unos comportamientos explícitos, visibles, conscientes; "estas manifestaciones culturales también forman parte de la cultura y constituyen, junto con la personalidad -identidad visual y comunicación- y el comportamiento corporativos, la zona visible de la identidad de la empresa" (Villafañe, 2000; citado en Aguilar, 2007).

2.2. ¿Qué es la cultura digital?

Deuze (2006, citado en Lorenzo, 2016) se refiere a la cultura digital como "el conjunto emergente de valores y prácticas que representan los fundamentos de actuación de las personas en la nueva era tecnológica y de la sociedad en red". Muchas organizaciones están formadas por los llamados nativos y migrantes digitales, los primeros son los representantes de esta nueva cultura digital, la forma de relacionarse lleva implícita la utilización de medios o redes virtuales; adaptando incluso el idioma y por ende cambiando la forma de concebir la cultura.

Moss Kanter (2001), una profesora destacada de Harvard, señala que algunos principios de la Cultura digital son: a) Promover de manera continua el cambio disruptivo, b) comunicar de manera fluida dentro y fuera de la organización, c) colaborar en la creación y entrega de valor dentro de la empresa y con terceros, d) compartir conocimiento y crear una identidad compartida, e) hacer todo lo anterior de manera rápida y ágil.

Lorenzo Ochoa (2016) la define como el conjunto de comportamientos y hábitos desarrollados y aplicados por directivos y empleados de una organización para aprovechar al máximo la potencialidad de las nuevas tecnologías, a través de un mejor uso y una mejor difusión a lo largo de la organización, y con el objetivo de transformar el modelo de negocio o los modelos organizacionales para crear valor a los clientes, los empleados y los accionistas.

Para Magro y Salvatella, no es suficiente que los directivos inviertan recursos en mejoras tecnológicas, es importante que se atrevan a adoptar los cambios culturales que la incorporación digital supone. Estos cambios culturales se apoyan en competencias digitales que deben desarrollarse en los colaboradores que son: visión estratégica, gestión de la información, comunicación digital, trabajo en red, aprendizaje continuo, conocimiento digital, orientación al cliente y liderazgo en red. Todo esto supone una nueva forma de gestionar a las personas y de redefinir procesos a partir de la mediación de la tecnología. (ver Figura 1)

2.3. Las plataformas digitales como estrategia para gestionar cultura organizacional.

Toda esta evolución tecnológica-social-comunicacional-cultural permite establecer nuevos usos y sentidos en las personas en la era digital, tal como lo plantea Michel Certeau. La Internet y sus distintas plataformas de comunicación e información pueden ser considerados como sistemas de producción de contenidos en la actualidad. Estos son consumidos en distintos ámbitos (calle, oficina, hogar, escuela, bus, parque, etc), con esto la Internet se convierte en el lugar donde se puede encontrar todo lo que se pueda imaginar, siendo uno de los atributos representativos. Además de poseer la capacidad de eliminar las barreras de distancia-tiempo a la hora de informarse o comunicarse. La incorporación de las Nuevas Tecnologías en las organizaciones representa una oportunidad única para la transformación de dichos espacios (Meyer, 2009).

La mayoría de las organizaciones cuentan con canales de comunicación como: el correo electrónico, el boletín digital, video conferencias, páginas web, sitios blog, interrelación de públicos en redes sociales que se constituyen como elementos indispensables al momento de gestionar la comunicación e información en las organizaciones. Atrás quedó la época en la que las instituciones elegían qué mensaje dar a sus públicos, "ahora en un contexto más horizontal de la comunicación hay que mirar lo que dicen los distintos grupos, esto constituye el gran cambio en la figura empresarial" (Cebrián, 2012, pág. 6).

Figura 1. Competencias Digitales

Fuente: Magro y Salvatella (2014).

3. Materiales y Métodos.

El caso de estudio de la presente investigación es en la clínica Veterinaria Dr. Pet, que actualmente cuenta con 36 colaboradores. La edad promedio es entre 20 y 45 años, teniendo tanto inmigrantes tecnológicos como nativos, lo que ha facilitado la aceptación de las herramientas tecnológicas que se han implementado.

Esta investigación se encuentra en una fase inicial que se compone de: diagnóstico de la cultura organizacional e implementación de algunas herramientas para mejorar la comunicación entre sus integrantes. Se aspira en un segundo momento diseñar un modelo de gestión de la cultura organizacional con la tecnología como eje transversal. Las técnicas que se utilizaron fueron encuestas a todos los colaboradores, entrevistas a los directivos y grupos focales a los colaboradores sobre temas específicos que eran necesario conocer a partir de las encuestas aplicadas.

4. Resultados.

La investigación arrojó los siguientes resultados:

- El 70% de los colaboradores no está conforme con la comunicación entre compañeros.
- La información de la empresa que es importante para sus actividades diarias no se comunica oportunamente.
- El canal mayormente utilizado para comunicarse en el teléfono y la comunicación cara a cara, siendo un problema ya que están divididos en área médica y hospitalización, área recepción, área de peluquería y área de ventas.
- Existen carteleras en la organización que no son leídas por “falta de tiempo”.

- La actividad que primero realiza el 40% de los colaboradores es revisar el correo electrónico, pero en su mayoría la información que se revisa es personal.
- El 40% del personal no conoce el año de creación de la clínica ni su historia.
- No existen actividades de integración entre colaboradores.
- La mayor parte de los esfuerzos se direccionan a la relación entre clínica - paciente.
- Se creaban conflictos entre médicos y secretarias por falta de comunicación en horarios de citas médicas.

4.1. Propuesta.

- Crear una intranet que funcione como red social en la que se publique toda la información de la organización.
- Chat interno.
- Agenda compartida donde registren todas las citas por doctor y por áreas, pero que todos tengan acceso.
- Un muro donde se coloquen mensajes motivacionales y cada uno pueda expresarse en el día a día de su trabajo.
- Un registro médico y de las situaciones de cada paciente, que sirva como guía al médico de turno en caso de no encontrarse el médico tratante.
- Alinear un servicio y atención que se potencia mediante el uso de la tecnología.
- Evitar situaciones que no se puedan controlar tanto con el público interno como externo.

5. Conclusiones.

- Las organizaciones deben ser conscientes de la necesidad de gestionar la cultura organizacional, lo que supone un aprendizaje continuo y construcción de significados compartidos que modelen los comportamientos de la organización.
- Ser competente digitalmente implica evidentemente un conocimiento de tecnología pero sobre todo capacidad de adaptación ante esta nueva forma de relación social dentro de una organización.
- La clínica veterinaria Dr. Pet presenta problemas de comunicación que se traducen en una debilitada cultura organizacional que es posible gestionarla con apoyo de la tecnología para facilitar procesos y estrechar relaciones.

Referencias bibliográficas.

Fierro, W. (2016). *Generación de estrategias de posicionamiento de imagen del instituto superior tecnológico Cuest Tv en Redes Sociales.* Tesis de Maestría, 23 – 26, 47- 63

Costa, J. (2001). *Imagen Corporativa en el siglo XXI.* La Crujía Ediciones, 50-65

Robbins, S. (1994). *Administración.* Prentice Hall Hispanoamericana

Schein, E. (1998). *La Cultura Empresarial y el Liderazgo. Una Visión dinámica.* Plaza y Janés.

Villafañe, J. (2004). *La Buena Reputación. Claves del valor intangible de las empresas.* Pirámide, España.

Aguilar, A. (2007). *El Diagnóstico de la Cultura Organizacional: una propuesta teórico – metodológica desde la Comunicación.* Universidad de la Habana.

Lorenzo, O. (2016). *Cultura digital: construyendo nuevos comportamientos y hábitos en la organización para maximizar el potencial de la tecnología.* Boletín de Estudios Económicos Vol. LXXI – No. 217, 71 - 83

Magro, C., Salvatella, J. (2014). *Cultura Digital y Transformación de las Organizaciones.* Editorial RocaSalvatella. 18–24

3

VICTOR JAVIER ARCOS UYAGUARI

TEMA:

UNA RECETA DE ESTABILIDAD:
ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARATIVO
DE LOS PRESIDENTES ECUATORIANOS
DURANTE EL PERÍODO 1981-2013

UNA RECETA DE ESTABILIDAD: ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARATIVO DE LOS PRESIDENTES ECUATORIANOS DURANTE EL PERÍODO 1981-2013

A RECIPE FOR STABILITY: QUALITIVE COMPARATIVE ANALYSIS OF EQUADORIAN PRESIDENTS DURING THE PERIOD 1981-2013

Victor Javier Arcos Uyaguari[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
varcos@casagrande.edu.ec

Resumen. El presente trabajo revisa condiciones causales que, de manera individual o en combinación entre sí, participaron en el desarrollo de la frecuente inestabilidad de gobierno en Ecuador, en el período 1997-2005; tomando como marco referencial el retorno a la democracia desde el régimen de Jaime Roldós (1979) hasta el año 2013. Dentro de este desarrollo se hará mención a la figura del *outsider*, el elemento del panorama político local que goza de escasa o nula asociación con los partidos políticos tradicionales y el rol que cumple como elemento clave en el escenario ecuatoriano. Mediante el método del Análisis Cualitativo Comparativo (QCA por sus siglas en inglés) se identificará la incidencia de factores como el carisma, la procedencia dentro del sistema político, el acceso al gobierno, la sensación de expansión de políticas de bienestar y el apoyo militar. Según los resultados este último factor sería el determinante que contribuya a que un mandato presidencial termine su período dentro de lo estipulado en el país.

Palabras clave: Ecuador; partidos políticos; presidencialismo; outsider; QCA.

Abstract. The present research looks at the causal conditions that, individually or in combination with each other, participated in the development of frequent instability of government in Ecuador in the period 1997-2005, taking as a reference the return to democracy from the regime of Jaime Roldós (1979) until 2013. Within this development will mention the figure of the outsider, the element of the local political landscape that has little or no association with the traditional political parties and what it means as a key element in the Ecuadorian scenario. By the method of Qualitative Comparative Analysis (QCA for its acronym in English) the impact of factors such as charisma, provenance within the political system, access to government, the sense of expansion of welfare policies and military support will be identified, according to the results would be the determining factor latter contributing to a presidential period ends his term within the provisions of the country.

Keywords: Ecuador, political parties, presidentialism, outsider, QCA.

1. Introducción.

El pueblo ecuatoriano concluyó un nuevo ejercicio electoral en febrero de 2013. Lo que diferencia a esta contienda de anteriores es que desde 1996 los candidatos elegidos por votación popular para ocupar la primera magistratura no habían podido concluir sus períodos presidenciales en el tiempo establecido.

Desde esa fecha el país ha vivido momentos continuos de inestabilidad debido a diferentes factores, pero todos ellos con el mismo resultado: presidentes defenestrados. En el transcurso de este período se evidenció progresivamente el declive de los partidos políticos tradicionales y el nacimiento de figuras alternativas nuevas sin una organización política

1 Docente Universidad Casa Grande. Máster en Democracia y Gobierno.

con historia previa que las respalde, los *outsiders*. Sin embargo, algunos de estos nuevos actores también sufrieron la misma suerte que otros representantes de movimientos que entendíamos como "posicionados" en el electorado y con su debido reconocimiento de una trayectoria, así como de una aceptación por varios sectores de la ciudadanía.

Estos eventos tuvieron su conclusión con el triunfo electoral de Rafael Correa Delgado en los comicios del año 2006. De esta manera se revisan las condiciones que pudieron fomentar que este clima de inestabilidad política se presente de manera reincidente y cómo surgen con éxito las figuras ajenas al sistema, al tiempo que desarrollan sus posturas y propuestas.

Posteriormente, se realizará un análisis cualitativo comparativo basado en los acontecimientos que vivió esta nación en los últimos años, refiriéndose en términos cronológicos desde el retorno a la democracia en 1979 hasta la actualidad. Los datos aportados para esta evaluación provienen de las instituciones pertinentes como el Consejo Nacional Electoral y el Banco Central del Ecuador, facilitando información que permita el análisis de corte cualitativo para luego otorgar valores dicotómicos a las observaciones del caso en función de la presencia o no de las características estimadas; y de esta forma distinguir combinaciones de factores que resulten en la estabilidad del gobierno ecuatoriano.

2. Antecedentes del sistema presidencial en Latinoamérica.

El Ecuador ha tenido en el presidencialismo un sistema democrático invariable en el transcurso de su historia y, de manera muy acentuada, en los últimos años este mismo sistema ha gozado de un incremento en las facultades y poderes al primer mandatario, lo que ha derivado en una frecuente pugna de poderes entre el Ejecutivo y el Legislativo. Es necesario que, previo al análisis del caso y lo que éste conlleva, se considere su sistema político que es el marco en el que esta realidad se desenvuelve.

Estas particularidades hacen pensar que este sistema goza de una predecible regularidad. Sin embargo, la realidad en las latitudes del cono sur presenta una paradoja al respecto. Existen varios ensayos y estudios, como los realizados por Linz y Valenzuela (1997), acerca de que este sistema sería el perfecto caldo de cultivo para que la inestabilidad política esté a la orden del día. Esto, debido a que varios países que lo emplean (principalmente latinoamericanos) han sufrido etapas de inconstancias frecuentes en cuanto a los períodos de sus gobiernos de turno, versus la gran parte de las democracias europeas y la continuidad y estabilidad propia de sus regímenes parlamentarios, por ejemplo. Países como Brasil[2], Argentina[3], entre otros, ya barajaron la tentativa de optar por sistemas alternativos a los actuales en la región sin resultados favorables a las propuestas. Hoy por hoy realizar este tipo de afirmaciones respecto a las falencias del sistema sería bastante comprometedor debido a que reconocemos que dentro de esta figura existen diferencias entre los países que la emplean, marcadas por el tipo de partidos y de sistema de partidos así como por los poderes constitucionales que son otorgados al ejecutivo (Mainwaring & Shugart, 2002).

De esta forma llegamos también a tomar en cuenta los resultados que surgen de lasrelaciones entre este régimen y los sistemas de partidos, comprendido este último desde el número de tiendas políticas dentro del Congreso y su disciplina partidaria.

---

2 Su Congreso Constituyente de 1987-1988 contempló la posibilidad de encaminarse por un gobierno semipresidencialista.

3 Raúl Alfonsín (1983-1989) de manera formal se encaminó también por la opción del gobierno parlamentario.

Especial atención merece este punto dado que en Ecuador, en 2006, Rafael Correa Delgado[4] participó por primera vez en los comicios presidenciales sin presentar candidatos para el Congreso Nacional. Sin embargo, el movimiento que él fundó, Alianza PAIS5, mantuvo alianzas políticas y acuerdos con el Partido Socialista Frente Amplio (PS-FA)6, el Partido Comunista del Ecuador (PCE)7, el Movimiento Popular Democrático (MPD)8, Izquierda Democrática (ID)9, Pachakutik10 (MUPP) y el Partido Roldosista Ecuatoriano (PRE)11, entre otros. Posteriormente para las elecciones del 2007 para asambleístas constituyentes PAIS obtuvo 80 de los 130 curules en disputa, seguidos por el Partido Sociedad Patriótica 21 de Enero (PSP)12 con apenas 19 dignidades13.

Esta, la estrategia de establecer alianzas con movimientos o partidos con nula o escasa representación en los anteriores Congresos, ha sido sin duda uno de los puntos fuertes del régimen de Correa. Una manera diferente de aplicar fórmulas que siempre estuvieron presentes pero fueron ignoradas por anteriores propuestas de gobierno que se inclinaban por las tendencias tradicionales; de modo que estamos de cara a una especie de superación de un problema que sufrieron los anteriores mandatarios que es el fortalecimiento de ese marco de convenios a su favor, la Asamblea. No obstante, aunque esta fue una estrategia que ha obtenido los resultados deseados en función de ese marco de objetivos propio, podría no ser la respuesta individual para corregir el cauce de ese proceso de estabilidad deseado.

Históricamente, en Ecuador los períodos presidenciales fallidos de las últimas décadas se han dado por diferentes causas, circunstancias en las que las destituciones del primer mandatario parten de un Congreso Nacional convulsionado en medio de revueltas ciudadanas comandadas por grupos de poder político, élites económicas o interrupciones de la democracia por parte de fracciones de las Fuerzas Armadas del país; no es propiamente el sistema presidencial lo que marcó el camino para estos hechos. De allí que se podría distinguir como una de las causas de la inestabilidad del Ejecutivo ecuatoriano a esa presencia de incentivos a las principales figuras políticas que favorece esa ingobernabilidad.

Frente a lo anteriormente expuesto, ¿se podría o no decir que el parlamentarismo es la opción a tomar? La respuesta sería negativa, dado que no se distingue en ese sistema una "cura" para los males de origen idiosincrático y social de países como el ecuatoriano. Esas frecuentes riñas a nivel institucional no tendrían por qué encontrar una respuesta en ese cambio, muy probablemente termine con cierto tipo de problemas, pero también podría fomentar la aparición de otros que no tendrían que ser necesariamente menos graves que los anteriores. La realidad es que al día de hoy el Ecuador tiene un presidente que lleva en el cargo mucho más que el total de lo que lograron sus tres predecesores elegidos por votación popular.

---

4 Economista ecuatoriano, Presidente de la República del Ecuador electo en el año 2006; cursa su tercer mandato revalidado en las votaciones del 2013.
5 Alianza Patria Altiva y Soberana.
6 En 1995 el Partido Socialista del Ecuador y el Frente Amplio de Izquierda (FADI) se unen para formar el Partido Socialista-Frente Amplio.
7 Fundado en 1926 como Partido Socialista del Ecuador.
8 Fundado el 17 de marzo de 1978 como un partido de ideología marxista-leninista.
9 El 5 de mayo de 1978, el Tribunal Supremo Electoral lo reconoce como partido político pero fue diez años atrás que el Dr. Rodrigo Borja Cevallos sugiere su formación.
10 El Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik (MUPP) fundado en el año de 1995.
11 Fundado en 1982 por el Ab. Abdalá Bucaram Ortiz.
12 Fundado el 4 de marzo de 2002 por el Crnel. Lucio Gutiérrez, ex-presidente de la República (2002-2005).
13 Referencia, ex-Tribunal Supremo Electoral.

El sistema no ha variado, sigue siendo el mismo, las reglas del juego fueron modificadas pero no fue el punto de partida, estas vinieron después como parte de una propuesta pero sí que tuvieron mucho que ver con asegurar este último mandato. Más allá del tipo de políticas que este gobierno lleve a cabo como las económicas, sociales y de relaciones exteriores, entre otras, su planteamiento o receta ha sido lo que lo ha mantenido en el poder con altos índices de popularidad al punto de repetir mandatos, algo que no veíamos en el país desde las presidencias del Dr. Velasco Ibarra[14].El sistema empleado propiamente no marcaría la diferencia.

> No existe ninguna evidencia empírica que apoye la hipótesis de que la consolidación será más sólida con un cambio radical del sistema de gobierno. Por el contrario, la sensación dominante es la de temor frente a la imagen de inestabilidad política que podría proyectar el frecuente cambio de gobierno propio de sistemas parlamentarios con multipartidismo relativamente ideologizado y polarizado (Nohlen, 1991).

3. Los partidos políticos y el *outsider.*

Desde la presidencia de Jaime Roldós, en 1979, ningún partido ha repetido algún período en la primera magistratura salvo el actual. Con esto entendemos también que la forma de pensar del elector respecto a cómo votar sufre el mismo destino. Sin embargo, podemos distinguir en estos hechos el desgaste sufrido por los partidos tradicionales, el mismo que dio síntomas más visibles cuando Lucio Gutiérrez ganó las elecciones con su partido Sociedad Patriótica; en el Congreso del 2002 el PRIAN y PSP tenían un 14,18% contra un 53,31% de los partidos tradicionales, ya para el 2006 la cifra varió al 45,55% versus un 32,6% (Batlle, 2009; Freidenberg, 2008). La Asamblea Nacional del 2013 está conformada por un 72,99% de MPAIS seguido de un 8,02% para CREO[15] y un 4,37% para el PSC. Comienzan a tomar más fuerza y presencia los *outsiders* a quienes se harán referencia más adelante.

Repasando la historia reciente del Ecuador resulta evidente que ha sido el sistema de partidos y sus componentes los causantes de esa ingobernabilidad, y no el marco presidencialista. El acentuado multipartidismo, las marcadas y enormes brechas ideológicas, así como esa incapacidad de cooperación (Freidenberg, 2013), han sido los elementos que, combinados, minaron la confianza del elector. El votante promedio empieza a manifestar desde las elecciones presidenciales de 1998 y cada vez con más insistencia en las urnas su desencanto por la clase política tradicional inclinando la balanza a favor de esas figuras nuevas, externas, "ajenas al sistema" y con discursos cargados de populismo. Alguien que quizás ni siquiera reúna experiencia en política y probablemente sin un partido político consolidado que lo respalde, los *outsiders*. Fernando Carrión Mena en su editorial del diario Hoy de octubre de 2012 lo define de la siguiente forma:

> El término *outsider* hace referencia a una persona que se encuentra o vive fuera del sistema de representación política o que es externo a las normas y tradiciones de la cultura política, decide ingresar a un proceso electoral en particular. Se trata de alguien 'nuevo' en política; aunque no todos los nuevos son outsiders, porque en algunos casos su discurso es similar al del sistema o, en otros casos, puede ser parte de la renovación del capital político de un partido. En general son personajes que han tenido éxito en una actividad que tiene importante presencia en el espacio

14 Presidente del Ecuador por votación popular en cinco oportunidades. S primera presidencia fue en el año 1934, la segunda en 1944, la tercera en 1952, la cuarta en 1960 y la quinta en 1968. Sólo pudo concluir su tercera administración.

15 Creando Oportunidades (CREO), inscrito oficialmente en enero de 2012. Participó en las elecciones presidenciales 2013 con el candidato Guillermo Lasso.

> público, sea en el mundo mediático o deportivo, como también del aprovechamiento de un momento de crisis, como puede ser un intento de golpe de estado o un manejo económico complejo (Carrión, 2012).

Esa falta de representación e identificación sumada a la poca credibilidad del sistema político es lo que permitiría que estas figuras vean la luz. Otra característica que cabe recalcar de estos actores políticos es que, al ser una respuesta en contra del sistema o fuera de este, su figura como tal no será eterna, su período de vida en condición de *outsider* es de corta duración porque una vez que pasa a formar parte de la palestra pública con algún cargo de esa índole su propia naturaleza lo asimila dentro de lo establecido haciéndolo formar parte misma del sistema, al menos para un siguiente período o para el momento en el que concluya el lapso en la dignidad para la que fue elegido.

4. Aplicación del QCA en los presidentes ecuatorianos 1981-2013.

La investigación trata de responder qué factores o combinación de estos son los que determinan que un presidente ecuatoriano pueda dar cumplimiento a su período de mandato en el tiempo acordado y de esta forma determinar, quizás, qué sucede en este entorno para que se susciten este tipo de fenómenos. Se procede a definir cinco elementos que, en base a la literatura revisada y sin definir a un presidente específico, indican de qué manera ha operado en cada observación. En función de esto las condiciones no podían ser elementos exclusivos de tan sólo uno de ellos.

Reunidos estos puntos procederemos con el QCA que emplea el álgebra Booleana[16] aplicado a principios de comparación en estudios cualitativos. Los métodos booleanos de comparación lógica representan cada caso como una combinación de condiciones causales y el resultado. La matriz de datos se reformula como una "tabla de verdad"[17] (Ragin, 1987). De manera más específica el ejercicio en cuestión será un CSQCA, es decir un CRISP QCA por lo que nos referiremos en términos dicotómicos. Pasamos entonces a determinar nuestras condiciones causales.

4.1. Procedencia.

Definimos de esta manera a la ubicación de la observación en referencia al ámbito político del caso a analizar; es decir, si por lo que ya repasamos anteriormente, este es un *outsider* o no. El caso era desconocido en la escena política implantada o no, posicionada o aún por ser descubierta y por ende en anteriores oportunidades no buscó por elecciones populares ocupar algún cargo. Ejemplificando, en la tabla 1 que encontraremos más adelante situamos a León Febres Cordero con un valor de 0 y a Lucio Gutiérrez con 1, esta asignación binaria obedece a que antes de ser presidente Febres Cordero fue Senador desde 1968 a 1971, luego fue diputado en el período 1979-1983; no era un outsider por lo que su valor es 0. Lucio Gutiérrez por otro lado no había tenido anterior participación en ningún partido hasta después del movimiento que derrocó a Jamil Mahuad, su valor asignado, 1. ¿Por qué se incluye esta condición? Es posible que el elector vea en alguien fuera del sistema la respuesta a sus necesidades ignoradas por quienes formaban parte del orden establecido, vea en él una figura que traiga estabilidad porque no proviene del mismo sitio que los anteriores personajes de la escena tradicional.

16 Es una estructura algebraica que esquematiza las operaciones lógicas de "y", "o", "no" y "si" así como el conjunto de operaciones unión, intersección y complemento.

17 Es una tabla que muestra el valor de verdad de una proposición compuesta, para cada combinación de valores de verdad que se pueda asignar a sus componentes. (The Concise Oxford Dictionary of Mathematics (4 ed.))

4.2. Carisma.

Esa suerte o cualidad de magnetismo que atrae a propios y ajenos, que no es aprendida, pues se nace con ella, y

> Sólo se evidencia en interacción con quienes son afectados por ella. El carisma es ante todo una relación, una fusión del yo interior del líder y del seguidor. Como la multitud que se congrega entorno del líder posee características de susceptibilidad, abnegación e intensidad emocional que trascienden la percepción convencional de los individuos involucrados, y como los atraídos sienten que su identidad personal se pierde en la adoración del otro carismático, en la sociedad occidental se entiende que el carisma es una 'fuerza fuerte', como se diría en física; amalgama a las personas de modos que trascienden y transfiguran la identidad de los seguidores, y posiblemente la identidad del líder (Lindholm, 1997).

De esta forma los únicos dos elementos que poseen esta característica son asignados con el valor de 1 a Abdalá Bucaram y Rafael Correa representando un cambio en el sistema. Es importante recalcar el hecho de su reconocimiento en todo el Ecuador, esto los diferencia de líderes regionales como León Febres Cordero por ejemplo.

4.3. Acceso.

Si el mandato de la observación en cuestión tuvo como antecesor a otro que no terminara su período de gobierno, sea cual fuere la causa, asumiendo que esta interrupción de lo planificado genera un clima de incertidumbre y todo lo que esto conlleva incluso para el siguiente régimen. Situamos como ejemplo a Osvaldo Hurtado con el valor de 1 por suceder a un presidente (Jaime Roldós) que no cumplió con su período de gobierno, en este caso por fallecimiento en un accidente aéreo; lo mismo pasa con quienes suceden a los presidentes defenestrados.

Se incluye esta condición porque el gobierno que suceda a otro desde un clima de inestabilidad podría ser, para el votante promedio, quien lleve al país por el rumbo deseado, él recibe una suerte de oportunidad histórica y por eso sus gobernados aceptan esta naturaleza y facilitan el que su mandato se desarrolle en condiciones esperadas dadas. Esto va más allá de que los resultados finales fueran los deseados, estos presidentes responden a una necesidad inmediata popular de carácter urgente.

4.4. Apoyo Militar.

Si la administración en estudio contó o no con el apoyo de las Fuerzas Armadas (FF.AA.) durante su período de gobierno. Si es así la observación recibe un valor de 1, caso contrario un 0.

La participación de las FF.AA. del país ha sido de fundamental importancia en el desarrollo del mismo y de manera especial en las últimas décadas; su protagonismo en la escena nacional ha ido en incremento con programas de alfabetización, salud, de cuidados del medio ambiente, educativos, entre otros. Además de estos y de lo que involucra la defensa de la integridad nacional, su accionar se ha extendido a industrias como la textil, de calzado y del acero, esta diversificación de funciones y áreas pudo derivar en que la institución armada se vea de diferentes formas involucrada con los destinos de los procesos políticos que le son ajenos. De distintas maneras se han visto implicados directamente en estos asuntos aun cuando deberíamos entender que estas tienen otro tipo de funciones como proteger los derechos, libertades y garantías de los ciudadanos, no intervenir en política como ha pasado en el Ecuador en reiteradas ocasiones.

4.5. Sensación de Expansión de Políticas de Bienestar.

Para este punto se procede a revisar los datos proporcionados por las instituciones pertinentes del caso, en tal virtud la información necesaria se cuantifica con históricos del Banco Central del Ecuador (BCE), la misma puede ser revisada en el anexo 1 de este trabajo. De esta manera mediremos este apartado en función del gasto social empleado por los diferentes presidentes en sus distintos períodos y en relación porcentual al Producto Interno Bruto (PIB). Dentro de esto el BCE se refiere a los Egresos del Presupuesto del Gobierno Central por sectores (Departamento de Publicaciones Económicas; Dirección de Estadística Económica, 2011, p. 77), tales como educación y cultura, salud y desarrollo comunal, desarrollo agropecuario, transportes y comunicaciones, servicios generales y otros. Adicionalmente la información está soportada y complementada con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)[18] (anexo 2). Se cuantificaron los resultados anuales de este rubro y se procedió a compararlos en función de esas medias históricas. Es decir, datos cuantitativos y un repaso comparativo con los programas o acciones empleadas por cada mandato.

Para el período de Jaime Roldós se concretaron compromisos de corte populistas como el aumento a los salarios, pero también hubo un mayor énfasis hacia la educación primaria. Además del ambiente nuevo propiciado por el inicio del nuevo período democrático. En el gobierno de Osvaldo Hurtado[19] se pretende estabilizar la economía después del derroche del *boom* petrolero y la crisis de la deuda externa además de varios quebrantos económicos debido a la caída en el precio del petróleo, así como de catástrofes naturales. Estos temas derivan en que se reduzca el gasto social como porcentaje del PIB. En el período de León Febres Cordero tenemos una recuperación del gasto social, pero la misma es perdida posteriormente debido a una fuerte contracción fiscal y al terremoto sucedido en 1987. Rodrigo Borja[20] se inclina por expandir el gasto público lo que posteriormente beneficiaría al gasto social. Con Sixto Duran Ballén[21] el gasto social aparece como porcentaje del PIB.

Para los períodos de Bucaram, Fabián Alarcón[22] y Jamil Mahuad se vivirían los momentos políticos y económicos más inestables desde el retorno a la democracia. Gustavo Noboa[23] hereda la dolarización y se inclina por dar prioridad al gasto social en el presupuesto general, pero no es suficiente calmar o mejorar el ya maltrecho país. Desde el gobierno de Gutiérrez, Alfredo Palacio[24] y Correa se mantiene la tendencia hacia el aumento de la inversión social.

Por otro lado, el *outcome* ha sido definido por la naturaleza de terminar su mandato en el período ordinario de sus funciones, es decir que no fuera interrumpido. Ejemplificando, presidentes como Bucaram reciben el valor de 0 y presidentes como Borja reciben 1. Cabe recalcar que, como se verá a continuación, se procedió a eliminar la observación Jaime Roldós por cuanto esta presentaba características similares a las de Rafael Correa, pero su *output* era 0 por cuanto este presidente no concluyó su mandato debido el accidente de avión en el que perdió la vida. Esto produjo un contra fáctico lo que posteriormente

18 Ver: http://dds.cepal.org/gasto/indicadores/ficha/?indicador_id=1
19 Asumió la presidencia para el período 81-84, luego de la muerte de Jaime Roldós.
20 Gobernó el país para el período 88-92, miembro de la Izquierda Democrática.
21 Luego de su separación del PSC fundó el Partido Unión Republicana con el que fue presidente en el período 92-96.
22 Asumió el poder luego de la destitución de Bucaram, su mandato comprendió desde febrero del 97 hasta agosto del 98.
23 Luego del derrocamiento de Mahuad, Noboa asume la presidencia de enero del 2000 a enero del 2003.
24 Presidente de la República para el período 2005-2007, sucedió a Lucio Gutiérrez luego de que este fuera derrocado.

entorpecería los resultados produciendo que Roldós y Correa no aparecieran en el análisis de las condiciones suficientes. En tal virtud, y dada la naturaleza de la característica particular de la observación Roldós, se procedió con descartarla del modelo a fin de poder desarrollarlo sin contradicciones.

Tabla 1
Tabla de verdad

casos	procedencia	carisma	acce-so	mili-tar	bienestar	Outcome
Osvaldo Hurtado	0	0	1	1	0	1
León Febres Cordero	0	0	0	1	0	1
Rodrigo Borja	0	0	0	1	1	1
Sixto Durán-Ballén	0	0	0	1	1	1
Abdalá Bucaram	0	1	0	0	0	0
Fabián Alarcón	0	0	1	1	0	1
Jamil Mahuad	0	0	0	0	0	0
Gustavo Noboa	0	0	1	1	0	1
Lucio Gutiérrez	1	0	0	0	1	0
Alfredo Palacio	0	0	1	1	1	1
Rafael Correa	1	1	0	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que cualquier factor que pudiera describir a sólo una observación fue excluida; como por ejemplo, el empleo o uso de los medios de comunicación para el caso de Rafael Correa.

5. Resultados.

A continuación, la tabla 2 (el análisis de las condiciones suficientes) muestra los resultados arrojados del procesamiento de datos con el *outcome* 1 (haber terminado su mandato) y las cinco condiciones causales que indicamos líneas arriba. La tabla muestra dos combinaciones de condiciones, el *raw coverage* de la primera señala que un 87.5% y un 12.5% respectivamente de los casos de los positivos que cubre la configuración; el *unique* coverage, los casos que por sí solos cubren la misma. El *solution coverage* indica cuántos casos de todos los positivos cubren el modelo, en esta oportunidad se abarcó cerca del 0.9 sobre 1 según los valores que se especificaron al momento de ejecutar el análisis.

La primera configuración de condiciones, en presencia de apoyo militar, ausencia del efecto del carisma y combinado con que todos ellos sean reconocidos como parte del sistema político se nos explica el 87% de las observaciones. Todos estos presidentes seguían un mismo patrón o modelo que les permitía consolidar la gobernabilidad, por lo que podríamos considerar que existe cierto equilibrio en el presidencialismo ecuatoriano en cuanto a cómo se consigue esa deseada estabilidad.

Diferenciamos dos caminos con configuraciones muy sólidas, tenemos muy claramente definidas dos rutas sobre el camino de la estabilidad ecuatoriana. Además, dado que el

solution coverage es de 1 se nos indica así que es un modelo perfecto en el sentido de que todos los casos positivos son explicados por él mismo, no hay presencia de contrafácticos. Siete presidentes que siguen una misma ruta hasta que llega Rafael Correa y rompe ese modelo temporal para plantear una fórmula distinta, es decir, que Correa, con un gasto social por encima de la media, con el apoyo militar (presente en ambas combinaciones), sin tener un gobierno inmediato previo en crisis de estabilidad, con sus facultades carismáticas y sin ser parte del sistema, es decir un *outsider*, logra estar en el poder y consolidarlo; como en este caso solamente se explica uno, se incluyen las cinco condiciones que tenemos diferenciadas. Correa logra la estabilidad de gobierno de una forma distinta a como lo hacían sus antecesores, rompe con una tendencia, esto es básicamente lo que indica la tabla.

Tabla 2 ***Análisis de condiciones suficientes****

frecuencia de corte	1.00000			
consistency cutoff:	1.00000			
	raw coverage	***unique coverage***	***consistency***	
militar*~carisma*~procedencia	0.875000	0.875000	1.00000	
bienestar*militar*~acceso*carisma*procedencia	0.125000	0.125000	1.00000	
solution coverage:	1.00000			
solution consistency:	1.00000			
Casos con más de 0.5 miembros en términos de militar*~carisma*~procedencia:				
Hurtado (1,1), LFC (1,1), Borja (1,1), Duran-Ballen (1,1), Alarcon (1,1), Noboa (1,1), Palacio (1,1)				
Casos con más de 0.5 miembros en términos de bienestar*militar*~acceso*carisma*procedencia:				
Correa (1,1)				
* El modelo incluye la función: f(bienestar, militar, acceso, carisma, procedencia)				

Fuente: Elaboración propia

¿Existe alguna condición necesaria que explique la estabilidad? Se parte desde el punto de tener un *outcome* positivo; se distingue cuándo un factor es necesario, pero no se conoce si uno en combinación con otro lo sigue siendo, lo que se necesita averiguar es si entre la unión de condiciones, un factor en conjunción con otro, de estos, cuál llega a ser más necesario. No hay un patrón estándar, ni rango o límites que indiquen que cuando determinado número es superior a otro valor estamos frente a una condición de estas características, la variable de plena necesidad se establece en un 1, todas así son necesarias, pero como la realidad puede resultar a veces muy peculiar cuando estamos frente a un 0.9 o 0.95, la consistencia nos indica, de los casos positivos (con el *outcome* de 1), qué casos tienen la condición en concreto; dicho de otra forma, qué casos cumplen con la condición de ser positivos y de tener la condición en 1. La cobertura nos señala qué observaciones de toda la base, sean positivos o negativos en el outcome, tienen la condición; pero para estos efectos nos remitimos a observar la consistencia.

Cada vez que el *outcome* sea 1, esta condición –militar en este caso- (tabla 3) está presente, para que se produzca el resultado esperado es necesario que exista siempre este

factor. Adicionalmente se presentan otras variables con un 87%, esto ya es bastante orientativo; no son necesarias por cuanto no cumple la condición de necesidad pura porque no está presente en todos los casos positivos pero sí que tiene un valor muy alto a tomar en cuenta. Por tanto, y aunque podría resultar obvio, para tener estabilidad en Ecuador siempre es requerido el apoyo militar, pero es una forma empírica de demostrar ese resultado. La consistencia son los casos que cumplen la condición del *outcome* y de la condición cuando se produce el outcome, todos tienen la variable acceso. Sin embargo, solo la mitad de los casos positivos la tienen.

Tabla 3
Análisis de condiciones necesarias

	Consistency	**Coverage**
procedencia	0.125000	0.500000
~procedencia	0.875000	0.777778
carisma	0.125000	0.500000
~carisma	0.875000	0.777778
acceso	0.500000	1.000000
~acceso	0.500000	0.571429
militar	1.000000	1.000000
~militar	0.000000	0.000000
bienestar	0.500000	0.800000
~bienestar	0.500000	0.666667

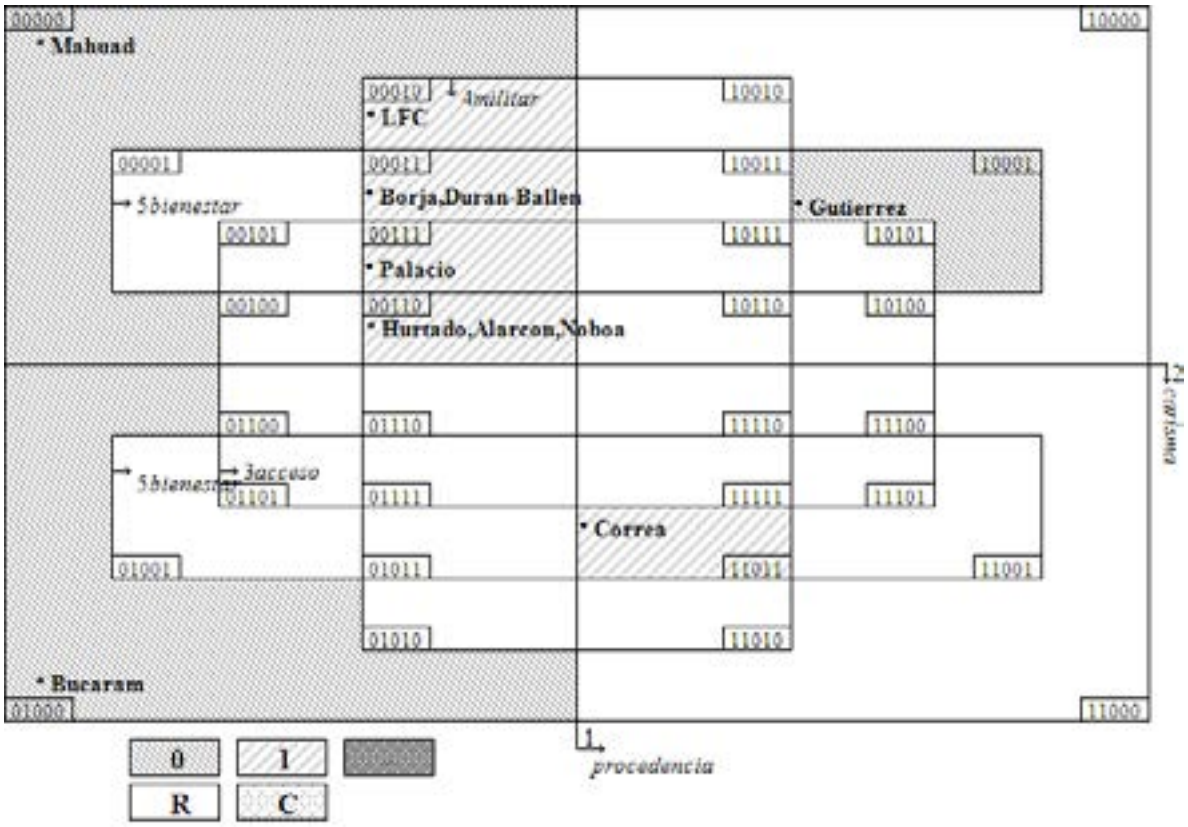
Fuente: Elaboración propia

La forma de plantearse el cómo lograr algo o cómo hacer las cosas funcionó de una manera para el período comprendido desde 1981 hasta 1996, era otro momento, otras circunstancias, donde no era tan importante que el presidente tenga un efecto envolvente sobre las masas. También, por supuesto, con lo joven que era ese período de democracia, el electorado no sentía ese desgaste que se pondría de manifiesto posteriormente. Luego vendría el período de negación del *outcome* con Bucaram, Mahuad y Gutiérrez, donde fue clave que las FF.AA. en su momento retiraran su apoyo a estos regímenes o que en otros casos lo apoyaran, pero ya vemos que no fue necesario el factor *outsider* para mantenerse en el poder, sí que lo fue para alcanzarlo en el caso de Gutiérrez, pero esto no lo aseguró su permanencia en él, no fue suficiente.

Es así que Rafael Correa conjuga la sensación de expansión de políticas de bienestar, el carisma, el provenir como *outsider* y el apoyo militar. No hubo otro mandato que combinara esos factores de la misma manera y si a esto se añade el empleo singular de los medios de comunicación tanto como circunstancias económicas favorecedoras y una propuesta de cambio (no nos referimos a que los mismos sean positivos o no, nos orientamos a que es un planteamiento diferente), redundamos en lo que vive el Ecuador hoy en día. No estamos presenciando un declive de partidos políticos, vivimos una transformación de los mismos sumado a unas preferencias diferentes del electorado.

El gráfico a continuación representa el modelo propuesto. Ubicamos a Rafael Correa como un tipo diferente de presidente; tres casos con un resultado de negación del *outcome*, dos con similares características y un modelo distinto. La zona de cero (Bucaram, Mahuad y Gutiérrez) es la parte negada, lo positivo lo diferenciamos como zona 1; los residuos (R) son posibles configuraciones que no tienen una evidencia empírica, no tenemos casos que los sustenten pero son posibles.

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones.

A finales del siglo XX e inicios del XXI, Ecuador ha experimentado fuertes crisis de gobierno iniciadas desde perspectivas económicas, políticas y sociales pero que tuvieron los mismos desenlaces para el Ejecutivo. Aunque su sistema ha sido muchas veces cuestionado por favorecer las desigualdades sociales y económicas o por estimular una pugna de poderes, estos orígenes se han debido claramente marcados por una pobre clase política; sus actos, sus resultados y su influencia en quienes los eligen son los que empujaron a que se consumaran episodios de inestabilidad gubernamental poco gratos en nuestra historia.

En busca de una "receta" de estabilidad se pudo destacar que lo único constante para este fin es el apoyo militar hacia los regímenes de momento, cuando sabemos también que las instituciones que integran este sector cumplen otro tipo de funciones menos la de jurado. Desde el conflicto bélico con Perú en 1995, las Fuerzas Armadas del país pasaron a convertirse en la institución que generaba mayor confianza entre la población y de manera especial el ejército. Esa nueva relación entre sociedad civil y militar, apoyada en programas de corte social por parte de estos últimos, ha sido la facilitadora de que la ciudadanía busque en ellos el arbitraje necesario para decidir, en lugar de las instituciones pertinentes y constitucionales, el destino de la democracia.

Dado este panorama político convulsionado, surge la figura del *outsider* como un elemento que pasa a canalizar y manifestar el descontento general de los votantes por la clase política tradicional. Desarrollan las características antisistema y responden tan fuerte como las circunstancias que propiciaron su aparición. Tal es el caso de Ecuador que en las elecciones presidenciales desde 1998 sus protagonistas han sido siempre estas figuras, al punto que, en los sufragios de 2013, Rafael Correa (ya parte del sistema) tuvo como principal contendiente a otro *outsider*, Guillermo Lasso.

Cabe recalcar el hecho de que lo que el país vive actualmente es una transformación o cambio por las preferencias electorales. Los partidos siguen allí, no han desaparecido como mucho se especula, quizás con otros dirigentes pero su presencia es clara y son los llamados a ejecutar reformas "puertas adentro" que permitan formar instituciones sólidas, con una propuesta de ideas que trascienda a la figura única de un líder donde se personalice y concentre el poder, que no sean movimientos transitorios y permitan una continuidad que repose en la sucesión.

Referencias bibliográficas.

Batlle, M. (2009). Actores reciclados y prácticas repetidas. La estrategia electoral de Rafael Correa (2006-2009). Trabajo en elaboración.

Carrión Mena, F. (2012). *Diario HOY*. Recuperado el 29 de mayo de 2013. Obtenido de: http://works.bepress.com/fernando_carrion/548

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *CEPAL*. Recuperado el 25 de julio de 2013, de http://dds.cepal.org/gasto/indicadores/ficha/?indicador_id=1

Departamento de Publicaciones Económicas; Dirección de Estadística Económica. (2011). *Metodología de la Información Estadística Mensual.* Banco Central del Ecuador.

Freidenberg, F. (2008). Correazos, Cholocracias, Populisme, religieux et ingouvernabilité en Equater. En O. Dabène (Ed.), *Amérique latine, les elections contre la démocratie?* (págs. 215-236). Paris.

Freidenberg, F. (2013). "Los cambios del sistema de partidos ecuatoriano en treinta años de democracia (1978-2010)", en Simón Pachano. (Ed). *La democracia en América Latina, treinta años después.* Quito: FLACSO Sede Ecuador (en prensa). Obtenido de: http://works.bepress.com/flavia_freidenberg/73 (2015)

Lindholm, C. (1997). *Carisma. Análisis del fenómeno carismático y su relación con la conducta humana y los cambio sociales.* Barcelona: Gedisa.

Mainwaring, S., & Shugart, M. S. (2002). *Presidencialismo y democracia en América latina.* Buenos Aires: Paidós.

Nohlen, D. (1991). *Sistemas de Gobierno: Perspectivas Comparadas.* Caracas: Nueva Sociedad.

Ragin, C. (1987). *THE COMPARATIVE METHOD Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies.* Oakland: University of California Press.

Anexo 1

GASTO SOCIAL COMO PORCENTAJE DEL PIB			
año	**porcentaje**	**año**	**porcentaje**
1990	3,95	2001	4,46
1991	3,9	2002	4,42
1992	4,04	2003	4,05
1993	3,63	2004	4,29
1994	4,19	2005	4,68
1995	4,43	2006	4,74
1996	4,54	2007	8,81
1997	3,49	2008	7,3
1998	3,87	2009	9,35
1999	3,37	2010	9,84
2000	2,86		
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la CEPAL			

Anexo 2

Producto Interno Bruto Ecuador 1979-2012	
Año	**PIB (miles de dólares)**
1979	23.029.577
1980	23.883.671
1981	25.224.229
1982	25.379.319
1983	25.293.824
1984	25.957.856
1985	26.979.298
1986	27.914.072
1987	27.841.747
1988	29.481.756
1989	29.778.277
1990	30.874.092
1991	32.199.005
1992	32.879.792
1993	33.528.582
1994	34.956.313
1995	35.743.721
1996	36.362.712
1997	37.936.441
1998	39.175.646
1999	37.318.961
2000	37.726.410
2001	39.241.363
2002	40.848.994
2003	41.961.262
2004	45.406.710
2005	47.809.319
2006	49.914.615
2007	51.007.777
2008	54.250.408
2009	54.557.732
2010	56.112.385
2011	60.279.286
2012	63.293.398
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del BCE	

4

ROOSEVELT BARROS MORALES
GEOVANNI FRANCISCO VERA SOLÓRZANO
ANGÉLICA MERCEDES TUMBACO CASTRO
JAIRO TUARES MEDRANDA

TEMA:
INCIDENCIA DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS CON LA EXPERIMENTACIÓN EN EL ÁREA DE FÍSICA, EDUCACIÓN, PODER, CIUDADANÍA

INCIDENCIA DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS CON LA EXPERIMENTACIÓN EN EL ÁREA DE FÍSICA, EDUCACIÓN, PODER Y CIUDADANÍA

IMPACT OF TEACHING RESOURCES WITH EXPERIMENTATION IN THE AREA OF PHYSICS, EDUCATION, POWER AND CITIZENSHIP

Roosevelt Barros Morales[1]
Universidad de Guayaquil
rooseveltbarrosm@ug.edu.ec

Giovanni Francisco Vera Solórzano[2]
gverasolorzano@yahoo.es

Angélica Mercedes Tumbaco Castro[3]
atumbaco33@gmail.com

Jairo Tuarez Medranda[4]

Resumen. El siguiente artículo se apoya en estudios realizados en el Sistema Nacional de diferentes trabajos de grado sobre la aplicación de recursos didácticos con la experimentación dentro del aula, en el área de física, educación, poder y ciudadanía. Estas investigaciones se basan en características educativas tomadas en cuenta para la motivación en la enseñanza de la física a estudiantes del Bachillerato General, para despertar su curiosidad y desarrollar su capacidad de análisis, de la educación, poder y ciudadanía con observación directa. La metodología utilizada está basada en una investigación de campo a través de encuestas a autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes. Luego se procedió a realizar la validez y confiabilidad de los instrumentos mediante el análisis, síntesis de expertos. Finalmente, se realizó el procesamiento de datos mediante la tabulación y codificación de los instrumentos de investigación. Así se enfoca la propuesta que innovará la Educación y el Poder Ciudadano, considerando la incidencia de los recursos didácticos mediante la experimentación dentro del aula en el área de física o de matemáticas y otras ciencias para que aumenten las habilidades, destrezas, especialmente el pensamiento crítico, analítico en los discentes y tendrán las bases principales para resolver problemas y sacar conclusiones.

Palabras clave: Recursos, didácticos, experimentación, física.

Abstract. The following article is based on studies in the National system of different degree work on the implementation of teaching resources in the classroom experimentation in the area of physical education power and citizenship. These investigations are based on educational characteristics taken into account for motivation in teaching physics students Baccalaureate General, to arouse their curiosity and develop their analytical skills, education, power, direct observation citizenship. The methodology is based on field research through surveys to authorities, teachers, parents, students, then proceeded to the validity and reliability of instruments through analysis, synthesis experts finally processing is performed by tabulating data, coding research tools. With this the proposal innovate Education and Citizen Power focuses, considering the impact of teaching resources through experimentation in the classroom in the area of physics or mathematics and other sciences to increase the abilities, skills, especially thinking critical, analytical learners and will in the main bases to solve problems, draw conclusions.

Keywords: Resources, teaching, testing, physics

1 Doctor en Ciencias de la Educación Especialidad Historia y Geografía

2 Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Física y Matemáticas.

3 Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Física y Matemáticas.

4 Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Física y Matemáticas.

1. Introducción.

El proceso de construcción de la educación, poder y ciudadanía ha diseñado varias estrategias innovadoras con la finalidad de mejorar la calidad de aprendizaje, a beneficio de los estudiantes y la sociedad. La educación sobre la física ha tenido muchos inconvenientes a través del tiempo, pues se les complica el aprendizaje a los estudiantes, quienes no sienten motivación, ni ganas de aprender debido a la falta de estrategias o recursos que el docente debe aplicar para que, de esta forma, aumente el interés y conocimiento de cada uno de los estudiantes.

Con la realización de este trabajo investigativo se propone el desarrollo de la parte experimental en el aprendizaje de la física, desde el momento de la observación que el estudiante realiza con los mecanismos que la naturaleza trabaja, para dejar así de ser resignados creyentes de un mundo desconocido que su profesor, clase tras clase, trata de explicar. Será entonces posible que su curiosidad e imaginación se active, actuando a nuestro favor. De esta forma, los estudiantes interiorizan verdaderamente los conceptos y, mediante el uso de preguntas directrices, el docente describe los fenómenos físicos.

Tomando en cuenta los antecedentes en la enseñanza de la física, esta viene condicionada por un contexto determinado y caracterizada por toda una serie de variables que obligan al equipo de docentes de un centro escolar a diseñar tanto el proyecto educativo como el proyecto curricular del mismo. En esta tarea -fruto de un trabajo continuado, sistemático y consensuado- entre otras muchas acciones y determinaciones, se definen las necesidades y el planteamiento de utilización de los materiales y recursos didácticos que se van a emplear como definidores de una línea concreta de actuación pedagógica.

El problema del contexto donde se desarrolla la investigación sobre utilización de recursos didácticos en el aprendizaje de física, educación, poder y ciudadanía, se encontró al no existir los recursos indispensables para poder experimentar y hacer una clase motivadora para cambiar la educación de la tradicional y conseguir ciudadanos con poder que terminen con esa teoría y monotonía donde la participación del estudiante, es nula pues desdichamente todavía se no permiten al cambio, a la innovación.

Otro de los problemas evidenciados en el contexto investigativo son los problemas sociales, dentro de los cuales se encuentran la abundancia de familias disfuncionales, que desarrolla en los estudiantes actitudes-aptitudes negativas que demuestran rebeldía. Esto, sin aceptar las teorías de aprendizaje que expone el docente en el salón de clases para cambiar la pedagogía actual por una más práctica, motivando sobre todo el poder y ciudadanía a través de aplicaciones educativas vinculadas a la física.

En la actualidad existe poco interés de los padres en el proceso educativo, por eso la formación y el poder ciudadano no se desarrolla. La base de la sociedad está en los representantes; es decir, en la familia que exige que su representado tenga una enseñanza de calidez y calidad, dejando la responsabilidad en manos de los docentes y de la comunidad educativa. Por todo ello, la complejidad de la problemática que lleva a la necesidad de plantear alternativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se diseñarán alternativas que permitan mejorar el proceso educativo, como es la utilización de una guía didáctica que despierte el interés por aprender en los estudiantes, para así desarrollar personas proactivas en beneficio de la sociedad actual.

Este trabajo investigativo se justifica por la necesidad que existe en la educación actual por mejorar el aprendizaje de la física y las matemáticas que hoy en día se encuentra deteriorada por la falta de recursos didácticos novedosos en el aula de clases. Por esta razón, es conveniente la aplicación de esta labor cinética dentro de los centros educacionales, para que el docente cuente con una herramienta pedagógica metodológica que fortalezca las líneas de aprendizaje en la experimentación y observación del área de la física.

De esta forma se pretende ayudar en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes de los estudiantes de una forma fácil y sencilla, con el uso de los recursos didácticos que se basan en la aplicación de técnicas y procedimientos actuales de la enseñanza. Sin embargo, los recursos son novedosos por medio de los cuales los estudiantes se divierten y adquieren aprendizajes significativos.

El objetivo general de esta labor investigativa es analizar la incidencia del uso de los recursos didácticos experimentales en el aprendizaje significativo de física, educación, poder y ciudadanía mediante estudios bibliográficos y de campo, facilitando el aprendizaje de los estudiantes con propuestas experimentales dentro del aula.

Entre los objetivos específicos tenemos los siguientes:

- Distinguir el material didáctico experimental mediante la manipulación en el aula.
- Fortalecer el aprendizaje significativo de física mediante la relación teórica – practica en la educación poder y ciudadanía.
- Establecer propuestas didácticas de física dentro del aula mediante la experimentación.

2. Revisión de la literatura.

El interés por colaborar en los procesos educativos y alcanzar un aprendizaje significativo en el área de física, tiene tintes experimentales. Lo que se pretende es mejorar el desarrollo de la creatividad de los estudiantes y su motivación por aprender esta asignatura, dentro o fuera del aula relacionando la teoría con la práctica.

Lo dicho se respalda en investigaciones, por ejemplo: Diseño de manual experimental de física, empleando materiales cotidianos en donde el autor manifiesta que (Castañeda, 2012) “el material elaborado contribuye al proceso de aprendizaje, brindando al docente de física una alternativa para desarrollar prácticas experimentales en instituciones educativas que no cuentan con infraestructura y equipos para tal fin” (p. VII). Es así que concluye lo siguiente: Es posible diseñar y desarrollar experiencias de laboratorio para física, utilizando materiales cotidianos y salvando así las dificultades de no contar con infraestructura o equipo en una institución educativa, logrando de esta manera fortalecer el proceso de aprendizaje.

Como resultado de esta investigación se encontró que: “la experiencia mostro que para que el material cumpla su objetivo este debe ser trabajado en horas de clase y bajo la supervisión del docente, evitando que los estudiantes lo tomen simplemente como una actividad más, perdiendo su valor pedagógico” (Castañeda, 2012, p.28). El autor expone que lo más importante dentro del proceso de enseñanza es la experiencia que el estudiante adquiera al momento de aprender, para lo cual se necesita el uso de materiales que fortalezcan el trabajo pedagógico.

Martines (2011) expone que:

> En este sentido no solo se trata de preparación de los docentes, sino llegar a determinar una estrategia adecuada para dar a conocer a los estudiantes mecanismos para que comprendan no solo la parte técnica sino también la parte práctica, para así poner en práctica diseñando caminos hacia la formación de habilidades de pensamientos que permita a cada estudiante poner en práctica sus conocimientos, para así mejorar su vida cotidiana. Así mismo los procesos experimentales deben contar con la supervisión del docente para que el estudiante cumpla el objetivo pedagógico (p.7).

Analizando lo expuesto por el autor, se revela que los estudiantes buscaron vías para lograr obtener un fin, ofrecer soluciones a problemas de manera diferente a lo común. Ofrece interpretaciones diferentes a la solución de un problema, exponer ideas, conjeturas, hipótesis, entre otras cualidades del pensamiento científico, con un mínimo de ayuda, como muestra del desarrollo del pensamiento lógico.

El material didáctico en la educación forma parte importante del proceso fundamental en la vida del estudiante, el cual necesita de una variedad de estrategias y recursos para facilitar su formación, por eso el medio o material que se use para su enseñanza debe influir de manera apropiada haciendo que tenga una actitud positiva hacia su aprendizaje. Es así que los materiales didácticos deben generar interés en ellos, y los maestros con su paciencia sobre las actitudes y pensamientos de los alumnos hacia el material deben ser efectivos para su respectiva utilización.

En la enseñanza, los profesores pueden utilizar los materiales didácticos de forma dinámica para trasmitir el aprendizaje de una manera práctica y cercana a la realidad de los alumnos. Se evidencia que los materiales didácticos no son otra cosa que los recursos con que cuenta el docente para cumplir con significación el proceso de aprendizaje, en el que domina una metodología lúdica adecuada para usar intencionalmente esos recursos o materiales didácticos, lo que incide directamente en la adquisición de conocimientos y destrezas que le permitan al estudiante un aprendizaje significativo (Manrique, 2013, p.105).

Blanco (2012) sugiere que:

> Los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. Los recursos didácticos deberán considerarse siempre como un apoyo para el proceso educativo. El término recurso docente tiene dos acepciones distintas. En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que un centro educativo debe poseer, desde el propio edificio a todo aquel material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, etc. Desde una perspectiva diferente, los recursos, son también aquellas estrategias que el profesor utiliza como facilitadoras de la tarea docente, referidas tanto a los aspectos organizativos de las sesiones como a la manera de transmitir los conocimientos o contenidos (p.17).

Luego de analizar lo expuesto, se observa que el material didáctico ayuda el proceso de aprendizaje en los educandos, gracias al contrato práctico y físico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan el desarrollo de la memoria, la parte cognitiva, física, entre otros aspectos fundamentales en la evolución del sujeto. No debemos olvidarnos de que el material sigue siendo un recurso auxiliar y que lo más importante es el maestro y, por tanto, la utilización creativa que este haga de los materiales.

Los tipos de materiales didácticos deben estimular los sentidos y ejecutar el conocimiento de los estudiantes combinados con su capacidad mental. Como lo argumenta Montessori (1967): Los objetivos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armónica de la personalidad psíquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía la más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar (p. 81).

Se puede analizar que el medio que nos rodea propicia materiales sensoriales que orientan a la motivación de habilidades y destrezas del estudiante, lo que le facilita la obtención de conocimientos complicados.

Los tipos de acuerdo a su uso y conveniencia a cualquier disciplina basados en los recursos y materiales didácticos son:

- Material permanente del trabajo: Tales como el tablero y los elementos para escribir en él, video, proyectores, cuadernos, reglas, compases, computadores personales.
- Material informativo: Mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, etc.
- Material ilustrado audiovisual: Son materiales previamente elaborados con imágenes y sonidos como puede ser un video o documental; los mismo que permiten captar la atención de los participantes estos pueden ser: posters, videos, discos, etc.
- Material experimental: Aparatos y materiales variados, que se presten para la realización de pruebas o experimentos que deriven en aprendizajes.
- Material tecnológico: son medios electrónicos usados para la construcción de materiales didácticos.

Una decisión importante que toma el docente es sobre el tipo de material didáctico a seleccionar para su correcta utilización dentro de clases. Consideramos entonces, que el profesor tiene la libertad y oportunidad de elegir, pero se sabe que se le exige mucho al docente. Por lo tanto, tiene que estar bien informado sobre aspectos como el material didáctico que va a utilizar con los alumnos, para ayudar la mayor cantidad posible y poder mejorar la enseñanza.

Pimboza (2015), sugiere que "el material didáctico desempeña una función muy importante en la educación ofrece una propuesta pedagógica. Su función específica es representar los objetos en estudio. Conducir los conocimientos adquiridos, adiestrar destreza, construir, valorar, interpretar y crea" (p. 25). En este sentido, los materiales son imprescindibles de la acción que realiza el docente en las aulas, más aún si queremos que los estudiantes interioricen los conocimientos impartidos y pongan en práctica en la vida cotidiana en ese momento sabremos que sus aprendizajes son significativos.

Se sabe que la física es una ciencia netamente experimental, que se basa en el análisis teórico y con actividades experimentales, entonces, para mejorar el proceso de la enseñanza de la física es necesario desarrollar experimentos que ayuden a los estudiantes a interpretar y comprender los temas de esta.

Ante esta complejidad hay que tener en cuenta la importancia de la práctica mediante la experimentación. Ubaque (2009) manifiesta: "El uso adecuado del experimento va a

permitir que el estudiante tenga una visión de la Física más práctica, real y emocionante. Además el experimento es el argumento más sólido que tiene la física para mostrar la validez de sus leyes y el rigor de sus principios" (p.36). Esto quiere decir que hay que pensar con carácter teórico – experimental y que los maestros no solo se deben dedicar a dictar teoría y desarrollar ejercicios, sino que el estudiante pueda visualizar el carácter experimental de la ciencia.

Mediante el experimento en el estudiante, se desarrolla habilidades para la instrumentación; así como la consolidación, paso a paso, de un pensamiento lógico formal, que le servirá para realizar análisis y discusiones más profundas en relación a los fenómenos en física.
Para la educación, poder y ciudadanía durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta. Esto, porque existió una teoría conductista de la labor educativa, donde el docente era el que imponía la forma de trabajar, el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta; conduce a un cambio en el significativo de la experiencia.

Para lograr una gran labor educativa en la ciudadanía, es necesario tener en consideración que estos tres elementos del proceso educativo sean los mejores: (1) Los profesores y su manera de enseñar; (2) la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y (3) el entorno social en el que se desarrolla el proceso educativo. Todo esto debe estar conectado entre sí de forma positiva para que el alumno alcance el aprendizaje significativo, para conseguir esto debe hacer una clase práctica en el que el estudiante manipule materiales que forman parte de un tema a tratar.

La investigación tiene como finalidad determinar la incidencia de la formación y el poder ciudadano mediante la utilización de recursos didácticos para apoyar el aprendizaje de acuerdo a la realidad del medio. De acuerdo al poder de los estudiantes que aporten significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los mismos, para que lleguen a la meta del conocimiento necesitan de una formación cognitiva, axiológica, procedimental. Es decir, que sean capaces de resolver problemas para la vida.

3. Materiales y métodos.

El presente trabajo investigativo cumple los pasos de la investigación científica con la finalidad de solucionar problemas, requerimientos y necesidades en el aprendizaje de la física en la educación, poder y ciudadanía. Comprende el diseño de la investigación: la modalidad, el tipo de investigación, la población y muestra, los procedimientos de la investigación, las técnicas de recolección de datos, los instrumentos de investigación etc., que me ayudarán a la ejecución del artículo.

Se aplicó la investigación de campo cuando se asistió a la institución educativa para aplicar las técnicas investigativas como: entrevistas, cuestionarios, encuestas, observaciones ya sean directas o indirectas. La investigación de campo sugiere explorar de forma directa las variables, por lo que es necesario acudir al área donde se realiza la acción y se plantea las soluciones inmediatas al problema presentado, en el lugar y área del proceso investigativo, es decir donde se determinó el problema.

Además, se aplicó la investigación bibliográfica que permitió conocer, comparar y deducir los distintos enfoques a través del estudio preliminar al revisar la documentación con que se cuenta toda clase de fuentes bibliográficas. Los contactos directos dan la posibilidad

de contar con criterios, conceptualizaciones, análisis, conclusiones y recomendaciones que son los elementos objetivos.

La población se encuentra constituida por un grupo de estudiantes de Bachillerato que conforman la comunidad educativa y sus representantes, los mismos que participaron con diferentes criterios: 2 directivos, 10 docentes, 30 estudiantes y 30 representantes en total 72.

Tabla 1. Población

N°	Detalle	Personas
1	Autoridades	2
2	Docentes	10
3	Estudiantes	30
4	Representantes legales	30
	Total	72

Tabla 2. Muestra seleccionada

N°	Detalle	Personas
1	Director	2
2	Docentes	10
3	Estudiantes	30
3	Representantes Legales	30
4	TOTAL	72

Para la recolección de datos de este proyecto se utilizó como técnica o instrumentos: entrevista, test a estudiantes y representantes, observación con la finalidad de proveer el uso de los recursos didácticos en el aprendizaje de la física en la educación poder y ciudadanía.

La entrevista es una técnica que permitió obtener datos específicos y propios del entrevistado, los mismos que de otro modo serían muy difíciles conseguir, por eso es de mucha importancia esta técnica. Es el método específico de un diálogo, donde se permitió recolectar datos que fueron muy útiles para la investigación necesaria. A través de la entrevista se formula preguntas de gran interés, factibles u oportunas y que ayudó a recoger la información necesaria para realizar la tesis. La encuesta es una técnica que permite la recopilación de datos concretos acerca de la opinión, comportamiento o actuación de uno o varios sujetos.

La encuesta se la realizó en los estudiantes de bachillerato, profesores y padres de familias, con preguntas cerradas, teniendo como objetivo la tarea de averiguar el problema, y así proceder a dar soluciones, para mejorar el aprendizaje de la física por medio de los recursos didácticos.

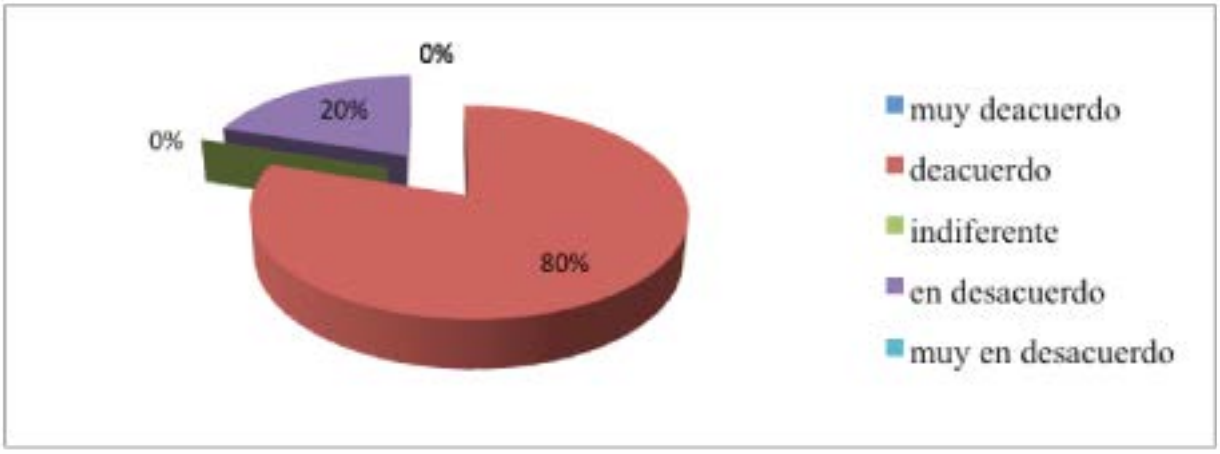
4. Resultados.

Encuesta a docentes

Tabla 3: Utilizar nuevos recursos didácticos

1. ¿Se encuentra usted de acuerdo con utilizar nuevos recursos didácticos en el área de física?			
Código	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Ítem # 1	Muy de acuerdo	0	0%
	De acuerdo	8	80%
	Indiferente	0	0%
	En desacuerdo	2	20%
	Muy en desacuerdo	0	0%
	Total	10	100%

Gráfico # 1: Utilizar nuevos recursos didácticos

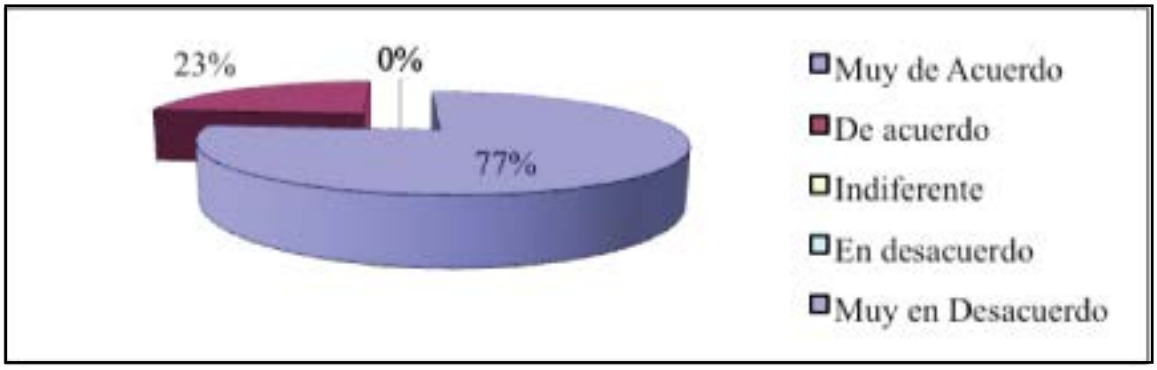


Análisis: En la encuesta realizada a los docentes la gran mayoría de ellos demuestran estar de acuerdo y un número menor en desacuerdo lo cual manifiesta que necesitan incluir el uso de los recursos didácticos en el aula especialmente en el área de física para fortalecer y mejorar el aprendizaje basado en la educación, poder y ciudadanía.

Tabla 4: Manipulación de experimentos

2. ¿El uso de los recursos didácticos y la manipulación de experimentos fortalece el aprendizaje de la física, educación poder y ciudadanía?			
Código	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Ítem # 2	Muy de acuerdo	27	90%
	De acuerdo	3	10%
	Indiferente	0	0%
	En desacuerdo	0	0%
	Muy en desacuerdo	0	0%
	Total	30	100%

Gráfico # 2 Manipulación de experimentos

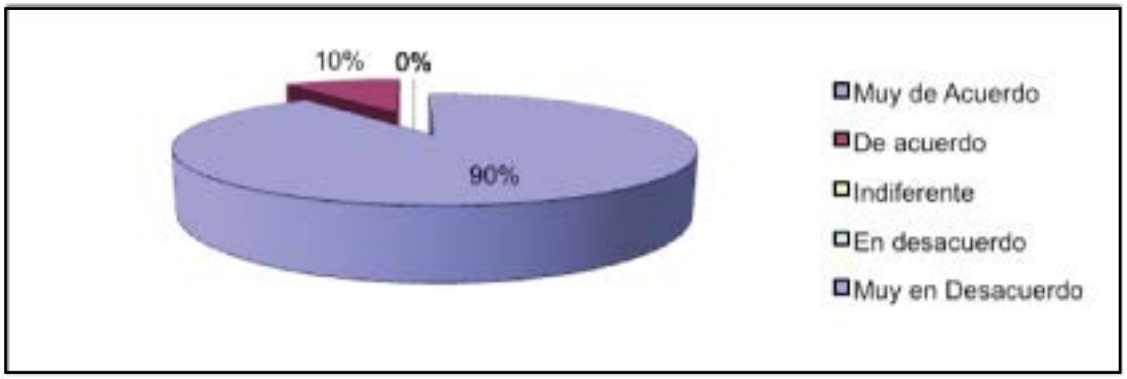


Los resultados de las encuestas reflejan que los representantes legales encuestados, están muy de acuerdo que la aplicación de los recursos didácticos y la manipulación de experimentos incrementa el aprendizaje de física, educación, poder y ciudadanía en los estudiantes para de esta forma obtener mejores resultados en el rendimiento académico.

Tabla 5. Bajo rendimiento académico

3.- ¿El escaso uso de los recursos didácticos en el área de física ocasiona bajo rendimiento académico?			
Código	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Item # 3	Muy de acuerdo	27	90%
	De acuerdo	3	10%
	Indiferente	0	0%
	En desacuerdo	0	0%
	Muy en desacuerdo	0	0%
	Total	30	100%

Gráfico # 3. Bajo rendimiento escolar



Los resultados de las encuesta reflejan que los estudiantes encuestados, están muy de acuerdo que la falta de aplicación de los recursos didácticos en el aula en el área de física ocasiona bajo rendimiento académico, por lo cual necesitan que los docentes apliquen nuevas estrategias y practicar en los experimentos conjuntamente con su manipulación.

5. Conclusiones.

Se debe promover el uso de los recursos didácticos, pues comparando otros estudios realizados a nivel nacional e internacional los resultados expresan la necesidad de la manipulación en el proceso de inter-aprendizaje en cada una de las etapas de la educación, poder y ciudadanía, para incrementar la aplicación de actividades de juegos, ejercicios y se erradicará el déficit de aprendizaje de la física.

Con el resultado de la investigación se concluye que existe poco desarrollo de la educación, poder y ciudadanía en el área de la física. Es preocupante y se manifiesta la poca capacitación a los docentes sobre las estrategias innovadoras en el uso de los recursos didácticos especialmente en física.

También se puede notar que existe muy poca utilización de recursos didácticos para que refuercen el nivel de aprendizaje en el área de física. Se necesita desarrollar la comprensión y expresión por medio de actividades metodológicas para fortalecer el conocimiento en poder y ciudadanía de los estudiantes.

Es imprescindible una propuesta práctica para el aprendizaje de la física en la educación poder y ciudadanía que sea de calidad y eficaz, para mejorar el poder ciudadano. Es obligación innovar en procesos educativos para obtener estudiantes con conocimientos significativos en poder y ciudadanía duraderos, que sean capaces de enfrentar los retos en los que el sistema educativo actual está inmerso.

Referencias bibliográficas.

Alonso M. (1998). *Física*. Ediciones Addison. Wesley, México.

Blanco, I. (6 de 2012). *Recursos didácticos para fortalecer la ensenaza aprendizaje de la economia*. Recuperado de Recursos didácticos para fortalecer la ensenaza aprendizaje de la economia: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf

Castañeda, H. (2012). *Diseño de manual experimental de fisica empleando materiales cotidianos*. Recuperado de Diseño de manual experimental de fisica empleando materiales cotidianos: http://www.bdigital.unal.edu.co/9101/1/8410502.2012.pdf

Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigacion.* Colombia: Impresos Panamericana.

Martines, Y. (07 de 2011). *Cuadernos de educcion y desrrollo*. Recuperado de Cuadernos de educacion y desarrollo: http://www.eumed.net/rev/ced/29/ymv.htm

Matvieev A.N. (2000). Problemas resueltos de física general, editorial URSS, Moscú.

Morán, F. (2009). *Metodología de la investigación.* Guayaquil: Santillana.

Pimboza, R. (2015). *Evaluacion del aprendizaje.* Ambato: Universidad técnica.

Piñeiro, M. R. (1996): Un recurso didáctico. La Simulación. En CABO, R. (Coord.) *La investigación en las didácticas específicas,* Oviedo,

Rincón Corcoles, A.; Plágaro Repollés, J. Mª. (2008): *Recursos didácticos en Internet: cómo acceder a los mejores contenidos educativos en la red, para alumnos, profesores y autodidactas.* Creaciones Copyright, Madrid.

Ruiz Davila (2004): *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes: usar información, comunicarse y utilizar recursos.* Narcea Ediciones, Madrid.

5

MSC. GEOVANNY FRANCISCO BELALCÁZAR CADENA

TEMA:

EL CAMBIO CONSTITUCIONAL Y LA MODERNIZACIÓN DEL ESTADO CAPITALISTA, UN ANÁLISIS CRÍTICO

El Cambio Constitucional y la modernización del Estado Capitalista, un análisis crítico.

Constitutional Change and modernization of the capitalist State, a critical analysis.

Geovanny Francisco Belalcázar Cadena
Investigador Independiente
Ciudadela La Floresta, Iberia y calle B #1508 Quito, Ecuador
5936008428
franciscobelalcazar@gmail.com

Resumen. El objetivo es recuperar para el análisis político la categoría de la clase social y su relación directa con el estado capitalista bajo la autonomía relativa, identificar cómo en la transición a la actual constitución, se configuró en Montecristi un modelo autoritario distinto a los conocidos estados de excepción, a través de la modernización de axiomas, estructuras e instituciones del estado capitalista. Bajo esta óptica es necesario sintetizar la conformación del bloque en el poder. Adicionalmente, estudiar cómo, a través del marco legal, se promueve el "Estado de Competencia". El mismo que tiene como función despolitizar la democracia, concentrar el poder político, lo cual necesariamente plantea el cambio constitucional.

Palabras Clave: Teoría crítica del Estado, Poder, Clases Sociales, Gobernanza.

Abstract. The goal is to recover for political analysis category of social class and its direct relationship with the capitalist state under relative autonomy, identified like the transition to the current constitution, made in Montecristi a different authoritarian model to the known state of emergency through the modernization of axioms, structures and institutions of the capitalist state. Under this light is necessary to synthesize the formation of the bloc in power. Further study, how through the legal framework promotes the "State of Competition". The same whose has as function depoliticize the democracy concentrate political power, which necessarily propose the constitutional change.

Keywords: Critical Theory of the State, Power, Social Classes, Governance.

1. Introducción.

En el contexto internacional a principios de los años 80, el estado de bienestar llega a opacarse, principalmente debido a la caída de la tasa de ganancia del capital a nivel mundial, y el cambio de modelo de producción capitalista desde el Fordismo al modelo Shumpertiano productor de mercancías, siendo el motor del proceso globalizador en el mundo hasta nuestros días.

En América Latina y particularmente en el Ecuador, ha existido desde la misma génesis de intentar cohesionar los estados nacionales una disputa entre los representantes del capital vinculado a la agroexportación y productos primarios, versus sectores que promueven el fomento industrial y principalmente la construcción de nuevas burguesías.

> [La] confrontación entre la oligarquía terrateniente y la burguesía industrial […] no es […] oposición entre distintos modos de producción, sino cuando más, de la que se desprende de la confrontación de dos vías posibles de desarrollo del capitalismo […], […], hay que tener presente que el desarrollo primario exportador es la vía más expedita a la acumulación de capital, […], razón por la cual la contradicción, […] gira entorno a la apropiación que el mismo genera (Cueva, 1977, p. 149).

Bajo estas condiciones internas y externas se ha configurado el estado ecuatoriano, en la década de los 80 marcada por una pronunciada crisis económica, pero un cierto equilibrio catastrófico de clases en la esfera política. En lo ideológico marcado por la crisis del pensamiento moderno y los meta relatos. A pesar de la crisis económica, el patrón de acumulación se mantenía estable hasta mediados de la década de los 90. En la segunda mitad de los años 90 se origina la crisis política que tendrá como detonante la caída de Abdala Bucaram.

> [La] causa central de la caída de Bucaram hay que buscarla en las características de ese sistema político o, con mayor precisión, en los niveles de aceptación de los elementos, […], componentes del populismo (especialmente el clientelismo, la construcción demagógica del discurso y la utilización del aparato estatal como mecanismo de integración y legitimación de grupos sociales emergentes) (Pachano, 2002,242).

En 1999 surge la crisis económica que termina en el feriado bancario y el derrocamiento de Jamil Mahuad principalmente como resultado de un fenómeno del niño que costó aproximadamente 300 millones de dólares. Adicionalmente, el gasto concerniente a la guerra con el Perú en 1995 y principalmente los créditos vinculados en la banca cercanos a los capitales del agronegocio, administrados por la oligarquía. En este periodo inicia el posicionamiento de la necesidad del cambio de hegemonía del bloque en el poder.

Lucio Gutiérrez ingresa a la arena política encabezando el golpe contra Mahuad, estabilizando parcialmente la economía; ayudado por el fenómeno migratorio, sostenido por el sector oligárquico, se enfrenta en una nueva crisis política con sectores nuevos como la pequeña burguesía quiteña (estudiantes universitarios, profesionales, intelectuales) y sectores burgueses antagónicos al agronegocio, los cuales plantean una nueva organización del estado y principalmente un nuevo modelo de desarrollo.

1.1. El Problema.

Partiendo del marco teórico de las clases sociales y el estado capitalista bajo la lectura del marxismo, se pretende conocer cómo el cambio constitucional desde la concepción de “un Estado Social de Derecho" (Constitución del Ecuador, 1998, 1), a un modelo de “Estado constitucional de derechos" (Constitución del Ecuador, 2008, 20) se articula con la modernización del estado capitalista en el Ecuador, dentro del contexto globalizador y la economía del conocimiento.

1.2. Justificación.

Es necesario identificar cómo el capitalismo se reproduce en la etapa actual para determinar sus efectos en los movimientos sociales y las clases subalternas, que permitan disputar nuevas espacios de lucha a las clases dominantes. Principalmente, cómo pueden mejorar sus condiciones de existencia. Desde el punto de vista académico determinar la vigencia del marxismo como presupuesto científico para el análisis de la realidad.

1.3. Objetivo.

Determinar cómo la modernización del estado capitalista de forma general se relaciona con las clases sociales en el contexto ecuatoriano.

2. Revisión de la literatura.

2.1. Actualidad de la problemática.

Como hecho histórico, en el año 2005 se produce la caída de Lucio Gutiérrez, debido a una crisis política debido al agotamiento del sistema democrático principalmente a su organicidad en el régimen de partidos políticos, donde a diferencia de derrocamientos anteriores, los protagonistas fueron precisamente los sectores no organizados de la sociedad autodenominados "Forajidos". La CONAIE dividida, una fracción de apoyo al régimen y otra en las protestas de abril, pierde protagonismo en la escena política y sectores como el FUT, ya en la anterior década queda mermado en el debate público. Los Forajidos en la estructura de clases, pertenecientes a la pequeña burguesía quiteña, sectores liberales pertenecientes a la burocracia del estado, sectores universitarios, profesionales.

Las clases medias tienen privilegios en la sociedad ecuatoriana, tienen contactos, tienen derecho a ser respetados, son alguien. Tal vez la amenaza que estos sectores percibieron fue que el nuevo orden que buscaba instaurarse pretendía negarles tal condición, y convertirlos simplemente en instrumentos. Para retomar la metáfora jurídica, se les anunciaba que ya no habría sitio para abogados o para administradores, sino sólo para testaferros, lacayos o tinterillos. Es decir, para servidores del poder que no podían retener un nivel de dignidad propia (Bustamante, 2005, p. 59).

Producto de lo abigarrado, mestizo, barroco característico de sectores pequeño burgueses, adquieren ligeras posiciones liberales, pero también conservan altos componentes coloniales. El presente trabajo no es una caracterización de estos sectores, pero es necesario posicionarlos respecto a las otras clases y fracciones, en función de ser uno de los actores principales en la actual modernización del estado capitalista. En Ecuador, en 2005 se convierten en actores principales para el cambio de la constitución y devenir de un "Estado Social de Derechos" a un "Estado Constitucional de derechos".

2.2. El Estado Social de Derecho.

A raíz del derrocamiento de Abdalá Bucaram, en el Ecuador se realiza una asamblea constituyente de plenos poderes que en su cuerpo principal autodefino el modelo de estado como Social de Derecho[1]. Plantea la articulación de la teoría jurídico – política con el estado y la sociedad, parte del liberalismo y se fundamenta en la obra kantiana. Cómo, principios básicos cimienta la separación de poderes, el respeto a la normativa, respeto a las libertades y tutela de los grupos vulnerables de la sociedad. Donde el aparato jurídico - político es ejecutor de la normativa.

1 En el artículo 1 de la constitución se declara "El ecuador es un estado social de derecho, soberano indpendiente , democrático"

Esta concepción de estado nace en Alemania, la teoría intenta conciliar las normas rígidas del estado liberal con las reivindicación de los obreros fabriles en el periodo de entreguerras, se conceptualiza: "La Constitución del Estado jurídicamente normada es también expresión de las relaciones de poder tanto físicas como psíquicas (...) En cuanto conexión social de acción, la Constitución se presenta como objeto del método propio de las ciencias de lo real" (Heller, 1971, p. 279).

2.3. El Estado Constitucional de Derecho.

Tras la pérdida de hegemonía del bloque en el poder del sector agroexportador irrumpen nuevos grupos para administrar el estado ecuatoriano, base del régimen actual, para lo cual se cambia previamente la constitución principalmente por las críticas a la ineficiencia de sus aparatos, atribuido principalmente por parte de sus críticos al modelo económico neoliberal.

Uno de los principales avances constitucionales según Ávila es: [el] estado legal y estado constitucional. "El primero tiene relación con la discrecionalidad del parlamento para expedir leyes, someter a los otros poderes […], como si fuera una ley más, la constitución. El segundo, [...], se caracteriza por el sometimiento del parlamento a la constitución". (Ávila, 2011, p. 89).

2.4. Análisis Teórico.

El presente trabajo pretende conocer cómo el cambio constitucional refleja el proceso modernizador del estado capitalista, y precisamente cómo es el comportamiento de las clases sociales. Cuestionar de forma general que la restricción de derechos y libertades actuales no pasan por un ejercicio del gobierno, más bien es una característica propia del estado capitalista moderno presente en el cambio constitucional.

Por el contrario en el balance que hace (Muñoz, 2014, p. 207) se afirma:

> [La],modernización del capital que pone por delante la intervención estatal desarrollista, la modernización tecnocrática y el discurso democratizador para ganar la hegemonía ideológica en el conjunto de la sociedad que demandó la intervención bonapartista cesarista del régimen en construcción". Es decir, como alternativa al autoritarismo y al irrespeto de las instituciones liberales se resuelven con un cambio gobierno.

2.5. El Estado Capitalista.

Para Marx, el individuo no es esencia, por el contrario es la construcción de las sociedades modernas, producto de las relaciones de producción y la división social del trabajo. (Poulantzas, 2005, pp. 70-71). Existe individualización en la instancia económica, pero en la superestructura político ideológico, nace la necesidad de cohesionar a este conjunto de individuos atomizados, en espacios fraccionados, a través de la estructura política "EL ESTADO" como unidad de intereses. Al mismo tiempo Poulantzas (2005), afirma que el estado:

> "[…] es un factor constitutivo de la organización de la división social del trabajo, produciendo permanentemente, […] individualización social. […], por los procedimientos ideológicos: el Estado, […] institucionaliza esa individualización mediante la constitución de las mónadas económico sociales en individuos" (Poulantzas, 2005, p. 73).

El papel del estado en el cuerpo social es propender "[…], las individualizaciones y privatizaciones, constituyéndose como su unidad y homogeneización; en ese doble movimiento de creación de aislamientos (de los que se compone el pueblo-nación) y de representación de su unidad (Poulantzas, 2005, p. 78).

Las relaciones interpersonales que funcionaban en regímenes pre modernos para impartir justicia se reemplazan por un aparato tecnocrático. Bajo estas consideraciones, el estado capitalista en sus distintas formas no parte de considerar a sus habitantes como agentes de la producción, por el contrario, vela las relaciones de clase y a los individuos los considera como ciudadanos personas sujetas de derechos, en igualdad de condiciones políticas. El dominio de una clase u otra está ausente de sus aparatos e instituciones, es un estado "Popular", en medida que representa los intereses del "Bien Común".

En las sociedades capitalistas los individuos, las empresas, la burguesía se convierten en una sociedad regida por los valores de la competencia y la acumulación (efecto de aislamiento), el estado es precisamente a través de sus aparatos quien los materializa y mediante procesos hegemónicos, la clase dominante realiza sus intereses mediante la homogenización del cuerpo social (Poulantzas, 2001, p. 160).

2.6. Estado instrumento y Autonomía Relativa.

El concepto de autonomía relativa es propia del estado capitalista, se determina en la instancia económica, posee una independencia – soberanía de las clases dominantes. De igual forma, es independiente de los agentes - soportes que lo administren, sus leyes axiomas garantizan la acumulación de los sectores dominantes a largo plazo generando equilibrios.

"Es cierto que se la impone al Estado la lucha política y económica de las clases dominadas: esto, sin embargo, significa simplemente que el Estado no es instrumento de clase, que es el Estado de una sociedad dividida en clases" (Poulantzas, 2001, p. 242). Desde el marxismo es contradictorio el concepto del estado instrumento o estado neutro, debido a que el estado capitalista es un estado de clase por sus estructuras e instituciones; los agentes son soportes.

2.7. Hegemonía en sociedades capitalistas y su relación con el Estado.

La hegemonía, al ser un concepto aplicado al campo de las prácticas políticas y el efecto del estado, permite determinar los intereses políticos de las clases dominantes en función del control del estado popular de clase "El Bien Común", basadas en la atomización en la instancia económica reflejado en la sociedad civil, donde las clases dominantes convierten sus intereses, en intereses de los dominados. La gestión de la hegemonía la realiza la fracción burguesa preponderante del bloque en el poder.
El estado capitalista, como lo afirma Poulantzas (Poulantzas, 1973, p. 53), "[…] se presenta no ya como el lugar de constitución de la dominación "publica" de un "privado"

privilegiado, sino como la expresión de lo universal y, a través de la constitución política de las clases dominantes, como la garantía del interés general". En el Modo de Producción Capitalista, el hombre político se encuentra en el estado y los sujetos libres atomizados (el individuo-ciudadano) en la sociedad civil, donde la acción colectiva se remite al estado, donde las ideologías mediante las mediaciones cumplen el papel de construir el imaginario de unidad – cohesión.

2.8. Las Funciones Económicas del Estado.

El estado, más allá de ser una estructura política cumple con un papel económico, influyendo en la constitución de las relaciones de producción y división social del trabajo. En la división ideológica, la disciplina de la ley y la organización del espacio tiempo de forma maquinista. La organización burocrática del estado determina las formas de cómo se realizará la reproducción del capital y al mismo tiempo como la ideología se reproduce en los aparatos estatales.

No sólo las funciones político-ideológicas del Estado están subordinadas ahora a su papel económico, sino que las funciones económicas están ya directamente encargadas de la reproducción de la ideología dominante: ahí tenemos, en particular, el desplazamiento de la ideología dominante hacia el tecnocratismo, hacia la imagen del Estado garante del crecimiento y del bienestar, en una palabra, la ideología del Estado-Providencia. (Poulantzas, 2005, p. 205).

A raíz de la crisis del Estado de Bienestar, y el modelo Keynesiano de Economía, la Escuela austriaca plantea el modelo económico Neoliberal planteado por Hayek principalmente promoviendo la relación económico-política: "liberalización económica–liberalización individual", pero realmente a raíz de la caída en la tasa de explotación al trabajo era necesario liberar al estado capitalista de las actividades relacionadas a la reproducción de la fuerza de trabajo, no tanto por la búsqueda de mayor libertad (libre albedrío), más bien por dinamizar el capitalismo a través de la innovación mediante el consumo, por lo cual se da paso de una economía Fordista a una Postfordista, con base en el modelo Shumperiano, el cual ayuda a entender cómo se desarrolla la llamada Sociedad del Conocimiento.

Así, Hayek estaba preocupado de las condiciones económicas y constitucionales para la libertad, […]. Era la oferta de innovación lo que constituía el centro de análisis de la dinámica de crecimiento capitalista que realizó Schumpeter, y no las implicaciones para la demanda de la libertad, el dinero o los impuestos. Y es justamente la competitividad estructural liderada por la innovación la que está ocupando un papel central para el éxito de las funciones económicas del Estado capitalista contemporáneo (Jessop, 2008, p. 216).

Posicionar al estado moderno como una simple derivación de la economía de mercado es un reduccionismo del papel que juega en el orden capitalista. Hablar de un estado post neoliberal, el cual adquiere del sector privado ciertas funciones para desarrollar el capital y propiciar mejoras en la reproducción de la fuerza de trabajo, es no entender cómo el patrón de acumulación se está desarrollando.

El sesgo economicista se tradujo en lo sustancial, en, [no], advertir que la lógica del neoliberalismo era consistente con transformaciones más profundas que tenían que ver

con la dimensión global de la restructuración del capitalismo. Se trataba de una restructuración tecnológica y política del poder a escala global el cual el neoliberalismo era una de sus variantes en el campo específico de la gestión económica. (Echeverría, 2016, p. 77) .

2.9. El Estado Competitivo como Estatismo Autoritario.

Para (Jessop, 2008, p. 118) el nuevo modelo de

> Estado […] trata de garantizar el crecimiento económico dentro de sus fronteras y de asegurar ciertas ventajas competitivas para los capitales establecidos dentro de las mismas, aunque operen en el extranjero, promoviendo las condiciones económicas y extra económicas actualmente consideradas esenciales para triunfar en competencia con actores y espacios económicos localizados en otros Estados.

El estado moderno articula sus instituciones y aparatos en el mercado mundial, así se configura el "Estatismo Autoritario". El mismo puede generarse dentro de una crisis política o una crisis de Estado, "[…], no designa, por consiguiente, un reforzamiento unívoco del Estado, sino que constituye más bien el efecto de una tendencia, cuyos polos, se desarrollan desigualmente, de reforzamiento debilitamiento del Estado" (Poulantzas, 2005, p. 250).

Pese a tener rasgos autoritarios el "[…] estatismo autoritario no puede identificarse, […], con un proceso de fascistización. […], no es ni la nueva forma de un efectivo Estado de excepción, […]: representa la nueva forma "democrática" de la república burguesa en la fase actual" (Poulantzas, 2005, p. 254).

Se propende a reforzar el ejecutivo y disminuir la influencia del parlamento en medida que la tecnocracia determina la efectividad de la normativa estatal. La representación del ejecutivo es una necesidad económica de esta nueva forma de estado que le permita negociar con los monopolios de manera directa, por lo cual el presidencialismo se convierte en la opción eficiente para sostener el modelo económico.

[El] presidencialismo personalizado, no corresponde verdaderamente a una bonapartización del poder, o sea, […] a una real detentación del poder por un solo hombre, a expensas de los centros de poder gubernamentales-administrativos, […], funciona más bien como punto de focalización de los diversos nudos y entramados administrativos del poder, como instancia para la convergencia de los mismos hacia la cumbre del poder, y corresponde al actual papel político del dispositivo (Poulantzas, 2005, p. 279).

2.9.1. Clases Sociales y Bloque en el Poder.

Las clases sociales se determinan en el campo de las relaciones sociales como relaciones de oposición, "[…] no abarcan las instancias estructurales, sino las relaciones sociales: las relaciones sociales constan de prácticas de clase, lo que quiere decir que las clases sociales sólo son concebibles como prácticas de clase" (Poulantzas, 2001, p. 100).

En la instancia económica la propiedad de los medios de producción y el tipo de trabajo como productivo o de servicios determinan la clase social, en la esfera política, las relaciones de control y vigilancia, así como en el nivel ideológico la división del trabajo manual y el trabajo intelectual, donde la ciencia toma un papel importante en medida que se con-

vierte en el instrumento que permite la fabricación de productos, es la fuerza productiva que dinamiza la extracción del plusvalor.

El bloque en el poder es un conjunto de clases, que debido a la coexistencia de varios modos de producción en las instancias económicas y políticas generan clases y fracciones diversas, contradictorias de carácter dominante, la cohesión de estas clases la realiza la fracción de clase hegemónica, la misma que se encuentra en autonomía relativa respecto las estructuras e instituciones del estado. (Poulantzas, 2001, pp. 387-390)

2.9.2. Modernización, Gobernabilidad, Gobernanza y Derechos Humanos.

El concepto de modernización va precisamente en la línea del progreso tomando como base: la continuidad del tiempo social o histórico, válido en la crítica de Althusser: "El tiempo puede ser tratado así como un continuo en el que se manifiesta la continuidad dialéctica del proceso de desarrollo de la idea" (Althusser, 2004, p. 104), concepción cercana al pensamiento idealista, precisamente el error en mezclar el plano del pensamiento con la realidad, identifica a la modernización como un continuo avance al perfeccionamiento de la modernidad capitalista.

La modernización busca transitar a niveles de desarrollo superiores de las fuerzas productivas en lo económico; en el nivel político, fortalecer las capacidades institucionales que permiten el control y reproducción social; en lo ideológico, crear los imaginarios del bienestar a través de valorar el desarrollo del individuo atomizado y la lógica del mercado. La modernización no cambia las relaciones de poder en el estado capitalista, más bien transforma sus formas.

La gobernabilidad en primera instancia nace como el concepto general de lograr la institucionalidad principalmente en los aparatos de estado y la forma de cómo resolver el problema de necesidades insatisfechas por los sectores subalternos versus recursos disponibles del estado. (Bobbio, 2005, pp. 703-704) La gobernanza precisamente aparece ante la crisis del concepto de gobernabilidad en el contexto de un aparato estatal, el modelo "Estatista Autoritario", determina que los pactos corporativos que normaban el Estado Keynesiano se trasladen a la "sociedad civil".

El estado ya no hace concesiones, más bien mediante su red de circuitos sociales y la burocracia, determinan las necesidades mínimas de los sectores subalternos. […], la gobernanza se refiere a cualquier forma de coordinación de relaciones sociales interdependientes, desde las simples interacciones diádicas hasta las complejas divisiones sociales del trabajo. Generalmente se distinguen 3 formas principales: la anarquía de intercambio […], la jerarquía de mando […], y la heterarquía de auto organización (por ejemplo, las redes horizontales), (Jessop, 2008, p. 60).

Partiendo de los análisis marxistas, el concepto del sujeto de derecho creado por las relaciones capitalistas de producción plantea límites reales al poder de las clases dominantes. Que se han construido en las luchas libradas por las clases oprimidas. Es decir, categorías como la democracia representativa, los Derechos Humanos, la ciudadanía, a pesar de que estén estructurados bajo los intereses de la ideología dominante, también son disputa de las luchas populares por mejorar sus condiciones de existencia, las cuales se materializan en la institucionalidad del Estado (Poulantzas, 2005, p. 83).

3. Materiales y Métodos.

El método de investigación científica usada para el presente trabajo es el método dialéctico. Como metodología de estudio se trabajó con el estudio de caso y las técnicas de recolección de datos fueron tanto cuantitativas como cualitativas. La recolección de datos estadísticos se lo hizo mediante las existentes en el Servicio Nacional de Información, en el INEC y SENPLADES, adicionalmente se utilizó la técnica de revisión de documentos, como fuentes se analizó revistas y publicaciones especializadas.

4. Resultados y Discusión.

El más fuerte intento de sustitución de importaciones en el Ecuador se da en la década de los 70 precisamente en el período de tránsito de una economía Fordista a una de tipo Shumpeteriano en los países centrales. A raíz de las crisis del capitalismo neoliberal en las décadas que le preceden se plantea en el Ecuador volver a una reindustrialización apalancada mediante el estado benefactor pero adaptada a la nueva forma de producción.

En la formación social latinoamericana ha sido endémico los problemas del subdesarrollo como "el abandono de las instituciones y regímenes de la democracia liberal; a su reemplazo por regímenes pragmáticos y autoritarios; a la concentración del poder en la gestión monocrática del Estado (Kaplan, 1997, p. 1), pero en 2005 precisamente, es una de las principales motivaciones para el cambio constitucional. Posteriormente en 2008, la pequeña burguesía y las fracciones burguesas antagónicas con los capitales del agronegocio plantean la necesidad de migrar "de una economía de recursos primarios a una economía de recursos infinitos mediante un estado fuertemente institucionalizado y redistribuidor de riqueza".

Es así que la hegemonía del bloque en el poder cambia de la fracción oligárquica del agro negocio a la fracción burguesa industrial apoyada por el sector pequeño burgués no tradicional (profesiones liberales, técnicos, estudiantes, maestros). Esto, debido al acaparamiento de la tierra por parte de los hacendados; el pequeño campesino, como el profesional urbano vinculado a la producción no les permite su tránsito como agentes a la clase burguesa.

> [Estos Agentes], "tienen temor a la proletarización por abajo, atracción de la burguesía por arriba, la nueva pequeña burguesía suele aspirar a la promoción a la "carrera" a la "asención social" en suma devenir de la burguesía, […] por el paso "individual" hacia arriba, de los mejores de los "más capaces", […], y el aparato escolar como escala de paso,¡ […], por la promoción y acceso de los mejores a la condición burguesa (Poulantzas, 2005, p. 270).

Bajo este antecedente es precisamente el ideario del modelo industrial el que les posibilitaría emprender dicha transición, bajo estas condiciones propias como clase, se realiza la alianza pequeña burguesía – fracción industrial para transformar el estado "oligárquico", en un estado democrático moderno[2]. Donde la dirección del estado se realiza por estos

2 La elaboración estadística de (Muñoz, 2014, pág. 119), clarifica las ganancias de los principales grupos económicos, pero la hegemonía del bloque la constituyen fracciones y categorías que aseguran la reproducción de los intereses de la clase dominate a largo plazo, en este caso son los gerentes y ministros de estado que articulan los intereses del capital con los de intereses puntuales ciertas fracciones dominadas, en un corto tiempo.

sectores, mediante los gerentes administradores, que concentran el poder del ejercicio del aparato estatal, "los ingenieros de caminos, los politécnicos, que apenas sus propios ministros tienen la libertad de elegir a sus propios colaboradores en la administración". (Poulantzas, 2005, p. 273).

El estado social y el estado constitucional parten de una misma concepción, es decir el "Estado Neutro", en perfecto aislamiento, donde el "individuo desnudo de Marx" se presenta en la instancia política como sujeto de derechos. Según (Comanducci, 2002, p. 102), "la teoría del Derecho neo constitucionalista resulta ser nada más que el positivismo jurídico de nuestros días". A diferencia de la constitución de 1998, que únicamente fija las reglas y designa los organismos que deben hacer cumplirlas, por el contrario, la constitución actual adicional a la determinación de normas, intenta participar de forma directa como un actor principal, en el ámbito de garantizar los derechos a los competidores.

El Estado Constitucional se convierte en representante legítimo del "pueblo" entendido como la mayoría de votantes, donde condiciona donde debe dirigirse la acción política, bajo este contexto se concibe el garantismo como la "acción directa del estado para garantizar derechos fundamentales", donde el parlamento frente al estado queda debilitado, y se intenta frenar las decisiones de una mayoría en defensa de los derechos del individuo mediante jueces y tribunales (Prieto Sanchiz, 2001, p. 204).

Bajo estas condiciones se moderniza el estado capitalista ya que precisamente para ajustar los desequilibrios del anterior modelo de estado principalmente en la esfera de los derechos, intenta garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo precisamente con el reforzamiento de los aparatos de estado, que permitan cohesionar la sociedad en su conjunto.

En el período 2007–2016 es notorio que los aparatos de estado han incrementado su volumen respecto a períodos anteriores, es así que los presupuestos para las áreas reproductivas han aumentado. Por ejemplo, el presupuesto del gasto social ha pasado de "1.830,80 a 11.486,54 millones de dólares" (Ministerio de Finanzas, 2015, p. 17), de igual manera en los distintos aparatos de estado han existido incrementos, principalmente al alto ingreso petrolero.

Pero temas estructurales como la propiedad de los medios de producción, no se han visto afectados, precisamente porque el marco constitucional beneficia la reproducción del capital y concentra los monopolios. En el reportaje de Cavagnaro (2015, p. 170), se observa cómo se han beneficiado los monopolios y oligopolios de la telefonía móvil, producción de autos, la distribución de alimentos, producción de bebidas y alimentos.

La redistribución igualitaria de los medios no constituye un avance por que no se conceptualiza el término "igualdad". Marx plantea la devolución de los medios a sus propietarios legítimos, "los trabajadores", precisamente porque no se puede distribuir lo mismo a quien no trabaja. Un segundo error es pensar que el concepto de "igualdad es una aproximación de justicia", es justamente en el capitalismo un concepto cercano a la igualdad en una sociedad de competidores es la "igualdad de oportunidades".

5. Conclusiones.

La modernización del estado capitalista garantiza que las fracciones burguesas acumulen riqueza. A pesar de no tener el control del estado, la oligarquía y sus agronegocios, acumulan capital a ritmos menos acelerados, los sectores industriales han sido los beneficiados.

La clase obrera y sus aliados, mejoraron relativamente sus ingresos y sus condiciones de existencia, pero políticamente queda desgastada en medida que su organización ha sido parcialmente desmantelada, principalmente por priorizar la lucha económica y relegar la lucha política por la transformación del poder del estado.

Es cierto que las sociedades latinoamericanas son susceptibles al populismo, pero en este caso la alianza burguesía industrial – pequeña burguesía profesional, en su intento de institucionalizar al país bajo las recetas liberales recrean y profundizan los rasgos autoritarios, demagógicos, de los estados precisamente por la vía modernizadora del estatismo autoritario, también llamado estado competitivo.

El estado de competencia es un modelo diferente a los modelos de estados autoritarios conocidos. Precisamente, a raíz de la crisis del Estado de Bienestar, esta forma de estado es inestable debido a su permanente competencia en el mercado mundial y en los países dependientes es mayoritariamente notorio, debido a que debe articular los intereses de las clases dominantes centrales, con los intereses de las clases dominantes de los países dependientes y las formas de cómo se realizará la sobreexplotación a las clases dominadas.

El patrón de acumulación agroexportador se mantiene coexistiendo con el industrial disputando la predominancia en el desarrollo de la política pública, pero debido a la forma de producción Shumpeteriana necesariamente adopta los patrones de la sociedad del conocimiento, haciendo uso de la ciencia y tecnología para modernizar la dependencia del estado capitalista.

Referencias bibliográficas.

Althusser, L. (2004). *Para Leer el Capital.* México: SIglo 21.

Ávila, R. (2011). *El Neoconstitucionalismo Transformador El estado y el derecho en la constitución del 2008.* Quito: Ediciones Abya Yala.

Bobbio, N. (2005). *DIccionario de la política.* México: Siglo 21.

Bustamante, T. (2005). El fervor democrático quiteño:. *Íconos 23*, 59.

Cavagnaro, J. (2015). 500 Mayores Empresas del Ecuador . *VIstazo*, 170.

Comanducci, P. (2002). Formas de (neo)constitucionalismo : un análisis metateórico . *Isonomía : Revista de Teoría y Filosofía del Derecho. Núm. 16, abril 2002*, 102.

Cueva, A. (1977). *El desarrollo del capitalismo en América Latina.* Mexico: Siglo 21.

Echeverría, J. (2016). *La Democracia Sometida.* Quito: Diagonal Editores.

Heller, H. (1971). *Teoría del estado.* México: Fondo de Cultura Económica.

Jessop, R. (2008). *El Futuro del Estado Capitalista.* Madrid: CATARATA.

Kaplan, M. (1997). Crísis y Reformas del Estado Latinoamericano. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 1.

Ministerio de Finanzas. (2015). *La revoluciòn del conocimiento.* Obtenido de Unicef: http://www.unicef.org/ecuador/ASAMBLEA_Presentacion_Proforma_del_PGE_2016_GastoSociaNinez_Adolescencia_FS.pdf

Muñoz, F. (2014). En F. Muñoz , S. García , D. Carrión, F. Gachet, & M. Unda, *Balance Críticodel Gobierno de Rafael Correa* (pág. 207). Quito: Arcoiris Producción Gráfica.

Pachano, S. (Marzo 2002). BUCARAM ¡FUERA! BUCARAM¿FUERA? En E. R. René Baez, *¿Y AHORA QUÉ...?* (pág. 258). Quito: Eskeletra Editoria.

Poulantzas, N. (1973). *Hegemonía y Dominación en el Estado Moderno.* Córdoba: Siglo 21.
Poulantzas, N. (2001). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista.* México: Siglo21.
Poulantzas, N. (2005). *Estado, Poder y Socialismo* . México: Siglo 21.
Poulantzas, N. (2005). *Las Clases sociales en el Capitalismo Actual.* Mèxico: Siglo 21.
Prieto Sanchiz, L. (2001). Neoconstitucionalismo y Poder Judicial. *AFDUAM nº 5, Derecho y proceso*, 201-227.

6

JOSÉ LUIS BELLIDO NINA

TEMA:
LA EDUCACIÓN LIBERAL:
LECTURAS DESDE JOHN HENRYNEWMAN
Y LEO STRAUSS

LA EDUCACIÓN LIBERAL: LECTURAS DESDE JOHN HENRY NEWMAN Y LEO STRAUSS

LIBERAL EDUCATION: READINGS FROM JOHN HENRY NEWMAN AND LEO STRAUSS

José Luis Bellido Nina[1]
Universidad Católica San Pablo
Campus San Lázaro - Quinta Vivanco s/n, Urb. Campiña Paisajista, Arequipa
Teléfono: +51 54 605630
jlbellido@ucsp.edu.pe

Resumen. El presente trabajo busca estudiar la educación liberal en dos pensadores: el filósofo político clásico Leo Strauss y el teólogo católico John Henry Newman. Por ello, determinaremos las concepciones sobre la educación liberal, pues tanto el filósofo alemán como el teólogo inglés conciben la educación liberal desde la filosofía aristotélica. Sin embargo, ellos no vinculan, necesariamente, la filosofía y la teología o la importancia entre la educación liberal y la educación religiosa, presente en la Universidad. Además, este trabajo intenta también responder al vínculo que existe entre filosofía y teología en favor del bien común, porque la persona humana es un ser social, político y religioso por naturaleza.

Palabras clave: Leo Strauss, John Henry Newman, educación liberal, educación religiosa, hombre.

Abstract. This paper seeks to study the liberal education in two thinkers: the classic political philosopher Leo Strauss and the Catholic theologian John Henry Newman. Therefore, we will determine theirs conceptions of liberal education, because both the german philosopher and english theologian conceive the liberal education from aristotelian philosophy; however, they are not binding, necessarily, philosophy and theology or importance between liberal education and religious education, present at the University. Therefore, this work also tries to answer the link between philosophy and theology for the common benefit, because the human person is a social, political and religious by nature.

Keywords: Leo Strauss, John Henry Newman, liberal education, religious education, man.

Revisar y relacionar las concepciones sobe la educación liberal de Leo Strauss y John Henry Newman, por un lado, resulta interesante en un espacio público que resiste a la secularización; y, por otro lado, el estudio del pensamiento straussiano nos lleva a esbozar características en su concepción de la educación liberal a partir de la comprensión de las dos finalidades del hombre: contemplativa (o filosófica) y práctica (o virtuosa). Asimismo, el estudio del pensamiento del teólogo católico inglés nos lleva a relacionar la educación liberal con la educación religiosa. Este carácter intelectual y religioso de la educación nos permite proponer una dimensión temporal y espiritual del bien común, en el plano político.

1. Universidad.

Henry Newman (2011b) y Leo Strauss (2007) coinciden en que la Universidad es el espacio donde la educación liberal encuentra su lugar, debido al reconocimiento de una comunidad en el saber; es decir, que estudia la Verdad.

Debemos asumir que el fin de la universidad es teorético o especulativo, pues según Octavio Derisi (1980):

1 Docente Asistente de la Universidad Católica San Pablo. Bachiller en Derecho por la Universidad Católica San Pablo de Arequipa, Perú.

> […] el fin especificante de la Universidad es la investigación y trasmisión o docencia de la verdad en un nivel superior de la ciencia o de-velación de sus causas en todas sus manifestaciones particulares –ciencias estrictamente tales, en el sentido contemporáneo del término- y en su visión sapiencial de la Filosofía, y de la Teología cristianas en la actual providencia del hombre –ciencia en el sentido clásico- que las integra o unifica en el plano fundamental de sus últimas causas (p. 20).

Recordemos que, el siglo XIII fue propicio para las universidades en el orbe, originándose inclinaciones corporativas formadas por profesores y estudiantes pertenecientes a las escuelas de las ciudades; denominándose universitas. El objetivo de esta unidad intelectual fue la defensa de los intereses de sus miembros, la regularización de la enseñanza y las condiciones de admisión. En este horizonte, surge Notre-Dame de París como escuela catedralicia, junto a San Víctor y Santa Genoveva, quienes gozaban de gratuidad y libertad de enseñanza reconocidas por decreto del papa Alejandro III, en 1179.

Años después, en 1200, el rey Felipe Augusto reconoce las libertades y privilegios de la Universitas magistrorum et scholarium Parisiensium (Asociación de los maestros y estudiantes de París), cuyo Studium o centro superior de enseñanza fue llamada universidad. Más adelante, en 1215, el Papa Inocencio III reconocía las autonomías esenciales a la universidad de París, como son la autonomía de la jurisdicción eclesiástica, sustrayéndose de la autoridad del obispo y se subordinaba al Papa; la exención de la autoridad real, sin control de oficiales reales y eximida de impuesto; y la autonomía de gestión, que otorgaba a la universidad soberanía sobre sus asuntos internos y colación de grados, así como derechos de huelga y secesión. Asimismo, el Studium también originó universidades como Bolonia, Montpellier y Oxford (Claramunt, 2014, pp. 243-245).

Ahora bien, podemos apreciar que la investigación y trasmisión o docencia de la verdad obedece a un plano contemplativo del ser humano que, por su razón natural, debe y puede conocer la naturaleza de las cosas y la naturaleza del hombre, diferenciándolas por su esencia que le permite reconocer la individualidad y la trascendencia. Sin embargo, no debemos prescindir de un plano práctico o propio de la acción humana, que es el servicio a la comunidad, espacio donde la Universidad se encuentra, se sustenta y colabora en las relaciones sociales, tanto económicas, jurídicas o políticas que contribuyen al bien común.

A decir del cardenal Newman, la Universidad hace profesión a partir del saber universal (2011b, pp. 55-56), especialmente porque:

> El estudiante se beneficia de una tradición intelectual, que es independiente de profesores individuales y que le guía en la elección de sus asignaturas, e interpreta adecuadamente para él las que elige. Aprende las grandes líneas del saber, los principios en los que descansa, las proporciones de sus diversas partes, sus luces y sombras, sus grandes y sus pequeños puntos, como de otro modo no lo aprehendería. Por eso se llama liberal a esta educación. Se forma en ella un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son libertad, sentido de la justicia, serenidad, moderación y sabiduría. Es en suma lo que en un discurso anterior me he atrevido a denominar hábito filosófico. Esto es lo que considero el fruto singular de la educación suministrada en una Universidad, en contraste con otros lugares o modos de enseñanza. Éste es el fin principal de una Universidad en el trato con sus estudiantes (p. 125).

Resulta llamativo que Leo Strauss se pregunte si esa educación liberal se brinda en las facultades y universidades en la actualidad, especialmente porque la educación liberal que él encomia es de corte clásico (2007, p. 37).

Pero ¿qué es la educación liberal? ¿Qué concibe Leo Strauss por educación liberal? ¿La educación liberal straussiana va del pensamiento a la acción? ¿Qué entiende John Newman por educación liberal? ¿Tiene alguna influencia su formación teológica en la concepción de ese saber primigenio? ¿La educación religiosa y la educación liberal (como la filosofía y la teología) tienen algún nexo en relación a la comunidad política? ¿Y en qué medida contribuyen estas ideas al bien común?

2. Leo Strauss y educación liberal clásica.

Un problema cotidiano en la lectura de los filósofos políticos es el pensamiento sobre la libertad. En la Antigüedad y en la Cristiandad, el concepto de libertad no constituía un derecho individual propio de una libertad moral por encima de la comunidad política. Tampoco ubicaron a los intereses individuales (o derechos meramente subjetivos) como superiores a la tradición o las costumbres que regían el conjunto de normas morales, jurídicas y religiosas de esa sociedad, que ordenaban al hombre en sus fines temporales o sobrenaturales, propio de la ley natural y la ley eterna.

Por ello, la libertad individual de los modernos es distinta a la libertad de los antiguos, debido a que en estos no existía un derecho individual como ideal político consciente, sino un gobierno de la ley y la participación (o la deliberación) en la toma de decisiones políticas en la polis. Especialmente porque, siguiendo a Aristóteles, el derecho se asociaba con la justicia particular y la distribución de bienes, propio de la justicia conmutativa o la justicia distributiva; sin embargo, ya en la Baja Edad Media, el derecho va asumiendo una dimensión subjetiva asociada a la moral, y donde el *ius* clásico comenzará a cambiar su acepción originaria del reparto o la acción por términos como *dominium* (propiedad), uso, *libertas, demanda y facultas* (Hernando, 2002, pp. 19-26), con un imperante acento en los intereses de un ser humano que exigía la protección individual de la vida, la libertad y la propiedad; así como una representación mecánica de la sociedad política.

De aquí que sea importante en Strauss un retorno a la filosofía política clásica, porque el tema de ésta es la Ciudad y el Hombre (2006, p. 9) y el conocimiento político que se dirige a comprender la naturaleza de las cosas políticas o el buen orden político, que antiguamente se conocía como ciencia política (*politike episteme*), lo que implica también poseer un conocimiento de la naturaleza humana (Hernando, 2010, pp. 316-318). Expresa Leo Strauss (2006):

> La decadencia de la filosofía política en ideología se manifiesta claramente en el hecho de que, tanto en la investigación como en la enseñanza, la filosofía política fue reemplazada por la historia de la filosofía política. Esta sustitución se podría justificar como un intento bien intencionado de prevenir, o al menos, de demorar, el entierro de una gran tradición. En los hechos, no es sólo una medida insuficiente sino un absurdo: reemplazar la filosofía política por la historia de la filosofía política significa reemplazar una doctrina que afirma ser verdadera por una visión general de errores más o menos brillantes (p. 19).

Asimismo, la ciencia social, especialmente en la enseñanza y estudio de la política, se regocijó en la proliferación de los hechos o acontecimientos políticos que irrumpen en la Historia, mas no realiza una valorización de los mismos. Herencia de Francis Bacon, quien en el siglo XVII abrió el camino a la Ciencia Empírica e Inductiva, y criticó el Método Científico Deductivo, iniciando así un estudio basado en las constataciones que regirían como verdades absolutas. Esta Ciencia Positiva pasó a la Política y originó la Ciencia Política en reemplazo de la Filosofía Política. Aquella distinguía los hechos y los valores, y

profesaba que estos dependían de los individuos, mas no pueden existir valores colectivos o una verdad colectiva, para pasar luego a establecer leyes colectivas. Así, la búsqueda del mejor régimen político o la participación del hombre en la ciudad no son relevantes científicamente, sino que importa el estudio del poder (Hernando, 2002, pp. 203-205).

> De ahí que la ciencia social no puede alcanzar la lucidez acerca de sus actos si no posee una comprensión coherente e integral de lo que a menudo se llama el sentido común de los asuntos políticos, es decir, si no comprende en primer lugar lo político tal como lo entienden los ciudadanos o los hombres de Estado […]. Sostenemos que esta comprensión coherente e integral de lo político está a nuestra disposición en la *Política* de Aristóteles, precisamente porque la *Política* contiene la forma original de la ciencia política: esa forma en que la ciencia política no es otra cosa que la forma plenamente consciente de la comprensión del sentido común de lo político. La filosofía política clásica es la forma primaria de la ciencia política porque la comprensión del sentido común de lo político es primaria (Strauss, 2006, p. 24).

2.1. La educación liberal: el cultivo de la mente.

Apreciamos, entonces, que la filosofía política de Strauss aboga por un retorno a la filosofía política clásica (2006, p. 23) ante la confianza en la sola razón y la voluntad por la Modernidad. Ante este escenario, la búsqueda del mejor régimen político no recibirá el reconocimiento que merece en tanto los hombres se encuentren por entero inmersos en la vida política (2006, p. 33). Ahora bien, en realidad este principio no se cumple, pues no todos gobiernan en la ciudad, sino una parte. Se requiere ciudadanos y caballeros que sean educados. Sin embargo, es importante separar la vida contemplativa o la búsqueda del conocimiento de las cosas de la vida práctica propio de las acciones morales o virtuosas. Siguiendo a Aristóteles, señala Strauss que "[…] el fin supremo del hombre por naturaleza es la comprensión teórica o la filosofía, y esta perfección no necesita de la virtud moral en tanto virtud moral. Esto es, de los actos nobles y justos como dignos de ser elegidos en sí" (2006, p. 46), que se ordenan a la felicidad, aunque sí necesitara de los actos virtuosos y de la prudencia para encaminarse en el estudio. "Las virtudes morales están vinculadas de forma más directa con el segundo fin natural, su vida social; por lo tanto, se puede pensar que las virtudes morales son comprensibles en tanto virtudes esencialmente al servicio de la ciudad" (2006, p. 46). Entendemos, por ello, que la finalidad contemplativa es distinta de la finalidad práctica, aunque sí tienen una vinculación en la medida que es necesario saber y obrar sobre la realidad circundante, la ciudad, y orientar nuestras acciones en su conservación o realización.

Bajo estas consideraciones, el filósofo político clásico manifiesta que:

> La educación liberal es la educación en la cultura o para la cultura. El producto terminado de una educación liberal es un ser humano cultivado. "Cultura" (del latín: *cultura)* quiere decir en primer lugar agricultura: el cultivo de la tierra y sus productos, el cuidado de la tierra, el mejoramiento de la tierra según su naturaleza. "Cultura" en su sentido derivado, y en la actualidad el principal, quiere decir el cultivo de la mente, el cuidado y el mejoramiento de las facultades innatas de la mente según su naturaleza (Strauss, 2007, p. 13).

Al ser Strauss heredero de la tradición filosófico político clásica, es atribuible que ese estudio esté "[…] en el cuidado apropiado de los grandes libros que dejaron las mentes más grandes, un estudio en el que los alumnos más experimentados ayudan a los alumnos menos experimentados, incluyendo a los principiantes" (2007, pp. 13-14). Es decir, esas

mentes brillantes son Sócrates a quien conocemos por Platón, y especialmente Aristóteles. Un conocimiento del que sabemos en la Cristiandad por la escolástica de Santo Tomás de Aquino a la luz del Evangelio y de la Tradición de la Iglesia sobre la ciudad orgánica, jerárquica y estamentada, donde los hombres convivían en la armonía de la razón y la fe, cuya búsqueda del bien común abarcaba lo temporal y lo espiritual, pues la filosofía consiste en la búsqueda de la verdad y "[la] búsqueda del conocimientos de 'todas las cosas' significa la búsqueda del conocimiento de Dios, del mundo y del hombre, o más bien la búsqueda del conocimiento de la naturaleza de todas las cosas" (Strauss, 2014, p. 80).

2.2. La educación liberal: el cultivo de la mente es las letras.

"La educación liberal es cierto tipo de educación letrada: una educación en letras o a través de letras. No hay necesidad de hacer una defensa de la alfabetización; todo votante sabe que la democracia moderna depende de la alfabetización" (2007, p. 15). Leo Strauss defiende una educación en las letras o estudio de esos grandes libros que evocan las mentes más grandes sin descuidar la realidad imperante de la democracia moderna, que bajo el influjo de una ciencia empírica, se preocupa por una democracia como es o real antes de apreciar a la democracia en su sentido originario o ideal.

> […] la democracia es el régimen que depende de la virtud: una democracia es un régimen en el cual todos o la mayoría de los adultos son hombres virtuosos, y, como al parecer la virtud exige la sabiduría, un régimen en el que todos o la mayoría de los adultos son virtuosos y sabios, o la sociedad en la cual todos o la mayoría de adultos han desarrollado su razón en un alto grado, o la sociedad racional. En una palabra, se supone que la democracia es una aristocracia ampliada y universal (Strauss, 2007, p. 15).

Y, por sentido común o dosis de realpolitik, podemos concordar con Strauss que la "[…] democracia moderna, lejos de ser una aristocracia universal, sería un gobierno de las masas de no ser por el hecho de que las masas no pueden gobernar, sino que están gobernadas por élites" (Strauss, 2007, p. 16). Por tanto, al depender el gobierno de las masas, se reconocía una cultura de masas. "Una cultura de masas es una cultura que puede adquirirse por medio de las capacidades más bajas, sin esfuerzo intelectual o moral alguno y a un valor monetario muy bajo" (Strauss, 2007, p. 16).

Y aunque se asomen nuevas ideas en ella, la educación liberal es una salida a esa condición, no debiendo perder de vista que:

> La educación liberal es la escalera por la que intentamos ascender de la democracia de masas a la democracia en su sentido originario. La educación liberal es el esfuerzo necesario para fundar una aristocracia dentro de la sociedad de masas democrática (Strauss, 2007, p. 16).

2.3. La educación liberal: la responsabilidad cívica.

Recordemos que, según la tradición política griega, ser "liberal" tuvo un significado político; es decir, el "hombre liberal era aquel cuya conducta era propia de un hombre libre […]. El amo, por otro lado, tiene todo el tiempo para sí, esto es, para las actividades que le son propias: la política y la filosofía" (Strauss, 2007, p. 25), distinto del esclavo que trabaja para sobrevivir. Sin embargo, ¿qué podemos decir del hombre con relativa riqueza?

Si atendemos a esta condición y a las finalidades primordiales del hombre, diremos que éste debe dedicarse a otras cosas más importantes, pues su formación será propia de la educación liberal y se convertirá en un señor ocupado por el buen orden del alma y de la ciudad (Strauss, 2007, p. 26), cuya educación contribuirá a su buen carácter y el gusto. Además de la oratoria y administración, entre otros.

A pesar de que una minoría de hombres posee cierta riqueza para ser señores, no todos tienen esa noble disposición a una alta educación que exalte sus cualidades anímicas; por el contrario, esto lleva a Strauss a considerar que "[el] principio de la democracia, por tanto, no es la virtud sino la libertad, entendida como el derecho de cada ciudadano de vivir como lo desee. Se rechaza la democracia porque en sí es el gobierno de los no educados" (Strauss, 2007, p. 28).

Por otro lado, este señor formado, asumirá una responsabilidad con la vida contemplativa o la vida práctica, volcando los conocimientos adquiridos a una de ellas, según su aspiración, pues la educación liberal, "[a] la luz de la filosofía […] adquiere un nuevo significado: la educación liberal, en especial la educación en las artes liberales, aparece como una preparación para la filosofía. Esto significa que la filosofía trasciende la nobleza" (Strauss, 2007, p. 29), propia del señor.

> Se dice que las actividades propias del señor son la política y la filosofía. La filosofía puede ser entendida en términos generales y estrictos. Si se la entiende en términos generales, equivale a lo que en la actualidad se denomina intereses intelectuales. Si se la entiende en términos estrictos, significa la búsqueda de la verdad acerca de los asuntos más importantes, o de la verdad integral, o de la verdad acerca de la totalidad o de la ciencia de la totalidad. Cuando se compara la política con la filosofía entendida en términos estrictos, se comprende que la filosofía posee una jerarquía superior. La política es la búsqueda de ciertos fines; la política decente es la búsqueda decente de fines decentes (Strauss, 2007, p. 29).

Finalmente, Strauss llama la atención al considerar que la educación liberal no se convertirá en universal y seguirá siendo privilegio de una minoría, ni todos asuman el poder político. "Ya que nos podemos esperar que la educación liberal conduzca a todos los que se benefician de ella a comprender su responsabilidad cívica del mismo modo o a que coincidan políticamente" (Strauss, 2007, pp. 44-45). Y esto es lo que también consideramos como racionalidad política clásica en dos aspectos: la razón como búsqueda de la verdad, y la razón entendida en clave ética y moral (Garzón, 2009, p. 310).

3. John Henry Newman: educación liberal clásica y educación religiosa.

No debemos perder de vista la importancia de dos hechos que trascienden la Historia. El derecho natural en la Cristiandad, pues a partir de una concepción metafísica del hombre y de sus finalidades naturales, conocidas por la rectitud de su razón natural, le permitirá alcanzar la perfección en la vivencia de las virtudes o en el conocimiento de la verdad; y concebir al hombre como *imago Dei*.

En una brevísima aproximación podemos afirmar que la existencia del *Corpus Mysticum*, vinculado a la vida virtuosa en la fe y la salvación de las almas; aunado a la concepción organicista comunitaria del mundo clásico greco-romano, dio sustento a la Cristiandad o la armonía entre la *auctoritas* sagrada de los pontífices y la *regalis* potestas de los príncipes, en las que *Christus vincit*, *Christus regnat*, *Christus imperat*.

Si apreciamos este orden humano, veremos que tiene un sustento metafísico y religioso, distinto al actual derecho moderno que, confiado en la razón y la autonomía de la voluntad, erigirá una sociedad y un Estado en el "contrato social". Esta "forma" de ver el mundo defenderá una separación del orden temporal y el orden sobrenatural; es decir, una expulsión de Dios del mundo o, por lo menos, una reducción de la fe racional a la conciencia privada de los hombres. Para este modus vivendi, el orden natural y el orden divino son negados, y no se reconoce leyes divinas, humanas, eclesiásticas y civiles más que la propia voluntad autónoma del individuo, originando el liberalismo y el igualitarismo. Ideas que pueden encontrarse, por citar algunos, en Guillermo de Ockham y su nominalismo, la separación de la política y la religión en Marsilio de Padua y su *Defensor Pacis*, el pesimismo antropológico de Martín Lutero y su teoría de los dos reinos, el "iluminismo" de los enciclopedistas, o renacentistas y contractualistas como Nicolás Maquiavelo, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau o John Locke, o a John Stuart Mill o Adam Smith en el confiado utilitarismo; y el "sano" egoísmo, o el determinismo histórico e igualitarista de Marx, que configuraron el culto al hombre por las sendas del racionalismo y la autonomía de la voluntad.

Precisamente, esta tradición occidental que la Modernidad intentó superar, es la que se impregna en las universidades debido a esa visión sapiencial clásica de la Filosofía y la Teología. Bajo esta consideración, expresa el cardenal John Henry Newman que la "[u]niversidad hace profesión, por su mismo nombre, de enseñar un saber universal. La Teología es ciertamente una rama de ese saber" (2011b, pp. 55-56).

3.1. La educación liberal: cultivo del intelecto.

Ahora bien, la educación universitaria y el saber liberal o filosófico tienen como finalidad el saber auténtico de la verdad, propio del conocimiento del hombre, porque la educación liberal es:

> "[…] especial o propiedad característica de una Universidad y de un caballero. ¿Qué quiere significarse realmente con esta palabra? Primero, en su sentido gramatical, liberal se opone a servil, y por "trabajo servil" se entiende, como dicen nuestros catecismos, trabajo físico, o esfuerzo material, en los que la mente desempeña muy escaso o ningún papel […]. En la medida en que ese contraste supone una guía sobre el sentido del término, la educación liberal y las actividades liberales son ejercicios de la mente, de la razón, y de la reflexión" (Newman, 2011b, p. 129).

Este saber es propio e independiente de los resultados, pues no busca complemento alguno, ni es conformado por otro fin o absorbido por otra actividad (Newman, 2011b, p. 130). Ante este panorama, "[…] la educación liberal, considerada en sí misma, es sencillamente el cultivo del intelecto como tal, y que por su objeto es, ni más ni menos, la excelencia intelectual" (Newman, 2011b, p. 141). Asimismo:

> La verdad es el objeto propio de cualquier tipo de conocimiento, y cuando nos preguntamos por lo que significa Verdad, supongo correcto responder que la Verdad se refiere a hechos y a sus relaciones, que se comportan unos hacia otros como los sujetos y los predicados en lógica (Newman, 2011b, p. 76).

Por otro lado, la educación liberal no es educación moral o vivencia de las virtudes, sino que es saber en sí mismo, porque:

> El buen sentido no es la conciencia, los buenos modos no son la humildad, ni la amplitud y acierto de las ideas equivalen a la fe. La filosofía, por ilustrada y profunda que sea, no proporciona dominio sobre las pasiones, ni motivos influyentes, ni principios vivificadores. La educación liberal no hace al cristiano ni al católico, sino al caballero. Es bueno ser un caballero, como es bueno también poseer un intelecto cultivado, un gusto exquisito, una mente sencilla, equilibrada y desapasionada, y un comportamiento noble y cortés en los asuntos de la vida. Son, todas ellas, cualidades de un saber hondo, son el fin de una Universidad (…). Pero, repito, no constituyen garantía de santidad ni de recta conciencia, y pueden asociarse a gente mundana, libertina, sin corazón, que, envuelta en esas cualidades, puede resultar agradable y atractiva (Newman, 2011b, p. 140).

Además, lo bueno se presenta como causa final del conocimiento, en tanto que la razón la conoce y la voluntad la apetece. Si esto es así, "[l]o bueno no es solamente bueno, sino originante de bienes. Este es uno de sus atributos. Nada es excelente, bello, perfecto y deseable por sí mismo, que no se desborde y difunda en torno su propia naturaleza" (Newman, 2011b, p. 175). De allí que la razón también se fije en lo trascendente o eterno que la teología estudia, porque conoce también la Verdad.

3.2. El encuentro con la educación religiosa.

Estudiar teología, en primera instancia, no significa abarcar todos los conocimientos sobre la realidad eterna. Por el contrario, busca dar respuestas a la razón natural que no puede explicar desde la filosofía u otras disciplinas científicas las aspiraciones del infinito del corazón humano, que encuentra asidero en la Verdad Encarnada que irrumpe en la historia y revela el misterio del hombre. Por ello, el cardenal inglés entiende por Teología "[…] sencillamente la Ciencia de Dios, o las verdades que conocemos acerca de Él, estructuradas en un sistema" (Newman, 2011b, p. 90). La existencia de Dios es infusa en el ser humano por la presencia de la ley natural, pues Él "[h]a impreso la ley moral en los seres racionales, les ha dado poder para obedecerla, y les ha impuesto el deber de adorarle y servirle" (Newman, 2011b, p. 91). De ahí que la libertad esté orientado a la Verdad. Una libertad que no se agota en la acción, sino que demanda al pensamiento conocer la Verdad Última.

> Entiendo por el Ser Supremo un ser que es sencillamente autodependiente, y el único que puede llamarse de ese modo. Entiendo además que es un Ser sin principio, o Eterno, y el único que lo es; que ha vivido en consecuencia una entera eternidad consigo mismo, y que es por tanto suficiente en todo, suficiente para Su propia felicidad, así como feliz en todo, y por siempre feliz.
>
> Entiendo asimismo por Dios un Ser que, por tener estas prerrogativas, posee el Supremo Bien, o mejor dicho, es el Supremo Bien, al poseer todos los atributos del Bien en intensidad infinita. Es todo sabiduría, todo verdad, todo justicia, todo amor, todo santidad y belleza. Es omnipotente, omnipresente, inefablemente Uno, y absolutamente perfecto […] (Newman, 2011b, p. 90).

En esta aproximación, la moral y la religión cristiana tienen una misma fuente que es Dios, especialmente por la consideración de la ley natural o primeros principios o preceptos del buen obrar a partir de la sindéresis o hábito de hacer el bien y evitar el mal. Asimismo, se muestra a la doctrina religiosa católica como conocimiento (Newman, 2011b, p. 73). Así, "[l]a recta razón, es decir, la razón rectamente ejercida, conduce la mente hacia la religión católica, la establece allí, y la enseña a actuar bajo su guía en todas sus especulaciones religiosas" (Newman, 2011b, p. 188-189).

> Cuando hablo del Catolicismo, no me refiero entonces a la creencia en los grandes misterios de la fe, sino que lo contemplo principalmente como un sistema pastoral de instrucción y deberes morales, me ocupo de sus doctrinas sobre todo en cuanto sirven a dirigir las conciencias y las conductas. Hablo del catolicismo, por ejemplo, como religión que nos enseña la situación ruinosa del hombre, su completa incapacidad para ganar el cielo por sí mismo, la certeza moral de perder su alma si es abandonado a sus propias fuerzas, la simple inexistencia de derechos y pretensiones frente al Creador, los ilimitados derechos del Creador a los servicios de la criatura, la imperativa y obligatoria fuerza de la voz de la conciencia, y la imaginable malignidad de la sensualidad. Hablo del catolicismo como la doctrina de que nadie puede conseguir el cielo si no es por la gracia de Dios, o sin la regeneración de la naturaleza, de que nadie puede agradar a Dios sin la fe, de que el corazón es asiento tanto para el pecado como de la obediencia, de que la caridad es la perfección de la Ley, y de que la incorporación a la Iglesia católica es el medio ordinario de salvación. He aquí los principios que distinguen al Catolicismo como religión popular, y los asuntos hacia los que el intelecto cultivado dirigirá prácticamente su atención (Newman, 2011b, p. 190).

Es importante este conocimiento para el ejercicio de las profesiones cultas en la sociedad, aunque estas últimas no sean en sí mismas liberales por sus fines prácticos, pues "[…] la misma grandeza de sus fines, la salud del cuerpo, de la cosa pública, y del alma, disminuye en vez de incrementar su derecho a llamarse liberal, y más aún si se ajustan a las estrictas exigencias de esos fines" (Newman, 2011b, p. 131). Sin embargo, esto no elimina la importancia de la educación liberal en las profesiones y la responsabilidad en la sociedad, propio del bien común, pues también se asocia al saber útil en lo práctico.

> Hay una obligación que debemos a toda la sociedad, al estado al que pertenecemos, a la esfera en la que vivimos, a los individuos con quienes nos relacionamos en la vida diaria, y esa educación liberal, si niega el lugar principal a los intereses profesionales, lo hace sólo para proponerlos o subordinarlos a la formación del ciudadano, y al servir los grandes intereses de todos, prepara también el feliz logro de esos objetivos meramente personales, que a primera vista parece despreciar (Newman, 2011b, p. 178).

La religión ilumina, sobrecoge y subyuga; nos proporciona fe, inflige remordimiento, inspira propósitos, arranca lágrimas e inflama devoción, aunque, en ciertas circunstancias, no esté presente a causa del pecado y el enemigo. Sin embargo, puede asistirnos ante el orgullo intelectual en que puede caer el saber y la sensualidad en que puede naufragar nuestro ser (Newman, 2011b, pp. 191-192), siendo conscientes de Dios y un temor hacia Él.

> Un dogma es una proposición que puede representar o una noción o una cosa; creer un dogma es dar el asentimiento de la mente a esta proposición como representante de la una o de la otra. Dar un asentimiento real a esta proposición es un acto de religión; darle un asentimiento nocional es un acto teológico. Tal proposición es comprendida, absorbida y asimilada por la imaginación religiosa, y es mantenida como verdadera por el entendimiento teológico (Newman, 2010, p. 112).

Finalmente, si bien la educación liberal y la educación religiosa, saber práctico en la teología, dan forma a las cualidades anímicas del hombre en lo intelectual y lo religioso, no se puede concluir que la moral y la religión sean indesligables. Ambas poseen objetos de estudios distintos relacionado al hombre y a Dios; sin embargo, "[el] mundo se contenta con adecentar la superficie de las cosas, mientras que la Iglesia apunta a regenerar las profundidades mismas del corazón" (Newman, 2011b, 206). Sin dejar de insistir en que:

> […] si oís […] el susurro de una ley de verdad moral dentro de vosotros y sentís la inclinación a creer, estad seguros de que la única institución en toda la tierra que puede ser la defensora suficiente de estas autoridades soberanas de vuestra alma, la única que puede confirmároslas y preservároslas, y hacer que vuestra lealtad hacia ellas no falle, es la Iglesia Católica (Newman, 2011a, p. 31).

4. Colofón: Hacia la restauración del bien común.

En nuestras consideraciones sobre la educación liberal y la educación religiosa de John Henry Newman y Leo Strauss, nos aproximamos a una concepción filosófica y teológica del ser humano y la comunidad política que intentan trascender cualquier espacio y tiempo en la Historia, buscando la plenitud del hombre y de las instituciones que edifica.

Asumiendo el párrafo precedente, el hombre es un ser social por naturaleza, pues es propio de él con-vivir y co-existir con los demás, edificando con su logos una comunidad política asentada sobre principios o tradiciones morales o religiosas que constituyen su fundamento ético y espiritual como condición o límite al desarrollo social. Esto último nos resulta relevante toda vez que la realización del hombre y la sociedad humana se pretende fundamentar en el progreso material o la mera libertad autónoma del individuo que se subsume en el interés general.

Creemos que el interés general, en el escenario liberal o progresista, se le destaca como la suma o totalidad de los bienes individuales o la persecución de bienes privados o materiales, que en algunos casos no responde al concepto de bien común, cuyo bien al conocerlo es verdadero y apetecido porque es bueno, y que, al ser querido o compartido por todos, realiza o perfecciona al hombre en comunidad. Además, por un lado, es inmanente al referirse a la ayuda mutua entre los hombres (orden natural) y trascendente al practicarse en virtud de la salvación (orden sobrenatural). A partir de esta concepción, podemos reconocer derechos como la vida, el matrimonio, la educación o el culto religioso público.

Ahora bien, el interés general que menciono puede rastrease, por sus orígenes, en el Renacimiento (o el Humanismo), en el Romanticismo y en la Ilustración, que moldean la Modernidad, precisamente porque se exalta la individualidad del hombre confiada en la razón y en la autonomía de su voluntad distintas a la concepción organicista de la comunidad política como accidente de la naturaleza humana (el hombre como ser social), originante de los derechos naturales; y no individualista (el hombre aislado) que «se inventa a sí mismo» a partir de un «contrato social» y cuyos derechos surgen del acuerdo de voluntades. Este escenario es regido por el pluralismo (no la pluralidad) y la tolerancia (soportar diferentes tipos de vida o «bienes» por ser racionales), que empoderan hombres libres e iguales en autonomía.

El párrafo precedente nos ayuda a diferenciar entre bienes individuales o privados y aquellos bienes propios (o propiamente humanos) que corresponden al bien común, pues existen bienes propios del hombre que le permiten conservar su ser (derecho a la vida) o conservar su manada (derecho al matrimonio), el espacio circundante como la ecología o el medio ambiente o el conocimiento de Dios, porque a Él se dirige todo hombre y que fundamenta el derecho al culto público.

Concluimos con una breve aproximación. El bien común no tiene un carácter material, sino ético y espiritual, así como objetivo; contrario es el interés general: material y subjetivo, aceptado por interés individual, generado por la autonomía del hombre y promovido por el Estado de corte liberal.

5. Conclusiones.

- La educación liberal, propia de la Universidad, tiene como finalidad buscar la excelencia humana en el saber en sí mismo a partir de la búsqueda de la verdad o el conocimiento de la naturaleza de las cosas y la naturaleza humana, que formará un caballero o señor en la ciudad.
- La educación religiosa católica responde a la sabiduría sobre lo sobrenatural del hombre y se complementa con la educación liberal en la medida que constituye, junto a la moral, un saber práctico que importa más por su fin, pues se orienta a la vivencia conforme a la Verdad de fe, para la salvación.
- El bien común, en su orden natural y su orden sobrenatural, posee fundamento ético y espiritual que constituye la comunidad política sobre bienes propiamente humanos y objetivos, distintos al interés general, edificado en la idea de progreso de carácter material y subjetivo.

Referencias bibliográficas.

Claramunt, S. (2014). Las síntesis culturales: Las universidades. Los mendicantes y las formas de piedad en el siglo XIII. En S. Claramunt, E. Portela, M. González & E. Mitre (Eds.), *Historia de la Edad Media* (pp. 242-250). Barcelona: Ariel.

Derisi, O. (1980). *Naturaleza y vida de la universidad*. Buenos Aires: Editorial El Derecho.

Garzón, I. (2009). Leo Strauss y la recuperación de la racionalidad política clásica, *Díkaion*, 23 (18), 297-314.

Hernando, E. (2002). *Deconstruyendo la legalidad. Ensayos de teoría legal y teoría política*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Hernando, E. (2010). ¿Entre Atenas o Jerusalén? El derecho natural clásico de Leo Strauss. En J. Chávez-Fernández (Eds.), *Derecho y Moral en el debate iusfilosófico contemporáneo* (pp. 313-330). Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Newman, J. (2010). *El asentimiento religioso: ensayo sobre los motivos racionales de la fe*. Barcelona: Herder Editorial.

Newman, J. (2011a). *Cristianismo y ciencias en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.

Newman, J. (2011b). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.

Strauss, L. (2006). *La ciudad y el hombre*. Buenos Aires: Katz.

Strauss, L. (2007). *Liberalismo antiguo y moderno*. Madrid: Katz.

Strauss, L. (2014). *¿Qué es la filosofía política?* Madrid: Alianza Editorial.

7

DAVID FELIPE BERNAL ROMERO

TEMA:
CIUDADANÍA E IDENTIDADES COLECTIVAS. INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE TRES ORGANIZACIONES JUVENILES DE BOGOTÁ

CIUDADANÍA E IDENTIDADES COLECTIVAS. INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE TRES ORGANIZACIONES JUVENILES DE BOGOTÁ

CITIZENSHIP AND IDENTITIES. COMMUNICATIVE INTERACTIONS OF THREE YOUTH ORGANIZATIONS IN BOGOTA

David Felipe Bernal Romero[1]
Universidad Surcolombiana
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
david.bernal@usco.edu.co

Resumen. Esta ponencia hace parte de los hallazgos de la investigación "Construcción de ciudadanía y de identidades colectivas: un análisis de las interacciones comunicativas y acciones colectivas de tres organizaciones juveniles de Bogotá". Se analizaron las interacciones comunicativas que tres organizaciones implementan con las instituciones estatales y la comunidad a través de sus acciones colectivas, la construcción de su ciudadanía y la apropiación del territorio. El estudio se enmarcó en el constructivismo a través de los Nuevos Movimientos Sociales y los conceptos de ciudadanía, identidades e interacciones comunicativas. A través de relatos de vida, entrevistas, grupos focales y la revisión documental, se reconoció cómo se da la construcción de las realidades de los grupos, en las interacciones comunicativas con los actores de la localidad. Se evidencia que su territorio está en disputa por la exclusión y estigmatización que enfrentan los jóvenes, situación que les permite organizarse y construir su ciudadanía e identidad a través de acciones colectivas que implican interacciones comunicativas con la comunidad y la institucionalidad. Las interacciones comunicativas en muchas ocasiones se debilitan porque la comunicación no se asocia con el intercambio de sentidos, por ello se quebrantan frecuentemente las identidades que reconstruyen.

Palabras clave: Movimientos sociales, territorio, comunicación, educación.

Abstract. This paper is part of the research findings *"Construction of citizenship and collective identities: an analysis of communicative interactions and collective actions of three youth organizations in Bogota"*. Communicative interactions were analyzed three organizations implement with state institutions and the community through their collective actions, the construction of citizenship, and the appropriation of the territory. The study was part of constructivism through New Social Movements and concepts of citizenship, identities and communicative interactions. Through life stories, interviews, focus groups and document review; it recognized how the construction of the realities of the groups is given through communicative interactions with actors of the town. It is evident that its territory is disputed by exclusion and stigmatization that young people face a situation that allows them to organize and build their citizenship and identity through collective actions involving communicative interactions with the community and institutions. Communicative interactions often weaken because communication is not associated with the exchange of senses, so the identities rebuilding is frequently broken.

Keywords: Social movements, territory, communication, education.

1. Introducción.

Dentro de los retos de las ciencias sociales en la actualidad, se encuentra el comprender, de manera crítica, los fenómenos de las sociedades contemporáneas. En particular la globalización, el rápido avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la falta de representatividad de los agentes de socialización, el ingreso de las corporaciones

1 Docente Tiempo Completo Planta. Magister en Comunicación – Educación (Grupo de Investigación In-SUR-Gentes).

transnacionales a los países denominados en "vía de desarrollo", los conflictos y pugnas en y por los territorios, la homogeneidad cultural y del *ethos*, entre otros elementos, donde los y las ciudadanas deben adaptarse de manera acelerada a estas nuevas condiciones y construir sus identidades de múltiples maneras.

En este juego, el binomio democracia–capitalismo corporativo se ha convertido hegemónico en el sistema mundo y esto ha llevado a la pérdida progresiva de los derechos, la ruptura de los tejidos sociales, la pérdida de la memoria colectiva y las condiciones económicas, sociales, culturales y ambientales día a día son más desfavorables para la mayoría de la gente, que a partir de la fuerza, ha tenido que adaptarse a este juego de manera desigual.

Por ello, las acciones colectivas y los movimientos sociales han tomado mayor relevancia para las ciencias sociales en los últimos tiempos. Cada día se observa cómo los actores sociales dan inicio a reivindicaciones de distinto tipo con las que buscan garantizar sus derechos. En Estados como el colombiano en los que se promulga la democracia participativa y, por lo tanto, donde se plantea en el papel, diversos mecanismos para incidir en los asuntos públicos de su interés, espacios donde la participación es consultiva más no decisoria.

Estas particularidades han permitido que los estudios de los movimientos sociales también se transformen y se promueva la idea de que lo político trasciende a esferas como la cultural y deportiva, donde las identidades colectivas no se dan exclusivamente por la clase social o un partido político. Se demuestra que el entramado es más complejo, pues está en juego la construcción de la vida cotidiana, las distinciones a través de códigos, símbolos y prácticas comunicativas a través de las cuales exigen a las Instituciones su incorporación al Estado.

Este es el caso de los y las jóvenes de manera generalizada, pero particularmente de los y las que habitan los sectores populares de Bogotá, como es el caso de la Localidad de Suba. Algunas de las características principales es que están sometidos a una profunda exclusión de sus sitios de encuentro como los parques, las esquinas y las calles. También de los espacios de participación formal y no formal a nivel barrial y local como las Juntas de Acción Comunal y los espacios de incidencia. Esto implica que no sean vistos como sujetos de derechos y tampoco como generadores de transformaciones de sus vidas y sus territorios.

Por ello, a través de la organización y acciones colectivas concretas, han construido su ciudadanía y su identidad colectiva, con el fin de exigir su reconocimiento como actores válidos en la pugna por el territorio; ese que sueñan tanto para ellos, como para los habitantes de la localidad y la ciudad. Para ello, son fundamentales las interacciones comunicativas que establecen con las comunidades y las instituciones locales.

Una de las localidades que cuenta con mayores procesos de participación en la ciudad de Bogotá es Suba, que posee espacios formales y no formales que buscan incidir en la construcción de lo público, no sólo desde la inversión de los recursos sino también a partir de las necesidades y exigencias de los grupos poblacionales y los sectores que se encuentran en este territorio; habitada por 264.381 jóvenes, esto es el 24,7% de la población total de la localidad (Decreto 448 del 28 de septiembre, 2012). Ellos y ellas se han organizado a través de grupos formales y no formales para reconocerse dentro de su localidad y desde allí aportar a los procesos de identidad en su territorio.

La localidad cuenta con 12 Unidades de Planteamiento Zonal (UPZ). De ellas se resalta Tibabuyes por los procesos organizativos que en los últimos años se han desarrollado a partir de los intereses de sus habitantes. Este territorio ha sido priorizado por las administraciones distritales y locales, porque se considera de alta vulnerabilidad (Hospital de Suba, 2012, p. 119).

En este contexto se generan espacios de interlocución entre los jóvenes y la institucionalidad. Sin embargo, sus propuestas y necesidades generalmente no son viables por falta de recursos, voluntades políticas, credibilidad; y el hecho de que se organicen en combos, parches o colectivos que son vistos con recelo por parte de las mismas comunidades, lo que conlleva a su estigmatización. No se proporcionan las condiciones necesarias para su trabajo.

La UPZ Tibabuyes de la localidad Suba, se constituye en un referente para indagar por las interacciones comunicativas entre tres organizaciones juveniles, con las instituciones estatales que se concentran en el territorio y con la comunidad, con el fin de conocer cómo dialogan, la efectividad de sus prácticas de participación, la pertinencia de la comunicación que establecen con la institucionalidad para apropiarse del territorio y la identidad que construyen en su territorio a partir de la comunicación y escenarios de participación que establecen.

Este problema identificado, permitió analizar las interacciones comunicativas de las organizaciones juveniles Keskiwe, Guerreros de Guerreros y Asamblea Estudiantil de Suba con la institucionalidad local y la comunidad en las acciones colectivas que construyen su ciudadanía e identidad colectiva por la defensa del territorio.

2. Revisión de la literatura.

Las categorías teóricas y conceptuales del presente estudio, partieron de la interrelación de tres conceptos principales: territorio, memoria y organizaciones sociales; de esta forma se construyó la propuesta teórica y el objeto de estudio.

Las teorías de las acciones colectivas y movimientos sociales, permitió dar unidad al presente estudio, teniendo en cuenta que los y las jóvenes al organizarse, buscan visibilizarse, interactuar con su comunidad y la administración en este caso en particular desde la localidad de Suba y así aparecer en el espacio público, reivindicando sus derechos y con la intencionalidad de transformar su realidad a partir de las identidades que construyen por el hecho de ser jóvenes y compartir ciertos valores, sueños, luchas y discursos que atraviesan la memoria colectiva, a través de acciones concretas en las que buscan ejercer su ciudadanía activa.

Reguillo (2003, p. 3) considera que, "la ciudadanía es una categoría clave que se levanta precisamente como una mediación que por un lado, define a los sujetos frente al Estado nación y por el otro, protege a los sujetos frente a los poderes del Estado". De acuerdo a esta definición, en principio la ciudadanía es un asunto de derechos y deberes que busca el equilibrio en las sociedades de tal suerte que se garanticen las libertades y la seguridad.

De acuerdo al desarrollo de las sociedades modernas en cuanto a lo político, económico y social, Bottomore y Marshall (1998) establecieron en una categorización cronológica y, por lo tanto, histórica del concepto. Consideran que en el siglo XX se hablaría de la ciudadanía social teniendo en cuenta los derechos a ciertos beneficios como la salud, la educación y la vivienda.

Hoy, muchos grupos sociales aún son violentados y sus derechos no son garantizados. Reguillo (2003) plantea que en cada una de las tipologías establecidas por Bottomore, T. y Marshall, T. se demuestra inequidad para algunos grupos sociales. Por ejemplo, los jóvenes son excluidos y marginados de la ciudadanía civil, pues los estados-nacionales no los tienen en cuenta.

Se considera un cuarto nivel que se refiere a lo cultural. De acuerdo a Muñoz y Muñoz "la ciudadanía cultural expresa la adscripción o pertenencia cultural como telón de fondo de la ciudadanía, hace visibles olvidos y exclusiones de las otras ciudadanías, reconfigurándola desde diásporas, migraciones y sincretismos culturales" (Muñoz y Muñoz, 2008, p. 227).

El desafío consiste en comprender que a partir de las expresiones artísticas y culturales los jóvenes se hacen ciudadanos. Es necesario, "superar los determinismos que desde la cultura política dominante, definen de una manera normativa la dimensión participativa" (Reguillo, 2003, p. 17).

De acuerdo a Óscar Aguilera (2010), las principales características de este tipo de organización son las siguientes:

> La cantidad de participantes que se involucran; 2. Los integrantes de los colectivos intentan romper la dicotomía cotidianeidad/política, incluso redefinir las relaciones entre público y privado como punto de partida para la concepción de política con que trabajan… 3. Aquellas cuestiones derivadas del respeto a la individualidad de los participantes, generando un proceso que intenta posibilitar incluso su desarrollo personal; 4. La densidad de los vínculos y las relaciones entre los integrantes se profundiza, constituyendo verdaderas comunidades emocionales; 5. Las confianzas que se generan entre los participantes y que los lleva… a enfrentar con vehemencia cada una de las discusiones que emprenden (Aguilera, 2010, p. 90).

A partir de estas cinco características se posibilita conocer cómo se constituyen, cómo toman decisiones y cómo ejecutan las acciones colectivas los jóvenes que buscan incidir en lo público.

Con respecto a las teorías de movimientos sociales y acciones colectivas, este ejercicio investigativo las definió a partir de la siguiente clasificación: "a. Las perspectivas que analizan la acción tomando como referencia el sistema social; b. Las que se centran en el análisis de la movilización; c. las que privilegian la noción de conflicto e identidad para explicar la acción" (Tarrés, 1992, p. 743).

Así, dentro de la primera corriente, la acción colectiva se define a través de conceptos tales como sistema social, adaptación y creatividad. En esta categoría se encuentra la Escuela de Chicago y el estructural-funcionalismo.

La segunda corriente concentra su atención "en la interacción estratégica de actores colectivos con intereses opuestos" (Tarrés, 1992, p. 744); esto significa que se acercan a la racionalidad instrumental, es decir, el análisis desde la objetividad.

La tercera corriente, la de los nuevos movimientos sociales, tiene en cuenta las esferas culturales y sociales de las acciones colectivas, se separa de las perspectivas anteriores ya que no se basan en las ideas estructurales y funcionales. Además, tienen en cuenta otras identidades como el género, las etnicidades y los grupos etarios entre otras.

Melucci propone la siguiente definición de la acción colectiva: "conjunto de las conductas conflictuales al interior de un sistema social (...) comprende también las conductas que infringen las normas institucionalizadas en los roles, que desbordan las reglas del sistema político y/o atacan la estructura de las relaciones de clase de una cierta sociedad" (Melucci, 1986, p. 99). La acción colectiva presenta tres categorías analíticas (Melucci, 1999) para su comprensión:

> Solidaridad, Definida como el auto - reconocimiento que tiene cada sujeto de la unidad social; 2. Implican la presencia de un conflicto, entendida como la oposición entre dos o más actores que se disputan por los mismos recursos y que se les atribuye un valor.; 3. Transgresión de límites de compatibilidad del sistema de relaciones sociales donde se encuentra la acción, esto es, el rango de variación que puede presentar un sistema sin modificar su estructura.

Así, el movimiento social debe contar con "la presencia de las tres [ya que] nos permite aislar una clase específica de fenómenos colectivos. Si se presentan sólo uno o dos de estos rasgos, nos enfrentamos a un tipo diferente de actividad colectiva" (Melucci, 1999, p. 17).

Por otra parte, el autor en mención distingue otro tipo de conductas que deben revisarse de manera diferente desde la dimensión analítica:

> Conductas de crisis: se caracteriza por ser comportamientos colectivos que carecen de solidaridad entre los actores, no implica una alteración del sistema y tampoco que el grupo se centre en sí mismo. Se presenta una sumatoria de individuos que creen en cosas generalizadas pero no se genera una nueva solidaridad; 2. Acción conflictual: de acuerdo al conflicto dentro del sistema, se puede presentar la acción conflictual reivindicativa que busca atacar el funcionamiento de una organización sin la necesidad de que se discutan las normas de la organización. Por su parte, la acción conflictual política usa los mecanismos y espacios de decisión del sistema político; 3. Conductas desviadas: Se presentan cuando se rompen las reglas sin la existencia de un conflicto. No se identifica a un adversario social ni un lugar para la lucha.

Así mismo, se pueden identificar tres tipos de movimientos de acuerdo al sistema de referencia:

> Movimientos reivindicativos: Este tipo de movimientos está por fuera de los procedimientos institucionalizados, atacando las reglas de la organización que tiene el poder que garantiza normas y papeles, se ubica en el ámbito de la organización, busca la redistribución de los recursos y reestructuración de los papeles; 2. Movimientos políticos: Este tipo de movimiento "actúa para transformar los canales de la participación política o para desplazar las relaciones de fuerza en los procesos decisionales. Su acción tiende a romper las reglas del juego y los límites institucionalizados del sistema, impulsando la participación más allá de los límites previstos. También en este caso, la acción tiende a desplazarse hacia el nivel superior y ataca las relaciones sociales dominantes" (Melucci, 1999, p. 20); 3. Movimientos antagónicos: Buscan controlar los medios de producción y se dirigen contra un adversario social. Melucci (1999) afirma que estos no se encuentran en la realidad empírica porque las acciones colectivas se hallan en un tiempo y un espacio específicos y concretos de una sociedad. Por lo tanto, los tipos de movimientos descritos anteriormente, cuentan con un mayor o menor grado antagónico.

Lo anterior, define analíticamente los asuntos estructurales de los movimientos sociales que en lo empírico pueden observarse de múltiples combinaciones. Por lo tanto, el reto del investigador se encuentra en descomponer la unidad empírica para describir los componentes simples.

Melucci (1999) proporciona algunos indicadores para que su propuesta teórica pueda ser investigada en la realidad de los movimientos sociales: a. Colocación de los actores respecto el modo de producción. b. Contenidos y formas de la acción. c. Respuesta del adversario. d. Definición que los actores hacen de sí mismos (Melucci, 1999, p. 21).

El reto para estudiar la acción colectiva es encontrar la pluralidad de los sujetos, pues ellos están inmersos en diferentes sistemas donde interactúan. Por ello, "cualquier forma empírica de acción colectiva (el "movimiento juvenil", el "movimiento de mujeres", el "movimiento economista", etc.) involucra numerosas dimensiones: elementos de desviación, competencia controlada, comportamientos agregativos, etc." (Melucci, 1999, p. 18).

Así, pensar en los nuevos movimientos sociales o en las redes de movimiento en palabras de Melucci, conlleva a definir el concepto de identidades colectivas pues estas permiten que los actores sociales permanezcan e intercambien sentidos en sus acciones.

El concepto de identidad ha sido estudiado desde diferentes perspectivas que parten de lo individual hasta lo colectivo. Así mismo, se considera que ha habido un exceso en el uso y aplicabilidad del concepto y, por ello, las explicaciones de algunos fenómenos sociales tienden a ser ambivalentes.

Por lo tanto, es a partir de las identidades colectivas que parten los análisis realizados por los autores de los Nuevos Movimientos Sociales, pues consideran que los grupos o colectivos se unen en torno a elementos tales como la edad, el género y otro tipo de diferencias, etc.

La identidad colectiva entonces,

> Supone por parte de las y los asociados a las organizaciones de los movimientos sociales, definir y proporcionar aquellos vocabularios, marcas o rasgos distintivos que definen un sentido de pertenencia para que las y los participantes y simpatizantes construyan sus identidades individuales de forma que se unan entre sí, en un contexto más amplio como el que ofrecen las experiencias colectivas" (Delgado Salazar, 2007, p. 59).

Hay dos elementos que se deben tener en cuenta cuando se habla de la identidad en las acciones colectivas: la pluralidad de los actores en cuanto a sus orientaciones y las relaciones del actor con los otros. Para que la identidad colectiva sea vista como un proceso es necesario tener en cuenta tres dimensiones analíticas que Melucci (1999) define de la siguiente manera:

> 1. Formulación de estructuras cognoscitivas relativas a fines, medios y ámbito de la acción; 2. Activación de las relaciones entre los actores, quienes interactúan, se comunican, negocian y adoptan decisiones, y 3) realización de inversiones emocionales que permiten a los individuos reconocerse (Melucci, 1999, p. 31).

Es preciso mencionar que un elemento fundamental para que el sistema funcione es la interacción. Esto es la comunicación, ya que tanto los individuos como los grupos o colectivos están en constante movimiento y para que las acciones sean reconocidas y duraderas en el tiempo, requieren de una comunicación clara y contundente. Por ello, Delgado (2012) afirma:

> Podríamos decir que la identidad colectiva… ofrece símbolos y representaciones compartidas que permiten la construcción de relatos que dinamizan la memoria colectiva, afirmando y recreando permanentemente el sentido del «nosotros(as)» que impulsa a los movimientos sociales, demarcando así sus alcances, las fronteras y su ubicación pública en el espacio social (Delgado, 2012, p. 58).

Desde luego, es necesario acercarse al concepto de interacción para comprender el estudio de las acciones colectivas y los nuevos movimientos sociales. Teniendo en cuenta que la comunicación se consideró como un campo donde está presente la interdisciplinariedad, esta investigación se acercó a lo que algunos investigadores denominan la comunicación humana a través de las interacciones.

Así, podría definirse la interacción comunicativa como:

> Un proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante el lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca. La interacción es la trama discursiva que permite la socialización del sujeto por medio de sus actos dinámicos, en tanto que imbrican sentidos en su experiencia de ser sujetos de lenguaje (…) Interactuar, entonces, nos permite comprender el entorno físico y dotar de sentido y significado a nuestra experiencia en el mundo (Rizo, 2004, p. 2).

Comunicación se entiende como aquellos intercambios de sentidos y significados de los grupos sociales al interior y exterior de ellos que permiten la participación. Según Torres y Pachón (2003), se constituyen por prácticas, procesos y tejidos comunicativos. El primero hace alusión a los intercambios ya sea a través de la oralidad, la escritura, lo audiovisual o lo digital. Donde se posibilita la dinámica producida, se puede hablar de procesos comunicativos que se vuelven tejidos comunicativos (urdimbres de construcción y negociación de sentidos) y se articulan las redes que mantienen o cuestionan las identidades.

3. Materiales y Métodos.

Se optó por un enfoque constructivista social, teniendo en cuenta que se buscó comprender e interpretar la realidad a partir de la perspectiva de los jóvenes que hacen parte de las tres organizaciones mencionadas anteriormente donde se buscó "configurar un sistema de interpretación del mundo, como una construcción <<propia>> de la organización, por medio de la cual se otorga sentido a las decisiones y acciones colectivas" (Aranda, 2002, p. 227).

Se privilegió el método cualitativo y el estudio de caso. El relato de vida permitió establecer la construcción de identidad de los sujetos que hacen parte de los grupos.

Las herramientas de recolección de información partieron de la entrevista semiestructurada, realizada a los integrantes de los colectivos y a los representantes de las instituciones locales con el fin de conocer cómo se acogen las ideas y necesidades de los grupos juveniles.

La observación fue otro instrumento utilizado. Se participó en diferentes reuniones de las organizaciones y se realizó un grupo focal con integrantes de los grupos en mención.

Para el análisis de la información se codificaron las entrevistas, partiendo de las categorías y subcategorías que surgieron de los conceptos que acompañan esta investigación y su relación con el problema y los objetivos específicos:

abla 1: Proceso de análisis de la información

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías
Describir la construcción de ciudadanía que realizan las tres organizaciones juveniles de la Localidad de Suba mencionadas anteriormente con relación al escenario de defensa del territorio que éstas proponen teniendo en cuenta sus interacciones comunicativas.	1. Construcción de ciudadanía 2. Defensa del territorio 3. Interacciones comunicativas	1.1 Ciudadanía ideal 1.2 Ciudadanía cultural 1.3 Tipo de organizaciones 2.1 Derechos sobre el territorio 2.2 Acciones relacionadas con el territorio 2.3 Sueños sobre el territorio 3.1 Propuestas a la comunidad sobre los derechos al territorio 3.2 Estrategias para dar a conocer sus propuestas acerca de los derechos al territorio 3.3 Respuestas de la comunidad y la institucionalidad 3.4 Articulaciones con otros grupos
Describir la relación que se teje entre la defensa del territorio y la construcción de identidad colectiva que realizan estas tres organizaciones juveniles en la Localidad de Suba teniendo en cuenta sus interacciones.	1. Construcción de identidad colectiva 2. Defensa del territorio 3. Interacciones comunicativas	1.1 Identidad personal 2.1 Identidad colectiva 2.1 Memoria 3.1 Relaciones con otras organizaciones, instituciones y otros ciudadanos. 3.2 Medios para generar identidad 3.3 Prácticas comunicativas que generan identidad
Identificar las estrategias y acciones colectivas que realizan estas tres organizaciones juveniles de la Localidad de Suba encaminadas a la defensa del territorio a partir de las prácticas e interacciones comunicativas que emprenden con la institucionalidad local y la comunidad.	1. Acciones colectivas 2. Defensa del territorio 3. Interacciones comunicativas	1.1 Rasgos de solidaridad y compromiso 1.2 Situación en conflicto 1.3 Transgresión de la realidad 2.1 Conflictos por el territorio 2.2 Incidencia en la toma decisiones sobre el territorio. 3.1 Prácticas comunicativas 3.2 Procesos comunicativas 3.3 Tejidos comunicativos 3.4 Contenidos comunicativos 3.5 Alcances comunicativos 3.6 Funcionamiento de las interacciones

FUENTE: (Bernal, 2013).

4. Resultados y Discusión.

La ciudadanía implica un ejercicio en el que el Estado Social de Derecho debe brindar ciertas garantías a los jóvenes para su desarrollo libre; sin embargo, se considera que también los sujetos están en la obligación de garantizar sus derechos. Es decir, la responsabilidad es compartida entre el Estado y los ciudadanos. Es fundamental la formación en ciudadanía, a partir de los ejercicios que desarrollan estas tres organizaciones a partir de sus intereses; esto implica que los jóvenes se empoderen de sus derechos y los hagan valer no exclusivamente cuando se sienten afectados.

Así, "la ciudadanía implica muchas cosas, desafortunadamente ahorita se está cogiendo el cliché que soy ciudadano cuando me siento afectado entonces ahí si expongo mis derechos, pero cuando está pasando algo que veo que puedo solucionar entonces me vuelvo apático, me desentiendo o ignoro la situación".[2]

Se ve la necesidad de generar una articulación entre los ciudadanos y las instituciones, donde se presenten espacios reales de participación y se posibilite la incidencia de los sujetos organizados o no, en público. Dentro de estos espacios articuladores se destacan el Consejo Local de Juventud, los Comités Locales de Juventud y el Comité Local de Política Social.

En cuanto al asunto de los derechos[3]*, los jóvenes de las tres organizaciones concuerdan en que en la localidad el derecho a la vida es el que más se vulnera. Es conocido que desde el año 2008, aproximadamente, se vienen presentando casos de intimidación a los jóvenes a través de panfletos por parte de grupos de limpieza social que conllevan a asesinatos selectivos ya sea porque son víctimas o victimarios. Es decir, en ocasiones se presentan homicidios a los jóvenes por razones de estigmatización y en otras son los mismos jóvenes los que se asesinan.

Las características que debe contemplar la ciudadanía plena o ideal para las organizaciones estudiadas son: derechos garantizados por el Estado; apertura de espacios de incidencia para la toma de decisiones; articulación de las instituciones locales para plantear planes, programas y proyectos con presupuestos claros y a través del reconocimiento de las realidades de los jóvenes; espacios de interacción con la institucionalidad estatal. Con respecto a los derechos que más se vulneran y que reivindican los jóvenes son: el derecho a la vida, el derecho y la no estigmatización, el derecho a la educación, el derecho al cuerpo donde se contempla la alimentación, la salud, el territorio y la asociación, el derecho a la objeción de conciencia.

Las organizaciones juveniles estudiadas proponen diversas estrategias como la formación, la comunicación y la movilización principalmente, con las cuales reivindican sus derechos y buscan su reconocimiento como ciudadanos activos, con propuestas claras para la transformación y la defensa de su territorio.

En cuanto a la identidad compartida, los integrantes de cada uno de los grupos encuentran en sus organizaciones elementos que le permiten permanecer en ellas. Plantean la importancia de la organización para sus vidas ya sea porque logran desarrollar habilidades comunicativas, conocen más personas y colectivos, se plantean un estilo de vida diferente o piensan más en lo común. Así, el grupo se convierte en un marco de referencia para la construcción de la identidad individual y colectiva.

La movilización es otro elemento en común que tienen las organizaciones que permiten identificar la construcción de sus identidades. A través de diferentes actividades logran hacer visibles sus reivindicaciones y la conquista de sus derechos.

---

2 Entrevista a Keskiwe: Germán Torres
3 Cabe anotar que en este documento los derechos que reivindican y por los que trabajan los jóvenes, no están ordenados por generaciones o por el asunto histórico.

Estas organizaciones se mueven por los afectos; se construyen relaciones de amistad y camaradería que permiten generar mayor cohesión a los grupos y así construir sus identidades personales, con referencia a estos y viceversa.

La defensa y apropiación del territorio se constituye en un elemento fundamental para la construcción de las identidades colectivas de las organizaciones estudiadas partiendo del hecho de que los jóvenes en la localidad de Suba sufren de una exclusión generalizada de sus sitios de encuentro como los parques, las esquinas, las calles. Así también de los espacios de participación a nivel barrial y local. Por ello, la necesidad de movilizarse y generar acciones colectivas que propendan por su reconocimiento.

Como anexo, se podrá observar la matriz de análisis en la que se especifica la caracterización y análisis de cada organización estudiada.

5. Conclusión.

Durante el recorrido por las dinámicas y apuestas de las organizaciones Keskiwe, Guerreros de Guerreros y Asamblea Estudiantil de Suba, se encontró que a partir de diferentes acciones colectivas logran generar procesos de ciudadanía y defensa del territorio donde la comunicación juega un papel fundamental en la construcción de sus identidades y en la necesidad de articularse entre ellas.

Lo anterior permite hallar una constante que es el intercambio de sentidos y la construcción de tejidos comunicativos a través de la interacción cara a cara. Hay esfuerzos por el uso de las redes sociales y otros medios que no logran fortalecer las identidades y dicho intercambio. Su uso se limita a la difusión y a la visibilización. Se considera que las TIC's deberían ser apropiadas por las organizaciones juveniles con el fin de construir tejido comunicativo y desde allí fortalecer sus acciones colectivas.

Teniendo en cuenta que la ciudadanía juvenil y los nuevos movimientos sociales se caracterizan por la búsqueda y el reconocimiento de las identidades, se encuentra que las tres organizaciones juveniles tienen luchas particulares; entre otras cosas, reivindican el derecho a la educación, a la participación y al uso del espacio público de manera libre y gratuito para desarrollar los derechos corporales. A partir de estos elementos sus acciones colectivas se hacen a través de la toma de parques, procesos de capacitación con estudiantes y con la comunidad en general. Sus propósitos giran en torno a las acciones conflictuales reivindicativas, teniendo en cuenta que buscan alterar el funcionamiento de las organizaciones estatales y están por fuera de los procedimientos institucionales.

El territorio es un elemento que está en disputa. Esto ocurre por la exclusión y la estigmatización que enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana; estas situaciones son las que principalmente los llevan a organizarse. Entonces, la búsqueda también se da por la necesidad de visibilizarse en lo público, es decir, en aquellos espacios donde pueden interactuar con la comunidad para sensibilizarla.

Dentro de la identidad colectiva que están formando, hay un hecho significativo que vale la pena resaltar y es que el hacer parte de un colectivo, grupo u organización, genera transformaciones para los individuos porque logran desarrollar habilidades comunicativas, conocen más personas y las realidades de sus comunidades...

La construcción de elementos comunes para consolidar procesos organizativos más fuertes y duraderos debe atravesar por generar confianzas. Las organizaciones juveniles están en la tarea de encontrarse y discutir sobre qué los une, qué los separa y cómo pueden articularse más allá de actividades concretas que son importantes para su visibilización y su agenciamiento pero que no permiten generar procesos de largo aliento. La Plataforma Juvenil de Suba juega un papel fundamental en dicha tarea; se resalta que sus acciones van encaminadas hacia allá pero debe ser un ejercicio constante que no lleve al desgaste de las personas que confluyen en dicho espacio.

Pensando en dicha articulación que atraviesa por la identidad colectiva, un elemento para tal fin es la memoria colectiva. Dentro del estudio realizado, se identificó que en su gran mayoría los jóvenes no conocen la historia de su localidad y los elementos representativos de esta. Por lo tanto, se sugiere que durante los ejercicios de tomas de los parques este sea un elemento a trabajar lo que permitirá que se afirmen identidades de tal suerte que se integren nuevas personas a los procesos y también se reafirmen los que ya hacen presencia. Es decir, los que pertenecen a alguna organización.

Se plantea la necesidad de que las tomas territoriales que realiza la Plataforma Juvenil de Suba cuente con estrategias más novedosas desde la convocatoria hasta la puesta en escena de la acción. Es decir, los discursos deben ser más amables para la ciudadanía que es ajena a este tipo de procesos, eso no quiere decir que los discursos sean más ligeros sino que por el contrario sean concretos y se definan por las acciones puntuales que realizan.

Con respecto a los espacios de participación formales, como es el caso del Consejo Local de Juventud, se afirma que no son espacios legítimos para muchos de los jóvenes organizados; se plantea que este se configura como una reproducción de las prácticas políticas electorales que se presentan en el país. Estos espacios terminan cooptados por las instituciones locales no permitiendo el desarrollo de las propuestas de los jóvenes. También se genera reparo con ellas ya que finalmente los jóvenes se subordinan a sus propuestas, no permitiéndose la construcción de una agenda autónoma.

Esta situación de conflicto que se presenta entre los espacios formales e informales permite ver que hay problemas de comunicación porque no se tiene fácil acceso a la información y no hacen uso de las herramientas adecuadas para difundir lo que planean y proyectan. De aquí surgen preguntas que no se le ha dado solución: ¿Es importante hacer uso de los espacios de participación formales para generar procesos juveniles? ¿El Consejo promueve la participación y el intercambio de sentidos con los no organizados y las organizaciones que no hacen parte de dicho espacio? ¿Son legítimos las y los jóvenes Consejeros frente a la comunidad?

En el estudio se encontró que la escuela es un actor excluyente y estigmatizador con los jóvenes de las organizaciones juveniles y que el currículo no cumple con sus expectativas frente al tema de democracia y de participación. Es necesario hacer una revisión profunda de cómo se están formando las y los estudiantes frente a este asunto.
Finalmente, es necesario hacer este tipo de ejercicios investigativos donde se reconozca la ardua labor que realizan las organizaciones sociales en los barrios y las localidades ya que esto permite la construcción de memoria colectiva y de identidad. Los documentos no deben quedarse en las bibliotecas universitarias, es preciso que los centros de información locales y las bibliotecas públicas y comunitarias cuenten con este tipo de investigaciones y procesos.

Referencias bibliográficas.

Aguilera, O. (2010, Abril). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Revista Nómadas*, 16.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (28 de septiembre de 2007). *Sistema Distrital de Participación Ciudadana.* [Decreto 448 de 2007].

Aranda, J. (2002). Constructivismo y análisis de los movimientos sociales. *Ciencia Ergo Sum*, 9, 12. Recuperado de =http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ForazarDescargaArchivo.jsp?cvRev=104&cvArt=10490303&nombre=Constructivismo%20y%20an%E1lisis%20de%20los%20movimientos%20sociales

Bottomore, T. y Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y clase social.* Alianza Editorial.

Bernal, D. (2013). *Construcción de ciudadanía y de identidades colectivas: un análisis de las interacciones comunicativas y acciones colectivas de tres organizaciones juveniles de Bogotá.* (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991). 2da Ed. Legis.

Delgado, R. (2012). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas humanística*, 64.

Del Re, A. y Sorgentini, H. A. (2001). Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Sociohistórica*, 9, 189-200. Recuperado de:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28.

Hospital de Suba. (2012). Diagnóstico Local, Localidad de Suba: Grupo de Análisis de situación en salud local. Recuperado de:
http://www.esesuba.gov.co/joomla/portal/images/stories/Documentos/Salud_Publica/diagnostico%202011%20version%204%20de%20abril%202012.pdf.

Melucci, A. (1985-1986). Las teorías de los Movimientos Sociales. *Revista Estudios Políticos*, 4-5.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia:* El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos México.

Muñoz, Germán. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, 1-24.

Muñoz, D. y Muñoz, G. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, 6.

Pedraza, J. y Reyes, M. (2009). *¿Cómo participa la localidad de Suba?* Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto (Vol. 3):* Editorial Norma.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última década,* 11(19), 11-30.

Rizo, M. (2004). Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal* México, 1(2), 10.

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica: breve exploración teórica. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura* (33), 45-62.

Tarrés, M. (1992). Perspectivas analíticas en la sociología de la acción colectiva. *Estudios Sociológicos*, 735-757.

Torres, W. y Pachón, H. (2003). *Construir desde abajo. Subjetividades en la región Surcolombiana.* In-sur-gentes. Neiva: USCO.

Anexo 1. Matriz de resultados

Categoría	Keskiwe	Guerreros de Guerreros	Asamblea Estudiantil de Suba	Relación con el territorio
Ciudadanía juvenil	Integrantes que provienen de procesos organizativos diferentes. Talleres de sexualidad, desarrollan acciones culturales y de formación pensando en transformaciones políticas. Desarrollo como sujetos. Relación de confianzas. Participan en espacios formales e informales.	Nace por el interés de una persona. Desde el deporte generan procesos de transformación en las personas y en su territorio. Se crean lazos fuertes en ocasiones. Actividades descentralizadas, difícil encuentro. Se articula con Hospital de Suba y la Secretaría de Integración Social esporádicamente.	Nace para estudiar la participación y ciudadanía. Buscan que otros jóvenes se vinculen en los asuntos de lo público desde Arte y cultura. Parten del respeto por las apuestas personales. Otras actividades en colectivo (comunidad emocional). No participan en espacios de participación formales. Se articulan con Plataforma.	El cuerpo como primer territorio La defensa de los derechos a partir del reconocimiento del territorio. La reivindicación de los derechos ambientales y territoriales. Tomas territoriales donde se posibilita la articulación de las organizaciones.
Ciudadanía ideal	• Derechos garantizados por el Estado, lo cual implica unos deberes y responsabilidades de los mismos ciudadanos • Espacios de incidencia para la toma de decisiones • Las instituciones locales deben articularse para plantear planes, programas y proyectos con presupuestos claros y a través del reconocimiento de las realidades de los jóvenes • Espacios para hablar con la institucionalidad estatal. • Derecho a la vida, Derecho a la no estigmatización. Derecho a la educación. Derecho al cuerpo donde se contempla la alimentación, la salud, el territorio y la libre asociación, derecho a la objeción de conciencia			

Categoría	Keskiwe	Guerreros de Guerreros	Asamblea Estudiantil de Suba	Relación con el territorio
Identidad colectiva	Fin: Acciones generan apropiación del territorio de niños, jóvenes y adultos desde: la formación en ciudadanía, la comunicación, el medio ambiente y la productividad. Trabajo con las comunidades como un proyecto de vida. La institucionalidad los reconoce como actores válidos por su participación. Sin embargo genera resistencias, tensiones y conflictos hacia la organización. La emotividad y la perseverancia.	Fin: democratizar el territorio, los espacios públicos donde el cuerpo se desarrolla libremente. Actividad deportiva genera encuentro y posibilidad de construir su identidad colectiva a través del lenguaje y las prácticas. Cuentan con un reglamento, una estructura interna, una forma de operar (legiones), usan uniforme. Barras extremas como opción de vida para sus integrantes.	Fin: Involucrar y sensibilizar a los estudiantes de las IE en temas como la ciudadanía y participación, a través de la formación política. Autonomía e independencia que guardan frente a la institucionalidad. Participan en Consejo Local de Juventud o el Consejo de Planeación Local. Con sus conocimientos, experiencias compartidas y emociones, logran que otros jóvenes proyecten a la comunidad sus posiciones frente a lo que ocurre en la UPZ.	Territorios referentes para construir la identidad colectiva: Parques El Piloto, Plaza Fundacional de Suba; los cuatro humedales, UPZ Tibabuyes. Necesidad de espacios para la cultura, educación y el deporte: Sede de la Universidad Distrital.
Identidad Compartida	• Encuentran motivaciones para estar en la organización; pertenecer a un grupo les transforma el pensamiento, involucran a los jóvenes en los asuntos de lo público, articulación, exclusión los motiva a organizarse, movilización, los afectos están presentes en sus interacciones.			

Categoría	Keskiwe	Guerreros de Guerreros	Asamblea Estudiantil de Suba
Acciones colectivas	Horizontal, constituido legalmente. Recurso en disputa: participación. Prevalece la acción conflictual política, Movimiento político, su interés está en transformar los mecanismos de participación Movimiento reivindicativo: acciones están por fuera de los procedimientos institucionalizados. Solidaridad producto de años de trabajo entre ellos y con otras organizaciones.	Vertical Recurso en disputa: espacios públicos (territorio) Prevalece la acción conflictual reivindicativa, ataca el Estado en cuanto al uso de los espacios públicos. Movimiento reivindicativo: busca la redistribución de los recursos (parques, espacio público). Participación en el uso de los espacios púbicos. Solidaridad variable.	Horizontal no constituido legalmente. Recursos en disputa: participación y educación pública y de calidad Acción conflictual reivindicativa ataca el funcionamiento del sistema educativo Movimiento reivindicativo: ataca las reglas del sistema educativo y busca que los recursos, participación estudiantil y el acceso a la educación pública, se reestructuren. Solidaridad marcada por la afectividad y rasgos de amistad.

Plata-forma Juvenil de Suba	Busca denunciar violación derechos humanos, acabar con la estigmatización, apropiación de medio ambiente, educación pública, gratuita y de calidad, derechos igualitarios en salud. Acción conflictual reivindicativa: ataca el funcionamiento del sistema político principalmente, a través de sus propuestas. En este espacio articulador no hace presencia la institucionalidad y la Plataforma no participa en ningún espacio de participación formal. Se consolida como un espacio para los jóvenes organizados y no organizados de la localidad de Suba. Se destaca la construcción de elementos comunes tanto de las personas como de las organizaciones En este sentido, uno de los retos más importantes para ellos es vincular a los que no están interesados en transformar sus realidades.

Categoría	Keskiwe	Guerreros de Guerreros	Asamblea Estudiantil de Suba
Interacciones comunicativas	Integrantes del grupo: cara a cara. Temas: laborales. Contexto: en la casa de dos de sus integrantes. Relaciones de dominación. Esporádicamente se reúnen para hablar de su cotidianidad. Comunidad: cara a cara, procesos de capacitación. Reconocimiento a nivel local y distrital. Comunidad: Redes sociales. (Facebook, Twitter). Difusión de información, invitación a eventos. Contenidos políticos y organizativos. Instituciones locales: cara a cara. Presencia en CLP y CLPS. Ejercicio de veeduría. Contextos: en Casa de la Participación y la Subsecretaría de Integración Social. Acciones colectivas generan encuentros y desencuentros; ditcotomía en la construcción y negociación de sentidos en su interacción con Instituciones y otras organizaciones.	Integrantes del grupo: cara a cara; Temas: vida cotidiana. El contexto comunicativo: el parque. Interacciones horizontales y verticales. Intercambio de sentidos a través de códigos de la calle. Comunidad: cara a cara no verbal. Qué hacen: Uso de uniformes y presentaciones de su deporte, Generan identidad y sentido de pertenencia, reconocimiento. Instituciones locales: cara a cara, con Secretaría de Salud e Integración Social. Contextos: en Casa de la Participación y la Subsecretaría de Integración Social. Temas: Proyectos en común. Ejercicios de igualdad. Instituciones locales: Cara a cara, no verbal. Qué hacen: Uso de uniformes y presentaciones de su deporte. Contexto: lugares no previstos para esta práctica. Choques con fuerza pública, estigmatización. Sus acciones colectivas se encaminan a recuperar los espacios públicos, derechos corporales y se reconstruya el tejido comunicativo relación entre los jóvenes, la comunidad y la institucionalidad.	Integrantes del grupo: Cara a cara, oralidad. Temas: vida cotidiana y asuntos organizativos. Contexto: Espacios públicos. Interacciones horizontales dominación de quienes conocimiento e información. Fuertes rasgos de amistad, presencia de emocionalidades. Integrantes del grupo: Redes sociales (Facebook). Contenidos: vida cotidiana, emocionalidades, uso del chat, compartir fotos, videos, exposición de la vida individual. Periodicidad: diaria. Fortalecen su identidad. Comunidad: procesos de formación en las IE. Temas: ciudadanía y participación. Relación se establece como (pares). Comparten valores y vivencias, interacción para la construcción de tejidos comunicativos. Comunidad: Redes sociales. (Facebook, Twitter). Difusión de información, invitación a eventos. Periodicidad: diaria. Contenidos políticos y organizativos. Instituciones locales: Hay interacciones individuales mas no de la organización. Se reafirma su identidad colectiva marcada por sus emocionalidades, sus conocimientos y experiencias compartidas.

Plataforma Juvenil de Suba	Integrantes: Cara a cara. Reuniones semanales para planear sus acciones e intervenciones en el territorio. Contexto: Casa de la participación. Relaciones de igualdad, se aporta desde lo común a todos. Comunidad: Cara a cara. Intervención en los espacios públicos para ser visibles y convocar a jóvenes no organizados. Falta planeación. Comunicación poco llamativa y poco incluyentes, no logran convocar a la comunidad. No son concretos al explicar su quehacer. Comunidad: (Volantes). Invitación a participar en sus actividades, partiendo de su quehacer. Se usa un vocabulario elevado y poco comprensible. No es llamativo porque saturación de información Comunidad: Uso de Facebook, correo electrónico y cuñas radiales. Contenidos: Difusión de información, invitación a eventos. Periodicidad: diaria. Contenidos políticos y organizativos. Lo maneja una persona. Cuñas radiales elaboradas por un colectivo que hace parte de la Plataforma. Institucionalidad: No se interactúa desde la Plataforma.Construcción de tejidos comunicativos donde se permita el intercambio de sentidos a partir de las coincidencias y las diferencias, lo que los une y los separa.

FUENTE: (Bernal, 2013).

8

ANDRÉS BRIONES

TEMA:
EMPRENDEDORES: ANÁLISIS DE LOS ATRIBUTOS PERSONALES Y DEL NEGOCIO DE LOS EMPRENDEDORES EN EL SECTOR TECNOLÓGICO DE ECUADOR

EMPRENDEDORES: ANÁLISIS DE LOS ATRIBUTOS PERSONALES Y DEL NEGOCIO DE LOS EMPRENDEDORES EN EL SECTOR TECNOLÓGICO DE ECUADOR

ENTREPRENEURS: ANALYSIS OF PERSONAL AND BUSINESS ATTRIBUTES OF ENTREPRENEURS IN ECUADOR SECTOR TECHNOLOGY

Andrés Briones.[1]
Universidad de Casa Grande
Ave. Las Palmas # 304 y calle Cuarta, Cdla. Entreríos
+ (593)(42)202180
abriones@casagrande.edu.ec

Resumen. El emprendimiento en Ecuador se encuentra en una de sus tasas más elevadas, inclusive en comparación con el resto de América Latina. Los ecuatorianos buscan emprender como forma de independencia o realización personal, así como para obtener mayores ingresos; hecho que incide positivamente en el desarrollo de la economía nacional. Los emprendedores ecuatorianos han desarrollado la capacidad de identificar las oportunidades del mercado, siendo éstas de ayuda para la creación de sus propios negocios a través de la innovación y la aplicación de los conocimientos adquiridos. El objetivo de esta investigación es identificar los atributos personales y del negocio de los emprendedores del sector tecnológico en Ecuador. Para el desarrollo de este abordaje se empleó una metodología exploratoria-descriptiva con un enfoque cuantitativo, empleando un cuestionario de preguntas cerradas.

Palabras clave: Emprendimiento, sector tecnológico, atributos personales, atributos del negocio.

Abstract. Entrepreneurship in Ecuador is in one of its highest rates, even in comparison with the rest of Latin American countries. Ecuadorians seek to entrepreneur as a form of independence or personal fulfillment but also as a way to earn higher incomes, which positively affects the development of the national economy. Ecuadorian entrepreneurs have developed the ability to identify certain opportunities in the market, being these helpful in the creation of their own businesses through innovation and the application of their acquired knowledge. This study aims to identify the personal attributes and the ones for their business in the technology sector, with companies constituted in Ecuador. For the development of the research, an exploratory-descriptive methodology with a quantitative approach has been used, employing a questionnaire of closed questions.

Key words: Entrepreneurship, technology sector, personal attributes, business attributes.

1. Introducción.

El emprendimiento ha ido evolucionando dentro de la cultura ecuatoriana, convirtiéndolo en uno de los principales motores de la economía y del desarrollo del país. Ecuador muestra hoy una de las más altas tasas de actividad emprendedora temprana (TEA) en América Latina, con un 32,6%, seguido por Perú (28,8%) y Chile (26,8%). Esto se traduce en que 1 de cada 3 adultos durante el 2013 habrían realizado gestiones para crear un negocio o poseía uno, cuya antigüedad no superaba los 42 meses (Lasio et al., 2014). A pesar de su leve disminución en 2014 (32,6%) con respecto a 2013 (36%), el emprendimiento en Ecuador sirve en la actualidad de ejemplo para las economías de otros países de su entorno (Lasio et al., 2015).

1 Docente-investigador en Universidad Casa Grande. Máster en Comercio Exterior.

De hecho, Ecuador se ha propuesto crear un ecosistema dinámico en el que la colaboración y la creación de valor compartido entre los diferentes sectores involucrados en el desarrollo y la economía del país (sectores privado, público, cívico y academia) sean los pilares fundamentales para el incremento en el emprendimiento y la disminución del riesgo. La cultura de la innovación, el aprendizaje continuo, la generación y utilización del conocimiento y la creación de empresas son cuestiones clave del desarrollo sostenido (Fuentes, Saco & Rodríguez, 2013).

Concretamente, Ecuador pretende modificar su matriz productiva, sustituyendo gradualmente su sector primario con escaso valor agregado por sectores caracterizados por la diversificación de bienes y servicios y que aporten producciones con mayor valor agregado, principalmente mediante la incorporación de la tecnología y el conocimiento. Uno de estos sectores es el que comprende servicios y productos de tecnología, como el desarrollo de *software, hardware* o la prestación de servicios informáticos. El Gobierno busca incentivar a los ciudadanos a emprender en este sector, brindando apoyo en ámbitos como infraestructura, creación de capacidades y financiación productiva. Uno de los principales objetivos es el de incrementar el desarrollo y la innovación en el sector tecnológico con bienes de valor agregado a través de un aumento de proyectos emprendedores (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2012).

El objetivo de esta investigación es determinar la importancia de los atributos personales y de negocio en los emprendedores del sector tecnológico que han constituido su empresa en la ciudad de Guayaquil (Ecuador). Para lograr el análisis de las variables personales, se estudiará la importancia de atributos como el perfil del individuo, las características del emprendedor o la experiencia necesaria para ejecutar un emprendimiento exitoso. Por otro lado, el análisis de los atributos del negocio incorpora variables como innovación, ventaja competitiva, financiación, mercado del negocio o los factores del entorno que le afectan. Los resultados permitirán crear un perfil del empresario ecuatoriano que servirá para el desarrollo de planes en diferentes ámbitos, con el fin de seguir avanzando en el desarrollo económico de la sociedad. Asimismo, este estudio podrá beneficiar a todos los sectores implicados en la economía del país y su bienestar, sirviendo como base para investigaciones futuras.

Con el fin de que la información obtenida fuera real y confiable, la Superintendencia de Compañías proporcionó una base de datos (con información como nombre del representante legal, tamaño de la empresa, dirección o correo electrónico), que ha permitido un acercamiento de manera directa a los pequeños empresarios tecnológicos. Para la investigación de campo, de carácter cuantitativo, se les suministró a todos los emprendedores que han formado el grupo objetivo una encuesta de preguntas cerradas, con la finalidad de recolectar la información necesaria para concluir la investigación con resultados óptimos.

2. Revisión de la literatura.

Actualmente uno de los principales motores que contribuyen al desarrollo económico de las sociedades es el emprendimiento, a través, principalmente, del aumento de la competitividad y productividad en los diferentes sectores. El emprendimiento se puede definir como la capacidad de iniciar, crear y poner en marcha un proyecto a través de la identificación de oportunidades y el análisis de los factores tanto exógenos (económicos, sociales, ambientales y políticos) como endógenos (capacidad de disponer de personas así como de recursos físicos y financieros) (Valls et al., 2009).

El emprendimiento es el conjunto de actitudes y conductas que dan lugar a un perfil personal ligado a aspectos básicos como el manejo del riesgo, la creatividad, la capacidad de innovación, la autoconfianza y a un determinado tipo de acción, denominado "acción emprendedora". Se trata de una acción innovadora que, a través de un sistema organizado de relaciones interpersonales y de la combinación de recursos, se orienta al logro de un determinado fin. Esta acción emprendedora se asocia con la creación de algo nuevo y de un nuevo valor, bien o servicio que anterior a la acción no existía (Selamé, 1999).

En este sentido, los emprendedores son reconocidos como catalizadores del crecimiento económico, como agentes que buscan nuevos productos y mercados; estableciendo nuevas unidades productivas, generando empleo e implementando innovaciones para incrementar la productividad (Audretsch & Thurik, 2001 citado en Parker, 2005). Atendiendo a Shin (2002), el espíritu emprendedor no es propio de inventores o genios, sino de individuos que desean iniciar su propio proyecto o vivir en un ambiente de independencia laboral.

Las principales motivaciones de los emprendedores para dar inicio a una empresa propia han sido divididas en dos: por necesidad y por oportunidad de mejora (GEM Ecuador, 2014), siendo esta última la principal razón por la que se emprende en Ecuador: la búsqueda de incrementar tanto la independencia laboral como los ingresos de la persona. En muchas ocasiones, los emprendedores por oportunidad no toman en consideración sólo el tener un mayor ingreso que el que tendrían trabajando para un empleador, sino que también consideran que tienen las competencias y conocimientos necesarios para emprender una vez detectada una oportunidad en el mercado. A diferencia de éstos, los emprendedores motivados por necesidad son aquellas personas que buscan mejores ingresos, no poseen condiciones laborales estables y que han iniciado su negocio al no presentárseles mejores alternativas laborales (Laso et al., 2015).

Landsdale, Abad y Vera (2013) señalan que las iniciativas emprendedoras se ven fortalecidas por varios factores entre los que se encuentran la apertura de mercados, los programas de apoyo gubernamentales, la educación, el clima económico, el apoyo financiero o la propia capacidad del individuo para emprender. En el conjunto de oportunidades en los negocios nuevos actualmente se encuentra el uso de las tecnologías de información y el *e-commerce*, especialmente favorables para los empresarios jóvenes que tienen conocimiento del uso de estas herramientas. Los avances de la tecnología en el actual mundo globalizado han creado enormes oportunidades de conexión entre las personas y las empresas que llevan a un mayor vínculo de comunicación. La implantación de la nueva economía de la información en los países representa grandes posibilidades de crecimiento económico (Peña Hurtado, 2012).

Así como los estudios realizados por el GEM han permitido identificar los factores motivacionales a nivel nacional que lleva a los emprendedores a iniciar un negocio propio, también se han identificado aquellas barreras que lo han dificultado. Uno de estos factores es el de la poca facilidad de emprender un negocio, tomando en consideración los trámites para la constitución de la empresa, los permisos pertinentes y el tiempo de demora para lograrlo. Otro de los principales obstáculos que señalan los emprendedores ecuatorianos es la dificultad de acceso a fuentes de financiación. Por ello, un 84% de ellos inician sus negocios con capitales inferiores a los US$ 10.000, en gran medida provistos por familiares, amigos y conocidos (Rovayo, 2011). El GEM Ecuador 2014 detalla otras razones que funcionan como barreras en el acceso a la financiación, como la dificultad para acceder a

créditos blandos con garantías intangibles, la falta de capital semilla por parte del Gobierno o la ausencia de un mercado bursátil para los emprendimientos. Además, como menciona Rovayo (2011), la poca capacitación profesional es una de las debilidades del país.

El talento humano, la ciencia, la tecnología y la innovación son los pilares de una economía fundamentada en el conocimiento. Como indican Fuentes, Saco y Rodríguez (2013), la educación es una de las variables clave para explicar el proceso de surgimiento y las perspectivas de desarrollo de nuevas empresas y para el fomento de la actitud emprendedora en general. De hecho, se constata el hecho de que las universidades estén recibiendo tanto recursos económicos como nuevas infraestructuras, con el objeto de impulsar su actividad y adquirir mayor protagonismo en el desarrollo económico del país. En general, al sector de la tecnología, la ciencia y la innovación se está destinando un elevado porcentaje de la inversión pública para fomentar. Así, el cambio de la matriz productiva y promover el emprendimiento en servicios y productos que generen valor.

3. Metodología.

Para conseguir el objetivo general de la investigación, esto es, identificar los atributos personales y del negocio de los emprendimientos del sector tecnológico en Ecuador, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la importancia de los atributos personales que conlleva la ejecución de un emprendimiento del sector tecnológico en Ecuador.
- Identificar la importancia de los atributos del negocio que conlleva la ejecución de un emprendimiento del sector tecnológico en Ecuador.
- Describir los factores del entorno que afectan al desarrollo de los emprendimientos del sector de tecnología en Ecuador.

El enfoque metodológico de la presente investigación es de carácter cuantitativo, pero con base cualitativa. Este enfoque usa la recolección de datos para probar hipótesis, a través de un cuestionario, con base en la medición numérica y el análisis estadístico transversal, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Una vez determinadas las variables a analizar, se elaboró la base de datos con aquellas empresas que formarían parte de nuestro grupo objetivo. En relación al cuestionario, antes de ser aplicado, fue validado y evaluado por la Universidad de Córdoba (España). La investigación tiene, además, un carácter exploratorio y descriptivo, al objeto de determinar y analizar cuestiones como las motivaciones del emprendedor, las barreras al emprendimiento, el grado de innovación, la existencia de ventajas competitivas, la financiación y el mercado de los negocios constituidos por emprendedores del sector tecnológico ecuatoriano (Tabla 1).

El tipo de muestra que se ha utilizado en la investigación ha sido probabilística, esto es, todos los elementos del subgrupo de la población han tenido la misma posibilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Para la obtención y definición de la muestra se revisó la base de datos proporcionada por la Superintendencia de Compañías donde constan todas las empresas activas en las diferentes ciudades de Ecuador, según sector económico, actividad comercial, tipo de compañía, fecha de constitución, datos de la empresa, tamaño de la misma, etc. La muestra está formada por doce empresas[2] de la

ciudad de Guayaquil del sector de tecnología con actividades de planificación y diseño de sistemas informáticos.

Tabla 1 Atributos personales y del negocio en el emprendimiento. Variables, dimensiones e indicadores.

Variable	Dimensión	Indicadores
Atributos personales del emprendedor	Perfil del emprendedor	Características y atributos de un empresario
	Experiencia laboral	Grado de experiencia dentro del sector
	Educación	Grado de educación del emprendedor
	Crecimiento del negocio	Motivación de crecimiento del negocio
Dimensión Organizacional	Dimensión	Dimensión de la empresa
Atributos de la organización	Atributos internos	Aspectos de la empresa
	Ventajas competitivas	Percepción de principales fuentes de ventajas competitivas
	Fuentes de financiamiento	Tipo de financiamiento empleado por los emprendedores
	Recurso humano e Innovación y Desarrollo	Aspectos de Recurso Humano e Innovación y Desarrollo
	Barreras durante la creación de una empresa	Percepción de los emprendedores en frenos para crear un negocio
Elementos del entorno que afectan a la organización	Entorno externo	Elementos externos que afectan al crecimiento de la organización
Barreras del entorno que afectan a la organización	Barreras del entorno	Barreras del entorno que afectan al crecimiento de la organización
Variables de control	Dimensión Organizacional	Variables de crecimiento

Fuente: Elaboración propia

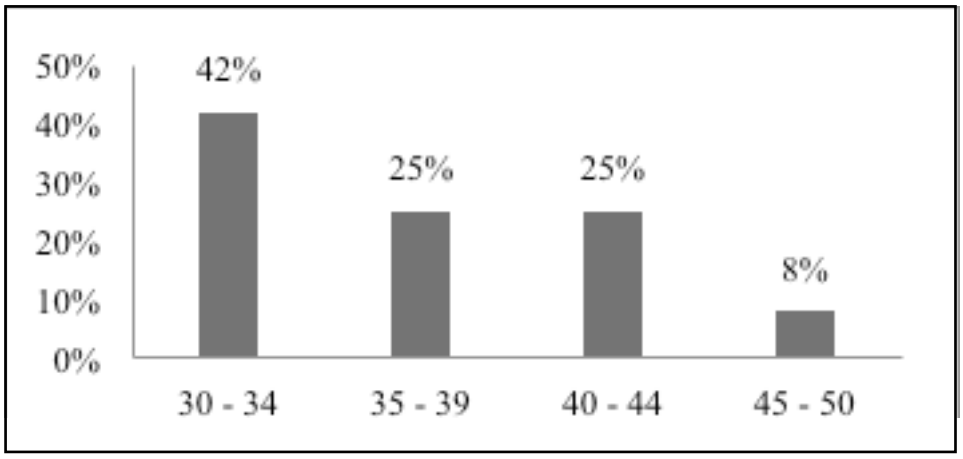
4. Atributos personales del emprendedor.

Es destacable, atendiendo al sexo de las personas emprendedoras, el hecho de que el 83% de las personas que crearon sus empresas en el sector tecnológico son hombres mientras

2 Se está trabajando en la actualidad con una muestra de 80 empresas, estudio que estará finalizado para su presentación en febrero en las jornadas.

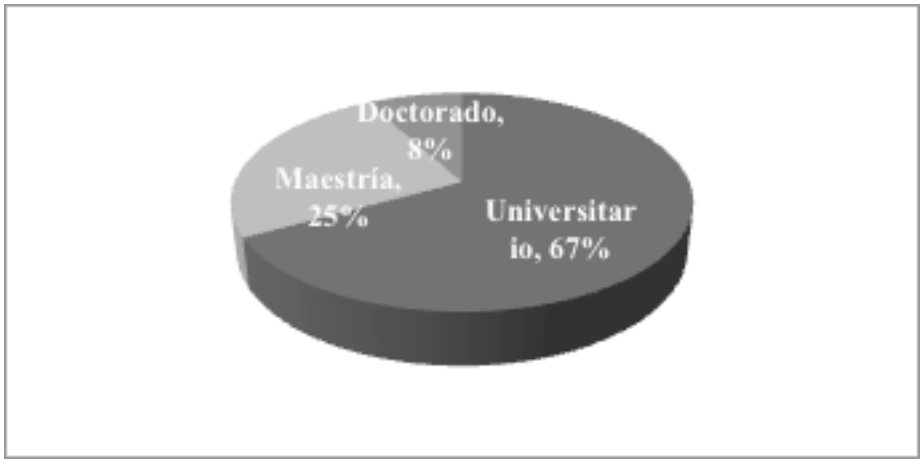
que sólo el 17% son mujeres. El grupo etario predominante dentro del grupo objetivo fue el de los adultos entre 30 – 34 años con un 42%, seguido por los dos grupos de edades entre 35 – 39 y 40 – 44 años de edad con un 25% respectivamente (Gráfico 1). Referente al nivel de educación que poseen los emprendedores de tecnología (Gráfico 2), todos han concluido la primaria y la secundaria, logrando el 67% de los empresarios un título de tercer nivel o universitario; mientras que un 25% tiene títulos de cuarto nivel de maestría y un 8% de diplomado.

Gráfico 2. Porcentaje de emprendedores por grupos de edad



Fuente. Elaboración propia

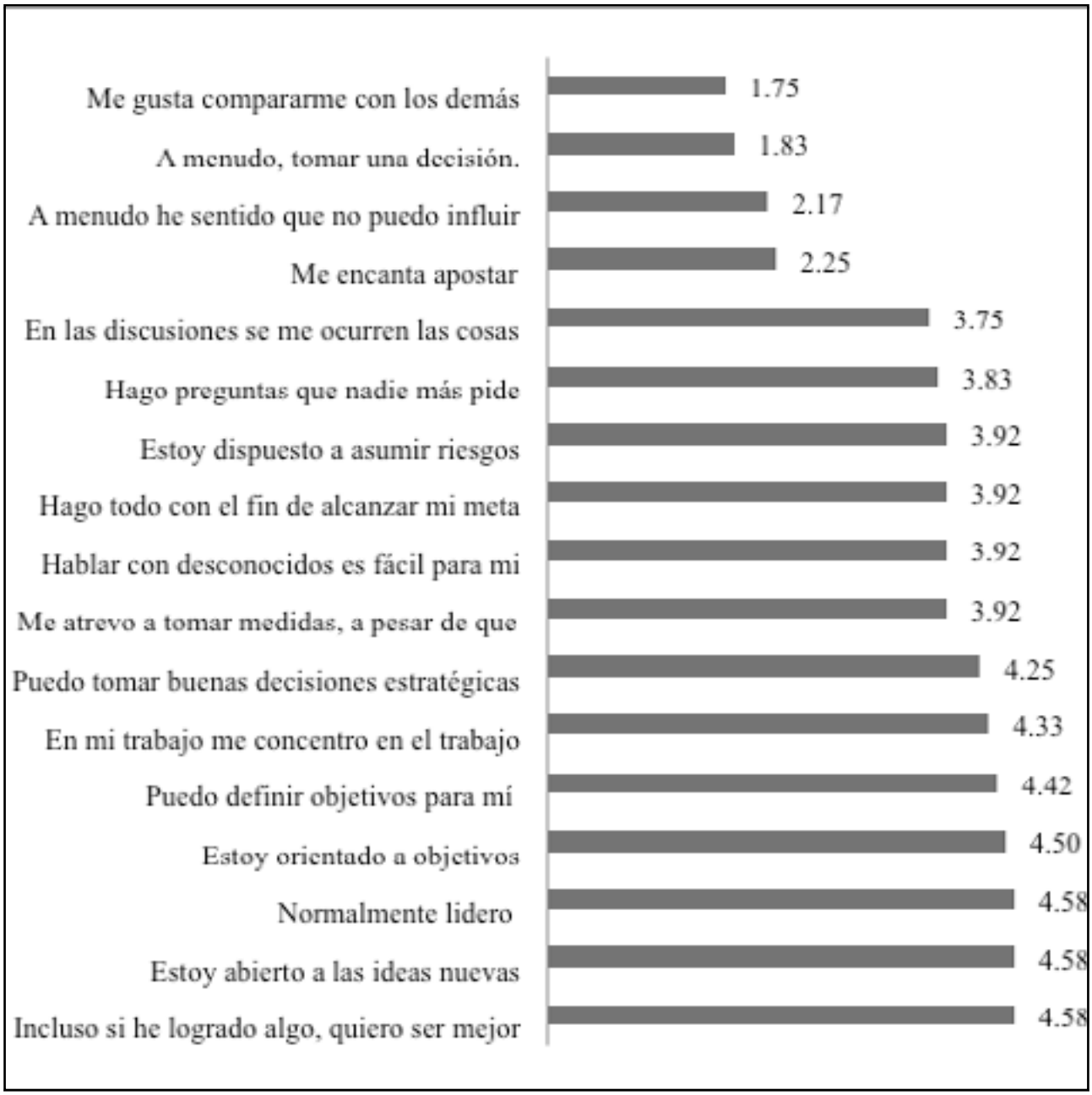
Gráfico 3. Nivel de educación de los emprendedores



Fuente. Elaboración propia

Una vez que se tiene una visión general del perfil emprendedor, se analizará la valorización y percepción de los atributos personales del mismo. Para ello, en el cuestionario se incluyó un conjunto de atributos que los empresarios debieron valorar en una escala de 1 a 5 puntos, siendo 1 no importante y 5 muy importante. En el gráfico 3 se detallan de manera ordenada todos los atributos, desde los menos importantes para los emprendedores hasta los de mayor relevancia (de arriba hacia abajo).

Gráfico 4. Atributos personales del emprendedor



Fuente. Elaboración propia

Los empresarios del sector tecnológico en Guayaquil muestran los mayores valores en la actitud de querer siempre ser mejores a pesar de los logros cumplidos, en estar abiertos a nuevas ideas no necesariamente las tradicionales, a favor de la implementación de nuevas ideas en productos, servicios y procesos, y a estar totalmente orientados a sus objetivos. Estos atributos elegidos como principales entre los emprendedores, nos demuestran que su perfil es de personas con necesidades de logro, refiriéndose a individuos con deseos de cumplir metas, dominio de habilidades, control y de alcanzar altos estándares. De igual manera, también se los representa como personas auto eficaces, capaces de desempeñarse en sus actividades utilizando todas sus habilidades y capacidades para el manejo de decisiones y situaciones que se den en el medio permitiendo el cumplimiento de objetivos.

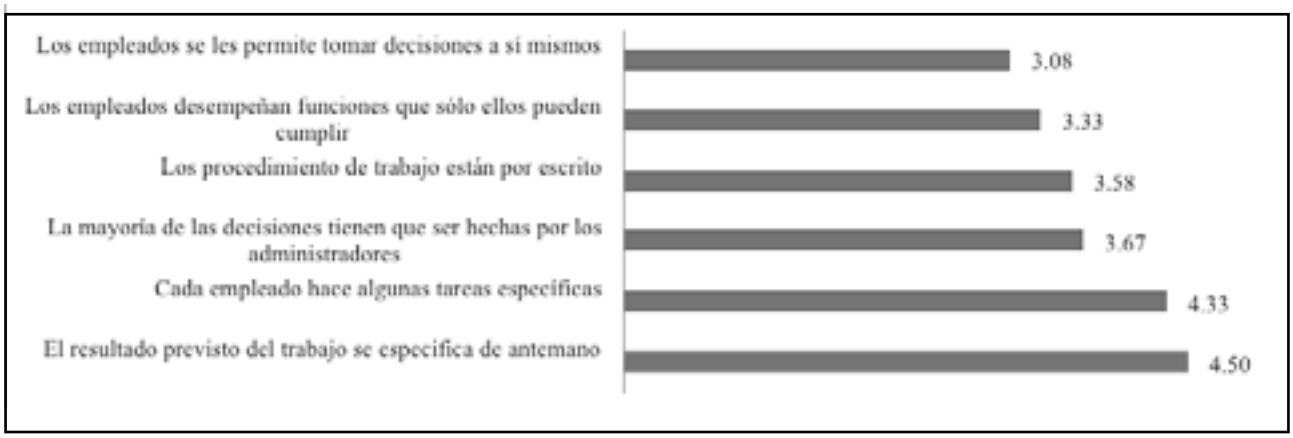
Al ser un mercado enfocado a las diferentes actividades de planificación y diseño de sistemas informáticos, es primordial estar siempre listos para nuevos cambios, actualizaciones que les permitan estar al día de las últimas metodologías y servicios de calidad para ofrecer. De ahí que se haya constatado que el 92% de las personas que iniciaron sus empresas en el sector de la tecnología tienen como motivación el crecimiento, esperando aumentar la contratación de personal en el 2016. Esta motivación les impulsa a orientar sus objetivos hacia la innovación de nuevos productos y/o servicios y hacia la adquisición de ventajas competitivas.

5. Atributos del negocio en el sector de tecnología.

Una vez determinado el perfil de los emprendedores tecnológicos y sus atributos personales, se determinarán los atributos del negocio. En primer lugar, se señala que el 42% de las empresas fueron creadas entre el 2010–2014, seguido por el 33% entre el 2005–2009 y por último el 25% de las mismas fueron constituidas entre el 2000–2004.

En relación a las tareas y decisiones, en la mayor parte de las empresas son estandarizadas y centralizadas. Los empresarios (véase Gráfico 4) consideran principalmente que en sus organizaciones el resultado previsto del trabajo se especifica de antemano y cada empleado desempeña una serie de tareas específicas o concretas. Además, la idea generalizada es que las decisiones han de ser tomadas por los administradores, reflejando así una centralización de las mismas.

Gráfico 5. Dimensión organizacional



Fuente. Elaboración propia

Debido a que la motivación del 92% de los emprendedores es la de crecimiento, se les consultó si requerirían de financiación para sus negocios en el horizonte temporal de los próximos dos años. Un 58% de ellos contestaron que sí requerirán de financiación para sus negocios en ese plazo y el otro 42% que no. Esta necesidad de financiación, además de relacionarse con la motivación de crecimiento, se puede asociar a la idea de que los propios empresarios consideran las actividades de sus empresas como completamente innovadoras. En muchas ocasiones, las actividades que involucran la aplicación de herramientas tecnológicas requieren de un constante cambio, actualización e inversión en nuevos recursos; ya sean materiales o de conocimiento.

Para conocer los atributos de la organización, los empresarios de igual manera le dieron un valor a cada uno de los ítems en el cuestionario, pudiendo determinar lo siguiente: en

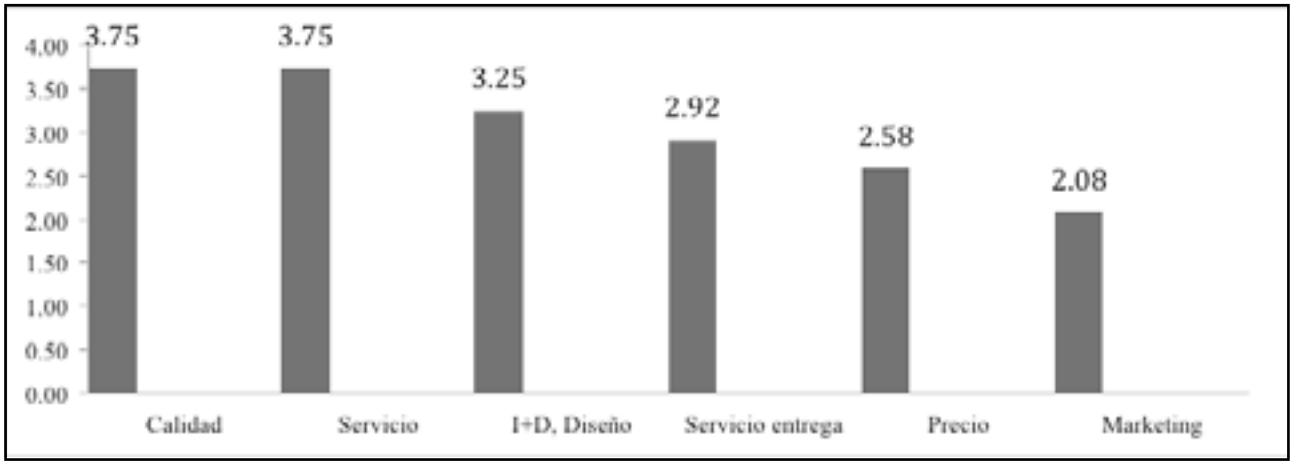
la organización se considera que la capacitación de los empleados es una inversión y no un coste; el aprendizaje es la clave para mejorar las cosas; en la organización se tiene un fuerte sentimiento de equipo; ayudar y satisfacer a los clientes es lo más importante; se buscan activamente productos y/o servicios innovadores y nuevos procesos de producción. Estos atributos describen a la organización como una entidad orientada al mercado, interesada en ofrecer a sus clientes productos y servicios innovadores con el fin de satisfacer sus necesidades. Los emprendedores de la muestra también tienen un gran sentido de aprendizaje institucional, siendo muy importante que los empleados reciban capacitaciones para estar actualizados en sus conocimientos, ayudando a reducir el tiempo en tareas innecesarias y a brindar un mejor servicio, fomentando de igual manera el trabajo en equipo.

Gráfico 6. Atributos de la organización

Fuente. Elaboración propia

Las principales fuentes de ventaja competitiva, según los empresarios en sus negocios, son las de la calidad de sus servicios, el tipo de servicios que ofrecen y la de investigación, desarrollo y diseño (ver gráfico 6). En cuanto el tipo de financiación que utilizaron para dar inicio a sus operaciones en el sector, el 76% utilizó ahorros personales de familia o de amigos, seguido por fuentes como proveedores o clientes (8%) y préstamos bancarios (8%). Se podría inferir que el empleo de ahorros personales está relacionado con una inversión inicial de bajo desembolso o con la existencia de trabas al acceso a otras fuentes de financiación como la que proveen las entidades financieras.

Gráfico 7. Fuentes de ventaja competitiva en las empresas



Fuente. Elaboración propia

6. Factores del entorno que afectan al emprendimiento.

En la presente investigación también se pretende determinar cuáles son los frenos o barreras que los empresarios se encuentran en el momento de dar inicio a sus actividades comerciales. Es por esto que se les preguntó a través del cuestionario cuáles creían ellos que eran los principales frenos para la creación de una empresa. Mediante la valoración de 1 – 5, los emprendedores indicaron, según sus perspectivas personales, cuáles eran aquellas barreras que habían encontrado en el momento de la apertura de sus propios negocios.

En este sentido, los principales frenos para la creación de un nuevo negocio (Gráfico 7) son las elevadas cargas fiscales, la falta de capital inicial, los problemas con el personal y la dificultad para mantener unos ingresos regulares. Como se ha comentado en relación a la principal fuente de financiación, la mayor parte de los empresarios iniciaron su negocio con ahorros personales, de amigos o familiares, y no con financiación bancaria o apoyo público, por lo que se podría concluir que esto representa la falta de capital mencionada. También, cuando se inicia una nueva actividad, proyecto o negocio, todo es nuevo, inclusive las personas con las que se trabaja, requiriéndose de tiempo para integrarse en un nuevo grupo de trabajo, delegar las responsabilidades correctamente y que todos actúen acorde al objetivo de la empresa. Los primeros meses también los administradores deberán estar pendientes de cancelar sus obligaciones y sueldos de trabajadores por lo que sus ingresos no serán regulares, causando temor al inicio de las operaciones.

Al contrario, los frenos que menos puntuaciones tuvieron fueron los siguientes: los empresarios no tienen una imagen negativa del emprendedor, tampoco tienen temor a fracasar o a quedar en ridículo una vez hayan abierto sus negocios. La idea de un retiro o jubilación insatisfactoria no les da temor y, mucho menos, dudarían de su propia capacidad como empresarios.

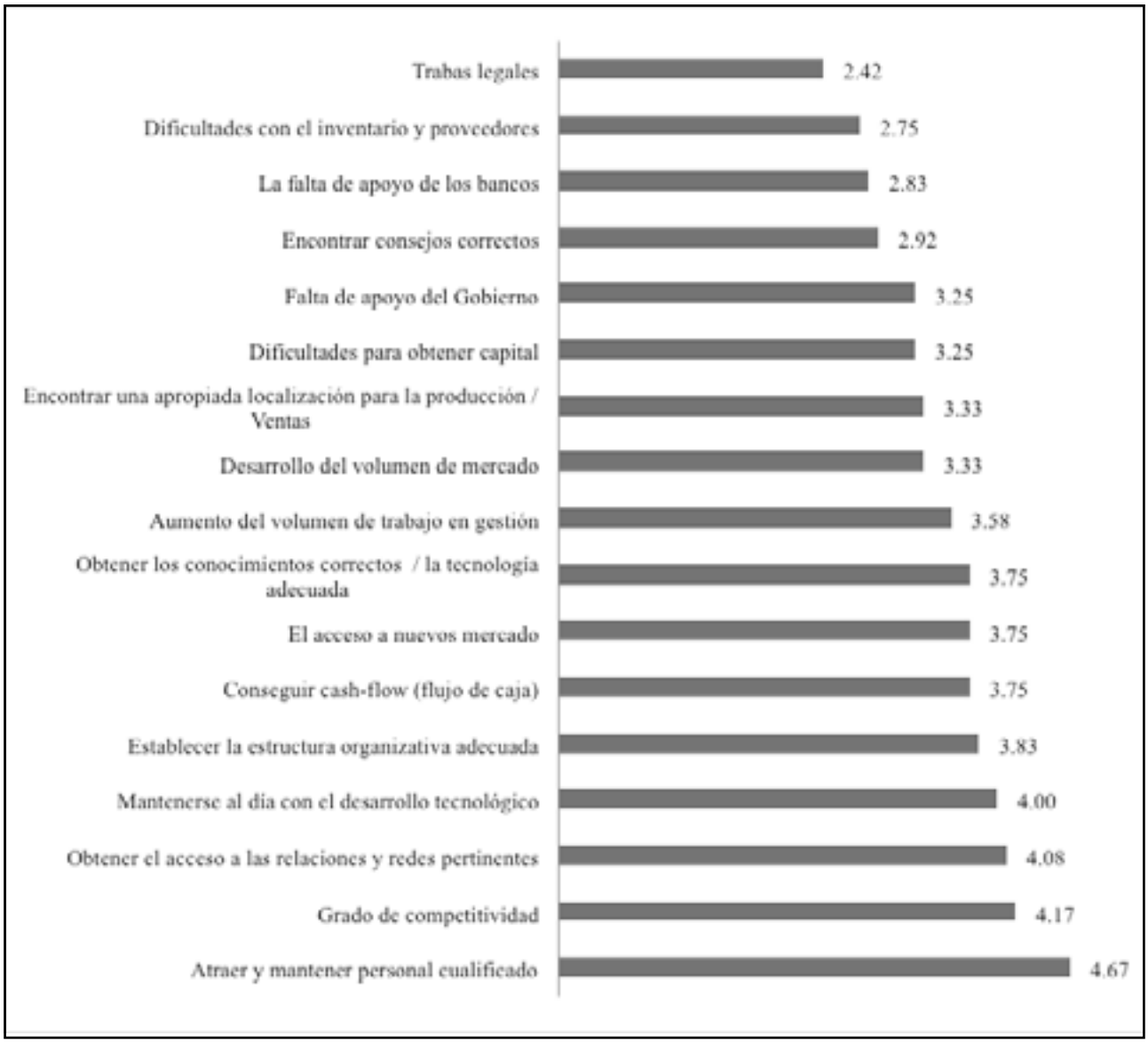
Gráfico 8. Principales frenos en la creación de una empresa

Fuente. Elaboración propia

Entre los elementos del entorno que más afectan a las organizaciones se encuentran la necesidad constante de los emprendedores tecnológicos de mantenerse actualizados y la fuerte competencia en el mercado. Además, se considera que el mercado crece muy deprisa, por lo que continuamente los empresarios han de innovar y ofrecer servicios con mejor calidad que el resto de empresas. En este sentido, el mercado está también caracterizado por la existencia de fuertes competidores y exigentes clientes que buscan continuamente nuevos productos y servicios. Estas son las principales razones que explican el hecho de que las empresas busquen tener financiación en los próximos dos años, con el fin de invertir en sus negocios y crecer; al mismo tiempo que se centran en enfocar sus objetivos en la satisfacción de sus clientes.

Como barreras del entorno que afectan a las organizaciones (Gráfico 8), los empresarios dieron sus mayores puntuaciones a la dificultad de atraer y mantener personal cualificado, el alto grado de competitividad con el que deben actuar en el sector, el acceso a las relaciones y redes pertinentes y también el mantenerse al día con el desarrollo tecnológico. A pesar de que hay un alto grado de competitividad en el sector de la tecnología, el 50% de las empresas considera encontrarse en crecimiento, mientras que el 25% ya está en una etapa de maduración y el 8% en retroceso. Durante las dos últimas etapas mencionadas es cuando los emprendedores deben innovar sus servicios, actualizarse y diseñar nuevos productos y/o servicios con el fin de no caer y poder seguir siendo competitivos en el mercado.

Gráfico 9. Barreras del entorno que afectan a las organizaciones



Fuente: elaboración propia.

7. Conclusiones.

La aplicación del cuestionario a emprendedores tecnológicos en Ecuador nos ha permitido cumplir con los objetivos propuestos en esta presente investigación, esto es, a determinar cuáles son los atributos personales de los emprendedores, los atributos de sus negocios y cuáles son los factores del entorno que afectan a las organizaciones.

El perfil del emprendedor mayoritariamente es de personas entre los 30-34 años con una educación de tercer nivel o superior, que buscan alcanzar sus objetivos a través de la implementación de nuevas ideas en sus empresas, para ofrecer servicios de calidad y buscar constantemente la satisfacción de sus clientes. Son personas que se encuentran abiertas a nuevos cambios reconociendo que la industria tecnológica los obliga a ser competitivos en el medio. El empresario que da inicio a la creación de una nueva empresa reconoce que los logros son debido a su propio esfuerzo, mas no a cuestión de suerte. La toma de decisiones es realizada de manera muy analítica sabiendo que estas decisiones serán de

capital importancia en un futuro para el crecimiento de la empresa que tanto anhelan en los próximos años. Son individuos con atributos de necesidad de logro y de autoeficacia.

En relación a los atributos del negocio, se ha podido observar que las empresas tienen una tendencia a la centralización, donde las decisiones son tomadas por los altos directivos y las tareas de los empleados son designadas y especificadas por escrito; a pesar de que esto limita la capacidad de los trabajadores de llevar a cabo sus propias ideas y ser proactivos ante situaciones imprevistas. Al ser empresas dirigidas al desarrollo de actividades de planificación y diseño de sistemas informáticos que integran equipos, programas informáticos y tecnología de comunicación, lo primordial para los empresarios y su equipo de trabajo es la constante innovación y actualización de sus servicios; por ello, consideran que sus actividades son completamente innovadoras en el medio. Esta innovación y capacitación, consideradas una inversión, requerirán de financiación adicional en el corto plazo, con el fin de conseguir crecer en los próximos años y generar un mayor sentido de equipo y compromiso con la misma. Los principales atributos describen a estas empresas como orientadas al mercado y con gran sentido de aprendizaje institucional.

Por último, se determinaron los principales frenos y barreras que afectan a las organizaciones, encontrándose principalmente las cargas fiscales, la falta de capital inicial, la dificultad en el reclutamiento y la organización de un nuevo equipo de trabajo y el de la ausencia de ingresos irregulares en los primeros meses del negocio. También el hecho de que el sector de tecnología se caracterice por su alto grado de competitividad, representa una fuerte inversión para las empresas porque las obliga a buscar continuamente nuevos procesos para ofrecer sus servicios con tecnología avanzada e innovadora con el fin de ser líderes. La globalización ha logrado que la tecnología cambie día a día por lo que para este sector es importante estar siempre al tanto de las nuevas actualizaciones con el objetivo de satisfacer las necesidades de los consumidores y mantenerse como una empresa en crecimiento y no fracasar.

Una de las principales limitaciones del estudio ha sido la aplicación de los cuestionarios. Si bien la Superintendencia de Compañías nos proporcionó los datos de cada una de las empresas solicitadas, hubo ciertas dificultades a la hora de aplicar la encuesta. Varias de las empresas mencionadas en la base de datos proporcionada estando registradas como activas, no se encontraban operativas; en otros casos, las direcciones y los números de teléfono eran erróneos, mientras que otras ya se dedican a otro tipo de actividades en un sector diferente al estudiado.

En el futuro, sería interesante extender la presente investigación hacia una población mayor de individuos, ya sea mediante un análisis comparativo donde se estudiarían las diferencias y semejanzas en cuanto a la acción emprendedora en función del tamaño (pymes frente a grandes empresas) y entre distintos sectores de actividad (tecnología frente a otros sectores).

Referencias bibliográficas.

American Psychological Association. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association (APA)*.

ANDES (13 de Noviembre de 2014). Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica. *Ecuador busca articular la innovación tecnológica con el sector productivo*. Quito. Recuperado de http://www.andes.info.ec/es/noticias/ecuador-busca-articular-innovacion-tecnologica-sector-productivo.html

ANDES (03 de Marzo de 2014). Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica. *Yachay empieza el boom del conocimiento en Ecuador, destaca presidente Rafael Correa*. Quito. Recuperado de http://www.andes.info.ec/es/noticias/yachay-empieza-boom-conocimiento-ecuador-destaca-presidente-rafael-correa.html

Cámara de Comercio de Guayaquil (2013). *Ecuador es un país de emprendedores, limitados por una maraña de trámites burocráticos.* Guayaquil: Cámara de Comercio de Guayaquil.

Culture Vulture (2011). *The Entrepreneurial Spirit.*

Dirección Nacional de Planificación Estratégica (2014). *Informe Rendición de Cuentas Superintendencia de Compañías* . Quito.

El Telégrafo (17 de Febrero de 2014). Invención e innovación ganan terreno en el Ecuador. *El Telégrafo*. Recuperado de http://www.telegrafo.com.ec/economia/masqmenos/item/invencion-e-innovacion-ganan-terreno-en-el-ecuador.html

El Universo (15 de Mayo de 2014). Emprendimiento ecuatoriano apunta poco al valor agregado. *El Universo*. Recuperado de http://www.eluniverso.com/noticias/2014/05/15/nota/2963521/emprendimiento-local-apunta-poco-valor-agregado

Fuentes , F., Saco, F., & Rodríguez, P. (2013). *Estudio sobre el Perfil Emprendedor en el Alumnado Universitario de Córdoba.* Córdoba: Consejo Social de la Universidad de Córdoba.

Fundación Bertelsmann (2009). *Emprendimiento Social Juvenil 18 buenas prácticas.* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Grupo Banco Mundial (2013). *Doing Business 2014: Entendiendo las regulaciones para las pequeñas y medianas empresas.* Washington, D.C: Banco Mundial.

Grupo Banco Mundial (2014). *Doing Business en Centroamérica y la República Dominicana 2015.* Washington, D.C: Banco Mundial .

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México D.F.: McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *INEC Instituto Nacional de Estadística y Censos*. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/

Landsdale, D., Abad , C., & Vera, D. (2013). *Impulsadores claves para establecer el ecosistema dinámico de emprendimiento en Ecuador.* Quito: Universidad San Francisco de Quito.

Lasio, V., Caicedo, G., Ordeñana, X., & Izquierdo, E. (2015). *Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2014.* Guayaquil: ESPAE-ESPOL.

Lasio, V., Caicedo, G., Ordeñana, X., & Villa , R. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2013.* Guayaquil : ESPAE-ESPOL.

Parker, S. (2005). Explaining Regional Variations in Entrepreneurship as Multiple Occupational Equilibria. *Journal of Regional Science, 45*(4), 829-850.

Peña Hurtado, E. (2012). *E-commerce y las tecnologías de información: el camino que aún le falta por recorrer a la economía ecuatoriana.* Guayaquil: Cámara de Comercio de Guayaquil.

Rovayo, G. (2011). Los tres desafíos del emprendedor ecuatoriano: capital, capacitación, confianza. *Perspectiva*, 15-17.

Rovayo, G. (2014). Ecuador, un país emprendedor que sabe donde están las oportunidades de negocio. *Perspectiva*, 10-11.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2014). *Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación (ACTI) del Ecuador, Período 2009-2011.* Quito: FABRYCA SERVPUB CIA. LTDA.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2012). *Transformación de la Matriz Productiva: Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano.* Quito: SENPLADES.

Selamé, T. (1999). *Emprendimiento Juvenil.* Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

Shin, S. (2002). Entrepreneurial Spirit. *BizEd*, 20-25.

Superintendencia de Compañías. (s.f.). *Superintendencia de Compañías*. Recuperado de http://www.supercias.gob.ec/portalConstitucionElectronica/

Valls, N., Villa, A., Martínez, S., & Hernando, A. (2009). *Emprendimiento social juvenil: 18 buenas prácticas.* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

World Medical Association. (s.f.). *WMA World Medical Association.* Recuperado de http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/

9

SANTIAGO JAVIER CAMPOS NARANJO

TEMA:
LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES EN ECUADOR: REVOLUCIÓN O BUROCRATIZACIÓN CULTURAL

LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES EN ECUADOR: REVOLUCIÓN O BUROCRATIZACIÓN CULTURAL

THE UNIVERSITY OF ARTS IN ECUADOR: CULTURAL REVOLUTION OR BUREAUCRATIZATION

Santiago Javier Campos Naranjo[1]
Universidad Andina Simón Bolívar
Grupo Universidad y Sociedad
santicamposn@live.com

Resumen La Universidad de las Artes en el Ecuador[2], es un proyecto ejecutado por el gobierno del presidente Rafael Correa como parte del proceso de reforma de la Educación Superior en el Ecuador. La presente ponencia, analiza la creación de esta Universidad, como un caso concreto que permite desentrañar conclusiones en torno a la transformación de la educación superior del país, y la orientación que se le da a la reforma para que se adecue a un ideario político, económico y cultural desde el cual ha sido pensada por el régimen. En este análisis se reconoce dos grandes momentos durante el diseño y construcción de la nueva universidad, los mismos que se distinguen por los cambios en la visión que construyen sobre esta, los agentes relacionados a la academia y al campo del arte, y que se manifestarán en las decisiones que van dando forma a este proyecto.

Palabras clave: reforma universitaria, educación superior en artes, campo artístico, industrias culturales.

Abstract. The University of the Arts in Ecuador, it is a project implemented by the Government of the President Rafael Correa as a part of the higher education reform process in Ecuador. The present paper analyzes the creation of this University, as a concrete case which allows to unravel conclusions around the transformation of high education in the country, and the guidance given to reform for fits to political, economic and cultural ideology from which it has been designed by the regime. This analysis recognizes two great moments during the design and construction of the new University, which are distinguished by the view changes that supports it, agents related to the Academy and the art field, that will manifest themselves in the decisions give shape to this project.

Keywords: University reform, higher education in arts, artistic field, cultural industries.

1. Introducción.

La educación constituye uno de los principales mecanismos de reproducción de la estructura social en la que esta se inscribe. Como señala Efland, en su libro Una historia de la educación del arte (1990), históricamente han sido los grupos con mayor capital económico y cultural, los que promueven un sistema de educación que garantiza la reproducción de la estructura social. En el caso de la educación artística, entendida esta por el autor, como: "el adiestramiento teórico y práctico de los eventuales artistas y miembros del público" (Efland 1990, 17), las consideraciones de género y posición social han restringido en distintos momentos históricos el acceso a la misma. A su vez, las ideas respecto al arte que han primado en determinado momento, han definido la selección de quiénes, cuántos y dónde podrán tener esta educación, qué y para qué la tendrán.

1 Actor independiente. Magister en Estudios Latinoamericanos mención Política y Cultura.
2 Esta ponencia presenta parte de los resultados de la investigación previa a la obtención de la maestría en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, teniendo como tutor a Pablo Ospina, La investigación fue realizada durante el 2015.

En otras palabras, las sociedades en concomitancia con su cultura definen las funciones, significados y valoración que atribuyen al arte, y de igual forma, diseñan el modelo educativo que garantice la formación de las personas que han de dedicarse y corresponderse con sus necesidades culturales.

Según el mismo autor, en las sociedades actuales, existe una compleja red de instituciones formales e informales que brindan una instrucción artística. Pero dentro de esta red de instituciones, juega un papel rector el Estado, quien está llamado a desarrollar las políticas educativas y garantizar el acceso a la educación.

En el caso ecuatoriano, como señala Alexandra Kennedy (1992) la consolidación de la formación artística fue un proceso inestable, dependiente siempre de disputas políticas, cambios en la situación económica, y que ha tenido como constante, una indefinición de la política cultural estatal. Por eso según esta autora, analizar y pensar la educación artística permite entender el proceso cultural, político y social que la crea y sustenta. Así señala:

> El tema de la educación artística es relevante en la medida en que la manera de impartir los conocimientos del arte, sea de los aspectos técnicos o de aquellos teóricocreativos, la resolución de qué se imparte y finalmente a quién va dirigida esta producción, repercute en la calidad del hecho artístico y nos permite desentrañar aspectos de la realidad ecuatoriana que van más allá del objeto artístico per se (Kennedy 1992, 119).

Bajo estas consideraciones resulta importante, seguir de cerca el desarrollo de la nueva Universidad de las Artes y con ello acercarnos a un entendimiento del proceso político, cultural y educativo que sustenta este proyecto, el mismo que a su vez, se ve transformado continuamente por el devenir de la Universidad.

2. La extraña aparición de una Universidad.

La Universidad de las Artes, creada mediante ley publicada en el Registro Oficial Suplemento 145 de 17 de diciembre de 2013 como Institución de Educación Superior de derecho público, sin fines de lucro, con personería jurídica propia, con autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica (Asamblea Nacional 2013, 3) es según palabras de la ex ministra de Cultura Erika Sylva:

> (…) una respuesta pública, categórica e impostergable frente a la ausencia de instituciones de educación superior públicas orientadas a garantizar la formación profesional de las y los creadores, no obstante la histórica riqueza e inclinación artística de la población ecuatoriana (2013, 5).

Sin embargo, el proyecto político que crea esta universidad ha iniciado un proceso de reforma a la educación superior orientada por un paradigma de desarrollo técnico, que valora el desempeño académico bajo estándares cuantitativos y resultados concretos, criterios que resultan reduccionistas al momento de aplicarse a un campo de conocimiento cuya práctica ejecuta sobre la base de las subjetividades, la memoria y la sensibilidad, aspectos que no pueden ser cuantificados ni regulados bajo criterios de costo beneficio.

Resulta aún más extraño, si consideramos que el debate en torno a la creación de esta nueva Universidad inició solo una vez formulado el proyecto por parte del gobierno. Es decir, no constaba en la agenda política de aquellos sectores de la academia relacionados con el arte, ni de los artistas y gestores culturales, y si lo fue, no logró concretarse en

una demanda efectiva que vincule al sector. No ha sido objetivo de esta investigación el analizar los niveles de organización de los agentes que conforman el campo artístico en el Ecuador (tarea que no deja de ser una necesidad para alcanzar una verdadera autonomía y consolidación de campo). Sin embargo, sigue siendo evidente la incapacidad del sector para demandar del Estado la atención e importancia que merece, cabe como ejemplo recordar como la llamada Ley de Cultura que a pesar de ser mandato ciudadano desde la constitución del 2008, hasta el presente no es aprobada por la Asamblea Nacional.

Entonces, si la construcción de una universidad orientada exclusivamente a la actividad artística no fue una prioridad de los agentes involucrados, ¿por qué el gobierno inició esta obra, que no necesariamente trajo consigo un respaldo político a la gestión, pues para nuestra sociedad el arte no deja de ser una actividad desvalorizada? ¿Qué fuerza motivó seguir adelante con un proyecto que en lugar de provocar cohesión entre los hacedores del arte se convirtió en motivo de disputa y controversia? Estos cuestionamientos nos permiten pensar que la mirada de aquellos gestores del proyecto político no estaba puesta sobre la realidad del campo artístico en el Ecuador, sino que por el contrario, ha sido una mirada exógena que ha pretendido copiar modelos que no se adaptan a nuestra realidad.

Estas características que dan inicio al proyecto de construcción de la Universidad de las Artes, corroboran la hipótesis de Arturo Villavicencio quién en su artículo ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana? (2013) advierte de una peligrosa tendencia de la reforma de la educación superior hacia una suerte de *colonialismo académico, que se produce al pretender adoptar modelos exógenos de universidad sin considerar las características locales. Así señala:*

> Existe una peligrosa tendencia a adoptar esquemas educativos, modelos de universidades, criterios de calidad, quizá exitosos en otros contextos, como ejemplos a ser trasplantados automáticamente y a ser imitados, sin cuestionar la pertinencia de tales esquemas a realidades como la nuestra. No se trata de desconocer aspectos positivos de otras experiencias que, apropiadamente adaptadas a realidades locales y nacionales pueden, sin lugar a dudas, contribuir a mejor la calidad de la enseñanza e investigación (Villavicencio 2013, 217).

Lo que resulta importante aclarar es que un proyecto político es en esencia dialéctico, y por lo mismo está sujeto a transformaciones muchas veces radicales. Es así que en torno a la Universidad de las Artes, se distingue al menos dos grandes momentos o etapas en su construcción, donde el cambio en los equipos encargados de llevar adelante el proyecto, trajeron consigo importantes transformaciones también en la concepción en torno al rol de la Universidad como agente que es parte de un sistema educativo y de un campo artístico con características específicas.

3. Primer momento: el diseño.

En un primer momento la Universidad de las Artes, es imaginada y diseñada como la universidad emblemática, paladín de una pretendida revolución del campo artístico, llamada a ser por si sola la solución a una histórica desvalorización del arte en el país, y a una escasa y desdeñada educación artística superior, conclusiones que se extraen del diagnóstico que realiza el Ministerio de Cultura en el 2010 y que es publicada por dicha institución en el libro titulado "Universidad de las Artes: proyecto emblemático de la revolución cultural" (2013).

Esta visión que no es exclusiva de la Universidad de las Artes, sino que recalca el nacimiento de esta como parte de un proyecto macro que crea cuatro universidades emblemáticas, que a pesar de su distancia en torno a los campos del conocimiento en que se especializan, son tratadas y diseñadas bajo una misma lógica. Villavicencio en el libro "La universidad virtuosa" (2014) define a la universidad emblemática de la siguiente manera:

> Como término descriptivo, se refiere a un tipo de institución líder o prominente en un campo altamente competitivo (universidad de clase mundial). Como término prescriptivo, universidad emblemática se refiere a un modelo de universidad centrada en la producción de conocimiento (énfasis en la investigación tecno-científica), con estrechos nexos con el mundo de los negocios y la economía del conocimiento, productiva y eficiente, altamente competitiva, emprendedora, enfocada en el prestigio y la excelencia (Villavicencio 2014, 10).

Esta idea de universidad es coherente con la aspiración de transformación de la matriz productiva, así lo corrobora el proyecto de creación de la Universidad de las Artes donde se señala que el nuevo sistema de desarrollo al que apunta el gobierno actual, pretende pasar desde el modelo económico oligárquico hacia un modelo centrado "en la industria de la bio y nano tecnología, los servicios ecoturístico comunitarios y de productos agroecológicos" (Ministerio de Cultura 2013, 11).

Ante esto, cabe preguntarse cómo se inscribe la Universidad de las Artes en medio de esta lógica de productividad. La solución parece encontrarse en orientar la Universidad hacia el desarrollo de las industrias culturales, este sería el campo, según el citado diagnóstico realizado por el Ministerio de Cultura, en el que la nueva universidad podría intervenir, fortaleciendo la preparación de nuevos profesionales con una visión emprendedora y consciente de la tradición cultural del país, de manera que estén en condiciones de desarrollar proyectos productivos artísticos y funcionando como un eje articulador y promotor de este sector de la economía (Ministerio de Cultura, 2013).

El diagnóstico reconoce la poca importancia institucional y económica que han tenido las industrias culturales, y cuya necesidad de desarrollo motiva también la creación de la Universidad de las Artes, la cual se espera dinamizará este sector de la economía, considerando que el éxito tanto de la universidad como de la producción cultural está íntimamente ligado, dependiendo el uno del otro.

Sin embargo, la convergencia entre el nuevo modelo de desarrollo que apunta al fortalecimiento y diversificación de la industria y el mercado de bienes y servicios culturales con una orientación netamente económica, y; los principios ancestrales de solidaridad, reciprocidad y armonía del Buen Vivir, al que también hace alusión el proyecto de la nueva Universidad; es una interrogante abierta que no esclarece como se puede ser coherente con estos dos objetivos.

Las discusiones académicas, políticas e ideológicas en torno a esta forma de reproducción técnica de los productos y servicios culturales denominadas industrias culturales, ha sido muy extensa desde mediados del siglo anterior, resulta por tanto difícil tratarlas en este espacio. Sin embargo, sí se quiere dejar planteadas un par de interrogantes respecto a ellas. Primero ¿qué se quiere entender por industrias culturales?, y por consiguiente ¿cabe pensar en industrias culturales dadas las condiciones culturales y económicas de nuestro país? Al respecto, se presentan unos breves razonamientos.

Los procesos de producción no son extraños a cualquier actividad, incluida la práctica artística, la construcción de una escultura, una composición musical o un montaje escénico son bienes para cuyo resultado se ha realizado una serie de acciones a las que podemos llamar proceso, que toman una dimensión "industrial" cuando los avances tecnológicos sobre todo en el terreno de la comunicación brindaron las condiciones para una producción y reproducción que puede alcanzar escala mundial[3]. La UNESCO en una publicación de 1982 considera que se puede hablar de industria cultural cuando: "los bienes y servicios culturales se producen, reproducen, conservan y difunden según criterios industriales y comerciales, es decir, en serie y aplicando una estrategia de tipo económico, en vez de perseguir una finalidad de desarrollo cultural[4]" (UNESCO, 1982, 21).

En los países desarrollados, las industrias culturales representan un sector que genera importantes ingresos y fuentes de trabajo, mediante vínculos con otros sectores económicos como, el comercio internacional, los medios de comunicación y la educación. En el caso ecuatoriano y como señala el propio diagnóstico del Ministerio de Cultura (2013), las industrias culturales –industria ligadas a la artes visuales, audiovisuales, industria editorial y musical– aporta en el alrededor del 1,68% del PIB.

Sin embargo, la producción de bienes y servicios culturales busca incesantemente un mercado más amplio que asegure su sostenibilidad, por lo que Albert Breton (1982, 54) considera, que las políticas públicas en favor de la producción nacional necesitan ser orientadas a alcanzar un mercado que trascienda las fronteras, y para ello es necesario ingentes recursos que permitan mejorar la calidad de los productos.

En base a este criterio resultaría erróneo pensar la necesidad de promover el desarrollo de las industrias culturales en el país por el solo hecho de fomentar el consumo cultural de la población. Como bien señala Pedro Bravo (2014):

> Si bien es cierto la aspiración de los artistas es lograr que sus producciones alcancen cantidades mayores de espectadores, hay que interrogar si el circuito económico es el único criterio que puede medir las producciones artísticas y si necesariamente estas tienen que convertirse en industrias para que un artista pueda presentar sus productos (Bravo 2014, 43).

Esto nos hace pensar en la necesidad de enfrentarnos críticamente a la idea de hablar de industrias culturales en medio de relaciones oligopólicas de producción, y considerando que, no todas las producciones artísticas pueden ser producidas de manera masiva, ni todas las expresiones artísticas tienen principalmente un interés económico. Es necesario reconocer las condiciones geopolíticas y económicas que entran en juego al momento de hablar de industrias culturales, puesto que se observa que son los países con más altos estándares de industrialización quienes tienen el control sobre la producción de los bienes y servicios culturales.

---

3 Lo que se entienda por industria cultural, dependerá mucho de la visión con la que se quiera analizar, sea esta económica, técnica o cultural. Desde esta distinción, no toda industria cultural es "cultural" como señala Girard (1982, 44), el ejemplo quizás más claro son los medios de comunicación, donde su programación puede dividirse entre espacios de información, entretenimiento, publicidad, editoriales, entre otros. En este caso, establecer una distinción entre que es un producto cultural y que no, resulta complejo, dependiendo mucho de la concepción que se tenga sobre cultura, la misma que deberá definirse entre los organismos encargados del control y de la promoción de estos espacios.

4 La misma fuente hace una distinción entre tres tipos de industrias culturales, el primero, cuando la producción se puede considerar artesanal pero es reproducida industrialmente mediante el uso de máquinas, por ejemplo los libros; la segunda cuando el mismo proceso de creación implica la utilización de herramientas tecnológicas, tal es el caso del cine y la televisión y finalmente una industria cultural que se puede considerar mixta, que sería el caso de la fotografía, por cuanto hace una reproducción individual del mundo.

Cerrando esta breve disgresión, se resume que el primer proyecto de construcción de la Universidad de las Artes, comienza como parte de un ideal más amplio que ha sido la construcción de las Universidades emblemáticas, cuya lógica, como se evidencia en el caso de la Universidad de las Artes responde a un modelo exógeno que se pretende implantar por fuera de un entendimiento global de la situación en el país. Sin embargo, este primer momento, que no es del todo homogéneo pues dentro del él existieron distintos equipos de trabajo con objetivos y prioridades disímiles, concluye más o menos con la designación de la comisión gestora de la Universidad de las Artes.

4. Segundo momento: la ejecución.

Cuando asumen la rectoría de la Universidad de las Artes un equipo de personas que vienen en su mayoría de la academia relacionada al arte y la cultura del país, y la Universidad, aunque pequeña aún, toma posesión de su propio devenir histórico, pensando y actuando en función de sí misma, y ya no como parte de un programa de reforma universitaria, se puede pensar que estamos hablando de un segundo momento en su historia.

Es al interior del nuevo centro de estudios donde se piensa, debate y se toma posición en torno al rol que va a ejercer la universidad dentro del denominado Sistema Nacional de Formación Artística, así como de su rol como parte del conjunto de instituciones y actores del campo artístico. Se ejerce entonces un cuestionamiento a esa idea de proyecto emblemático y núcleo productor de conocimiento. Como señala Rut Román, directora de la escuela de literatura de la Universidad de las Artes (2015, com. pers), el proyecto tiene un objetivo más modesto pero no por ello menos importante, y es el de "colocar a las artes no en la centralidad sino dentro del perímetro del quehacer económico, productivo, intelectual de la comunidad, no en el margen, no en la torre de marfil (…) [y] un paso a la vez se verá dónde vamos a llegar (comunicación personal con el autor)".

Con este nuevo enfoque que parte de quienes están haciendo la universidad, ésta se considera un peldaño más dentro de todo un proceso de transformación estructural que requiere la presencia de todas y todos los actores que son parte del campo artístico. De mantenerse este criterio expuesto por las actuales autoridades de la Universidad, y de ser llevado a la práctica, permitiría pensar que el sistema superior de educación artística pre-existente no corre el riesgo de sufrir una descapitalización, suponiendo que los recursos no se concentren en el proyecto emblemático en detrimento de las asignaciones constantes y proyección de crecimiento de los otros centros de educación superior en artes del país. Dos aspectos dan fe de esta transformación en la visión y objetivos de la Universidad:

Primero, la incorporación y adscripción del Instituto Técnico de Artes del Ecuador ITAE a la Universidad. Dicha vinculación es la conclusión de un extenso conflicto entre las dos instituciones. El conflicto se entiende si se observa que, existiendo una institución superior de educación artística, que es pública desde el 2010, se desconoció su pretensión histórica de convertirse en universidad y por el contrario se construye otra en la misma ciudad, dejando incierto el futuro de la institución más antigua. Actualmente pareciera haberse llegado a un entendimiento entre las partes dirimentes.

El segundo aspecto en este cambio de visión que sufre la Universidad de las Artes, se da una vez se constata que mantener rígidas ciertas normativas que según la reforma universitaria son normas universales para la educación superior del Ecuador, resulta insostenible, indeseable y problemático. Aspectos como la exigencia de una planta docente que cuente con título de cuarto nivel; o un sistema de ingreso a la educación superior regulado por

un examen unificado, puede resultar para cualquier tipo de universidad un tema polémico, mucho más en el caso particular de una universidad de artes, donde una actitud y aptitud artística no puede estar regida necesariamente por un nivel académico para el caso de los docentes, ni evaluada en un examen de actitud universal para los estudiantes.

La propia Universidad de las Artes ha reconocido estas limitaciones del sistema, y según palabras del rector Ramiro Noriega (Noriega, comunicación personal, 23 de septiembre de 2015), se busca llegar a acuerdos con los órganos estatales que administran la educación superior del país para que se aplique una excepción de la norma para esta universidad. Mientras tanto, la Universidad de las Artes mantiene un programa de talleres y visitas, en donde reconocidos artistas que no cuentan necesariamente con títulos académicos pero que su práctica los valida como exponentes y maestros de las artes, pueden vincularse al proceso académico. De igual forma, se ha creado un programa de admisión paralelo al examen ENES, que según Román (2015, com. pers) considera una vocación específica por algún área artística, aspectos que el examen ENES no puede valorar. La directora del área de Literatura continúa: "el examen ENES es un derecho ciudadano, pero no es el factor que dirime el ingreso. Cada una de las cinco escuelas, en base a la diversidad y características propias, ha creado unas normas para la preselección".

Como ya se ha señalado, estos momentos en la construcción de la Universidad de las Artes, no son más que una división arbitraria que sirva para entender el desarrollo de un proyecto que no es estable ni inmutable, por tanto son muchos los aspectos por analizar que quedan fuera del presente trabajo.

5. Conclusiones.

Desde el punto de vista de la optimización de recursos económicos, humanos y logísticos, resulta poco acertada la decisión de construir una nueva universidad cuya creación se justifica más por la escasa oferta, que por la presión de una demanda creciente. El informe del Ministerio de Cultura (2013) habla de la existencia de una demanda reprimida a la educación artística. Factores como los altos costos de las carreras de arte, una desvalorización social de la actividad artística, y sobre todo la escasez en la oferta, se consideraron argumentos suficientes para la creación de una nueva Universidad, de quién se espera podrá superar estas trabas.

Sin embargo, el informe no justifica porqué a pesar de una limitada oferta pre-existente, esta no es copada en su totalidad, y mucho menos toma en cuenta la necesidad de políticas que garanticen el desarrollo laboral de los artistas. En otras palabras, pareciera ser que el criterio con que se buscó hacer frente a las falencias de educación superior en artes fue crear otra universidad sin presentar un programa de mejoramiento que apunte al desarrollo conjunto del sistema.

Por su parte, para los defensores del proyecto, la creación de la Universidad de las Artes es un paso importante en el camino a la plena garantía de los derechos culturales señalados en la Constitución. Sin embargo, existen pasos previos que no pueden ser obviados pero que el desinterés político los ha postergado. La Ley de Cultura, que debería convertirse en el instrumento legal que fortalezca y garantice la producción artística y cultural del país sigue sin ser una realidad, dejando no solo a la universidad sino a todo el sistema de cultura sin cimientos.

Sin duda el momento actual de la Universidad de las Artes traerá consigo nuevas actores y transformaciones pues la creación de una universidad no puede ser una acción definitiva y para siempre, sino que su nacimiento es una práctica constante, histórica, dialéctica, que confronta intereses y saberes, que dialoga, propone y promueve caminos.

Se espera que este trabajo contribuya a la discusión del tema del arte y la cultura como parte consustancial de las sociedades, y que los análisis aquí desarrollados sirvan de referencia para el seguimiento cuidadoso y propositivo ante los cambios que se están iniciado en la educación superior en artes del país y en la relación entre los diferentes actores del campo artístico.

Referencias bibliográficas.

Asamblea Nacional del Ecuador (2013). *Ley de creación de La Universidad de las Artes*. Registro oficial, suplemento 145 de 17 de diciembre 2013. Quito: Asamblea Nacional.

Bravo, Pedro (2015). Arte, industrias culturales y cambio de matriz productiva: apuntes para el debate (Tema Central). *Resistencia: revista de los estudiantes de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador* 4, 40 - 43. doi: http://hdl.handle.net/10644/4364.

Breton, Albert (1982). Introducción a una economía de la cultura: un enfoque liberal. En UNESCO. *Industrias culturales, el futuro de la cultura en juego*, 1st ed., 46 - 61. México, D.F: Fondo de cultura económica.

Efland, Arthur D (1990). La educación artística: contexto social. En *Una historia de la educación del arte*, 1st ed. Barcelona: Paidós.

Girard, Augustin (1982). Las industrias culturales: ¿obstáculo o nueva oportunidad para el desarrollo cultural?. En UNESCO *Industrias culturales: el futuro de la cultura en juego*, 1st ed., 25 - 45. México, D.F.: Fondo de Cultura económica.

Kennedy Troya, A (1992). Del taller a la academia: educación Artística en el siglo XIX en Ecuador. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 2 (primera): 119 - 134. doi:http://hdl.handle.net/10644/606.

Ministerio de Cultura del Ecuador (2013). *Universidad de las Artes, proyecto emblemático de la revolución cultural*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador.

Noriega, Ramiro (2015). La Universidad de las Artes hoy, principios, desafíos y realidades. Santiago Campos N. Entrevista personal. Guayaquil.

Román, Rut (2015). Aplicación de los principios orientadores en el área de literatura de la Universidad de las Artes. Santiago Campos N. Entrevista personal. Guayaquil.

Silva, E. Herdoíza, M. y Tasiguano A (2013). Marco conceptual de la Universidad de las Artes. En *Universidad de las Artes: proyecto emblemático de la revolución cultural*, 1st ed. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador.

Silva, E. Marcos, N. Sandoval, C. Reinoso. M. y León M (2013). Diagnóstico de la educación superior. En *Universidad de las Artes, proyecto emblemático de la revolución cultural*, 1st ed. Quito.

UNESCO (1982). Problemática general y definiciones. En *Industrias culturales: el futuro de la cultura en juego*, 1st ed. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

10

NELSON CAROFILIS

TEMA:
ALTERNATIVAS A LOS MEGA-PROYECTOS CONTESTADOS: TRANSFORMACIONES URBANAS IMPULSADAS POR LA COMUNIDAD EN EL ESTERO SALADO, GUAYAQUIL

ALTERNATIVAS A LOS MEGA-PROYECTOS CONTESTADOS: TRANSFORMACIONES URBANAS IMPULSADAS POR LA COMUNIDAD EN EL ESTERO SALADO, GUAYAQUIL

ALTERNATIVES FOR CONTESTED MEGA-PROJECTS: COMMUNITY-DRIVEN URBAN TRANSFORMATION IN THE ESTERO SALADO, GUAYAQUIL

Nelson Carofilis[1]
Universidad de Guayaquil,
Cuidadela Universitaria, Avenida Delta y Avenida Kennedy EC090514
042284505
nelson.carofilisc@ug.edu.ec

Resumen. En el 2013, la implementación del mega-proyecto de renovación de frentes marinos Guayaquil Ecológico amenazó con desalojar a miles de residentes urbanos establecidos por cuatro décadas en el Estero Salado. Esto provocó un complejo proceso de contestación liderado por las comunidades. En el intento de negociar una transformación más razonable del frente marino con autoridades locales y funcionarios, grupos locales confeccionaron diseños que daban visión a sus aspiraciones colectivas para un desarrollo urbano más justo, ambientalmente sano y basado en el agua. Este proceso puso en evidencia la gran necesidad de capacidades y competencias de los profesionales locales para ofrecer soluciones más aceptables y en el año 2015 motivó a un pequeño grupo de académicos a involucrarse en apoyar la 'negociación mediante diseños'. A través de una iniciativa de aprendizaje activo se desarrollaron escenarios de diseño urbano basados en demandas de la comunidad para la transformación inclusiva y ecológica del frente marino. El presente artículo analiza comparativamente estas experiencias de producción del conocimiento, con las prácticas vigentes del contexto local para extraer lecciones sobre el conocimiento basado en la comunidad. Se analiza su papel en la construcción de nuevos enfoques capaces de innovar el conocimiento profesional para interactuar con procesos de desarrollo urbano marcados por la desigualdad.

Palabras clave: diseño, co-producción, aprendizaje activo, conocimiento basado en la comunidad.

1. Introducción.

Hacia finales de 1990 en Guayaquil, empezaron a hacerse notables varios esfuerzos desplegados por instituciones del gobierno nacional y local para incentivar la producción formal de vivienda bajo esquemas influenciados por las reformas neoliberales de la década. Simultáneamente, la renovación de frentes marinos ganó terreno en Guayaquil como una de las formas dominantes de intervención y ejercicio del control sobre el espacio público (Allán, 2011). A raíz de estos cambios paralelos ciertas entidades privadas han encontrado nuevos incentivos económicos para participar como promotores en la producción del espacio urbano en Guayaquil.

Como parte de la adopción de un enfoque de mercado "a la demanda" para la provisión y mejoramiento de vivienda, sofisticados sistemas de financiamiento se establecieron para canalizar recursos públicos hacia la banca y los desarrolladores privados (Frank, 2004). Por otra parte las alianzas público-privadas han jugado un papel central en la producción e implementación de proyectos de renovación de los espacios públicos (Ref.). Acerca de ambas modalidades, varias investigaciones y la crítica a estos enfoques han advertido sobre los peligros de su puesta en práctica en contextos caracterizados por la desigualdad (Abramo 2013; Klaufus 2010; Strauch et al. 2015). Se acierta que en la experiencia

latinoamericana el mercado ha fallado en atender y priorizar las necesidades de los más necesitados en materia de vivienda, y que además existe una estrecha relación entre el desplazamiento forzoso y los proyectos de desarrollo urbano, sin excepción de aquellos que se implementan en nombre de la ecología (Gandy 2014; Saiterthwaite, 2006).

Sin embargo, en la última década, el incremento en la producción formal de vivienda en Ecuador contrastó fuertemente frente a la notable ausencia del Estado en esta materia durante los años e incluso décadas anteriores. Paradójicamente, en la práctica de los profesionales (arquitectos, urbanistas, diseñadores, planificadores, entre otros) se ha vuelto aparente un persistente distanciamiento del conocimiento sobre las necesidades, demandas y dinámicas sociales de los grupos que buscan acceder a la vivienda, su mejoramiento y en general a unos entornos urbanos que den mayor soporte a sus actividades (Carofilis et al., 2012). Los hechos que hablan sobre esta ruptura se dan por la implementación cada vez más disputada de grandes proyectos de vivienda masiva y renovación de espacios urbanos liderados por el estado, y en los que las personas de escasos recursos son particularmente excluidos.

Una consecuencia directa de este distanciamiento, constatada en nuestra investigación sobre Guayaquil, radica en el descuido del importante objetivo de generar entornos urbanos de calidad para las poblaciones más vulnerables, que se justifica con frecuencia en la priorización de metas económicas desde un enfoque cuantitativo. En la práctica esto ha provocado (entre otras cosas) que por ejemplo, ciertos grupos de residentes desplazados a proyectos de vivienda de reasentamiento tengan que someterse a condiciones impuestas por proyectos de vivienda pobremente servidos, apartados y concebidos en nombre de la austeridad (Peek, Hordijk & d'Auria, 2016). Dichas condiciones y los numerosos desplazamientos causados por el 'desarrollo' urbano han instigado diseminados procesos de contestación en los cuales la ciudadanía ha manifestado con claridad que una alternativa diferente es necesaria y urgente (El Universo, 2015). Pero la actual ausencia de alternativas está parcialmente enraizada en un escaso entendimiento sobre el potencial de los asentamientos humanos en la producción de vivienda. También en deficiencias críticas para la producción de conocimientos y capacidades orientadas a interactuar con procesos de desarrollo urbano marcados por la desigualdad (Satterthwaite, 2006). Ambas problemáticas se remontan, en cierta medida, a los roles de la academia en la formación de profesionales y en procesos de transformación de la ciudad (Leguía 2011).

El presente trabajo reflexiona a partir de varias experiencias locales, sobre las maneras en que las formas vigentes de producción del conocimiento pueden ser innovadas desde la formación de los profesionales en el entorno académico, implicando una aproximación de los profesionales a las realidades locales y sus complejidades. El contexto de las experiencias que se expondrán en este trabajo estará dado por la implementación del emblemático mega-proyecto Guayaquil Ecológico iniciado a finales del 2013 en las orillas del Estero Salado. El proyecto se anunció como una medida para incrementar las áreas verdes de la ciudad y elevar el índice de área verde por habitante, anunciado en años recientes como uno de los más bajos en la región (ANDES 2013). La amenaza de desplazamiento forzoso impuesta a comunidades asentadas por cerca de cuatro décadas a lo largo de la ribera, desencadenó simultáneos procesos de contestación en varias localidades. En meses posteriores acumuló tanto tensiones como diálogos entre residentes, autoridades y funcionarios (Peek, 2015). Gracias a las prácticas sociales de los grupos locales organizados, se logró aperturar ciertos espacios de diálogo con interlocutores de los ministerios de vivienda y medio ambiente. En este espacio, los residentes mostraron diseños para dar voz a sus

ideas sobre cómo mejorar el entorno natural y urbano (vivienda, cuerpos de agua y espacio público). Un año después de iniciada la implementación de Guayaquil Ecológico, a la luz de los procesos de negociación iniciados por la comunidad, un grupo de investigadores y docentes[1] de la Universidad de Leuven (KU Leuven) y la Universidad de Guayaquil, prepararon una iniciativa de entrenamiento con el doble propósito de desarrollar capacidades en relación con la compleja problemática de los asentamientos y el estero; y de apoyar el proceso de mediación iniciado por comunidades mediante propuestas de diseño urbano ecológico[2]. La iniciativa obtuvo financiamiento mediante concurso internacional por el VLIR-UOS y su ejecución en Julio del 2015 consistió en la realización de un evento de entrenamiento corto de dos semanas de duración. En este se aplicó una metodología de aprendizaje activo guiada por investigadores con experticia reconocida mundialmente. La iniciativa titulada Diseñando la Inclusión adoptó el formato de una escuela internacional de verano que se insertó un marco amplio de colaboraciones entre miembros de ambas instituciones y la comunidad, y se alineó con otras acciones prioritarias lideradas por la comunidad.

Otras tres iniciativas de investigación y diseño con la comunidad se sucedieron en la segunda mitad de 2015 y 2016. Durante la realización de este conjunto de experiencias documentadas se ha logrado corroborar la gran constelación de actores que participan en el desarrollo urbano de Guayaquil. También se ha empezado a comprender las brechas comunicacionales, descoordinación y gran disparidad de sus ideas e intereses. En el presente trabajo la reflexión se va a presentar desde la posición del autor como gestor, tutor y diseñador en interacción con otros actores. A partir de la experiencia de diseño con residentes de la ciudad a lo largo de 2015 y 2016, se discutirá de manera comparativa sobre las distintas formas de conocimiento que articulan varios actores en torno en torno a la concepción de proyectos para la ciudad. Se dará particular atención a los grupos vinculados con la academia local (estudiantes y docentes) que han participado en trabajos de diseño con la comunidad; a las comunidades y residentes de las orillas del estero que contestan al mega-proyecto; y a los profesionales, funcionarios y consultores implicados. El trabajo busca contribuir a la fundamentación de propuestas innovadoras para el fortalecimiento de las capacidades en los campos de la arquitectura, el diseño y la planificación urbana en el contexto de Guayaquil. En el espacio académico, se espera generar argumentos de relevancia y sugerir referencias valiosas para apoyar los esfuerzos que se realizan actualmente en la revisión y actualización de los currículums en las escuelas de arquitectura, urbanismo y diseño de Guayaquil. Finalmente, a partir de los ejemplos traídos directamente de experiencias revisadas, se espera ofrecer lecciones instructivas para todos los interesados en participar y colaborar en el desarrollo local de los barrios populares de Guayaquil.

2. Revisión de la literatura.

En la sección que prosigue, se revisarán brevemente algunas ideas vinculadas a los antecedentes y aplicación actual de los métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el contexto *(context-based)*, con ejemplos de proyectos paradigmáticos en asentamientos humanos.

1 Carófilis phd candidato en organismo KU Leuven docente investigador de la univerdad de Guayaquil.
2 Para mayor información sobre la iniciativa Diseñando la Inclusión información ver el website: https://designinginclusion.wordpress.com/

2.1. Las prácticas de vivienda.

Aun cuando pudiera parecer que la importancia del conocimiento basado en la comunidad es una idea novedosa, sus premisas tanto pedagógicas como científicas, tienen antecedentes más tempranos. En los años sesenta destacadas investigaciones en los asentamientos de Latinoamérica lograron ilustrar los potenciales de los asentamientos para auto-desarrollarse. Estos descubrimientos se lograron parcialmente debido a la adopción de métodos de investigación antropológica de arquitectura y al desarrollo de sistemas comparativos para investigar la correlación entre la estructura de asentamientos, su contexto social y cultural. Los trabajos pioneros como Urban Dwelling Environments permitieron arribar a tesis tempranas aplicadas al diseño y mejoramiento de asentamientos (Caminos et al, 1968). Desde entonces el interés por el estudio de una diversidad de prácticas de vivienda popular tuvo eco en una amplia gama de intervenciones en el mundo. En la región, varios proyectos de vivienda articularon con éxito conocimientos sobre los procesos incrementales de construcción y su 'revisita' en años y décadas posteriores ha dado pie al desarrollo de nuevos vínculos entre las teorías y prácticas (D'Auria et al, 2010). Una idea central en proyectos como PREVI (Lima, 1979), es anticipar en los diseños, posibles estrategias generadas entre las personas, sus necesidades y los atributos de los edificios. Estas se originan y logran estudiar en los procesos de ocupación (Pérez de Arce, 2012). Otros proyectos paradigmáticos en Asia, Africa y también en Latinoamerica[3] sugieren fuertemente que la incrementalidad como un proceso que reinterpreta los métodos incrementales populares o tradicionales de construcción, requiere de gran atención a la generación de conocimiento basado en la comunidad. Aun cuando ninguno de los proyectos citados puede ser calificado como 'perfecto', las metodologías de investigación arquitectónica (y aprendizaje) han encontrado instructivas lecciones en estas experiencias donde la observación de los patrones de la vida urbana es fundamental, pero también en otras menos exitosas[4].

2.2. Proyectos 'en vivo' y Aprendizaje en Acción.

En la enseñanza de la arquitectura en la última década, ha tomado fuerza el debate sobre la capacidad de la disciplina para responder adecuadamente a complejos problemas y sociedades de nuestros días. Ya que una de las barreras disciplinarias radica en el aislamiento profesional de la realidad, los "proyectos en vivo" *(live projects)* han adquirido reconocimiento como la nueva forma de 'agencia'[5] de la arquitectura por su capacidad para desafiar y transformar las prácticas convencionales y "como método hacia la creación de nuevos entornos de aprendizaje" (ref.). Además, los proyectos en vivo han demostrado la posibilidad de llevar las estrategias de enseñanza basadas en problemas desarrolladas en décadas recientes, "desde la clase, hacia al campo" y de acomodar a una variedad de nuevos enfoques y teorías prominentes sobre el aprendizaje de adultos (Archipovitae, 2015). Por tanto, distinguidas iniciativas académicas han llevado los proyectos en vivo a contextos de criticidad del hemisferio sur, lo que ha generado condiciones para estudiar el desarrollo urbano en situaciones conflictuadas y frecuentemente asociadas a problemáti-

3 Algunos ejemplos ampliamente discutidos en este sentido son: el proyecto de vivienda ELEMENTAL desarrollado por el grupo del mismo nombre en Quinta Monroy, Iquique, (Chile) 2003; el proyecto Aranya Community Housing realizado por el arq. Balkrishna V. Doshi en Indore (India) 1989-1995; o el proyecto Belapur Housing realizado por el arq. Charles Correa en Navi Mumbai (India) 1983-1986.

4 Un caso particularmente instructivo es el que ilustra la profesora Viviana d'Auria sobre el Volta River Project (Ghana).

5 El término ha sido acuñado por los autores Nishat Awan, Jeremy Till y Tatjana Schneider para referirse a obras de arquitectura en las que se pone de manifiesto la capacidad y el poder de las personas para actuar y relacionarse con las estructuras sociales de maneras transformadoras.

cas como la pobreza y los desplazamientos, amenazas globales como el cambio climático y la creciente inequidad en las ciudades.

Los proyectos han adoptado metodologías de aprendizaje en acción, en las que se dan varios saltos en la manera de aprender sobre la realidad. Algunas bases de estas metodologías son: el cambio significativo en la transferencia de la responsabilidad por el aprendizaje (antes depositada en el maestro, ahora en el participante o estudiante); la orientación hacia la práctica reflexiva (Archipovitae 2015), la exposición de los participantes a las prácticas socio-culturales de una comunidad particular y la generación de conocimientos situados y socialmente construidos, entre otras. De esta manera el nuevo entorno de aprendizaje se crea mediante una intensa interacción con el contexto y otros interlocutores, y el aprendizaje ocurre a través de la reflexión y análisis de esa experiencia.

Los proyectos de aprendizaje en acción no necesariamente conllevan al planteamiento de proyectos acabados. Como caminos hacia la transformación de prácticas convencionales, (más aún en situaciones de conflicto), cuestionarlas y reconsiderar nuestra posición como profesionales al servicio de la comunidad es un objetivo importante. Sin embargo, exponer a participantes y comunidades a situaciones en que la producción de conocimientos puede implicar tanto descubrimientos como riesgos y mayores vulnerabilidades (D'Auria, 2015), significa que la adopción de métodos de aprendizaje activo demanda de sensibilidad y elevada conciencia sobre las situaciones que se abordan. La inserción de las acciones en un marco de colaboraciones y compromisos más amplios con las partes involucradas es una estrategia clave para prever posibles externalidades incluso cuando se actúa con las mejores intenciones.

3. Materiales y métodos.

Los materiales utilizados en la preparación de este documento provienen de experiencias de investigación en varios proyectos académicos referidos al inicio de la ponencia. Los materiales sobre los que se basan las conclusiones incluyen tesis de pre-grado, documentación gráfica y fotográfica obtenida mediante trabajo de campo, en diálogos con actores locales, recorridos, talleres con comunidades y sesiones de trabajo con estudiantes y docentes de escuelas de arquitectura y sociología de la Universidad de Guayaquil.

Estos registros y la observación participante en los procesos 'en vivo' han sido empleados como aparato de investigación para indagar en los descubrimientos y conclusiones a los que arriban los diferentes actores en varias circunstancias de los procesos de diseño. Los grupos de participantes a los que se brinda especial atención en este trabajo son: residentes de las orillas del Estero Salado, docentes universitarios y estudiantes en su último año de formación; profesionales de la arquitectura vinculados a instituciones públicas (tanto funcionarios como consultores).

4. Resultados y Discusión.

4.1. De la clase al campo, y de regreso a la clase.

Participar en proyectos 'en vivo', para la comunidad académica de Guayaquil (docentes y estudiantes), implicó salir completamente del entorno de aprendizaje habitual. Particularmente para los estudiantes del último año de la carrera de arquitectura, el proyecto de titulación se orienta a demostrar y afirmar lo aprendido en años anteriores. En esta formación, la interacción del estudiante con el contexto, su realidad espacial y población,

no reciben atención especial[6]. De igual manera los métodos de investigación arquitectónica y urbana, la evaluación y estudio de los procesos de ocupación mencionados en secciones anteriores no forman parte del currículum todavía. El entorno de aprendizaje está circunscrito al ambiente institucional, y la producción de conocimientos tiene mayor énfasis en los aspectos constructivos y tecnológicos de la arquitectura; aunque el perfil de la carrera reconoce las relaciones entre la arquitectura y las numerosas carencias que afectan a las poblaciones vulnerables en la región costa. Los trabajos de titulación que se realizaron mientras se desarrollaban las experiencias de aprendizaje en acción y diseño con la comunidad, eran por norma general trabajos individuales debido a que los reglamentos oficiales no permiten realizar trabajos en equipos de varios estudiantes de la misma carrera.

Con frecuencia los trabajos tenían por objetivo culminar con un proyecto definitivo en planos terminados, y se trató de proyectos vinculados a las demandas de los municipios de la provincia y la región. Habitualmente los estudiantes acuden usualmente a los despachos de los técnicos municipales para identificar proyectos de equipamientos para transporte, malecones, parques, cementerios o camales que se emplazan sobre riberas o terrenos limpios de propiedad municipal. Como algunos docentes insisten en que los proyectos de titulación reciban un aval municipal y es conocido entre los estudiantes, que la Municipalidad de Guayaquil no ofrece las facilidades para realizar este tipo de colaboración, casi la totalidad de trabajos encontrados en este nivel no trata sobre Guayaquil.

En las experiencias de aprendizaje activo desarrolladas con los estudiantes, los jóvenes estuvieron expuestos a condiciones y situaciones que no habían conocido antes. Tuvieron la posibilidad de dialogar con líderes comunitarios, de observar documentación y fotografía histórica de los asentamientos y de estudiar y documentar ellos mismos las orillas del estero y los entornos de vivienda con acompañamiento de residentes. En la experiencia de 2016, los estudiantes tuvieron espacio y tiempo para reflexionar y discutir sus experiencias, formular ideas preliminares y preparar materiales para exponerlas a los residentes. Este proceso tomó aproximadamente 10 semanas en que se realizaron visitas sucesivas a los sitios estudiados y se previó la discusión de alternativas mediante varios talleres participativos.

Durante las actividades en el sitio, los estudiantes demostraron capacidad para registrar y documentar aspectos de la realidad física, para aproximarse y dialogar con los residentes exitosamente. Las dificultades encontradas se relacionan con los momentos dedicados a reflexionar y analizar sus experiencias en grupo. En cambio algunos estudiantes optaron por realizar este tipo de actividades de manera individual y sumar las partes posteriormente, cosa que resultó en una falta de claridad y en conclusiones superficiales sobre las necesidades y problemas de la comunidad.

Durante las actividades de intercambio con la comunidad se pudo descubrir que el uso de lenguaje comprensible (no lenguaje técnico sino sencillo), el manejo del tiempo para la realización de tareas y sobre todo el asumir la responsabilidad por el proceso de aprendizaje suponen grandes desafíos para los estudiantes. En el caso de los estudiantes próximos a terminar sus estudios, estos retos tienden a agravarse con la posibilidad de inserción al mundo laboral, que influye notablemente en las aspiraciones de los estudiantes y en su

6 Esto se demuestra con claridad en las disertaciones, donde rara vez los egresados describen con precisión la realidad local de los proyectos que plantean. Por el contrario, los datos estadísticos reciben la mayor atención y luego se pasa inmediatamente a la formulación de la propuesta arquitectónica.

rendimiento. En la Universidad es necesario desarrollar y promover las modalidades de estudio que permitan a los estudiantes asignar el tiempo adecuado a su formación.

4.2. Aprendiendo de la comunidad.

Las comunidades de Guayaquil que contestan a los proyectos de desarrollo urbano, hacen uso de conocimientos adquiridos a lo largo de sus vidas. Esta comprensión de la ciudad es clave para anticipar maneras en que las personas podrían interactuar con edificios y espacios, para mejorarlos en el futuro. También sirve para entender las pautas espaciales que guían el comportamiento y desenvolvimiento de sus actividades socio-económicas.

Junto a los aspectos pragmáticos del conocimiento local también hay contenido simbólico cuya importancia para la comunidad se pone de manifiesto en sus diseños. Por ejemplo, para las comunidades de Guayaquil con las que se ha interactuado, el agua es un elemento al que se atribuye gran importancia al considerar la idea de un parque en el frente marino.

Los diseños sugieren que en el imaginario y las aspiraciones de los residentes, el agua además de estar descontaminada debe ser navegable y estar plenamente integrada a la estructura de la ciudad. En lugar de ser un borde divisorio, debe ser un elemento que organiza veredas, fachadas y otorga identidad al espacio. Más que un parque lineal genérico para 'nadie en particular', los diseños de los residentes del estero, sugieren que el agua y el espacio público deben ser elementos integrantes para todos lo que habitan el sitio. Los niños especialmente, imaginan a los ahora pequeños ramales del estero como elementos naturales que albergan la vida. El agua, o 'el río' con frecuencia se asocia a la idea del hogar. Se anhela poder jugar y disfrutar de ella.

Para los residentes que habitan a orillas del Estero Salado es primordial demostrar que sus ideas y demandas son logísticamente realizables. Para este fin se hace uso de referencias obtenidas tanto del contexto local como de otras latitudes. En el acompañamiento a varios líderes comunitarios por las orillas regeneradas del estero, se logró identificar situaciones instructivas. En ciertas orillas renovadas, fue posible entender cómo se pueden crear espacios públicos de calidad, y conservar al menos en parte las características naturales de las riberas. Estos sitios fueron registrados para crear material que las comunidades utilizaron en diálogos con autoridades nacionales en el año 2015.

Además de estas referencias y contenidos, otros conocimientos tácitos sobre la comunidad y su entorno han demostrado ser primordiales. Al trabajar en talleres con grupos diversos del Estero Salado se ha constatado que los residentes perciben fronteras entre los diversos vecindarios. En vecindarios adyacentes los habitantes comentaron con frecuencia que "aquí es tranquilo" pero "más allá no", y vice versa. Estas "territorialidades" encuentran explicaciones en los orígenes de los asentamientos y en algunos casos también tienen que ver con el agua. La percepción de seguridad está ligada a los patrones de eventos que se han dado entre grupos de habitantes próximos y las relaciones entre estos. En la mayoría de los casos grupos vecinos han trabajado juntos por años desafiando a las autoridades locales para ser reconocidos y obtener acceso a servicios e infraestructuras. La confianza que sienten entre los más próximos contrasta respecto a otros grupos cercanos pero sin antecedentes.

En las experiencias recientes, se ha aprendido que existen redes sociales y familiares que se manifiestan en ciertas escalas. En la mayoría de los sitios estudiados, por ejemplo, la

investigadora Olga Peek ha encontrado que la mayoría de los residentes tiene algún familiar que vive en la misma calle o en la misma cuadra (Peek, 2015). Aprender a reconocer, comprender y respetar estas territorialidades y redes es esencial para desarrollar propuestas con grupos de personas que aspiran a mejorar sus viviendas en situaciones donde van a salir a flote tensiones entre intereses individuales y colectivos, comunitarios e institucionales. Por lo tanto se considera que trabajar con grupos de familias conocidas permitiría identificar las maneras en que ellos aspiran dar identidad a sus espacios colectivos.

A la hora de explorar ideas sobre el mejoramiento o la creación de nuevas viviendas para familias en situación de riesgo se ha corroborado que las demandas de los residentes están estrechamente relacionadas con sus experiencias y prácticas de vivienda. En los barrios populares del Estero Salado existen muchos hogares multi-generacionales (Moser, 2010), lo que significa que compartir la casa entre miembros de generaciones sucesivas de una familia es frecuente. Por eso, cuando las posibilidades lo permiten, se rellena la orilla para expandir la casa hacia el río y así resolver el problema de vivienda de más de una familia a la vez, y de manera colectiva, aunque se trate de una sola vivienda. Al desarrollar ideas sobre vivienda con grupos de familias se ha aprendido que es necesario desarrollar tipologías de vivienda, capaces de expandirse de manera incremental para acomodar a varias familias con independencia y privacidad (Peek y Carofilis, 2016). No obstante estas tipologías también deben ser capaces de 'hacer espacio' para el agua (Buldeo Rai et al. 2016), las eventuales inundaciones y efectos del cambio climático, y en el mejor de los casos, para acomodar una orilla con funciones ecológicas recuperadas. Al discutir diversos prototipos, los residentes han pronunciado su desacuerdo con los edificios en altura, que alejan sus actividades productivas del intercambio anclado a la vida en la calle. Por tanto, las nuevas soluciones necesitan balancear el desarrollo vertical con las oportunidades de vida en el barrio, y los diseñadores pueden reconocer, respetar y aprovechar las territorialidades para desarrollar ideas colectivas (Peek y Carofilis, 2016).

Finalmente, al interactuar con los sitios se han encontrado situaciones ejemplares en las que siempre viene bien reflexionar. Algunos asentamientos ribereños de Guayaquil muestran una condición marcada de contraste entre la orilla y el tejido interior del barrio. Estos casos pueden ilustrar el potencial de los asentamientos cuando la amenaza de evicción se ha diluido en el tiempo. Cuando los residentes tienen incentivos y perciben la voluntad política de las autoridades para colaborar, el voluntarismo aflora y los entornos urbanos mejoran en calidad, tanto en el espacio público como en el privado. Las personas lo hacen ellas mismas con todo lo que tienen a la mano.

4.3. Diseñando desde los escritorios profesionales.

En extensos y reiterados recorridos a lo largo de las orillas del Estero Salado, se ha podido apreciar cómo se materializan los diseños de proyectos de renovación de las orillas en distintos tramos de Guayaquil Ecológico. Hemos podido interactuar también con profesionales involucrados en la confección de estos proyectos. Cabe recalcar que es abundante la cantidad de profesionales que han participado, en algunos casos consultores, y en otros funcionarios e incluso académicos y estudiantes en distintos momentos y actividades del diseño y la ejecución del proyecto. En documentos oficiales del proyecto (publicados en línea) se indica además el uso de estudios de campo detallados en los que han participado universidades como la ESPOL, para estudiar la calidad del agua. También se ha recogido información topográfica y socio-económica abundante y minuciosa mediante estudios extensivos a lo largo de las orillas. Han participado en estos trabajos (además de

los arquitectos y diseñadores), ingenieros, topógrafos, sociólogos y auxiliares diversos. La presencia de algunos de estos profesionales en campo fue constatada en nuestras visitas y recorridos.

En la información oficial del proyecto se cuantifica datos sobre el agua, construcciones, manglar, especies de fauna del estero, clima y otros aspectos bio-físicos. Llama la atención que no se llega a mencionar a las personas que habitan en las orillas por décadas aún cuando varios estudios han recurrido a extensas encuestas en las que se detalla sobre todo las características socio-económicas de los residentes. El trabajo de levantamiento de información ha sido una actividad predominantemente extractiva según lo afirma la comunidad, puesto que nunca se ha facilitado información sobre cómo se utilizan las encuestas y otros datos del sitio para diseñar los espacios renovados. Esta ha sido una marca común a lo largo del proyecto Guayaquil Ecológico, y un motivo principal para los procesos de contestación donde desde el primer momento se ha demandado mayor, y más clara información sobre el proyecto (Peek y Carofilis, 2016).

Los diseños de parques lineales revelan sin lugar a dudas ciertas ideas que hacen eco de los diseños de espacios verdes de otros sitios de la ciudad, incluyendo las de ciudadelas cerradas. En estas, como en los parques lineales, el empleo de vegetación tiene una función ornamental y el espacio de circulación sugieren un tránsito momentáneo por el sitio. Los diseños no crean espacios para la permanencia, la multifuncionalidad o la apropiación, y ofrecen pocas oportunidades para interactuar con el agua.

En varios segmentos de Guayaquil Ecológico, la intervención emplea las culatas de las viviendas que han permanecido en pie junto a la orilla, como elementos de demarcación del espacio del parque lineal. Se evitan por lo tanto las transiciones entre la vivienda y el espacio público. De esta manera se descarta el hecho de que en entornos auto-construidos de Guayaquil, la calle funciona como una extensión de la casa. Esta extensión absorbe importantes funciones como espacio productivo de interacción social y control social del vecindario.

La falta de áreas con sombra para mitigar el intenso clima de la ciudad es notoria en los parques lineales de Guayaquil Ecológico. Sumados, estos factores hacen de los parques lineales sean sitios poco amigables y menos frecuentados durante la mayor parte del día. Junto a ellos, pero aún en sus veredas de antaño, es posible apreciar cómo las familias de barrios vecinos continúan colocando sus piscinas inflables en la calle, o construyen sus años viejos y celebran sus fiestas en las veredas.

Considerando que Guayaquil Ecológico es una intervención cuyo carácter se anuncia como ambiental, cabe mencionar que el proyecto descuida por completo las cualidades (como la geomorfología) de las orillas, que son importantes para la recuperación de los ecosistemas ribereños. Tampoco se ha considerado en los estudios mencionados sobre el proyecto, investigaciones sobre los problemas de inundación (que existen), o sobre la subida del nivel del mar y la intrusión de agua salobre. En los tramos implementados se constata un relleno voluminoso de la orilla con material pétreo. En sitios como la Isla Trinitaria el empedrado de la orilla con material para muelles, ha significado la eliminación de remanentes de manglar y la imposibilidad de que las barcas de numerosos pescadores artesanales puedan acceder a tierra firme sin estropearse. A pesar de que la ciudad cuenta con personas talentosas y algunos avances valiosos en cuanto a conocimientos sobre el estero (ciencias naturales y ambientales), el aprovechamiento que hacen de él los diseñadores del proyecto es del todo insuficiente.

5. Conclusión.

En el curso de los años 2014-2016, el trabajo con comunidades y actores de Guayaquil revela que los profesionales y los académicos involucrados en procesos de desarrollo urbano tienen una deuda pendiente con la sociedad. El conocimiento que producen y la manera en que lo aplican a diferentes proyectos y en diversas situaciones no está a la altura de las necesidades urgentes de la población y necesita ser innovado, renovado. Para poderlo lograr, este grupo necesita activar rápidamente una nueva serie de diálogos críticos al interior de sus instituciones, y estas a su vez necesitan crear el ambiente en el que cambios considerables de forma, contenido y actitud puedan darse.

En la discusión sobre las diferentes maneras en que se usa y produce conocimiento para intervenir en las orillas del Estero Salado de Guayaquil, se ha puesto énfasis en retratar la manera en que diferentes grupos de actores en la ciudad hacen uso de varias formas de conocimiento para aprender, diseñar y contestar proyectos controversiales. Se han expuesto las divergencias entre las ideas y métodos empleados por diversos actores, y la relevancia del conocimiento basado en la comunidad para el desarrollo de propuestas de intervención en el contexto de las poblaciones vulnerables de Guayaquil. Se ha encontrado una serie de lecciones instructivas acerca de cómo el diseño para el mejoramiento de asentamientos y las soluciones de vivienda, podría volverse significativamente efectivo y socialmente aceptable. En este sentido el diseño debería también entenderse en el contexto local de Guayaquil como una herramienta efectiva para la mediación de conflictos.

Los desafíos y limitaciones en las formas vigentes de formación profesional y gestión del conocimiento pueden y deberían ser mejor reconocidos y superados. Hay suficientes razones para pensar que en Guayaquil una revisión rigurosa de las orientaciones éticas y sociales de las instituciones que tienen el mandato de producir y diseminar conocimientos aplicables a la transformación de la ciudad, tendría impactos significativos en el bienestar de comunidades vulnerables como las del Estero Salado.

Finalmente, los actores profesionales, los colegios profesionales, la academia (docentes y estudiantes) podrían estar más conscientes de las posibilidades y oportunidades disponibles para colaborar con las comunidades de Guayaquil. Esta consideración se vuelve más importante cuando se corrobora la apertura y colaboración que los residentes de la ciudad están dispuestos a ofrecer cuando se intenta construir nuevas ideas sobre el futuro de sus vecindarios. Es simplemente gracias a ellos, que siempre nos han recibido de la mejor manera, que hemos tenido la posibilidad de realizar nuestras investigaciones.

Referencias bibliográficas.

Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Sudamérica – ANDES (2013). Guayaquil tendrá el parque lineal más grande del mundo. Recuperado de: http://www.andes.info.ec/es/noticias/guayaquil-tendra-parque-lineal-mas-grande-mundo.html. Ultimo acceso el 1 de Septiembre 2016.

Allán, H. (2011). Regeneración urbana y y exclusión social en la ciudad de Guayaquil: el caso de la Playita de El Guas mo. En Di Virgilio, M., Otero, M., y Boniolo, P. (coords.), *Pobreza Urbana en América Latina y El Caribe* (No. 364: 314 (8= 60: 729) 339.46). e-libro, Corp..

Archipovaite, E. (2015). From the Studio into the Field-'Slow' Learning and Teaching in Context. Charrette, 2(1), 6-18.

Caminos, H., Turner, J. F., y Steffian, J. A. (1969). *Urban dwelling environments: an elementary survey of settlements for the study of design determinants. MIT Press.*

Carofilis, N., Peek, O., d'Auria, V. (2016). Alternatives for contested mega-projects: an academic venture into activist space. In H. Sadri (Ed.) *Post-Professional Architecture and Planning. Springer (In Press).*

d'Auria, V., De Meulder, B., Shannon, K. (Eds.), *Human Settlements, Formulations and (re)Calibrations (pp. 113). SUN.*

d'Auria, V. (2015). From 'live projects' to 'lived-in'environments: learning from six decades of re-design in Tema Manhean, Ghana. *Charrette*, 2(1), 106-118.

El Comercio (2015). El Urbanismo Ecológico llega a Guayaquil. Recuperado de: http://www.elcomercio.com/tendencias/urbanismo-ecologia-guayaquil-elsalado-suburbios.html. Ultimo acceso el 1 de Septiembre 2016.

El Universo (2015). Siete razones de protesta en Socio Vivienda. Recuperado de: http://www.eluniverso.com/noticias/2015/09/01/nota/5098082/7-razones-protesta-socio-vivienda-ii. Ultimo acceso el 1 de Septiembre 2016.

Frank, D. (2004). A market-based housing improvement system for low-income families–the Housing Incentive System (SIV) in Ecuador. *Environment and Urbanization*, 16(1), 171-184.

Gazzoli, R. (2003). La Otra Arquitectura: los consultorios de vivienda y habitat. In R. Gazzoli (Ed.), *Seminario La Otra Arquitectura* (p. 139). Buenos Aires: Juan O'Gorman Librerías.

Klaufus, C. (2010). The two ABCs of aided self-help housing in Ecuador. *Habitat International*, 34(3), 351-358.

Leguía, M. (2011). Universities as Mediators: The Cases of Buenos Aires, Lima, Mexico and São Paulo. *Architectural Design*, 81(3), 134-143.

Moser, C. O. (2010). *Ordinary families, extraordinary lives: Assets and poverty reduction in Guayaquil, 1978-2004.* Brookings Institution Press.

Peek, O., Hordijk, M., & d'Auria, V. (2016). User-based design for inclusive urban transformation: learning from 'informal' and 'formal' dwelling practices in Guayaquil. *International Journal of Housing Policy, forthcoming.*

Peek, O. (2015). Home space, dwelling strategies and development-induced displacement: Four generations in consolidated low-income settlements confronting the urban mega-project Guayaquil Ecológico. Producción social del hábitat e intervenciones públicas en asentamientos populares organized by Ana Carrión, CENEDET. Taller Urbanización y Desarrollo Geográfico Desigual, CENEDET – IAEN. Quito, Ecuador. 5 March 2015.

Peek, O., Carofilis, N. (2016). *Towards innovative housing policies and co-production for inclusive urban transformation: lessons from the contested territories of Guayaquil, Ecuador.* Ponencia presentada en el Taller Parale lo sobre Community Development, Land Tenure and Social Innovation under Conditions of Rapid Urban Transformation: Issues and Strategies, organizado por la KU Leuven para la Tercera Conferencia Mundial del Habitat (Habitat III). Quito, Ecuador, 17 de Octubre 2016.

Perez de Arce, R. (2010). PREVI, Lima "as lived". In V. d'Auria, B. De Meulder, & K. Shannon (Eds.), *Human Settlements, Formulations and (re)Calibrations* (pp. 114-119). SUN.

Satterthwaite, D. (2006). Editorial: Towards a real-world understanding of less ecologically damaging patterns of urban development. Environment and Urbanization, 18(2), 267–273. http://doi.org/10.1177/0956247806069598

11

LIDY NATALIA CASTILLO VELASCO

INGRID JISSEL MORENO ORTIZ

TEMA:
ORGANIZACIÓN SOCIAL, FORMACIÓN POLÍTICA Y PROPUESTAS DE CIUDAD

ORGANIZACIÓN SOCIAL, FORMACIÓN POLÍTICA Y PROPUESTAS DE CIUDAD

SOCIAL ORGANIZATION, POLITICS TRAINING AND PROPOSAL FOR CITY

Lidy Natalia Castillo Velasco[1]
CINDE – Universidad Pedagógica Nacional
Calle 93 # 45 A 31, barrio La Castellana, Bogotá, Colombia.
lncastillov@gmail.com

Ingrid Jissel Moreno Ortiz[2]
CINDE – Universidad Pedagógica Nacional
Calle 93 # 45 A 31, barrio La Castellana, Bogotá, Colombia.
ingjis46@hotmail.com

Resumen. Colombia se enfrenta actualmente con nuevos cambios económicos, políticos, sociales, educativos y culturales, dado el momento histórico que atraviesa. Por ello, es preciso que en el país se gesten escenarios donde la participación de los sectores marginados y excluidos sea una posibilidad tangible, a la vez que se reconozcan las distintas formas de organización social y de desarrollo de propuestas. En consecuencia, el presente artículo, pretende visibilizar algunos avances del proceso de sistematización de las distintas prácticas pedagógicas y metodologías desarrolladas en la formación política de organizaciones sociales de Bogotá y la Sabana que hacen parte del Movimiento Político de Masas Social y Popular del Centro Oriente de Colombia. Organizaciones que propenden por la construcción de una nueva ciudadanía, tomando como base el empoderamiento de los sujetos, fomentando la participación y la decisión sobre los asuntos públicos y dotando de sentido las prácticas sociales y culturales desarrolladas en el territorio. A la vez, se busca evidenciar la relación entre los procesos pedagógicos y la construcción de procesos políticos y organizativos que recompongan el tejido social, empoderen a los distintos sectores y consoliden propuestas que garanticen el desarrollo de la vida digna desde la defensa y armonía con los territorios.

Palabras clave: Movimiento social y político, ciudadanías, prácticas pedagógicas, formación política, plan de vida.

Abstract. Colombia is now faced with new economic, political, social, educational and cultural changes, given the historic moment, thus, it's necessary that in the country gestates scenarios where the participation of marginalized and excluded sectors is a tangible possibility, at time that are recognized the different forms of social organization and the proposal development. In consequence, this article, try to show some progress of systematization process abut different pedagogical practices and methodologies development in the politics training of social organizations from Bogotá and The Savannah, that are part of the Political Movement of mass social and popular of Centro Oriente of Colombia. Organizations that tends for the construction of a new citizen, taking like example the empowerment of subjects, encouraging participation and decision of public affairs and provide sense the social and cultural practices development in the territory. Both, it searches for to show the relations between the pedagogical process and the construction of political and organizative process that reset the social tissue, empowerment the different sectors and consolidate proposals that guarantee the development of dignified life since the defense and harmony with the territories.

Keywords: Social and political movement, Citizenships, pedagogical practices, politics training, Life Plan.

1. Introducción.

> No se puede resolver la pobreza, sus causas y consecuencias sin dar poder al pueblo. Y, dar poder al pueblo es dar conocimiento y ampliar su participación en la vida política, social, cultural de la sociedad (Pizetta, citado en Carballo, 2001, p. 172).

1 Docente de Química y Ecología, Licenciada en Química.
2 Docente de Química y Biología, Licenciada en Química.

En Colombia se han consolidado escenarios de articulación y organización social y política a nivel nacional, regional y local, con el fin de desarrollar propuestas que solventen las necesidades derivadas de diversas problemáticas en distintos niveles; generando exigencias en los ámbitos de la educación, salud, territorio, trabajo digno, vivienda, etc. No obstante, es evidente la falta de cohesión y concreción de las distintas propuestas, lo que conlleva a que las luchas sean aisladas y no logren generar mayores impactos dentro de la estructura política y social del país.

Es por ello que, desde las particularidades de los territorios, la necesidad de una articulación que permita una organicidad entre distintos sectores sociales y del desarrollo de un programa político de cara a la realidad nacional, se consolida el denominado Movimiento Político de Masas Social y Popular del Centro Oriente de Colombia (MPMSPCOC). Este movimiento acoge organizaciones sociales y populares de departamentos como Casanare, Boyacá, Arauca, Meta, Santander, Norte de Santander y Bogotá, con la proyección de construir propuestas que culminen en el desarrollo de planes de vida. Este último, entendido como el programa político con el cual se proyectan las rutas de acción de las organizaciones en sus territorios.

A causa de ello, en Bogotá se han estructurado plataformas sociales que acogen al sector juvenil y estudiantil, el sector cívico popular y, en menor medida, el sector campesino (todos ellos caracterizados desde el MPMSPCOC). Esto, con el ánimo de elaborar propuestas para la ciudad y el campo y que respondan a la realidad de los sectores populares, entendiendo las dinámicas en la configuración de la ciudad.

Es así que, para la construcción de las propuestas territoriales, se ha establecido como prioridad la formación política de bases, líderes y dirigentes del proceso organizativo, con la finalidad de mantener un análisis permanente de los distintos contextos a la vez que se desarrollan capacidades para la interpretación del marco ideológico de la organización o movimiento y su concreción en propuestas de exigibilidad y organización. Ello se viene desarrollando desde la implementación del Sistema de Formación Regional[3], aplicado en los distintos departamentos y, en el caso de Bogotá, acogido por las distintas plataformas sociales.

Las plataformas permiten desarrollar un método de trabajo que orienta los trabajos territoriales y los procesos de formación política. Sin embargo, no se ha desarrollado una reflexión profunda sobre el curso de las prácticas pedagógicas que se involucran en estos procesos de formación política para evidenciar que tan acertados son al momento de cualificar líderes y de desarrollar propuestas que configuren las posibilidades de organizar la ciudad y el campo alrededor de la educación, el medio ambiente, la economía, entre otros aspectos. En otras palabras, propuestas que se condensen en lo que desde el movimiento se propone como plan de vida para Bogotá.

De aquí surge la necesidad de caracterizar las prácticas pedagógicas para la formación política del MPMSPCOC y su relación con la construcción de los planes de vida, implementando la sistematización de experiencias como propuesta metodológica que permite recrear la historia de las distintas organizaciones y expresiones sociales que construyen

3 El Sistema de Formación Regional es un instrumento construido por el MPMSPCOC en el año 2015, que propone elementos políticos, ideológicos y organizativos del movimiento y está orientado a sus procesos de base, líderes y dirigentes.

otros caminos o posibilidades de vida. A la vez que desde el análisis y la interpretación de la información recogida, surgen escenarios de reflexión colectiva en donde se reconstruyen las propuestas organizativas y se da síntesis a las mismas, como constructo teórico desde las organizaciones.

Por lo anterior, esta ponencia pretende socializar los hallazgos que hasta el momento la investigación ha arrojado, teniendo en cuenta que este es un proceso en permanente reflexión y dada la variedad y la amplitud del movimiento, se presenta una lectura general de las prácticas pedagógicas y la construcción del programa político en Bogotá. Así mismo, los resultados están sujetos a las dinámicas y apropiación por parte de las organizaciones y del movimiento.

1.1. Organización Popular, Movimiento Social y Movimiento Político.

América Latina se ha caracterizado por ser fuente de diversas expresiones que buscan configurar nuevas relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales, entre muchas otras; disputando su reconocimiento y su capacidad de ejercer poder por medio de la participación en la construcción de alternativas y propuestas políticas. Dependiendo de la dimensión de estas propuestas y su alcance, se proponen distintas denominaciones para la acción colectiva, de las cuales ahora se resaltan: organización popular, movimiento social y movimiento político. Si bien, no se propone una definición terminada de cada una de estas categorías, se espera tomar la mayoría de elementos que desde distintos autores se han propuesto, sin dejar de lado la construcción propia que como militantes del movimiento se ha construido.

En primer lugar, la organización popular, tiene un carácter distinto al de cualquier otro tipo de organización. Su condición de popular proviene de la interpretación de condiciones de exclusión, invisibilización y marginalidad en los sectores más vulnerables de la sociedad, y proyecta su accionar hacia la exigencia de unas condiciones de vida digna, desde donde se garantice la participación activa en la toma de decisiones que competen al grueso de la colectividad. En este sentido, se establece una ruta de trabajo a partir del reconocimiento de las condiciones del contexto y de la correlación de fuerzas, pero las exigencias y reivindicaciones son concretas y limitadas dependiendo del sector que esté organizado. Dado que genera un análisis crítico de las condiciones políticas y económicas, adoptando una postura de clase, se aleja de la caracterización que se propone de organización social, la cual no necesariamente busca transformar condiciones estructurales, sino que puede ubicarse únicamente desde lo reivindicativo. En ese sentido, citando a Torres (1997):

> La organización social es vista como una colectividad instituida con miras a unos objetivos definidos, un orden normativo propio, unos rangos de autoridad y unos sistemas de acción coordinados. Para González (1995, p. 95) una organización social es un grupo de individuos que se identifican con determinados intereses y que deciden actuar en común con el propósito de defenderlos y resolver de manera colectiva problemas compartidos (p.132).

Esto último, deja entrever el hecho de que debe existir un interés colectivo que motive a la organización, pero no necesariamente hay una lectura sobre las fuerzas productivas y la división social que se establece a partir del modelo económico vigente. En este caso, se toma la Organización Popular como una confluencia de individuos que realizan una mirada crítica de su realidad para concretar unas exigencias. Esto, sin dejar de lado el

reconocimiento de las contradicciones sociales, la lucha de clases y la necesidad de revertir el orden establecido por el modelo económico.

Por otro lado, el movimiento social tiene la característica de convocar gran parte de la población o de sectores sociales, que confluyen con un interés en común. Sin embargo, esta confluencia no necesariamente establece estructuras organizativas o una permanencia en el tiempo. Pueden ser movimientos con reivindicaciones muy concretas que movilicen amplios sectores, pero que no necesariamente trascienden a cambios estructurales. Torres (1997) los define como "una modalidad de acción colectiva con cierta continuidad y capacidad para afectar significativamente las sociedades en las que actúan" (p.20).

Por su parte, Restrepo (1995, citado en Torres, 1997) establece que:

> Los movimientos sociales son formas colectivas de acción de amplios sectores de la población, que promueven los intereses y aspiraciones comunes de sus miembros, poseen muy distintos grados de organización, persisten a lo largo del tiempo, se hacen visibles en el espacio público y afectan el curso de la sociedad, pero no proponen proyectos globales para toda la sociedad (p.21).

En consecuencia, Torres (1997) propone algunas características que permitirían delimitar el movimiento social, entre las que se resaltan: el carácter multiclasista; la permanencia en el tiempo y, por ende, carácter histórico. Predominancia en las formas de participación, acción y dirección informales y poco convencionales, con un carácter en su mayoría, horizontal. Aunado a ello, desde los movimientos sociales, se reconoce el ejercicio de la ciudadanía por medio de la configuración de identidades colectivas (Pizzorno, 1994, citado en Tejerina, 2005).

Finalmente, el Movimiento Político caracterizado desde el MPMSPCOC (2015) se entiende como un movimiento cualificado que posee una estructura organizativa bien definida y un programa político establecido por los distintos sectores sociales, en miras a generar cambios a nivel estructural. Sus integrantes tienen una amplia formación y cualificación, lo que les permite planificar y proyectar escenarios de organización y movilización que agudicen las contradicciones sociales. El movimiento político trasciende en el tiempo y promueve la formación de estructuras mucho más complejas como asociaciones regionales y plataformas locales, que rige por las determinaciones de coordinaciones políticas. Aun así las decisiones importantes se toman de forma asamblearia procurando recoger las apreciaciones de los procesos de base.

1.2. Formación política.

Es entendida como la formación de líderes, cuadros políticos o intelectuales orgánicos, que desarrollan las propuestas políticas a partir de la lectura y el análisis de las realidades de sus escenarios de incidencia. También corresponde al desarrollo de capacidades para la interpretación del marco ideológico de la organización o movimiento y su concreción en propuestas de exigibilidad y organización. En consecuencia, la formación política facilita el ejercicio de la ciudadanía ya que implica "la toma de conciencia histórica de la conquista de los derechos ciudadanos en estos ámbitos, así como la defensa y lucha por ampliar los sentidos de los mismos dentro de marcos de libertad, solidaridad y justicia social" (Herrera, 2008, p. 5).

En cuanto a la consolidación de los escenarios organizativos, la formación política "está ligada a la formación de la conciencia política de las personas que hacen parte de la organización" y "combina el proceso de luchas (ocupaciones, campamentos, reivindicaciones para los asentamientos, etc.) con el estudio teórico, para que así haya un desarrollo de la verdadera conciencia" (MST citado en Carballo, 2011, pp.172-173). Así mismo, para el Movimiento Sin Tierra, los procesos de formación política están organizados en niveles para la masa, la base y los dirigentes; profundizando en aspectos ideológicos y políticos aprovechando la movilización, organizado por medio de cursos nacionales básicos y adelantando procesos de formación para dirigentes con un nivel más avanzado. Estos aspectos se han tenido en cuenta en la construcción del Sistema de Formación Regional del MPMSPCOC, desde donde se proyecta como una forma de cualificar a sus integrantes, de reflexionar sobre su práctica y de construir propuestas a partir del análisis de la realidad concreta.

1.3. Plan de Vida.

La propuesta de Plan de Vida (PV) surge en el escenario de las organizaciones indígenas tras la necesidad de rescatar sus prácticas ancestrales, tenencia del territorio, vínculos con la naturaleza y forma de vida ante el sistema occidental imperante. Sin embargo, desde el MPMSPCOC, debido a la diversidad de sectores que confluyen desde los distintos departamentos, se proyecta el PV como el programa político o apuesta máxima que direcciona y articula los procesos de exigencia y las rutas de acción de los sectores sociales en sus territorios, proyectándolo en un horizonte transformador de la realidad. En consecuencia:

> El Plan de Vida (PV) es un ejercicio de síntesis que retoma y articula las diversas iniciativas y programas del movimiento social organizado en sectores sociales. A su vez, permite proyectarlos en un horizonte transformador de la realidad social, por esto, también se le conoce como el "*programa de las masas populares del Centro Oriente de Colombia*". En esta iniciativa se compacta la visión alternativa que hemos ido diseñando, construyendo y proponiendo para nuestra región, y es nuestro aporte a la perspectiva de un país diferente (S.F.R, 2015, p.19).

Si bien, la construcción del plan de vida es una apuesta regional que ha tomado como ejemplo, la tenacidad de las organizaciones de Arauca, departamento de Colombia mayoritariamente rural, en el que predominan los sectores indígena y campesino, es imperante que para la ciudad se constituyan miradas desde lo urbano, que atienda a las contradicciones que se desarrollan en una ciudad como Bogotá. Es allí desde donde se imprime el carácter de programa político a la categoría de plan de vida en el movimiento, ya que no solo es una mirada desde el sector indígena, sino que tiene en cuenta los distintos sectores sociales (cívico popular, juvenil estudiantil, campesino cooperativo, indígena y obrero sindical) y propende por la concreción de exigencias y por la consolidación de verdaderas formas de participación.

2. Metodología.

Desde las organizaciones se evidencia la necesidad de recoger y analizar las distintas experiencias, en este caso pedagógicas, para caracterizarlas e identificar categorías que permitan sustentar con mayor cohesión propuestas de educación alternativas como otras formas de conocimiento válido y posible. Como ya se ha mencionado, esta investigación busca caracterizar e interpretar las prácticas pedagógicas de formación política

desarrolladas por el MPMSPCOC y su relación con la construcción de Planes de Vida. Por ello, se hace uso de la Sistematización de Experiencias como una metodología válida para las organizaciones, teniendo en cuenta sus proyecciones, su intención de evaluar sus prácticas formativas y sus anhelos de teorizar su práctica para compartirla con otras y otros.

Desde la Sistematización de experiencias, se han propuesto instrumentos y ejecutado algunos escenarios que buscan, en primer lugar, recrear líneas del tiempo para cada una de las plataformas sociales usando como eje transversal los procesos de formación política; indagando no sólo sobre los orígenes de cada plataforma, sino además, preguntando sobre el origen de la necesidad formativa, sus intenciones tanto políticas como ideológicas y organizativas y sus resultados en esos mismos aspectos, tanto a nivel interno (organizaciones y colectivos), como a nivel externo (articulaciones locales, regionales y nacionales).

Los instrumentos que se proponen para este ejercicio y que se han venido realizando, son entrevistas a militantes de las plataformas y del MPMSPCOC, grupos focales, participación en escenarios formativos, que buscan hacer ejercicios de memoria y de análisis con los mismos participantes. Así mismo, las fuentes que se han consultado son los militantes de los distintos niveles (bases, líderes y dirigentes), las relatorías y documentos elaborados por las plataformas y por el MPMSPCOC, cartillas, entre otras.

En este momento la sistematización se encuentra en una etapa de reflexión sobre los hallazgos de entrevistas iniciales y de talleres con grupos focales que, sin duda, han modificado algunas proyecciones de la ruta inicial y que han motivado a otros militantes a participar del ejercicio investigativo, a la vez que emergen otras fuentes, otros insumos e instrumentos para recoger la información.

3. Resultados y discusión.

En el año 2012 tiene lugar el evento de consolidación del Movimiento Político de Masas del Centro Oriente de Colombia (MPMSPCOC) en la ciudad de Bogotá. En el marco de este evento y como fruto del trabajo colectivo adelantado por las organizaciones sociales y populares del departamento de Arauca, es presentado el programa político denominado "Plan de Vida de las Organizaciones Sociales de Arauca" (2012), un primer insumo que parte de la necesidad regional de articulación con las organizaciones de otros departamentos, con quienes ya se venían gestando lazos de fraternidad desde distintos escenarios de participación como el Congreso de los Pueblos[4].

Retomando el ejercicio inicial del departamento de Arauca pero teniendo en cuenta la especificidad de la ciudad y sus contradicciones implícitas y explícitas, en la ciudad de Bogotá, se venían adelantando procesos de educación con la intención de fortalecer los procesos organizativos por medio de plataformas sociales, asociaciones, cooperativas y colectivos que desarrollan diferentes manifestaciones de educación tanto formal como informal. Dentro de los procesos de educación formal, existe una plataforma social de docentes denominada SER, la cual promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas en distintas

4 Es una organización de carácter político y social que aglutina diversos sectores y actores en la construcción de una propuesta de país para la vida digna y con justicia social en Colombia. http://congresodelospueblos.org/

áreas mediadas por la intervención de la escuela formal. Por otro lado, hay una plataforma del sector cívico popular y juvenil estudiantil, denominada la Creciente Popular, quienes desenvuelven su trabajo en bibliotecas comunitarias, casas culturales, salones comunales y veredas de Bogotá. La plataforma del sector juvenil estudiantil, conocida como URBE Coordinadora estudiantil, centra sus procesos políticos en las universidades de Bogotá; y la plataforma de Derechos Humanos, abanderada por la Fundación de Derechos Humanos Pasos, que desarrolla procesos de acompañamiento jurídico a las organizaciones populares de Bogotá y la Sabana.

De la revisión de algunas de las apreciaciones de estas plataformas sociales, de identificar avances o desaciertos y de conocer e interpretar ciertos productos escritos, ahora se lanza un primer análisis que recoge sus perspectivas sobre la formación política, sus prácticas pedagógicas y la relación de estas prácticas con la construcción de propuestas políticas direccionadas hacia la consolidación del Plan de Vida para Bogotá.

3.1. Plataformas y formación política.

La historia de cada una de las plataformas tiene muy distintos matices. A pesar de que su consolidación se remonta a la conformación del MPMSPCOC, previo a ello, ya habían espacios de articulación y de encuentro entre colectivos o redes que venían desarrollando dinámicas de organización mucho más locales, con visiones un poco más limitadas, pero que, gracias a estas actualizaciones, las plataformas lograron mantener un método y una proyección para el trabajo político organizativo. Estos avances previos, para la mayoría de las plataformas, se gestaron en torno a procesos formativos. Es decir, escenarios en los que las colectividades se encontraban para generar análisis de coyuntura, estudiar ciertos textos, generar escuelas, hacer un intercambio de sus propias experiencias.

De aquí se hace manifiesto el hecho de que la formación política no es un componente que se aportó exclusivamente desde la consolidación del MPMSPCOC, sino que previo a ello, los colectivos y redes ya tenían equipos conformados para pensar la formación política. Ahora, es preciso mencionar lo que las plataformas desde su práctica han entendido y propuesto para los procesos de formación política. Como primera medida, se resaltan referentes teóricos para el diseño de las metodologías y de los enfoques, donde sobresalen Freire, Gramsci, Lenin, entre otros. Siempre tomando nociones de la educación popular y de la Filosofía de la Praxis, en las que se haga manifiesta la relación dialéctica entre la teoría y la práctica para gestar transformaciones.

Así, para las plataformas sociales de Bogotá que hacen parte del MPMSPCOC, la formación política busca afianzar capacidades en cada uno de los militantes para generar un avance en términos políticos e ideológicos que permitan la cohesión, el análisis crítico de la realidad y la proyección organizativa. Además, se busca la cualificación de los militantes que estén en la capacidad de orientar los procesos de base, generar diagnósticos territoriales, identificar problemáticas y dar síntesis con propuestas que recojan las exigencias de las comunidades y los territorios en los que se tiene incidencia. Es decir, sin los procesos de formación política difícilmente se puedan gestar propuestas que tengan algún sustento en la realidad concreta y, por lo tanto, el accionar de las plataformas y del movimiento se encausaría hacia el mero activismo.

En congruencia, lo que propone el MPMSPCOC, desde su Sistema de Formación Regional en torno a la formación política es:

> La formación política e ideológica es una tarea fundamental si se quiere desarrollar a cabalidad nuestras capacidades de lucha social y popular. Esta necesidad de la cualificación política e ideológica es una cuestión apremiante para los movimientos sociales, tanto al interior de los escenarios en que estos se producen a manera de fuerzas colectivas en lucha, como en el amplio espectro que social, política, económica y culturalmente se les pone al frente (Sistema de Formación Regional, 2015, p.4).

Esto demuestra que en el proceso de consolidación del MPMSPCOC y desde el equipo de formación regional, se recogieron las distintas visiones y construcciones de los procesos de base para planear no sólo los contenidos o las metodologías; sino la proyección que a nivel político, organizativo e ideológico debe tener la formación política.

3.2. Prácticas para la Formación Política.

El carácter Popular de cada uno de los colectivos que conforman las plataformas, indudablemente ha permeado las prácticas de formación política que no solo se realizan a "puerta cerrada", sino que además pretenden convocar y acercar nuevas personas o colectivos. En este sentido, además de buscar cualificar personas que salgan a realizar el trabajo político en los territorios, se busca que el mismo trabajo territorial sea un espacio formativo.

Para el caso de la plataforma Creciente Popular y debido a sus dinámicas de trabajo barrial en distintas localidades de Bogotá y la Sabana, el reconocimiento del territorio ha sido un elemento clave para generar procesos de concienciación, construir tejido social e incidir en los territorios, De modo que, los recorridos se han convertido en una práctica sistemática que permite hacer un trabajo de base, así como capacitar y dotar de elementos ideológicos y políticos a los militantes. Además, desde su propio equipo de formación e investigación, se motivan otros encuentros para la cualificación, como son: cátedras, escuelas de formación, talleres, asambleas, panelazos, noches y de encuentro como verbenas[5].

Por su parte, la plataforma estudiantil URBE tiene como escenario la universidad, en donde se reconoce una mayor incidencia en las universidades públicas que en las privadas dado el grado de señalamiento generado hacia los estudiantes. Esta plataforma se ha caracterizado por su trabajo académico, evidenciado en la creación de cátedras, observatorios y seminarios. De igual manera, cuenta con espacios de formación más cerrados bajo la figura de grupos de estudio, en los cuales se destinan momentos para discutir, por una parte, temas relacionados con la universidad; y, por otra, para resolver dudas que genera la realidad cotidiana en el militante y desde allí proponer su estudio y proyectar pequeñas acciones, haciendo real los procesos dialógicos y la praxis.

---

5 En el Panelazo asiste un invitado que desarrolla un panel sobre diversos temas que ponen en discusión las líneas políticas de la plataforma. En las noches se abordan temas de coyuntura de carácter internacional, llevando invitados internacionales y en las verbenas se destina el espacio para la formación cultural y la autogestión.

La plataforma SER es conformada por docentes que pertenecen a colegios públicos de Bogotá. A pesar de que estos escenarios se encuentran permeados por la institucionalidad, se busca generar procesos fundamentados en la Educación Popular, generando alternativas educativas a los estudiantes y demás participantes del proceso educativo. A la vez, se participa en los escenarios sindicales. Por último, se encuentra el espacio de formación y asesoría jurídica brindado desde La Fundación de Derechos Humanos Pasos, una figura fundamental para el cuidado de los colectivos y plataformas.

3.3. La construcción de propuestas para el Plan de Vida como síntesis de la formación política.

Es preciso reconocer que la formación política y, en general, el aprendizaje y la enseñanza, son procesos que no culminan, al contrario, se recrean permanentemente. Así pues, cuando se plantea que la construcción de propuestas es la síntesis de los procesos de formación política, innegablemente se evoca a la dialéctica materialista, desde la que la síntesis propone una nueva fase de indagación. De manera que las propuestas que hace algunos años se construyeron como colectivos desarticulados o procesos territoriales, ahora pueden ser replanteadas o negadas, ello dependiendo de las constantes fluctuaciones de la realidad y de la organización.

Así mismo, se reconoce que, gracias a los procesos de formación política, no solo se ha logrado evidenciar la necesidad de articulación desde los distintos procesos de base, sino que, además, se han podido generar estructuras que permitan una efectiva división del trabajo orientando de manera dialógica los procesos de base desde el MPMSPCOC y viceversa. Este es un primer paso, y muy importante, en la construcción de propuestas unificadas, ya que sin organicidad, difícilmente se encuentren todas las voces para gestar proyecciones colectivas.

Aunado a ello, la diversidad de prácticas pedagógicas para la formación política logran acercar otras expresiones desde distintos ámbitos, ya sean ambientales, culturales, académicos, etc., lo cual convoca a generar alianzas y articulaciones en las que se posicionen las propuestas y se alimenten de las visiones de otras organizaciones. Escenarios como el Encuentro Social y Popular Sabana, la Cumbre Urbana, Identidad Estudiantil, FUNAMA, redes para la defensa de los derechos humanos, entre muchos otros, son espacios que han servido también como escenarios para la formación. Esto, debido a que a partir del intercambio con otros, se reconocen aspectos que no se habían tenido en cuenta y se ponen a prueba las propias propuestas, mientras se tejen lazos con otros y otras que desde otros enfoques también trabajan por la transformación.

Por otro lado y para terminar, la movilización es ese espacio desde donde además de expresar la correlación de fuerzas entre el movimiento político y los aparatos de dominación encabezados por el Estado colombiano, también se pone de manifiesto la apropiación que tienen los militantes frente a sus exigencias y propuestas; haciendo de la movilización uno de los escenarios más fuertes de la formación política, ya que en la confrontación y el desarrollo de exigencias contundentes en el ejercicio pleno de la ciudadanía, es desde donde como organizaciones, plataformas y movimiento político se forja la unidad.

4. Conclusiones.

La articulación y el encuentro de las diferentes organizaciones sociales en el centro oriente colombiano ha posicionado nuevas formas de agrupación, permitiendo al MPMSPCOC conformarse y aunar fuerzas para construir proyectos políticos como es el Plan de Vida que, aunque es una propuesta en construcción, cuenta con la participación del sector popular y propende por transformar la realidad iniciando por los contexto locales, para así proyectar cambios en el país. Sin embargo, el Plan de Vida en la actualidad sigue siendo un tema de discusión dentro del MPMSPCOC, debido a la instrumentalización que se ha generado por la institucionalidad en el caso de las organizaciones indígenas. No obstante, el Plan de Vida es entendido como el programa político de las organizaciones, un instrumento de lucha y exigibilidad al Estado.

Si bien, la construcción de propuestas que logren una fuerte incidencia en los marcos institucionales y rompan con estructuras ya establecidas requiere de la participación de muchos más sujetos, colectividades y organizaciones, la experiencia que adelanta el MPMSPCOC evidencia la estrecha relación entre la formación política, los procesos pedagógicos y el empoderamiento y la cualificación de líderes. Demostrando una vez más que el poder desde las bases se ejerce cuando se recrea el conocimiento y el análisis crítico de la realidad. De esta manera, se recrean otras formas de ejercer la ciudadanía, proponiendo este último como un concepto que involucra mucho más que el ejercicio participativo, ya que desde los sectores populares y su sentido de pertenencia y defensa del territorio se configuran nuevas relaciones que inciden en la manera en que se ejerce la política en los distintos niveles de la sociedad.

Por otro lado, las metodologías que han generado mayores avances para el fortalecimiento de los procesos de base han sido los recorridos territoriales y las escuelas de formación política, para bases, líderes y dirigentes, que ahora se condensan de manera regional en el Sistema de Formación Regional, lo cual ha sido un acierto para unificar contenidos, perspectivas y metodologías, logrando una cohesión entre las prácticas y su incidencia en los distintos territorios.

Por último, la sistematización de experiencias es una metodología pertinente para el MPMSPCOC, al permitir analizar la trayectoria de las organizaciones, sus hitos históricos; para reflexionar, replantear metodologías y producir conocimiento. Teniendo en cuenta que esta es una etapa inicial en el proceso de la sistematización y el análisis sobre la base de algunas discusiones que no se han concluido en su totalidad con las organizaciones, se destacan tareas como: la reflexión de la incidencia de las prácticas de formación política con los procesos de base, la necesidad de que estos procesos escriban sobre sus experiencias y la socialización de las distintas prácticas pedagógicas de las organizaciones que hacen parte del MPMSPCOC a través de encuentros que promuevan el diálogo de saberes.

Referencias bibliográficas.

Carballo, M. (2011) *Mujeres líderes en el Movimiento Sin Tierra. Ceará-Brasil*. Tesis de doctorado en Antropología Social y Cultural.Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Cataluña.

Cendales, L., Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua* (23). Panamá: CEAAL. Disponible en: http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf

Herrera, M. (2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/203021/ponencia_Martha.pdf

Organizaciones sociales del Centro Oriente de Colombia. (2012). *Plan de vida*. Colombia: Equipo técnico compilador de Organizaciones Sociales Centro Oriente de Colombia

Sistema de Formación Regional, (2015). Movimiento Político de Masas Social y Popular del Centro Oriente de Colombia. Módulo de Dirigentes.

Tejerina, B. (2005). Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (72), p. 67-97.

Torres, A. (1997). *Movimientos sociales y organización popular*. UNAD. Bogotá, Colombia.

Torres, A. (2007). *Identidad política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá*. Colección de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

12

IGNACIO EDUARDO CAYO PIZARRO

SHADIRA PROCEL GUERRA

TEMA:
CURRÍCULO OCULTO EN LOS TEXTOS ESCOLARES CHILENOS: HISTORIA RECIENTE (1973-1990)

CURRÍCULO OCULTO EN LOS TEXTOS ESCOLARES CHILENOS: HISTORIA RECIENTE (1973-1990)

HIDDEN CURRÍCULO OF CHILEAN SCHOOL TEXTBOOKS: RECENT HISTORY (1973-1990)

Ignacio Eduardo Cayo Pizarro
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Centro de Asesoría y Servicios Educativos, CASE, 17-01-2184, 299-1700
Correo electrónico: icayop@gmail.com

Shadira Procel Guerra
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Centro de Asesoría y Servicios Educativos, CASE, 17-01-2184, 299-1700

Resumen. En los textos escolares y en los Currículo del Ministerio de Educación chilenos, hay un currículo oculto en la enseñanza de la Historia reciente que abarca desde el Golpe de Estado (1973) hasta la vuelta a la democracia (1990). Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue develar cómo se enseña la Historia reciente en Chile (1973 - 1990) en los textos escolares y Currículo del Ministerio de Educación en la enseñanza media y proponer mejores estrategias para abordarla. Esta investigación, se enmarcó en el paradigma interpretativo, que utiliza la metodología de investigación cualitativa. En el estudio, los instrumentos curriculares analizados (textos escolares de Segundo Medio, los Currículo del Ministerio de Educación), evidenciaron una posición tradicional, sesgada y tergiversadora al momento de abordar el pasado reciente. Además, se comprobó existe una enseñanza de carácter de hechos (económico, político, sociales) y no de cuestionamiento y análisis crítico, se evidencia la tergiversación de los hechos históricos ocurridos durante la dictadura militar.

Palabras clave: historia oficial, pedagogía de la memoria, recursos pedagógicos, teoría crítica.

Abstract. In school textbooks and Plans and the Programs of the Chilean Ministry of Education, there is a hidden currículo in teaching recent history, ranging from the coup (1973) until the return to democracy (1990). Thus, the aim of this work was to reveal how the recent history in Chile (1973-1990) is taught in school textbooks and Plans and Programs of the Ministry of Education in secondary education; moreover, propose better teaching strategies than the current. This research was based in the interpretative paradigm which uses qualitative research methodology. In this study, the curricular instruments used (school textbooks and Plans and the Programs of the Chilean Ministry of Education) showed a position traditional, biased and misrepresentative from the Chilean recent history. Moreover, it was found there is a character education facts (economic, political, social) rather than questioning and critical analysis.

Keywords: official history, teaching memory, teaching resources, critical theory.

1. Introducción.

El inicio del quiebre democrático en Chile, se vivió el 11 de septiembre de 1973. El bombardeo a la Moneda efectuado por las fuerzas castrenses, marcó el inicio de la dictadura. La Historia reciente de Chile (1973-1990), es sellada por un periodo histórico condicionado por un Golpe de Estado y como consecuencia, la violación de los derechos humanos junto a una liberación del mercado. Por lo tanto, "la dictadura liberal se preocupó de destruir las formas visibles del protagonismo histórico del movimiento popular, pero sin destruir las condiciones concretas de la clase popular en su conjunto y su actitud

historicista" (Salazar,2006:280). El resultado en primera instancia, será una izquierda chilena con una firme línea política denominada "rebelión popular de masas" (Valdivia et al., 2006:101).

De la lucha que se vivió contra la instalación del régimen dictatorial, surge una necesidad colectiva, forjada desde las bases del poder popular. Los métodos de resistencia, se expresaron a partir de barricadas, grupos armados y técnicas de enfrentamiento, permitiendo con esto un empoderamiento comunitario-vecinal de la lucha contra la dictadura impuesta (Salazar, 2009). Mientras, el régimen empieza a instalar por la fuerza una des-politización de la población. La tortura en todas sus expresiones, fue el método escogido para lograr esta des-politización, imperando la individualización, a partir de la atomización del género económico (Larraín,2001). Los métodos de tortura utilizados fueron variados, destacándose la corriente en partes sensibles del cuerpo, golpes reiterados y violación a mujeres en los centros de detención. Esta violenta represión, tuvo la finalidad entre otras cosas de obtener información del paradero de integrantes de grupos de resistencia (Salazar, 2011).

En definitiva, durante este periodo Chile vivió una dicotomía entre la opresión social y la liberación económica. En específico, los textos escolares fueron una de los principales instrumentos de validación del modelo impuesto, siendo intervenidos por el Estado durante este periodo (Oteiza, 2006), y desarrollándose con esto una posición nacionalista, moralista y de autenticación del discurso militar (Rivera, 2010).

Con los antecedentes descritos anteriormente, la presente investigación intentó develar el currículo oculto de la enseñanza de la Historia reciente en Chile (1973-1990), y presente en los textos escolares y en los Planes-Programas del Ministerio Educación. Al finalizar, se buscó generar una propuesta didáctica, basada en la pedagogía de la memoria, a partir de la generación de un aprendizaje del pasado reciente.

2. Revisión de la literatura.

2.1. Currículo oculto.

El currículo es el principal agente socializador que tienen los centros educativos. Por un lado, el currículo oficial incluye aportes de diferentes visiones culturales, determinadas por las características socio-culturales de los estudiantes y justificada en el proceso de aplicación de aquel currículo. Además, es el principal instrumento dentro del proceso de transmisión de los conocimientos autorizados (Jackson, 1998). El currículo oculto, se oficializó en el mundo educativo en la década del sesenta cuando Philip Jackson (1998), pionero en el trabajo pedagógico, puso al descubierto ante la comunidad educativa, los mensajes subjetivos y ocultos presentes en los contenidos educacionales. Este hecho, estableció diferencia entre los contenidos curriculares oficiales y los ocultos. Además, permitió evidenciar la omisión de contenidos y la selección de los mismos, conceptos que se rigen a las normas educativas específicas de cada país (Jackson, 1998; Torres, 1996; Cisterna, 2002). Por lo tanto, la elaboración del currículo, estará inserta en un modelo educativo donde los valores, las ideologías y las concepciones dominantes se encuentran determinados por el modelo implantado desde el aparato estatal hegemónico y se verán reflejadas en el material curricular (Flores, 2004). En definitiva, el currículo será la selección y la organización de la cultura, convirtiéndose en un espacio de manejo de poder (Magendzo, 1991), y por lo tanto contiene una carga político-ideológica en la transmisión de los conocimientos (Flores, 2004).

En específico, el currículo oculto de cómo, "aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen las estructuras organizativas de la escuela" (Giroux, 1990:45). Además, busca "la solución necesaria al problema de la representación como el objeto del discurso pedagógico. Este objeto del discurso, se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades sociales específicas, cuando la producción social y la reproducción se separan entre sí" (Lundgren, 1992:23). En definitiva, el currículo oculto, contribuirá al proceso de adaptación de los estudiantes. Además, permite observar en la construcción del currículo oficial una concentración política e ideológica, desde la elaboración de las imágenes, conceptos y hechos (Acaso y Nuere, 2005; Younge, 1993). En el fondo, la elaboración curricular se muestra como una representación de las relaciones dominantes de poder (Pinto,2008) y se convierte en una "agencia del control simbólico que se especializa en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados" (Bernstein,1997:34). Es así, que produce una transmisión de los contenidos que son legitimados y validados por el Estado, en donde "los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos" (Torres,1996:51). Por lo tanto, la construcción del currículo oficial legitima el orden y control generando una transmisión de las relaciones de poder (Bernstein, 1998).

> proceso en el que grupos dominantes en la sociedad se unen para fomentar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados (Apple, 1996: 39).

Desde otra perspectiva, "el currículo nacional legitima la desigualdad" (Apple, 1996:43). Todo esto se debe al proceso de escolarización y de reproducción social en la transmisión de los conocimientos (Da Silva, 1995). Por lo tanto, este instrumento educacional genera un vínculo de poder y mecanismo de producción y reproducción escolar (Apple, 1997; Lundgren,1992).

La reproducción en el sistema educacional, va definiendo las estructuras sociales, siendo las escuelas el medio de reproducción, expresado desde el currículo estructurado y los métodos predeterminados de la enseñanza (Kemmis, 1993). Esto produce un "enmarcamiento que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, entre transmisores y adquirientes" (Bernstein, 1997:48). Esto es expresado a partir de las imágenes, con una carga ideológica y política que refleja mensajes implícitos y explícitos de los hechos (Acaso y Nuere, 2005; Cisterna, 2002). En definitiva, la segmentación del conocimiento a varios niveles culturales a partir de la ideología, control y adiestramiento (Giroux, 1990; Freire, 2004; Rodríguez, 1997; Apple, 1997). En el fondo, es la monopolización del currículo, mediante un conflicto simbólico, en donde, los estudiantes se convertirían en "víctimas pasivas atrapadas en la red de formación ideológica" (Giroux,1997:17).

En definitiva, el currículo en la educación genera efectos ideológicos en los educandos, promoviendo una naturalización de los acontecimientos y mensajes invisibles de la conformación curricular (Arenas, 2006; Vila, 2009) y fomenta una cultura del silencio (Freire, 1997; Cisterna, 2004), debido a que "la ideología no sólo es lo que decimos o escribimos, sino también cómo lo hacemos" (Van Dijk, 2003:39). Existe una reproducción social, en donde el currículo no es neutral, es la selección de visiones que legitiman el conocimiento a partir de perspectivas político ideológicos, (Torres, 1996; Giroux ,1997; Apple,1997). En

el fondo, "los propósitos manifiestos o encubiertos del currículo están centrados en las disciplinas de estudio en su carácter reproductor y diferenciador" (Magendzo, 1991:31). La reproducción social y cultural se expresa desde la escolarización y el Estado (Kemmis,1993), donde la elaboración del currículo es el espacio ideológico de un discurso (Oteiza,2006).

La selección de los contenidos y la organización están determinados por los valores políticos e ideológicos (Magendzo, 2008), en donde "el currículo es el de la relación entre la reproducción y la transformación" (Kemmis, 1993:110). Los enfoques curriculares emancipadores, se convierten en una praxis de interacción constante. En el fondo, se produce una acción-reflexión colectiva que va configurando la construcción social. En este aspecto, las escuelas cumplen un rol de legitimación y reproducción del capital cultural de los grupos dominantes (Giroux, 1985). En definitiva, la educación y el currículo se consideran como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser "transmisores de los beneficios de una cultura valiosa, las escuelas pueden promover las desigualdades en nombre de la imparcialidad y de la objetividad" (Giroux, 1985:79). Sin embargo, este tiene carácter regulador en el qué se determina lo que se enseña y cómo se enseña el currículo visible (Planes, Programas, objetivos, contenidos y evaluaciones) e invisible (Poblete, 2011).

2.2. Pedagogía de la memoria.

Para poder abordar la Historia reciente desde una perspectiva teórica y crítica, se requiere utilizar la pedagogía de la memoria. A partir de esta, es posible revelar los fenómenos más complejos de nuestro pasado reciente, caracterizados por un velo de miedo, el cual "es una motivación poderosa de la actividad humana, en particular, de la acción política (Lechner, 1998:150). En definitiva, "el deber de la memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo a otro distinto de sí" (Rubio, 2007:7). La pedagogía de la memoria, es un requerimiento de la reconstrucción de nuestro pasado. El desafío es la re-interpretación a partir de un marco ético, que contrasta esa experiencia simbólica, con la comprensión y análisis de la memoria histórica (Toledo y col., 2009; Erazo y col., 2011). En este contexto, la memoria histórica, es la expresión y recuperación de momentos fragmentados de hechos ocurridos en un periodo determinado. Por otro lado, la batalla de la cultura como memoria, es una proyección de la política para la democracia futura (Illanes, 2002) y la re-escritura de los textos de la memoria viva. Estos textos, muestran los traumas vividos, abriendo el debate de la Historia reciente, a partir de la re-construcción de la escritura crítica de la memoria (Halbwachs y Díaz, 1995; Guichard, 2011; Illanes, 2002).

Esta orientación pedagógica generada de un principio ético-político, construye a la ciudadanía en su memoria colectiva. Además, es una estrategia de lucha en el tratamiento del pasado reciente. En definitiva, es la memoria que se perfila desde una dimensión colectiva como un acto de evaluación realizada, siempre en un presente con vista hacia un futuro. "Los contenidos y el para qué, del relato albergado constituyen, no por casualidad, el punto de discusión que la sitúa respecto de la Historia escrita en un ángulo crítico, relativo, siempre acotado y alternativo" (Rubio, 2006:20). Además, "trata de hacer de la Historia tantas memorias, descubriendo esos hilos finos que unen las experiencias de miles de chilenos y chilenas que fueron víctimas de los abusos y agresiones de funcionarios del Estado" (León,2007:321). En resumen, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituye en una"educación de los derechos humanos" (Osorio, 2003:208).Esta educación basada en los derechos humanos, en que la memoria busca legitimar y fundamentar los proyec-

tos colectivos hacia el futuro, inicia una lucha contra el miedo. Simultáneamente, tiene la finalidad de aclarar el disciplinamiento y censura, que en el fondo es un conflicto entre el lápiz-memoria histórica versus el fusil-dictadura militar (Lechner,1998; Illanes, 2002).

Finalmente, este conflicto transforma en la acción el poder narrar, debido a que esta ya está articulada en signos, reglas y normas (Ricoeur, 2000). El poder de narrar, se convierte en una proyección hacia el futuro recordando, reviviendo y re-interpretando la memoria histórica y local, condicionada por la violación de los derechos humanos en Chile. Es factible, abordar el proceso de aprendizaje, bajo la perspectiva de la memoria individual, colectiva y del barrio en que está inserto en el establecimiento. El recordar, se convierte en un transportador de la compresión-ética, en donde la memoria de los educandos queda atrapada en la inter-subjetividad reflexiva del otro (Rubio, 2007).

La construcción de la pedagogía de la memoria, memoria individual-colectiva y local, al momento de ser llevada al aula, busca re-elaborar los conocimientos de los alumnos a partir de una perspectiva social. Este fenómeno, genera una contraposición respecto a la historia oficial, caracterizada por la transmisión de conocimientos con un enfoque racionalista, reduccionista y carente de cuestionamiento, reflexión y crítica (Valls, 2006), olvidando que "la historia es interpretación e imaginación del pasado" (Bracho, 2009:268). En el fondo, esto ha favorecido la elaboración de un tipo de olvido del pasado reciente y la no narración de la historia (Ricoeur, 2000). Por lo tanto, se hace necesario generar una construcción del aprendizaje, a partir de la memoria colectiva de los alumnos, generando una alternativa en la elaboración del conocimiento, contextualizada en este pasado reciente. Por lo tanto, la pedagogía de la memoria más los lugares memoriales, tiene un objetivo de "historizar la memoria", generando reflexión en los estudiantes, y dilucidando los hechos no relatados creando conciencia hacia el futuro" (Rubio, 2006).

2.3. Lugares memoriales.

La interpretación de los hechos, a partir de la pedagogía de la memoria sumada a lugares memoriales, se contextualiza dentro de valores éticos y políticos. Hablar de la "batalla por la memoria", es mencionar un proceso de contención, desarrollo y construcción de la narración de la verdad (Lerner, 2010; Illanes, 2002; Lindón, 1999).

Los lugares de memoria, son espacios en los cuales la memoria trabaja y en donde los sujetos van construyendo un recuerdo activo. Son objetos simbólicos de la memoria, en los cuales esta se materializa y refugia (Toledo y col., 2009; Erazo y col., 2011). Sin duda, son lugares "en los tres sentidos de la palabra, material, simbólico y funcional, pero simultáneamente en grados diversos. Incluso un lugar de apariencia puramente material, como un depósito de archivo tiene una aura simbólica" (Nora, 2009:32). En síntesis, los espacios urbanos se instalan en la memoria colectiva, donde se guarda un momento particular del recuerdo, que a partir de la ritualización se convierte en un vehículo de la memoria local (Areyuna y col.,2010).

Lugares con este matiz, se materializan y se refugian en la memoria y se mencionan como "momentos bisagra", aquellos en donde la conciencia entre la ruptura del pasado se confunde con el sentimiento. "El sentimiento de continuidad se vuelve residual respecto a lugares. Hay lugares de memoria porque ya no hay ámbitos de memoria" (Nora, 2009:19). En definitiva, se genera una narración contextualizada, a partir de visitas a hitos significativos y espacios de conmemoración, que va produciendo reflexión (Veneros y Toledo, 2009).

Gracias a estos sitios, se va produciendo una "cultura de la memoria, la que relaciona el pasado con el presente y pretende proporcionar una orientación general de la sociedad actual" (Birle y col.,2010:41). Por lo tanto, los lugares memoriales y la cultura de la memoria, van generando un recuerdo del pasado reciente, representado en espacios urbanos con simbolismo local. Este valor simbólico de los espacios urbanos, genera experiencia del tiempo pasado y sobre todo la construcción del futuro (Salomone, 2009).

El rescate de los espacios urbanos con sentido memorial, está abordado por "la micro-historia, la que adquiere un rol muy significativo dentro de los procesos complejos y poco conocidos por haberse mantenido en secreto dada su propia naturaleza" (Camacho, 2009:91). En el fondo, "consiste en poner de relieve la construcción de una representación y la formación de un objeto histórico en el tiempo" (Nora, 1998:22). Sin embargo, aquellos lugares, con características funcionales, materiales y simbólicas, se constituyen en un tipo de eje de materialidad que al mismo tiempo, va otorgando un mecanismo de colectividad al ordenamiento geográfico-territorial de las ciudades (García, 2009). "De esta manera, en el campo de los lugares de memoria (topográficos), es posible distinguir sitios con una materialidad pre-existente, caracterizada por la persistencia de vestigios, ruinas, infraestructuras o la posibilidad de identificar el deslinde espacial donde ocurrieron los hechos. Y por otra parte, están los lugares de materialidad elaborada que a posteriori promueven la edificación especial ajena al lugar de los sucesos" (Erazo y col., 2011:131).

Por lo tanto, los lugares memoriales son espacios valiosos para generar aprendizaje significativo en los educandos. Además, permiten analizar la historia reciente, a partir de una contextualización desde los alumnos, generando una interpretación/observación de los mismos (Erazo y col., 2011). La historia narrada y localizada en los espacios geográficos de la ciudad, genera desde los alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje, que no está concentrado en el pasado cronológico y objetivo oficializado, sino que es la subjetividad, la que tiene una necesidad y responsabilidad de generar la transmisión del tiempo pasado y sus consecuencias. En ese instante, los estudiantes son los receptores de ese pasado (Kaufman,2006).

3. Materiales y Métodos.

Los datos que fueron obtenidos como producto de la aplicación de pautas a los textos escolares de Historia de Chile, fueron de carácter hermenéutico. El proceso empleado para el análisis de los datos, fue producto de un estudio profundo de los textos. A partir de los datos, se procedió a la realización de las categorías de análisis y una descripción conceptual.

Los instrumentos para la producción de datos utilizados y relacionados con la investigación del currículo oculto en la enseñanza de la historia reciente, fueron la pauta generada y utilizada en el análisis hermenéutico de los textos escolares de segundo medio. Los principales ejes fueron la estructura de los contenidos de la historia reciente, los niveles de profundidad de los contenidos, el análisis crítico y el rescate de la memoria histórica.

3.1. Marco Metodológico.

Esta investigación, se enmarca en el paradigma interpretativo, el que utiliza la metodología de investigación cualitativa para realizar un análisis de los textos escolares, Currículo del Ministerio de Educación.

Se trató de un tipo de estudio descriptivo basado en el análisis, la descripción e interpretación de los textos escolares, abordando el concepto de la dictadura militar chilena. Además, se realizó una compresión de los Currículo del Ministerio de Educación, sometiéndolos a un análisis en profundidad. Para lo cual, se empleó el diseño hermenéutico, basado en la comparación, interpretación y comprensión de la historia reciente presentada en los textos escolares. Las principales editoriales estudiadas fueron: Santillana, Marenostrum, Zig- Zag, Arrayan y Universitaria, entendiendo la participación entre el lector y los textos, esto a partir de una interacción interpretativa y un ejercicio hermenéutico-dialéctico que busca su compresión (Krause, 1995; Cárcamo, 2005; Zapata, 2007; Mella, 1998).

La consolidación de la hermenéutica, debe generar una "interpretación simbólica" (Ricoeur,2000), que permita desenmascarar los mensajes invisibles, existentes en los textos escolares y en el currículo nacional. Además, en donde la verdad objetiva sea "aquella que se impone al pensamiento y donde actuar bien significa actuar de conformidad con el conocimiento científico (….) podemos destruir los tiranos humanos, pero no podemos destruir los hechos" (Collingwood, 2004:112). Por lo tanto, la hermenéutica será la herramienta que ayude a descifrar aquellos mensajes visibles o invisibles (Gadamer, 2001) presentes en los libros escolares y el Currículo del Ministerio de Educación.

Las etapas de esta investigación, fueron las siguientes:

En el primer momento, se analizó teóricamente los aspectos curriculares, socio-críticos del currículo oculto y la pedagogía de la memoria.

En el segundo momento, se realizó un análisis hermenéutico de la enseñanza de la historia reciente de los textos escolares de Historia de Chile de segundo medio y del Currículo del Ministerio de Educación. En este momento, se procuró analizar los aspectos políticos, sociales e ideológicos con la finalidad de generar una discusión teórica.

3.2. Informantes.

Los aspectos muestrales se definieron de la siguiente manera: el primer informante, se constituyó por cinco textos escolares, distribuidos por el Ministerio de Educación entre los años 2000-2010 de las editoriales Zig-Zag, Mare nostrum, Santillana y Ededé.

3.3. Instrumentos para la producción de datos.

Los instrumentos para la producción de datos utilizados y relacionados con la investigación del currículo oculto en la enseñanza de la Historia reciente, se mencionan a continuación:

a) Pauta utilizada para analizar hermenéuticamente los textos escolares, teniendo como objetivo examinar los contenidos de la historia reciente, presentes en los textos de segundo medio (educación secundaria). Los principales ejes fueron: la estructura de los contenidos de la historia reciente, los niveles de profundidad de los contenidos, el análisis crítico y el rescate de la memoria histórica.

b) Para el currículo educacional del Ministerio de Educación se utilizó un análisis hermenéutico, descriptivo y abierto. Los principales referentes considerados se basaron en la explicación y descripción que estos realizan de la historia reciente (dictadura militar chilena).

c) El análisis de los textos escolares, se enmarcó en las siguientes categorías: la enseñanza de la violación de los derechos humanos en los textos escolares y las posturas políticas-ideológicas manifiestas o encubiertas en los textos escolares.

4. Resultados y Discusión.

Categoría: La enseñanza de la violación de los derechos humanos en los textos escolares

A partir de esta categoría, se puede evidenciar ambigüedad en la enseñanza de la historia reciente principalmente relacionada a la violación de los Derechos Humanos. Al respecto, ´puede existir imprecisión conceptual, al diferenciar entre las acciones de ambos bandos (ejemplo: el asesinato de Carlos Prats, Bernando Leighton, Tucapel Jiménez y Orlando Letelier).

"Fue así como en septiembre de 1974, en Palermo Buenos Aires, fue asesinado el ex – comandante en jefe del Ejército y ex – ministro de Allende, Carlos Prats, junto a su señora, por efecto de una bomba en su coche" (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237) por otro lado, el concepto de terrorismo sólo es aplicado en los textos escolares cuando se menciona a funcionarios o partidarios de la dictadura.

"El senador Jaime Guzmán, gestor de la Constitución de 1980, muere en un atentado terrorista (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:313). Los métodos utilizados para eliminar o mermar a los detractores de la dictadura, son mostrados por los textos escolares de forma superficial. Esto establece una naturalización de los acontecimientos vivídos durante este periodo y presenta una postura más conciliadora, sin mostrar a los responsables de dichas atrocidades. Sólo se menciona, la figura de Manuel Contreras por ser el director del organismo de seguridad (DINA).

Los organismos de seguridad del Régimen Militar, incurrieron en graves violaciones a los derechos humanos (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:231).

"El segundo momento abarca los años 1974-1977, coincidiendo con la existencia de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), dirigida por el general de ejército Manuel Contreras Sepúlveda. Este organismo, junto al Comando Conjunto, golpearon selectivamente a los integrantes de las direcciones de los partidos de izquierda, que para entonces operaban en la clandestinidad" (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320).

Otros actores relacionados con la Central Nacional de Información (CNI) que reemplazó a la DINA, no son mencionados ni tampoco sus funciones represivas.

"La fuerte presión nacional e internacional obligó al gobierno militar a terminar con la existencia de la DINA. En su reemplazo se creó la Central Nacional de Información (CNI), servicio de policía política de carácter igualmente represivo, aunque menos poderoso. Ambos organismos aparecen como los principales responsables de las graves violaciones a los derechos humanos, ocurridas en Chile durante el gobierno militar" (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237).

Por otro lado, "las violaciones a los derechos humanos consistieron en la suspensión de todas las garantías y derechos individuales y la persecución a la disidencia, que provocó la detención, desaparición o el exilio de miles de personas" (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG,2002: 226).

Además, no se precisa cómo fueron reprimidos, solamente se plantea que fueron desaparecidos y detenidos, sin dar mayor detalle de los argumentos de por qué se ejecutaban ciertas actividades. En definitiva, se muestra ambigüedad en el tratamiento de la enseñanza de la violación a los derechos humanos en los textos escolares.

En definitiva, los textos escolares presentan una ambigüedad al momento de abordar las violaciones de los derechos humanos, mostrando una visión parcial y sobre todo superficial. No se da relevancia ni se hace un análisis detallado de los métodos de tortura y asesinatos que generaron violaciones a miles de chilenos. Además, no se personaliza en los ejecutores de las violaciones, se genera bajar la intensidad o el perfil de los acontecimientos vivídos en los últimos cuarenta años. Se establecen categoría o estereotipos sobre los opositores a la dictadura, clasificándolo como terrorismo sin un mayor detalle, aclaración y explicación.

Categoría: Las posturas políticas-ideológicas manifiestas o encubiertas en los textos escolares.

Las posturas políticas e ideológicas que están presentes en los textos escolares tienen enfoques de ambigüedad, puntos de vista conciliadores y perspectivas de naturalización de los procesos de enseñanza del pasado reciente. Además, en los textos se muestra cómo se generan los elementos de aprendizaje que están pre-determinados por los enfoques, perspectivas y puntos de vista de la dictadura que sin duda han influido en la construcción de la enseñanza actual.

5. Conclusión.

Tras analizar los instrumentos curriculares (textos escolares de segundo medio) se verificó que la enseñanza de la historia reciente, ha tenido una posición tradicional, sesgada y tergiversadora al momento de abordar el pasado reciente. El diseño curricular con la elaboración de los textos escolares, se encuentra bajo un pacto de consenso político, que se refleja en la mirada tradicional, provocando omisiones en el tratamiento de la historia reciente. Particularmente, la enseñanza de las violaciones a los derechos humanos, tiene la ausencia de los principales tópicos de los acontecimientos. Esto también se expresa en el currículo, en el que se plantea la valoración de la democracia y los derechos humanos, pero no se responsabiliza al momento de explicar la violación de los derechos humanos. Esto genera una incoherencia interna en los textos escolares, debido a que se evita que el estudiante reflexione, a cambio sólo se busca la memorización, transcripción e identificación de los hechos.

Los textos escolares, al momento de enseñar la historia previa, durante y posterior a la dictadura, se enfocan en la epopeya, la patria, la nación y el Estado. Esto se convierte en un reduccionismo y reproducción de las perspectivas nacionalistas. Además, muestran una historia lineal o cronológica sin mayores interpretaciones y análisis crítico. Además, se constató que la organización de los textos escolares, presenta una estructura temporal y temática que no permite un análisis crítico de nuestro pasado reciente. Esto debido a que los textos, fomentan una enseñanza de carácter de hechos (económico, político, sociales) pero no fomentan el cuestionamiento de aquellos acontecimientos.

El análisis de los textos escolares, debe estar bajo una perspectiva epistemológica y crítica. Poniendo énfasis en la generación del pluralismo, la democracia, la tolerancia y

re-elaboración del pasado reciente. A partir de los aportes de la nueva historia y las distintas disciplinas de las ciencias sociales, para la comprensión y generación de conocimiento de nuestro pasado reciente.

Por lo tanto, el currículo oculto en los textos escolares y Currículo viene a develar las normas, la investigación sobre el currículo oculto en los textos escolares, permitió develar valores y relaciones político-ideológicas que tergiversan la enseñanza de la historia reciente. Además, permite hacer un análisis crítico de los principales dispositivos de selección y transmisión de los contenidos consensuados por los partidos políticos. Evidencia de ello, es la desviación conceptual (gobierno y dictadura), enfatizada en el rol de las Fuerzas Armadas como responsables del nuevo orden institucional y categorizando al gobierno de la Unidad Popular como desestabilizador de la democracia.

La educación de nuestro pasado reciente, se encuentra pre-determinada y evita enseñar y cuestionar nuestra historia. Al respecto, la enseñanza de violaciones a los derechos humanos, no personaliza a los responsables de las violaciones, por lo tanto omite hechos. Además, justifica y naturaliza a la dictadura como mecanismo despolitizador y consecuencia de una crisis previa. Esto se constituye en un mecanismo silenciador y consensuado por las autoridades. Específicamente, al momento de enseñar el rol de la violación a los derechos humanos, los textos muestran tergiversación al catalogar a algunos hechos como atentados y a otros como terrorismo. Todo lo anterior, está posicionado en una postura política e ideológica, que busca enseñar la Historia bajo una mirada conciliadora y poco crítica. En definitiva, los textos escolares y Currículo del Ministerio de Educación, han provocado que la construcción de la enseñanza de la historia reciente chilena, sea sólo cronológica e intrascendente para los estudiantes.

Por lo antes mencionado, esta tesis valida la hipótesis establecida y determina que en los textos escolares de Segundo Medio con el Currículo del Ministerio de Educación existe un currículo oculto relacionado a los hechos ocurridos previo, durante y después de la dictadura militar chilena (1973 - 1990).

Referencias bibliográficas.

Acaso, M.; Nuere, S. (2005). El curiculum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*. 17: 205-218.

Almeyda, L.; Milos, P.; Whipple, P. (2005). *Historia y Ciencias Sociales.* Segundo Medio. Editorial Mare nostrum. Santiago, Chile.

Almeyda, L.; Milos, P.; Whipple, P. (2006). *Historia y Ciencias Sociales.* Segundo Medio. Editorial Mare nostrum. Santiago, Chile.

Álvarez, M.T.; Furió, M.E.; Coscio, L.C. (2005). Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo, en la construcción de una sociedad democrática. *Sociedad argentina de Estudios comparados en educación*. 1- 14.

Apple, M.W. (1996). *Políticas culturales y educación.* Editorial Morata. Madrid, España.

Apple, M.W. (1997). *Teoría crítica y educación.* Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.

Arellano, J.P. (2000). *Reforma educacional. Prioridad que se consolida.* Editorial Los Andes. Santiago, Chile.

Arenas, I. (2006). Ideología educacional. *Revista Central de Sociología*. 1(1): 40-49.

Areyuna, B.; González, F.; Olivera, A. (2010). *Memoria y narrativa juvenil sobre el pasado reciente.* Santiago de Chile: Editorial Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Santiago, Chile.

Ariel, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires de 1976-2009.* Editorial Flacso. Buenos Aires, Argentina.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico.* Volumen IV. Editorial Morata. Madrid, España.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Editorial Morata. Madrid, España.

Birle, P.; Carnovale, V.; Gryglewski, E.; Schindel, E. (2010). *Memorias urbanas en diálogo*. Editorial Buenos Libros. Berlín y Buenos Aires, Argentina.

Bracho, J. (2009). Historia, memoria y enseñanza. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales.*15: 253-286.

Bruces, G., Harambour, A., Iturriga, J. (2001). *Historia y Ciencias Sociales.* Segundo Medio. Editorial Edebé, Santiago, Chile.

Camacho, F. (2009). Combates entre la memoria y la Historia de Chile: conflictos sobre el pasado reciente. *Stockholm review of Latin American Studies.* 5: 87-98.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio.* Universidad de Chile. 23:1-14.

Cayo, I. (2012). La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. *Revista de Historia y Geografia n°27*/2012:159-172

Cembrano, D.; Cisterna, L.C. (2002). *Historia y Ciencias Sociales*. Segundo Medio. Editorial Zig-Zag. Santiago, Chile.

Cisterna, F. (2002). Currículo oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Rexe enero* - Universidad Católica Santísima Concepción. 1:1-12.

Cisterna, F. (2004). La enseñanza de la Historia y el currículo oculto en la educación chilena. Reflexiones pedagógica. *Docencia*. 23: 48-59.

Collingwood, R. G. (2004). *Idea de la Historia. Fondo de cultura económica.* México D.C., México.

Constitución Política de la República de Chile (2008). Octava edición, editorial Lexinexis, Santiago de Chile.

Correa, S. (2004). *Con las riendas del poder.* Editorial Sudamericana. Santiago, Chile.

Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventas. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado.* 10 (1):1-24.

Cuesta, J. (1998). Memoria e Historia. Un estado de la cuestión. *Revistar Ayer.* 32: 203-224.

Da Silva, T.T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículo*. Editorial Miñio y Dávida. Buenos Aires, Argentina.

Demuth, P. (2004). Modelo Curricular. Análisis y Re-construcción. Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.* 1-4.

Donoso, M.; Valencia, L.; Palma, D.; Álvarez, R. (2006). *Historia y Ciencias Sociales.* Segundo Medio. Editorial Santillana. Santiago, Chile.

Duran, C. (2004). El Golpe como propedéutico: transición política a la democracia y consagración del orden. *Cuaderno sociológico:* tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular. Editorial Arcis. Santiago, Chile.

Erazo, X.; Ramírez,G.; Scantlebury, M. (2011) *Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales.* Editorial LOM. Santiago, Chile.

Escalona, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Revista tendencias pedagógicas.* 14: 169-180.

Flores, G. (2004). *El currículo oculto y la sobrevivencia en la Universidad. Un ejemplo desde la enseñanza de la Histo ria.* Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional "Restos y Expectativas de la Universidad". Barcelona, España (Febrero, 25-29).

Fontaine, L; Eyzaguirre, B. (1997). *Por qué es importante el texto escolar.* Estudios públicos,68.

Franco, M.; Levín, F. (2007). *El pasado cercano en clave historiográfica: Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Editorial Paidos. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Editorial Siglo XXI. Madrid, España.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Editorial paz e Terra SA. Sao Paulo, Brasil.

Friedmann, J. (2008). *Mi hijo Raúl Pellegrin.* Comandante José Miguel. Editorial LOM. Santiago, Chile.

Funes, G. (2006). La enseñanza de la Historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia.* 5: 1-10.

Gadamer, H.G. (2001). *Verdad y método.* Tomo I. Editorial Sígueme. Salamanca, España. Garcés, M.; Leiva, S. (2005). El golpe en La Legua. Los caminos de la Historia y la memoria. Editorial LOM. Santiago, Chile.

García, B. (2012). *Así funciona el millonario negocio de los textos escolares.* El mostrados. País. http://www.elmostra dor.cl/noticias/pais/2012/02/21/asi-funciona-el-millonario-negocio- de-los-textos-escolares/ (Revisado: mayo, 2013).

García, J. (2009). Lugares, paisaje y política de memoria: una lectura geográfica. *Boletín de la A.G.E.N.* 51: 175-202.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos,* México. 36-65.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje.* Editorial Paidos. Barcelona, España.

Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profe sorado.* 29: 77-87.
Goicovic, I. (2006). La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile (1973-2004). *HAOL*: 10:7-16.
Gómez, J.C.; Salazar, M. (2004). Estudio preliminar: La Unidad Popular, el Golpe y el nuevo orden capitalista: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular. Editorial Arcis. Santiago, Chile.
González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de la enseñanza media. *Signos.* 40(63): 51-79.
González, J.C. (1999). La pedagogía como crítica cultural de la educación. *Revista educación.* 1: 289-298.
Grez, S. (2008). Historiografía y memoria en Chile algunas consideraciones a partir del manifiesto de historiadores. *Revista Haol.* 16: 179-183.
Guerrero, M. (2004). *Historia reciente y disciplinamiento social: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular.* Editorial Arcis. Santiago, Chile.
Guichard, E.; Henríquez, G. (2011). *Memoria histórica en Chile: una perspectiva intergeneracional desde Concepción.* Reis. 135: 3-26.
Halbwachs, M.; Díaz, A. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista española de investigación sociológica.* 69: 209-219.
Henríquez, R. (2011). *Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la Historia en Chile en los últimos 30 años.* Clíos & asociados. 15: 9-26.
Historia y Ciencias Sociales (2004). Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media. Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio Educación. Republica de Chile. Santiago, Chile.
Illanes, M.A. (2002). *La batalla de la memoria.* Editorial Planeta /Ariel. Santiago, Chile. Insunza, A.; Ortega, J. (2012). El hombre que olía a muerte. Archivos del Cardenal: casos reales. Editorial Catalonia. Santiago, Chile.
Inzunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: an tecedentes para una polémica de 200 años.* OPECH. Santiago, Chile. Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. Editorial Morata. Madrid, España.
Jiménez, A.M.; Thibaut, C.; Catalán, J.; Méndez, M.J. (2009). *Evaluación de textos escolares.* Gobierno de Chile, Min isterio de Educación. Santiago, Chile.
Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile Perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar.* Santiago de Chile: Planeta.
Kaufman, S. (2006). *Memorias de la violencia. En: Ministerio de la mujer y desarrollo social. Memoria histórica y cultura de paz: experiencia en América Latina.* Lima: Editorial Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.
Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la Teoría de la reproducción.* Editorial Morata, Madrid, España.
Krause, M. (1995). La investigación Cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación. 7:19-39.*
Larraín, J. (2001). *Identidad chilena.* Editorial LOM. Santiago, Chile.
Lavabre, M-C. (1998). *Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria.* Raison Présente. 128: 47-56.
Lechner, N. (1998). Nuestro miedo. *Revista universitaria.* 15: 149-162.
León, L. (2007). Cantábamos en silencio. La vida en los campos de concentración, 1973-1976. En: SAGREDO, R. y GAZMURI, C. (2007). *Historia de la vida privada en Chile.* Tomo III. Santiago de Chile. Editorial Taurus.
Lerner, S. (2010). La búsqueda de la memoria histórica en América Latina: reconciliación y democracia. *Hendu.* 1(1): 13-19. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (2006). Ministerio de Educación.
Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio.* II(6): 295-310.
Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículo y escolarización.* Editorial Morata. Madrid, España.
Maestro, P. (2009). Historiografía didáctica y enseñanza de la Historia. Clío & asociados. 2: 9-21.
Magendzo, A. (1991). *Currículo y cultura en América Latina.* Editorial PIIE. Santiago, Chile. *Magendzo, A. (2008). Dilemas del currículo y la pedagogía. Editorial LOM. Santiago, Chile.*
Magendzon, A. (2011). La educación en derechos humanos. Diseño problematizador. *Revista Dehuidela. 64-75.*
Mangano, F. (2009). Contradicciones y discontinuidades. La Historia y su enseñanza. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. 15: 447-460.*
Matus, A. (2012). *El saludo del MIR a la bandera. Los Archivos del Cardenal: Casos reales.* Editorial Catalonia. Santiago, Chile.
Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientación teórico-metodológicas de la investigación cualitativa.*73pp.
Milos, P.; Osandón, L.; Bravo, L. (2006). La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currí culo del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media. *Persona y Sociedad.* 17. 95-111.

Ministerio de Educación (2002). *Estudio sobre uso de textos escolares en la enseñanza media.* Equipo de seguimiento a la implementación Curricular y Evaluación. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación Pública (2006) *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.* Ministerio de Educación de Chile.

Minte, A. (2005). *Autoritarismo y pluralismo. Visión crítica de la enseñanza de la Historia de Chile.* Editorial Escaparate. Santiago, Chile.

Molina, S. (2011). Las peñas folklóricas en Chile 1973-1986. El refugio cultural y político para la disidencia. *Aletheia*. 1(2): 1-18.

Monsalvez, D. (2012). Violencia y represión en un dispositivo local: Concepción, 11 de septiembre del 73. *Revista de Historia y Geografía.* 26: 57-80.

Nora, P. (1998). La aventura de Les Lieux de Mémoire. *Ayer.* 32: 17- 34.

Nora, P. (2009). *Les Lieux de Mémoire.* Editorial LOM. Santiago, Chile.

Osorio, J. (2003). Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los dere chos humanos. *Persona y sociedad.* XVII(3): 193-208.

Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la Historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la Historia de Chile* (1970-2001). Editorial Frasis. Santiago, Chile.

Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imá genes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta.* 25: 664-677.

Oyarsún, L. (2004). *Significado afectivo social y cultural atribuido a los textos escolares de lenguaje y comunicación distribuidos por el MINEDUC.* Tesis para optar al grado de magíster en educación. Universidad de Chile. Santiago.

Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.* Editorial Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Poblete, A. (2011). *Un lugar para la memoria en Paine: Memorias en construcción: Derechos humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales* (volumen I). Editorial Fundación Henry Dunant. Santiago, Chile.

Quiroga, P. (2004). Historia reciente y disciplinamiento social. *Cuaderno sociológico*: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular. Editorial Arcis. Santiago, Chile.

Ramírez, T. (2003) El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Pedagogía.* 24(70): 273-292.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermeneútica. *Análisi.* 25: 189-207.

Riesco, S. (2002). *¿Qué Historia reciente enseñar en las aulas de secundaria?.* Actas del tercer simposio de Historia actual. Logroño, España (Octubre, 26-28).

Rivera, P. (2010). *La transición a la democracia: comentarios desde la pedagogía de la Historia.* Santiago, Chile.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica.* Editorial La muralla. Madrid, España.

Rojas, M.T.; Almeyda, L. (2000). *La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.* 1-10.

Román, M., Díez, E. (2009). *La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad.* Editorial Conocimiento. Santiago, Chile.

Rubio, G. (2006). Pedagogía de la Memoria y Democracia. Retos para construcción de una cultura de paz en Latino américa. En: *Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.* Memoria Histórica y Cultura de paz: experiencia en América Latina. Lima: Editorial Ministerio de la Mujer y Desarrollo social.

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista crítica de las Ciencia Sociales y jurídica.* 15.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria.* Editorial, universidad de Granada. Granada, España.

Salazar, G. (2006). *La violencia política popular en las grandes alamedas. La violencia en Chile 1947-1987. Una perspectiva histórica popular.* Editorial LOM. Santiago, Chile.

Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales.* Editorial LOM. Santiago, Chile.

Salazar, G.; Pinto, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile.* Tomo II. Editorial LOM. Santiago, Chile.

Salazar, M. (2011). *Las letras del Horror.* Tomo I: La DINA. Editorial LOM. Santiago, Chile.

Salomone, M. (2009). Sobre las significaciones de la memoria en la experiencia política de los sectores subalternos. *Intersticios*. 3(1): 1-11.

Soler, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Revista de Investigación.* 6(002): 255-260.

Soto, A. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Revista Haol.* 3: 101-116.

Toledo, M.; Venero, D.; Magendzo, A. (2009). *Visita a un lugar de memoria.* Editorial LOM. Santiago, Chile.

Torres, J. (1996). *El currículo oculto.* Editorial Morata. Madrid, España.

Torres, Y.; Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencia. *Revista Larus.* 14(27): 53-75.

Valdivia, V.; Álvarez, R.; Pinto, J. (2006). *Su revolución contra nuestra revolución.* Editorial LOM. Santiago, Chile.
Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* 6: 31-41.
Valls, R. (2006). La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas. *Educar, Curitiba, Especial.* 241-260.
Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso.* Editorial Ariel, Madrid, España.
Veneros, D.; Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi. *Estudios Pedagógicos.* 35 (1): 199-220.
Vila, E. (2009). Pedagogías de lo invisible. *Revista Iberoamericana de Educación.* 50: 1-10.
Younge, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Editorial Paidos. Barcelona, España.
Zapata, R. (2007). Olas paradigmáticas de la estrategia: enfoque hermenéutico. *Revista ciencias estratégicas.* 15(17): 83-92.

13

GABRIELA CELORIO

TEMA:
ANÁLISIS DE RECEPCIÓN Y MEDIACIONES DEL DIARIO EXTRA

Análisis de Recepción y Mediaciones del Diario Extra

Analysis of Reception and Mediations of newspaper Extra

Gabriela Celorio
Universidad Andina Simón Bolívar
La Floresta, Iberia E15-08 y Calle B
+(593) (2) 2602520
alexacelorio@gmail.com

Resumen. Esta investigación se acerca al campo de la recepción mediática, analizando los usos, gratificaciones y mediaciones que involucran la lectura del diario Extra del Ecuador. Este trabajo busca mirar al lector como un ser social, que hace su lectura desde un lugar y una concepción de la sociedad y construye gustos. Se analizan varios conceptos para entender las lógicas y dinámicas de la prensa sensacionalista: el gusto, la cultura popular, los modos de lectura de este tipo de prensa, usos y gratificaciones y las mediaciones presentes. Se realiza el análisis de contenido de las ediciones del Extra de catorce días consecutivos, considerando varios elementos de la portada, así como el tamaño de las columnas, colores y contexto de la nota periodística. Se analizó la identificación del Extra con las características de la prensa sensacionalista en cuanto a la forma, estética y contenido vinculado a las preferencias de la cultura popular ecuatoriana que atraen al lector. Se realiza el análisis de recepción con ayuda del enfoque conocido como "usos y gratificaciones" y el concepto de "mediaciones"; se utilizaron tres técnicas: encuestas a lectores; entrevistas a profundidad y observación participante. De estos datos se analiza usos, gustos y mediaciones del diario Extra.

Palabras claves: prensa sensacionalista, análisis de recepción, mediaciones, análisis de contenido, diario Extra.

Abstract. This research approaches mediatic reception, analyzing applications, bonuses and mediations involving reading the newspaper Extra of Ecuador; this job seeks to look to the reader like a social human, who makes his reading from a place and a conception of society and builds tastes. Discusses several concepts to understand the logic and dynamics of the sensationalist press, taste, popular culture, ways of reading this type of press, uses and gratifications and present mediations. Performs content analysis of Extra editions of fourteen consecutive days, considering several conver´s elements as the columns sizes, colors and context of the news story. Analyzed the Extra identification with the characteristics of the sensationalist press, as the forms, esthetic and content linked to the preferences of the Ecuadorian popular culture that attract readers. Performs the reception analysis with help of approach known as "uses and gratifications" and the concept of "mediations"; used three techniques: surveys readers; depth interviews and participant observation. From these data it analyzes uses, tastes and mediations of Extra newspaper.

Keywords: sensationalist press, reception analysis, mediations, content analysis, newspaper extra.

1. Introducción.

El problema de investigación se centra en analizar cuáles son los modos de recepción y las mediaciones sociales y culturales en la lectura del Diario Extra.

El diario Extra es el periódico más vendido en nuestro país, por esta razón, a través de este trabajo se identifican por qué, cómo y para qué los comerciantes leen este diario y, sobre todo, por qué les gusta leerlo.

Para el análisis de contenido nos concentraremos en ejemplares del diario de una semana completa y una muestra de lectores, en este caso, pequeños comerciantes de la ciudad de

Quito, a quienes se les realizaron encuestas, entrevistas a profundidad, así como la observación de forma en la que leen el diario.

1.1. Objetivo General.

- Determinar cuáles son los modos de recepción y mediaciones sociales y culturales en la lectura del Diario El Extra entre un grupo de pequeños comerciantes de Quito.

1.2. Objetivos Específicos.

- A partir de los contenidos, analizar las preferencias y gustos que explican cómo la gente lee y se aproxima al diario, utilizando usos, gratificaciones y prácticas individuales y sociales derivados de la lectura del diario.
- Investigar por qué los lectores leen el Extra, los usos que le dan a su lectura y que mediaciones sociales y culturales orientan su lectura.

2. Justificación.

Este trabajo de investigación se justifica ya que se analiza la recepción del diario Extra desde una mirada diferente, donde el receptor no es solo un simplificado sujeto pasivo de la comunicación, sino que este receptor popular consume desde su lugar de reconocimiento, que depende de sus propios patrones de reproducción cultural, económica y política, donde existen particulares usos, gratificaciones, gustos, y, sobre todo, formas de disfrute diferentes a otros sectores de la sociedad, pero no por ser diferentes resultan menos importantes.

El tema es académicamente pertinente ya que no existen muchas investigaciones en el campo de la recepción, mediaciones sociales y culturales de cómo se da la lectura del Extra, por lo que ayudará a identificar muchos elementos fundamentales de por qué les gusta a los comerciantes informales consumir la prensa llamada sensacionalista en nuestro país.

3. Revisión de la literatura.

La base teórica de esta investigación se centra en varios conceptos. La hipótesis de Usos y Gratificaciones conceptualizada desde Mauro Wolf explica cuatro precedentes en la elaboración de esta hipótesis: la primera es sobre la función, los efectos y los usos de la lectura que influencian las relaciones sociales; el segundo sobre las reacciones de los lectores luego de la lectura; y la otra es la de cómo se proporciona información, interpretaciones y la expresión de valores culturales. También hay una cuarta que tiene que ver con el entretenimiento al espectador; estos precedentes son “precedente fundamental de la hipótesis de los usos y gratificaciones […] es relacionar el consumo, el uso y (por tanto) los efectos de los media con la estructura de necesidades del destinatario” (Wolf, 1991, p.78).

El segundo concepto que se utilizó son las Mediaciones a partir del análisis de Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco.

Barbero analiza las mediaciones como espacios y formas de uso y apropiación de bienes culturales producidos desde los grupos dominantes por los sectores subalternos, también las analiza como "nuevas complejidades en las relaciones entre comunicación, cultura y política" (Barbero, 2002, p.73).

Para Guillermo Orozco las mediaciones partiendo de las ideas de Jesús Martín Barbero es un "[…] un proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros […] como la creación por ellos del sentido de esa interacción" (Orozco, 2006, p.73).

Un concepto clave es la prensa sensacionalista. Este análisis surge de la convergencia entre varios autores, pero la visión de Fernando Checa fue fundamental en esta investigación.

Para el autor, la prensa sensacionalista "suscita las más encontradas reacciones: para unos, es una basura alienante y execrable que azuza la violencia, la pornografía y provoca asco; para otros, pone en evidencia la verdadera cara de nuestra sociedad, informa sin ocultar nuestros males, entretiene, gratifica e, incluso, educa" (Checa, 2003, p.13).

Se analiza los contextos de lectura de la prensa sensacionalista. Existen cuatro contextos según el autor: el primero es una lectura reposada donde "las personas sienten que tienen tiempo para leer" (Sunkel, 2006, p.279), una lectura libre y a su gusto; la segunda es la lectura en el transporte público, "se utiliza en los trayectos hacia el trabajo. Esta es una lectura que se determina por los tiempos de viaje" (Sunkel, 2006, p.279). La tercera es la de los ratos libres y la cuarta es la lectura rápida a los titulares en los kioscos de revistas.

También se analizan los contratos de lectura que explica Guillermo Sunkel (Sunkel, 2002), donde la negación de la política, el humor, la visibilización, las noticias sobre violencia, etc. Es parte de los contratos que los lectores hacen con la prensa sensacionalista.

Se analizó el concepto de gusto desde la visión de Pierre Bourdieu que ayuda al análisis del gusto a la lectura de la prensa sensacionalista. "El gusto es amor fati, elección del destino, pero una elección forzada, producida por unas condiciones de existencia que, al excluir como puro sueño cualquier otra posible, no deja otra opción que el gusto de lo necesario." (Bourdieu, 1979), "El gusto es la forma por excelencia del amor fati. El habitus engendra unas representaciones y unas prácticas que están siempre más ajustadas de lo que parece a las condiciones objetivas de las que son producto" (Bourdieu, 1979, p.179).

Otro concepto que se analizó es la cultura popular con Nestor García Canclini: "resultado de una apropiación desigual del capital cultural, una elaboración propia de sus conflictos de vida y una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos" (García, 2002, p.48). Esta producción cultural de lo popular se debe entender en las "condiciones materiales de vida y está arraigada en ellas, […] donde las canciones, las creencias y las fiestas están más estrecha y cotidianamente ligadas a los trabajos materiales en que entregan casi todo su tiempo" (García, 2002, p.48).

Las dos investigaciones que constituyen un aporte especial en el campo de la recepción, donde el receptor como sujeto social posee sus propios imaginarios y usa el producto

comunicacional para reproducir su existencia. "El Extra: las marcas de la infamia" de Fernando Checa entrega un análisis exhaustivo sobre las diferentes miradas en torno al diario Extra de Ecuador, pretende ir más allá del contenido, acercarse al consumo de los lectores vinculando los Estudios Culturales y la Comunicación. *"La prensa sensacionalista y los sectores populares*" de Guillermo Sunkel, una investigación que explora la conexión que existe entre la prensa sensacionalista con la práctica y modos de lectura de los sectores populares. En el análisis se establece el contrato de lectura que el diario La Cuarta de Chile establece con sus lectores.

4. Materiales y Métodos.

La estrategia metodológica que se utiliza en este trabajo de investigación se divide en dos partes:

- Para el análisis de los elementos del diario se utilizó la metodología análisis de contenido.
- Para el análisis de recepción se utilizaron tres elementos fundamentales de la etnografía: la observación participante, la entrevista a profundidad y el cuestionario.

Para realizar el análisis de recepción es preciso realizar un análisis del contenido del producto comunicacional. Este análisis ayuda a establecer el punto de partida para los estudios sobre los efectos del Extra, ya que se necesita una metodología que facilite entender la relación entre el contenido y la recepción del mensaje.

Para realizar el análisis de contenido se escogen los ejemplares de dos semanas consecutivas que son catorce ejemplares en las siguientes fechas: del 27 de abril hasta el 10 de mayo del 2015. La elección de la muestra es al azar, en ediciones normales sin ningún acontecimiento relevante, se toma estas consideraciones porque se quiso obtener ejemplares del Extra que tengan información similar a las que consumen las personas analizadas.

Por observación previa del consumo de los lectores, se analizaron todas las secciones del diario Extra, ya que cada sección tiene una característica especial para ser receptada. Las unidades de análisis de los ejemplares escogidas son las siguientes:

- El titular de cada nota
- El texto de cada nota
- Publicidad
- Fotografías e Imágenes
- Elementos de portada
- Las temáticas de cada nota periodística

Adicionalmente, se analiza el tiraje que publican los diarios en su portada de dos días (lunes y domingo) de los diarios nacionales y locales con más influencia en la ciudad de Quito. Se escoge el día domingo ya que es el día que más consumen la prensa escrita los lectores y lunes como un día al azar. Este análisis ayuda a identificar que el diario Extra es el que mayor tiraje tiene en los dos días, siendo este el más vendido en la ciudad capital.

Para el análisis de recepción se toman tres elementos fundamentales de la etnografía: la observación participante, la entrevista a profundidad y el cuestionario. Estos elementos etnográficos se aplican en una muestra de comerciantes del Centro Comercial de Mayoristas y Negocios Andinos, cuyas respuestas denotan aspectos económicos, identitarios, ideológicos y creencias, el análisis se lo realiza directamente a lectores del Extra. En este trabajo se considera fundamental resaltar que la investigadora es parte de estos comerciantes y que mantiene un contacto habitual con las personas analizadas.

En las entrevistas a profundidad y los cuestionarios se utiliza la técnica "bola de nieve" para poder obtener la muestra. Es decir, que un encuestado va a revelar que otras personas o vecinos son lectores del Extra y pueden ser encuestados o entrevistados y se realiza una red de entrevistas a los informantes.

Para las entrevistas a profundidad, los entrevistados son seleccionados por dar información importante sobre quién, cómo y para qué leen el diario los comerciantes; el informante "debe ser identificado. Es preciso asegurarse de que pertenezca al grupo considerado y determinar la superposición de los diferentes subgrupos que él integra" (Griaule, 1957, p.88). El número total de lectores comerciantes entrevistados fueron cinco. Adicionalmente, se entrevistó a las dos personas que venden el diario Extra en el centro comercial.

Las encuestas se aplicaron a una muestra no probabilística de sesenta personas consideradas por sexo, edad, nivel educativo, que sean lectores del Extra, para poder analizar cómo lo consumen y con qué regularidad. Este tipo de muestra solo sirve para establecer tendencias, la encuesta consta de veinticinco preguntas cerradas y abiertas.

Las encuestas se suelen realizar de forma escrita para ahorrar tiempo y darle espacio a los participantes para que la llenen. En el caso de la investigación, la encuesta fue enteramente oral, con un acercamiento directo hacia los lectores, este espacio fue importante para percibir sus gestos. A partir de las encuestas se pudo obtener información crucial para entender que la muestra de lectores tienen una matriz oral, que es un elemento fundamental en el contrato de lectura del diario con el lector.

Cabe mencionar que, al existir una cercanía con los comerciantes por cuestiones laborales de la investigadora, se hace también una observación participante que se aplicó dos días a la semana durante un mes: martes y sábado que son los días en que se realizan las ferias de ropa en este Centro Comercial, con el propósito de verificar varios aspectos cotidianos que se dan alrededor del consumo y la lectura del Extra.

5. Resultados y Discusión.

A partir de las preferencias de los receptores se evidencia que consumen el diario para entretenerse. Sobre todo, consumen los contenidos de la sección de Entretenimiento para "matar el tiempo", mientras venden sus prendas en las ferias. El gusto por el

entretenimiento se da por el concepto de mediación de socialidad de Martín Barbero y de gratificación de evasión de escape de Pascual, ya que este gusto se construye a partir del que hacer laboral del lector.

Es importante mencionar que este contrato no aparece en los contratos analizados por Sunkel en su obra sobre La Cuarta, ya que para otros trabajos sobre recepción de prensa sensacionalista se podría estudiar más a fondo las secciones de entretenimiento. Además, se piensa que los contenidos de crónica roja son los preferidos por el lector. Con este grupo de receptores se evidencia que depende del contexto de lectura, la rutina laboral y la vida cotidiana para que una sección se consuma más que otra.

El contenido de deportes es el contenido relevante del diario, ocupa un gran tamaño de columnas. Este contenido se consume mayormente por lectores-hombres, ya que en esta sección se dedica a notas periodísticas relacionadas con el fútbol, el campeonato nacional de futbol, fútbol barrial y campeonatos internacionales de este deporte. Esto genera una mediación de género donde en general los receptores son hombres. El deporte es otro de los contratos de lectura que no aparece en los contratos de lectura que Sunkel y Fernando Checa analizan.

El futbol barrial se convierte en un importante elemento de recepción, lectores que son futbolistas en ligas barriales y que juegan en el campeonato que realiza el centro comercial leen el diario Extra para mirarse en las páginas de la sección de deportes. Estos resultados se vinculan con la teoría de usos y gratificaciones donde se genera una gratificación de integración personal, donde el diario crea vínculos sociales entre los lectores.

Se analizó el contexto de lectura de los lectores del centro comercial a partir de los contextos que Sunkel teoriza en su obra sobre La Cuarta. El lugar donde los lectores disfrutan del diario Extra es el trabajo, lo leen solo los días que pasan en el centro comercial, el diario les ayuda a permanecer grandes jornadas en el lugar sin aburrirse, lo pueden leer a cualquier hora ya que no están presionados por un horario determinado.

En esta convivencia que tienen los comerciantes, el Extra es parte de su vida laboral, los lectores se prestan el diario y conversan sobre todo de las noticias de crónica roja. Muchos lectores narran a sus compañeros las historias del Extra genera que la lectura no sea individual, sino colectiva y sobre todo oral. Por medio de esta narración se generan mediaciones de socialidad que habla Martín Barbero, donde el diario no sirve como un medio informativo sino como un medio que ayuda a la socialidad. Esto crea una gratificación de integración social: el Extra es un elemento de integración de los lectores.

En este trabajo se evidencia la lectura vergonzante de los receptores donde algunas personas a quienes se les preguntó si leen el Extra lo negaron; sin embargo, tenían el diario en su puesto de trabajo. Esta lectura vergonzante hace que el receptor se camufle para disfrutar de su lectura, niega el consumo de este tipo de prensa, para no ser criticado como morboso y vulgar; por supuesto, existen lectores que lo leen sin tapujos y abiertamente, ellos manifiestan que no les da vergüenza, esto responde a que desde el gusto legítimo que habla Bourdieu se tilda el gusto por leer el Extra como un gusto popular y grotesco.

El gusto por la sección del Lunes Sexy es distinto dependiendo de su género, en los lectores hombres a pesar de que muchos fueron sinceros en decir que sí les gusta, muchos tienen una lectura vergonzante para no ser reprochados como morbosos por sus esposas.

Los resultados de los cuestionarios no fueron concluyentes por esta lectura vergonzante, por esta razón se ha reservado de concluir de que los desnudos del Extra sea un contrato de lectura; sin embargo, el gusto por esta sección por los lectores es evidente.

En la recepción del Lunes Sexy no solo se evidencian mediaciones de género, sino también de edad sobre todo con las lectoras: para ellas el Lunes Sexy es un disgusto, pero dependiendo de la edad sus respuestas eran diferentes.

Las lectoras más jóvenes no consumen esta sección porque es "contenido para hombres", si alguna vez el Extra introdujera en sus páginas contenido parecido para mujeres ellas lo consumirían. En cambio, para las lectoras con edad alta, el Lunes Sexy es algo sin pudor, se estigmatiza a las mujeres de las fotografías como indecentes. Estos resultados de los lectores-hombres evidencian que el Lunes Sexy se relaciona con una gratificación afectiva que habla Pascual donde se lo consume por experiencias emocionales de los lectores.

Hay que destacar que, al contrario de los resultados que obtuvo Fernando Checa en su obra El Extra las marcas de la infamia, en este trabajo la mayoría de los lectores dijeron que no les gusta esta sección, se podría realizar un trabajo exhaustivo con receptores de diferentes sectores para analizar el gusto por esta sección.

La farándula es gusto y un contrato de lectura de las lectoras del centro comercial. Se relaciona con una mediación de género, los hombres no lo consumen porque relacionan a esta sección con el chisme y dicen que consumir notas sobre farándula es "cosas de mujeres". Se evidencia un estereotipo de género por parte de estos receptores, este resultado se relaciona con el gusto de Bourdieu, desde el gusto legítimo a una persona que le gusta este tipo de contenidos no solo de prensa, sino también de televisión se la tilda como inculta y sensacionalista.

La cercanía a su vida cotidiana y la identificación con este diario, se construyen a partir de las historias que presentan en sus páginas. El lector disfruta de las historias de crónica roja por su narración melodramática y manifiesta que no quiere que le ocurra lo mismo que a los personajes de las crónicas, lee principalmente para cuidarse. Les indigna lo que leen porque no pueden hacer nada contra esa realidad; ven reflejada su vida, la de sus vecinos o familiares en esas historias. En el centro comercial se crea una especie de vecindad donde el Extra es parte de esta convivencia barrial, los lectores prestan el diario a su vecino. Luego se producen conversaciones alrededor de las notas periodísticas de farándula, deportes y sobre todo de crónica roja, son las noticias que más debaten.

La crónica roja, a pesar de no ser el contenido predilecto de estos lectores, ocupa un lugar fundamental en la recepción. Estas notas se caracterizan por tener una narración melodramática, en la construcción de este contenido por parte del productor del diario se observan rasgos híbridos en donde se intenta visibilizar al receptor. Sin embargo, no se muestran las relaciones sociales que ocasionan la violencia y las tragedias que viven los sectores vinculados con lo popular.

El melodrama que contienen las notas periodísticas de crónica roja genera algunas emociones en los lectores. El miedo a ser protagonistas de las historias que leen en las páginas del Extra es una de las razones por las que consume esta sección. Otra emoción es la indignación, cuando leen estos hechos se genera impotencia contra la violencia visibilizada en el Extra; ya que muchos de los protagonistas de las notas periodísticas pueden ser familiares, conocidos o ellos mismos.

La visibilización en las notas de crónica roja es un contrato de lectura en la medida de que muchas veces los protagonistas de estas historias dramáticas y violentas son personas conocidas por los lectores. A pesar de que el Extra visibiliza sus problemas sociales de una forma sensacionalista, al menos son visibles ante la sociedad, en otros medios sus problemas no son visibles, ni siquiera existen.

El gusto por la sección Judicial y crónica roja se vincula a una mediación de socialidad, el productor recoge rasgos culturales y usos que le da el lector al contenido para que a su vez este lo consuma, también se vincula a una gratificación cognoscitiva donde el diario es un folleto que le ayuda a cuidarse de la violencia que puede sufrir en la vida cotidiana.

El gusto legítimo que analiza Bourdieu (Bourdieu, 1979) estigmatiza el gusto por esta sección calificando a los lectores del Extra como morbosos por gustarles la violencia y las fotos sangrientas. En este trabajo se observa que el uso que le dan los lectores a estas notas periodísticas es de cuidado y visibilización.

6. Conclusión.

El propósito de esta investigación fue a partir de los contenidos del diario Extra y su recepción. Analizar las preferencias y gustos que explican cómo los lectores leen y se aproximan al diario, utilizando usos, gratificaciones y prácticas individuales y sociales derivados de la lectura del diario. También, investigar por qué los lectores leen el Extra y qué mediaciones sociales y culturales orientan su lectura; así como acercarse a una mirada diferente de lo que tradicionalmente es el receptor.

Con el análisis de contenido y de recepción se evidencia que el receptor parte de su identidad, de su reproducción social, de su vida cotidiana para discernir lo que consume y para qué lo consume.

La teoría de usos y gratificaciones y la teoría de mediaciones ayudaron a entender que, desde el punto de vista metodológico hay que tener rigurosidad en los datos que se obtienen de las entrevistas y cuestionarios ya que, los lectores saben perfectamente qué uso le dan a cada uno de los contenidos y por qué leen el diario. Adicionalmente, se debe realizar un estudio previo del contexto cultural y social del receptor para no dar juicios de valor equivocados al momento del análisis, ya que el receptor es un ser cultural y su recepción depende de su cultura y su vivencia diaria.

Para hacer un análisis de recepción completo no es suficiente con acercarse al grupo receptor, es indispensable acercarse al producto cultural, en este sentido, el contenido preponderante en el Extra según el análisis es el deporte, con énfasis en el fútbol nacional y barrial. Esto difiere con el contrato de lectura principal de los lectores del Centro Comercial de Mayoristas y Negocios Andinos que es el entretenimiento.

En el análisis de contenido del Extra se pudo evidenciar también que el diario da prioridad a las notas periodísticas de crónica roja y policial con una narración melodramática. Contiene una portada llena de color y formas que se vincula a la oralidad secundaria de los lectores ecuatorianos, el lenguaje en su mayoría contiene expresiones populares que se acercan al lenguaje de sus lectores, para ellos esta lectura es liviana y fácil. Esto se vincula al contrato de lectura que Fernando Checa analiza que es el despliegue iconográfico, en tiempos donde la imagen y la estética neobarroca se toman los productos culturales, la

estética del Extra cuadra perfectamente con el consumo de receptores relacionados con la oralidad secundaria.

El trabajo que se centra en el análisis de recepción se evidencia que, mucho más allá de la concepción de creer que los lectores del Extra son morbosos y vulgares, los resultados permiten ver los usos, modos y mediaciones que existen en la lectura del diario Extra.

De este análisis, los aspectos más importantes encontrados es que el contrato de lectura fundamental para los comerciantes encuestados es el entrenamiento, por ser parte fundamental de su quehacer diario en su trabajo. Los comerciantes pasan más de ocho horas en su puesto de trabajo, relatan que el Extra es su entretenimiento mientras no venden sus prendas.

Su contexto de lectura es su puesto de trabajo, disfrutan el diario cuando "tienen tiempo", es en el momento de descanso cuando venden en el centro comercial, usan el diario para conversar con sus vecinos. Un evento importante que caracteriza a estos lectores es que muchos de ellos compran el diario y prestan a sus compañeros generando una relación amistosa a partir de esta acción.

La crónica roja y los deportes son las temáticas más leídas por los lectores analizados, por su forma narrativa, la sensación de intriga que causa su lectura. Así también porque son temas interesantes para conversar con sus vecinos.

Los lectores del Extra hacen un contrato de lectura con el diario que es la negación de la política, la gran parte de lectores lee el diario por entretenimiento más que por informarse. Varios lectores manifiestan que para informarse utilizan prensa escrita como El Comercio.

Este trabajo se acerca a una mirada distinta de los receptores del diario Extra, al no estigmatizar a los lectores como "morbosos", o como personas que "les gusta la sangre". Su recepción va mucho más allá, ellos utilizan lo que leen para reproducir su vida, utilizan para cuidarse de la violencia que viven día a día; para rescatar una visibilidad que otros medios no les brindan. El diario Extra a pesar de visibilizar a los sectores populares de una forma grotesca y como actores principales de la violencia, al menos hacen visibles sus problemas sociales que la televisión y prensa "seria" no lo hace.

Referencias bibliográficas.

Barbero, J. M. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Revista Signo y Pensamiento* (41), 17.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Editorial Santillana.

Checa, F. (2003). *El Extra: las marcas de la infamia. Aproximaciones a la prensa sensacionalista.* Quito: Ediciones Abya Ayala.

García, N. (2002). *Culturas populares en el Capitalismo.* México: Editorial Grijalbo.

Griaule, M. (1957). *El método de la etnografía.* Buenos Aires: Editorial Nova.

Orozco, G. (2006). Televidencia y Mediaciones. La construcción de Estrategias. En G. Sunkel, *Consumo Cultural en América Latina* (pág. 73). Bogotá: Ediciones D'Vinni.

Sunkel, G. (2006). Modos de Leer la Prensa Sensacionalista. En G. Sunkel, *Consumo Cultural en América Latina* (pág. 279). Bogotá: Ediciones D´Vinni.

Wolf, M. (1991). *Investigación de la Comunicación de Masas.* Buenos Aires: Ediciones Paidós.

14

GABRIELA CELORIO

TEMA:
ANÁLISIS CRÍTICO DEL EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Análisis Crítico del Examen Nacional para la Educación Superior

Critical Analysis of National Examination for Higher Education

Gabriela Celorio[1]
Universidad Andina Simón Bolívar
La Floresta, Iberia E15-08 y Calle B
022602520
alexacelorio@gmail.com

Resumen. En el 2012, se aplica el Examen Nacional para la Educación Superior ENES por primera vez a los bachilleres a nivel nacional, varios estudiantes fueron admitidos en la universidad pública con la obtención del puntaje impuesto por el organismo de control SNNA. Según este puntaje se determina qué estudiantes podrán ingresar al sistema público universitario, a qué carrera y en qué universidad serán admitidos. El mito que se maneja alrededor del ENES por parte de las autoridades gubernamentales es que los estudiantes que aprueban este examen con éxito son más talentosos e inteligentes que los estudiantes que no logran aprobarlo, creando un modelo de ciudadano exitoso y señalando que solo los "mejores" deben entrar a la universidad. En este sentido hay que preguntarse si este sistema universitario y puntualmente este examen democratiza el acceso a la universidad de las personas que son parte de los sectores subalternos de la sociedad ecuatoriana. Desde la teoría se analiza el ENES utilizando la pedagogía crítica, el constructivismo, el concepto de capital cultural y social y poner a discusión los conceptos teóricos que maneja el gobierno con respecto a la educación superior, el ingreso a las universidades y la idea del estudiante talentoso.

Palabras claves: ENES, SNNA, ingreso a la universidad, meritocracia, capital cultural

Abstract. At 2012, the National Exam for Higher Education ENES is first applied to high school graduates nationwide, several students were admitted at public University with obtaining score imposed by the SNNA control organism. According to this score is determined that students may enter the public university system, what do college career and be admitted. The myth about ENES, according to government authorities the students who pass this exam successfully are talented and intelligent that the students who fail, creating a model of successful citizen and demonstrating that only the "best" should go to college. In this sense we must ask if this university system and promptly this test democratizes the access to university people who are part of subordinates sectors of Ecuadorian society. From the theory discussed the ENES using the critical pedagogy, constructivism, the concept of cultural and social capital and make discussion of theoretical concepts which manages the government on higher education, admission to universities and the idea of the talented student.

Keywords. ENES, SNNA, university entrance, meritocracy, cultural capital

1. Introducción.

1.1. Antecedentes.

Después de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en octubre del 2010, la universidad ecuatoriana toma un giro importante, este modelo se precisa rasgos similares al Plan Bolonia[2], donde lo importante es formar profesionales para la burocracia estatal por un lado, por otro formar profesionales tecnocráticos, debilitando de una manera drástica a carreras de Ciencias Sociales.

1 Docente investigadora de la universidad Andina Simón Bolívar.
2 El Proceso de Bolonia se inició en 1999, cuando los ministros de 29 países europeos, entre ellos España, firmaron la Declaración de Bolonia, que tiene por objeto el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas universitarios europeos, facilitando la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios en toda Europa, Más Información: http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/damos_respuestas.pdf

Después de la aplicación del Examen Nacional para la Educación Superior en 2012, muchos bachilleres quedan fuera del sistema de educación superior, se quita la posibilidad de que las personas con escasos recursos intelectuales y económicos puedan ingresar y terminar una carrera en las universidades públicas de nuestro país.

Este modelo universitario abarca el concepto de meritocracia y calidad para poder diferenciar a unos estudiantes de otros según el modelo por su "capacidad, conocimiento, destrezas, aptitudes y talento", se elitiza la universidad, se construye un modelo de ciudadano exitoso.

El modelo universitario actual restringe la organización estudiantil, se quita la legitimidad a los gremios estudiantiles en la LOES sin que exista un artículo concreto donde se valide su existencia y por otro lado la cooptación de dirigentes y gremios estudiantiles por parte del oficialismo.

Este modelo meritocrático transgrede a los docentes, se elimina algunos derechos adquiridos como gremio, uno de estos es la jubilación complementaria que en el 2014 se la elimina, se da como resultado la jubilación de una gran cantidad de docentes en todas las universidades públicas. Adicionalmente en el reglamento de escalafón docente y en el reglamento de tipología de las universidades y escuelas politécnicas, dan un valor muy alto a los títulos de PHD y Maestrías en la formación docente, siendo profesores titulares principales solo aquellos que cumplan con este requisito sin tomar en cuenta la experiencia tanto en su ámbito profesional y sus investigaciones a lo largo de su carrera, dando un gran crédito a los títulos académicos.

En el caso de la tipología, muchas de las universidades catalogadas de investigación y categoría A, necesitarán en el 2017 que el 70% de su planta docente tengan títulos de PhD. Todavía se cuestiona si este requisito podrá cumplirse, ya que el número de profesores con PhD en el Ecuador es bajo a pesar de todas las becas entregadas por el Gobierno sobre todo en el área de Ciencias Exactas para obtener un doctorado en el exterior, si este requisito no es cumplido las universidades dejan de ser instituciones de investigación.

Estas medidas generarán en un futuro inmediato que muchas de las carreras universitarias se queden sin profesores obligadas a ser cerradas por falta de docentes; pero la restricción de tener menos estudiantes en las universidades públicas no es sólo a nivel docente, los estudiantes en estos últimos años han sido restringidos para poder ingresar a cualquier área profesional y cualquier universidad pública tomando en cuenta su "aptitud" al rendir el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) para seleccionarlos en una universidad y carrera según el puntaje que logre obtener cada estudiante.

Es evidente que con esta medida, durante estos cinco años muchos bachilleres quedaron fuera del sistema universitario público por no obtener el puntaje requerido por un lado y por el otro obtener cupo en universidades fuera de su ciudad de permanencia y que no la pueden costear por los diversos gastos que generan el salir de su hogar (pasajes, arriendos, comida, útiles, etc.).

La LOES en el artículo 80 da las pautas para la gratuidad para la Educación Superior, si lo analizamos a fondo, la gratuidad existe solo para las personas que se catalogan como las "mejores" sin tomar en cuenta el capital cultural y social de cada estudiante restringiendo su permanencia, quitando grandes conquistas del movimiento estudiantil como por ejemplo la tercera matrícula.

La universidad ecuatoriana con esta reforma no cambia el modelo tradicional conductista de enseñanza, no cambian los perfiles profesionales de cada una de las carreras en ningún ámbito, ni se da un cambio de fondo en el camino académico y político que debe tomar la universidad.

Con esta reforma se da una discriminación abierta a carreras, investigaciones y docentes del Área de Ciencias Sociales con el afán de fortalecer proyectos de ciencias exactas y tecnología con la falacia de querer cambiar la matriz productiva de nuestro país sin realizar un estudio real para tomar estas decisiones.

Se abren universidades de élite como es Yachay, actualmente con alrededor de 700 estudiantes con un presupuesto anual exorbitante para esa cantidad pequeña de estudiantes, con docentes que ganan sueldos demasiado altos a comparación de otras universidades públicas, deslegitimando a universidades con años de experiencia como la Universidad Central del Ecuador o la Escuela Politécnica Nacional.

Con esta reseña corta sobre la universidad ecuatoriana este modelo universitario se impone y el gobierno ha mencionado en diversas ocasiones que es el modelo más justo y con grandes oportunidades. A continuación, se analiza porqué este modelo es elitista, meritocrático, injusto y si las clases subalternas de nuestro país son discriminadas en el ingreso a la universidad pública con la aplicación del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES).

Conceptos como el constructivismo, el capital cultural y social y la teoría crítica ayudan al análisis de este instrumento de evaluación y la igualdad de oportunidades.

1.2. Objetivo General.

El motivo de este trabajo de investigación es criticar desde un análisis teórico y pedagógico al Examen Nacional Para la Educación Superior.

1.3. Justificación.

Este trabajo de investigación se justifica, ya que no existe un trabajo donde se analice el examen desde las categorías del constructivismo, el capital cultural y la clase social al Examen Nacional para La Educación Superior. Es necesario analizar esta evaluación desde una propuesta crítica y política, este trabajo a modo de ensayo ayuda a una introducción del análisis de examen y porqué muchos bachilleres se han quedado fuera del sistema de educación superior pública. Después de realizar este trabajo, sería conveniente un análisis exhaustivo de este examen a nivel pedagógico.

2. Revisión de la literatura.

Se comenzará con una breve explicación sobre el campo, el hábitus y el capital que nos da Pierre Bourdieu para explicar la construcción del conocimiento, esto ayudará a caracterizar al modelo universitario.

Según Pierre Bourdieu, el campo es el área de juego donde está la historia social Objetivada, "[…] podemos definir el espacio social como un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación a las otras" (Bourdieu, 2000, p.14). También es definido como "espacio social específico en el que esas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder o capital específico" (Bourdieu, 2000, p.14).

El habitus para este autor es la historia social incorporada, "el habitus viene a designar el conjunto de disposiciones de los agentes en el que las prácticas se convierten en principio generador de nuevas prácticas". (Bourdieu, 2000, p.24-25).

Entendiendo ya los conceptos de cada uno de los elementos para entender las prácticas sociales, Bourdieu llega a esta fórmula la cual nos ayudará a entender el concepto de capital social y cultural.

"[(Habitus) (Capital)] + Campo = Práctica" (Bourdieu, 2000, p.13).

El capital cultural esencialmente nos dice Bourdieu, es un capital inmueble acumulado a lo largo de nuestra vida este capital puede ser conocimiento, el amor, al arte y costumbres, este capital existe en tres estados: objetivado, incorporado, institucionalizado.

El capital cultural incorporado "es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona en el hábitus" (Bourdieu, 2000, p.140), implica un periodo de tiempo para aprenderlo y obtenerlo, podemos hablar de este capital como el conocimiento directo que dan los padres hacia sus hijos o de herencia social que se va adquiriendo en el transcurso de nuestra vida que pasa inadvertido.

El capital cultural objetivado "posee una serie de propiedades que sólo son determinables en relación con el capital cultural incorporado […] es materialmente transferible a través de su soporte físico" (Bourdieu, 2000, p.144), en este sentido este capital podría ser objetivado a través de libros, pinturas, enciclopedias, discos duros, escritos en el cual se encuentre este conocimiento, pero para poder disponer de él se necesita la capacidad de saber usar este soporte.

El capital cultural institucionalizado se refiere al capital obtenido por los estudios formales incluso sin obtener el capital cultural incorporado, se trata del título académico que es según Bourdieu "un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado" (Bourdieu, 2000, p.146).

El capital social lo define Bourdieu como "[…] la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (Bourdieu, 2000, p.148). Podemos llamarlas redes sociales, relaciones de prestigio o redes de aprendizaje.

García nos dice "[…] todo campo, se asemeja a un mercado en el que se produce y se negocia un capital específico, pero sin identificar capital sólo con recursos estrictamente

económicos, que son una variable más, y muy importante, pero no comprenden todas las dimensiones de la realidad social" (Garcia, 2000, p.18), en este sentido la educación no se queda fuera de este contexto, toda esta interacción y relación de los capitales se dan en el ámbito educativo.

La competencia, la calidad son los elementos fundamentales de los cambios que se da en esta nueva reforma universitaria ecuatoriana, estos conceptos nacen del darwinismo social que nace de la teoría de Darwin la cual tiene una gran influencia de la Biología. Para Lukacs el darwinismo social "sienta las bases para la concepción "monista", "científico-natural" de la sociología" (Lukacs, 1953, p.554) dándole un gran valor a las leyes naturales y biológicas , en este sentido nos dice Lukacs que en este camino la lucha por la existencia de una identidad, de una raza, viene a ocupar el lugar de la lucha de clases borrándolas de la realidad. Otra de las características del darwinismo social es "la opresión, la desigualdad, la explotación, etc., aparecen aquí como hechos naturales, como leyes de la naturaleza, y , en cuanto tales , inevitables e indestructibles" (Lukacs, 1956, p.560).

Un concepto importante planteado a partir de Lev Vigotsky es el constructivismo, donde el aprendizaje y la construcción del conocimiento es social, entendiendo que estos dos aspectos son "fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene solo el sujeto que aprende; los otros significados, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esta construcción personal" (Solé, 1996, p.15), en este sentido el conocimiento adquirido depende de las relaciones sociales y culturales del estudiante.

3. Materiales y métodos.

El método de investigación científica usado para el presente trabajo es el método dialéctico, se realiza un análisis teórico metodológico. El trabajo se sustentó en dos técnicas una descriptiva, que permitió compilar la información necesaria, el análisis bibliográfico, y una técnica de tipo comparativa del discurso oficial con la teoría, con la cual fue posible hacer un análisis teórico crítico del Examen Nacional Para la Educación Superior.

4. Resultados y discusión.

Después de este análisis podemos concluir que el capital cultural es esa herencia que dan los padres a sus hijos en forma de conocimientos, costumbres, pero también este conocimiento se refleja es una herencia u obtención en soporte físico como son libros y obras de arte, los títulos académicos también se transforman en un capital cultural, el capital social se lo puede obtener de las relaciones sociales acumuladas a lo largo de su vida.

Bourdieu nos explica sobre como el capital cultural incide en el rendimiento del estudiante:

> El rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia; y olvida además que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que pueda ser movilizado para respaldarla (Bourdieu, 2000, p.138).

Es por eso que la mal llamada igualdad de oportunidades tiene muchas falencias para la educación, después de entender que el capital cultural y social son diferentes en todos los estudiantes, no se puede introducir en el mismo régimen de evaluación a todos los estudiantes ya que vienen de distintos estratos sociales, con diferentes hábitos, con una manera distinta de captar y construir los conocimientos

y con una cantidad diferente de ilustraciones de acuerdo a cuánto capital cultural acumulado tiene cada uno de estos jóvenes.

4.1. Efectos del nuevo modelo universitario ecuatoriano en las clases bajas de la sociedad.

Es importante mencionar que un factor importante también es el capital económico, hay una serie de argumentos alrededor de la gratuidad de la educación que la LOES no lo define, pero actualmente queda en el tapete la aprobación del reglamento de gratuidad para definir el cobro del costo real de materias de carreras por segundas y terceras matrículas el cuál golpearía a los estudiantes de los sectores más vulnerables de nuestro país eliminando la posibilidad de que puedan conseguir un título universitario y una mejor calidad de vida.

Este modelo restringe a muchos estudiantes de bachillerato el acceso a las universidades por su falta de capital cultural y es reflejado en el puntaje del ENES, las destrezas superiores como la lectura y el razonamiento son adquiridas en los hogares a partir de la reproducción social y la vida cotidiana de los estudiantes, la educación formal solo refuerza lo que se aprende en el hogar. En este sentido los estudiantes de los sectores subalternos tienen una doble problemática que impiden que acumulen el capital cultural suficiente para rendir el ENES. La primera problemática es que la herencia cultural que reciben es mínima, ya que sus padres en el mejor de los casos habrán terminado el bachillerato, la segunda problemática es que por su falta de recursos económicos no ingresaron a un colegio donde puedan adquirir las destrezas necesarias para este examen.

Con estos problemas planteados, la brecha económica se hace más visible. Si los jóvenes de bajos recursos no pueden estudiar se espera una población muy grande de desempleados o con un subempleo, que no tenga las posibilidades de conseguir un trabajo, en el mejor de los casos llegará a ser asalariado con un sueldo básico para poder solventar sus necesidades básicas, en cambio habrá un grupo reducido de profesionales que serán los que manejen la producción, las empresas grandes o pequeñas o ser empleado del sector público que bien o mal serán la nueva clase social dominante.

4.2. Meritocracia y elitismo como fundamento del nuevo modelo universitario. La meritocracia en la Educación.

Se empieza con un análisis sobre la supuesta existencia de un naturalismo o darwinismo social por parte del gobierno actual que toma este concepto para el manejo del ingreso y permanencia de los estudiantes en la Universidad Pública. Este concepto tan distorsionado y de doble filo que es la meritocracia explicado desde el “mérito” (en términos de “darle a cada quien lo que le es propio”, “propio” aquí considerado como lo que se “merece”) dado como consecuencia del esfuerzo y la práctica, y otro que es nato (biológico, natural), pero este argumento simplista no analiza que ese “mérito” no se lo obtiene por un simple hecho natural sino que este mérito se lo va construyendo desde que nacemos, dependiendo del ámbito social en el que nos desenvolvemos a lo largo de nuestra vida. La pregunta clave es ¿Quiénes son los que tienen el “mérito” o estas aptitudes para que puedan estudiar una carrera universitaria? Pues la respuesta se da en función de la clase social por medio del conocimiento o la acumulación del capital cultural.

En este sentido hay que entender que el sistema capitalista desde sus orígenes ha propuesto un concepto que es la herencia, esta no es sólo a nivel económico sino también a nivel simbólico, los padres transmiten a sus hijos conocimientos de gran calidad si tuvieron una carrera universitaria o serán limitados si no llegaron a la universidad. De esto

dependerá el conocimiento heredado.
Se evidencia también esta desigualdad a nivel económico: los hijos de los sectores populares al momento de no contar con los recursos suficientes para alimentación, vivienda, útiles escolares, pasajes etc., causa repercusiones en las calificaciones incluso en su salud, esto nos ayuda a concluir que la meritocracia es sólo un mito y que ayuda a justificar el orden social legitimando a un sector dominante frente a los dominados. En las Universidades públicas ecuatorianas se puede palpar cómo este concepto ha dejado fuera de las aulas a los sectores populares ya que con esta meritocracia disfrazada de igualdad de oportunidades convierte el derecho de estudiar en un privilegio de los que tienen ese capital cultural y económico que la mayoría del pueblo no lo tiene por sus condiciones de pobreza.

4.3. El darwinismo social en la educación.

Luego de la aprobación de la LOES se aplica el SNNA para el ingreso a la universidad afirmando que la mal entendida "capacidad" o "aptitud" es un hecho natural o se lo obtiene desde el nacimiento es algo cuestionable, porque la capacidad es una construcción social que se va edificando a lo largo de la vida y dependiendo de los capitales que uno va obteniendo, se observa como este proceso acuña muchas características del darwinismo social, creyendo que varias construcciones sociales como es el conocimiento, se genera a través de un biologismo, donde el más fuerte y el más apto es el que puede entrar a la universidad.

La competencia de igual manera que el mérito es un término que tiene una estrecha relación con el biologismo o darwinismo social , ya que esta ideología enuncia que la lucha por la existencia debe ganarla el más apto o fuerte, esto indica que la competencia se convierte en el normal actuar de la vida académica, pero los mejores modelos educativos son los modelos cooperativos en el cual la comunidad de investigación, de docencia y grupos estudiantiles ayudan a la construcción colectiva de conocimientos y avances tecnológicos para la sociedad a la que pertenecen. Un ejemplo claro real es el modelo educativo de Finlandia en el cual este valor de la cooperación es fundamental.

4.4. El constructivismo, una alternativa en la Educación Superior.

A partir del constructivismo se analiza el nuevo modelo universitario de nuestro país donde todos debaten sobre la matriz productiva, se construye la idea de ciudadanos talentosos que son lo que alcanzan a ingresar a la universidad y sobre todo se habla de excelencia académica, lamentablemente nadie habla acerca de la enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario.

Grandes procesos de lucha de estudiantes y docentes desde los años sesenta por construir una universidad crítica y con procesos educativos fuertes aún queda en debate. La pedagogía no es un factor importante al momento de hablar de un profesor universitario, ahora con el requisito de tener un título de cuarto nivel, los concursos de merecimientos se direccionan a medir cuantos títulos tienen los docentes y no en la planificación de clases, ni metodologías para la enseñanza.

Estos docentes se encierran en impartir una clase magistral a sus alumnos, en la cual los educandos son vistos como una masa de personas homogéneas, que aprenden de la misma forma, sin debate, sin ningún proceso de pensamiento, asumiendo que todo lo que diga el maestro es una verdad absoluta.

En este sentido empezando desde el modelo de concepción de universidad y cada uno de los currículos deben adaptarse a cada uno de los estudiantes dejando obsoleta la tradicional forma de impartir una cátedra. Lamentablemente el modelo actual no considera que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera.

Es claro que en varios procesos de aprendizaje sobre todo en el ámbito universitario se olvida de que la "mediación" de un docente y el papel que cumple el docente en el aula es importante para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo, mientras tanto en nuestras universidades públicas se contratan profesionales para la docencia sin un mínimo de conocimientos de mediación ni enseñanza.

El modelo memorístico de educación impera en la universidad ecuatoriana donde el conocimiento es repetido en la cabeza de los estudiantes como una canción, sin un mínimo de criterio, ni de análisis, tanto las autoridades universitarias como las autoridades gubernamentales no construyen políticas en torno a cómo los estudiantes universitarios aprenden. Coll, un autor muy involucrado en el ámbito del constructivismo aborda el tema del aprendizaje como "proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos" (Coll, 2002, p.52), para llegar a comprender que el conocimiento no es la repetición de conceptos o ejemplos por parte de los docentes sino la construcción por parte del estudiante mediante una mediación y sus relaciones sociales con el entorno. Aún la universidad ecuatoriana está lejos de que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo.

5. Conclusión.

De este trabajo a modo de ensayo se puede concluir que el Examen Nacional para la Educación Superior es un instrumento que utiliza el gobierno actual para buscar un "modelo de estudiante" erudito y merecedor del privilegio del ingreso a la universidad pública.

El ENES desde el concepto de capital cultural, es un instrumento discriminatorio, este mide el capital cultural acumulado a manera de conocimiento. Las aptitudes son consideradas como innatas sin considerar el componente social que existe en el aprendizaje de estas aptitudes en el contexto familiar y en el contexto escolar.

El sistema universitario actual se basa en la meritocracia como valor central, los títulos universitarios como capital cultural objetivado crea un estereotipo de profesor universitario, sin una vinculación de estos profesores a la pedagogía y a la enseñanza.

Referencias bibliográficas.

Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social. En Pierre Bourdieu, *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Coll, C. (2002). *La construcción del conocimiento en la Escuela*. Barcelona: Universitat *Oberta de Catalunya.Espacio europeo de educación superior* (s.f.). Recuperado el 10 de octubre de 2015, del Sitio Web del Ministerio de Salud y Cultura de España http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/damos_respuestas.pdf

Garcia, A. (2000). Introducción. La razón del derecho, entre habitus y campo. En Pierre Bourdieu, *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Lukacs, G. (1953). *El asalto a la razón*. México: Talleres Unión Gráfica.

Solé I. (1996). Los profesores y la concepción constructivista. En César Coll, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

15

WENDY CHÁVEZ PÁEZ
MAURICIO MUÑOZ LANDÁZURI

TEMA:
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: ELABORACIÓN DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN Y MONITOREO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: ELABORACIÓN DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN Y MONITOREO

BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION: DEVELOPMENT OF INDICATORS FOR EVALUATION AND MONITORING

Wendy Chávez Páez
Universidad de Guayaquil
Cdla Universitaria, Ave. Kennedy, Campus Salvador Allende
0999408537
lachavez34@yahoo.com

Mauricio Muñoz Landázuri
Cdla Universitaria, Ave. Kennedy, Campus Salvador Allende
Campus Salvador Allende
0984331159
mauriciomunoz_96@hotmail.com

Resumen. En Ecuador, a inicios del siglo XXI, empieza una etapa representada por movimientos sociales que promulgaban el reconocimiento de los derechos colectivos. Bajo esta tendencia se inscriben los movimientos indígenas que incorporaron en la agenda programática: el respeto a la naturaleza, la inserción de prácticas comunitarias y el reconocimiento de una educación intercultural bilingüe. Sin lugar a dudas, en los últimos años se han producido importantes cambios con respecto a las políticas educativas, bajo las orientaciones del marco legal. Este estudio caracteriza al sistema de educación bilingüe de la Zona 8 que comprende: Guayaquil, Durán y Samborondón. La información contenida en este estudio ha sido desarrollada desde un enfoque analítico-práctico para contribuir a la elaboración de investigaciones posteriores que puedan servir como herramientas para la toma de decisiones y la retroalimentación de la política pública educativa intercultural. Esta investigación propone la elaboración de una batería de indicadores de medición y evaluación de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en alto relieve las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. La propuesta aquí presentada contribuye a evaluar y analizar los resultados e impacto de la Educación Intercultural Bilingüe dentro del marco del Buen Vivir.

Palabras Claves: Educación, interculturalidad, indicadores, evaluación y monitoreo.

Abstract. In Ecuador in the early twenty-first century begins a stage represented by social movements, which enacted the recognition of collective rights. Respect for nature, the inclusion of community practices and recognition of intercultural bilingual education: under this trend, indigenous movements incorporated into the national programmatic agenda. Undoubtedly, in recent years there have been significant changes regarding educational policies, under the guidance of the legal framework. However, this research focuses on the georeferenced location in zone 8 composed by Guayaquil, Durán and Samborondón. This information is highly relevant, and the study has been developed from an analytical approach, in order to contribute to the development of future studies that can serve as tools for decision-making and feedback of intercultural education public policy. This research proposes the development of a set of indicators to measure and evaluate quality in the teaching-learning process, and also highlights the importance of the interpersonal relations of the members of the educational community of intercultural bilingual education in Ecuador. The proposal presented in this study contributes to monitor, evaluate and analyze the results and impacts of the bilingual intercultural education under the framework of Good Living.

Keywords: Education, intercultural practices, indexes, assessment and monitoring.

1. Introducción.

A finales del siglo pasado en América Latina inicia una etapa representada por grupos y movimientos sociales, que promulgaban el reconocimiento de los derechos de los antes segregados de la sociedad. Bajo esta tendencia se inscriben los movimientos de corte indigenista y campesino. La demanda de estas organizaciones ha colegido en la creación y consolidación de un escenario cultural idóneo para la reivindicación de sus propias identidades como consecuencia varios Estados han reaccionado aprobando leyes y normas que ratifican la diversidad cultural y fomentando la preocupación de los derechos colectivos de las poblaciones antes nombradas. Este ha sido el caso de Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Colombia, Perú, Bolivia, Chile y Brasil.

Uno de los campos más debatidos, y que se vio afectado por varios cambios, es en el ámbito educativo debido a que ha sufrido una serie de modificaciones. En 1990, varios Estados latinoamericanos incorporan en las leyes educativas la palabra interculturalidad, con la fiel intención de responder a la diversidad cultural existente en cada país y promover, al mismo tiempo, una convivencia sana, armónica y democrática entre los diferentes grupos culturales. La legislación educativa está contemplada en 11 países de la región y la palabra interculturalidad es un eje transversal, como parte de un sistema educativo, ya que cabe recalcar que a inicios del siglo era un elemento novedoso.

La palabra interculturalidad relacionada en estos países dentro de un sistema educativo es un avance de gran importancia, ya que los programas de Educación Intercultural Bilingüe no solo se relacionan en la población indígena, sino que tienen incidencia en toda la población; con un impacto especial en la localidad blanco – mestizo, que algunas veces ha objetado en aceptar la diversidad cultural tanto desde sus costumbres como prácticas.

En el caso de Ecuador, en 1992 el Ministerio de Educación y Cultura inicia un proceso de reforma al sistema educativo hispano sistema en el que se forman, en su gran mayoría, las nuevas generaciones de un grupo étnico – cultural hegemónico. Dicho de otro modo, había que cambiar y elevar el objetivo central que era aumentar la calidad de educación y mejorarla a las exigencias del desarrollo en el ámbito económico, social y cultural del país y del mundo. Luego de años de inestabilidad política, en 2008 se aprueba una nueva Carta Magna, en la que se declara que el Ecuador es un país multicultural y pluricultural, ratificándose así los derechos de los pueblos (nacionalidades) indígenas, negra y mestiza;. Este acontecimiento da pie a que se reforme el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) de las nacionalidades y pueblos del Ecuador, titulares de derechos individuales y colectivos, comprende desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), hasta el nivel superior. Este Sistema está enmarcado en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en la construcción del Estado plurinacional e intercultural, y en el desarrollo sostenible y sustentable con visión de largo plazo. Tiene como referencia, los resultados de las experiencias educativas de los pueblos y las nacionalidades que se han desarrollado en el país en las últimas décadas. A mediados del siglo XX, se iniciaron varias experiencias educativas encaminadas a atender a la población originaria, teniendo en cuenta sus características socio-culturales y la capacidad de las lenguas ancestrales para expresar todo tipo de conceptos.

Para finalizar la parte introductoria es necesario indicar las secciones que componen el siguiente trabajo. Iniciamos con una revisión de la literatura en la que se desarrollan de

forma sólida los dos conceptos ejes de la investigación: interculturalidad y calidad de la educación; los mismos que dan pie a la explicación de los puntos críticos del debate sobre la medición de la calidad de la educación. En la sección Materiales y Métodos, se describe la metodología utilizada por los autores, la que permitió realizar un diagnóstico de la problemática de la EIB, entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y alimentarnos con el marco práctico necesario para el planteamiento de la propuesta final. En la sección de Resultados y Discusión se presenta la propuesta de esta investigación, que es una batería de indicadores y se deja abierto el debate a estudiosos del tema de medición de la calidad de la educación intercultural bilingüe en Ecuador.

2. Interculturalidad.

Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural, así como para revisar y transformar nuestros componentes culturales.

La educación intercultural parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno mayoritario y otros en minoría. Por eso, desea presentar una propuesta que lleva a la asimilación de las culturas diversas respecto de la dominante, y la Caribdis del relativismo cultural, del que resulta la balcanización de la sociedad (Zamagni, 2001, p. 588). El modelo de educación intercultural que proponemos, pretende estar fundamentado en el principio de que puede haber un grado de verdad que está presente en toda visión del mundo. Toda cultura tiene diferentes grados de verdad y también de ignorancia, pues toda cultura es mejorable. Esta verdad hay que descubrirla y reconocerla. La educación ha de favorecer esta labor.

De partida, la apuesta por la interculturalidad nos hace rechazar el asimilacionismo como política de educación ya que implica la renuncia a los grupos minoritarios de su cultura; admitiendo así un concepto fácil de integración en el sentido de asimilar a los sujetos minoritarios en la cultura mayoritaria. Las minorías son absorbidas y dominadas por la cultura hegemónica. Para los asimilacionistas, no hay que tener en cuenta la identidad cultural de origen porque esto supondría un obstáculo en el proceso de integración. La asimilación es un proceso de sometimiento y adaptación de los grupos minoritarios a los grupos y culturas mayoritarias. En el caso extremo, se exige la renuncia a la propia cultura del que va a ser asimilable de forma que potencie todas sus capacidades para adaptarse a la nueva sociedad en la que quiere vivir. En este sentido, la educación intercultural no debe ser confundida con aquella simplemente compensatoria, al margen de la necesidad de esta última en casos concretos.

El Ecuador es un país multilingüe y plurinacional, en el que cohabitan las nacionalidades: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa. En razón de su existencia y el derecho consuetudinario, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación. Estas nacionalidades conviven con los descendientes de las culturas: Valdivia, Huancavilca, Manta, Yumbo; y, los pueblos afroecuatoriano, Montubio y Mestizo.

Los pueblos indígenas se encuentran dispersos en tres regiones del país; en la Costa los awá, tsáchila, épera y chachi; en la Sierra principalmente los quichuas; en la Amazonía

los secoyas, sionas, cofanes, quichuas, shuaras – achuaras, entre otros. Cada uno de estos mantiene un gran acervo patrimonial rico por excelencia, debido a la riqueza cultural y ancestral. Por esta riqueza cultural que tenemos como país, por los indígenas que demandan un sistema de educación que entienda su cultura y forme a sus hijos manteniendo los valores de la cosmovisión y el trabajo comunitario. En post del rescate de nuestro patrimonio cultural y lengua ancestral, la EIB es una respuesta legítima a los requerimientos ciudadanos.

3. Calidad de la Educación.

Es evidente que la educación no puede entenderse como un producto físico o manufacturado sino como un servicio en constante mejoramiento que se presta a los alumnos. Sin embargo, al igual que ocurre con otros servicios, no ha sido tarea fácil el desarrollo de indicadores que puedan describir su calidad. La dificultad de definir la calidad educativa seguramente deriva de hechos como los siguientes:

La educación es una realidad compleja en sí misma, ya que afecta a la totalidad del ser humano, entidad ciertamente compleja y multidimensional. Por ello, si resulta difícil precisar el resultado que se debe obtener de la educación, no debe extrañarnos que resulte complicado establecer métodos y criterios para determinar el nivel de calidad.

Existen notables diferencias entre las ideas o conceptos de lo que debe ser la educación. El resultado son las discrepancias sobre las metas o fines a lograr y sobre los procesos a llevar a cabo para lograrlo. Por ello, no disponemos de una teoría suficientemente consolidada para explicar la eficacia en el ámbito educativo.

Los procesos mentales de aprendizaje no son evidentes, y sólo podemos inferirlos a través de los resultados que produce. En consecuencia, no podemos medir la actividad del intelecto de los alumnos, sino las manifestaciones externas de la actividad mental o intelectual.

El educador es un ser libre y el motivo último de su comportamiento es siempre su propia decisión, más allá de los modelos en los que se haya formado. Ello hace que la elección sobre el tipo de enseñanza o modelo educativo sea una elección personal, que no siempre se corresponde con la trayectoria o el ideario de la institución educativa.

Los estándares de calidad educativa son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento y que requiere reflejarse en sus desempeños. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a los establecimientos educativos, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados.

4. El debate sobre los indicadores de medición de la calidad de la Educación.

Los documentos sobre indicadores dan cuenta del funcionamiento del sistema educativo en todos sus aspectos. De esta forma, el material que hemos revisado se compone de fases de evaluación, tales como: el contexto, los recursos, el proceso y el impacto de la educación. Gran parte de la bibliografía consultada da cuenta de indicadores netamente cuantitativos que son necesarios para comparar e interpretar los avances del sistema educativo. Sin embargo, para quienes enfocamos nuestras investigaciones en torno al tema "calidad" siempre quedan brechas abiertas que no son directamente tratadas por las mediciones convencionales.

Los indicadores solo "indican", nunca pueden reemplazar al análisis y trabajo evaluativo. La elección de los indicadores no es tarea sencilla, aún más en este ámbito de estudio en el que surgen debates sobre los objetivos del sistema educativo. Uno de los clásicos debates se halla en responder si lo que persigue el sistema de educación es que exista una menor dispersión en las notas de los estudiantes de un determinado nivel o si, por el contrario, el propósito es lograr la excelencia académica del promedio de estudiantes.

Por otro lado, hay que poner atención en el enfoque y el tipo de indicadores que se construyen, pues indicadores básicos que describen aspectos sustantivos en el desenvolvimiento de cualquier sistema educativo, pueden no ser muy útiles cuando se mide calidad. Tal es el caso de la tasa de escolarización, misma que puede adquirir menor o mayor importancia, dependiendo de si el país de estudio está o no totalmente escolarizado. Resulta útil tener en mente los puntos mencionados en esta parte del documento, pues son herramientas de interesante aporte para la posterior presentación de la propuesta y para situar el lector en la discusión con la que se finaliza esta investigación.

5. Materiales y Métodos.

Para realizar el diagnóstico de la problemática del Sistema de Educación Nacional Bilingüe, se llevó a cabo un taller de trabajo al que asistieron actores claves del sistema de la zona 8: comunidad educativa del sistema, movimientos y líderes indígenas, comunidad universitaria y sociedad civil. En el taller se trató de construir, bajo el funcionamiento del MOSEIB, una serie de elementos orientadores de la gestión, mediante un proceso participativo. Los resultados del taller fueron la identificación de las fortalezas y debilidades internas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona 8 y el levantamiento de ideas-insumo para la construcción colectiva de la visión estratégica.

Los resultados del taller nos situaron en el contexto real de la EIB en la Zona 8. A continuación exponemos el diagnóstico de la EIB en cuanto a los elementos más desatacados durante el taller:

Recursos: Se lo contempla como la situación más crítica en los aspectos: físico y financiero. En cuanto al primero, los actores indicaron que la infraestructura educativa no cuenta con las baterías sanitarias suficientes, tampoco cuenta con el acceso al agua potable, ni con el equipo de oficina, hicieron además hincapié en la falta de acceso a internet en las pocas computadoras existentes. Estas y otras situaciones descritas no contribuyen al cumplimiento de los "criterios para la evaluación educativa" incluidos literalmente en el MOSEIB, tales como: (i) Construcción de la infraestructura básica de acuerdo con la pertinencia cultural, (ii) Estado de mobiliarios, (iii) Estado de espacios tecnológicos.

También incumple con las obligaciones del Estado para con la Educación Intercultural Bilingüe, descritas en el Art. 82 en los incisos:

- Garantizar una distribución equitativa en el Presupuesto General del Estado que asegure el funcionamiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de fortalecer la calidad de la educación;

- Procurar la creación de instituciones educativas interculturales bilingües, garantizando su funcionamiento de acuerdo con las necesidades específicas y técnicas.

Tal como se ha descrito y se pudo evidenciar en el taller, la situación de los centros de educación intercultural bilingüe no es del todo adecuada por lo que se requiere el compromiso de las autoridades de educación para dar cumplimiento a lo garantizado en la Constitución, en el Plan Nacional del Buen Vivir y en el MOSEIB. Los resultados de este diagnóstico claramente indican que no se ha cumplido con los conceptos ni criterios detallados en estos instrumentos.

Ahora bien, esta información deja abierta la puerta a próximas investigaciones que se propongan evaluar la calidad de la educación desde el enfoque de "recursos"; profundizando en las limitaciones y restricciones que se dan en los procesos de asignación y ejecución de recursos para la EIB. Y para quienes centramos nuestra atención en indicadores de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos tener en cuenta el gran aporte que significa la inversión en recursos educativos para los resultados e impacto de la educación y, por tanto, el gran perjuicio que genera en este caso a la EIB carecer de los mismos.

6. Resultado y Discusión.

6.1. Conceptualización de indicadores de la calidad del proceso de educación intercultural bilingüe.

Si bien esta investigación hace un llamado urgente sobre la atención que requiere la educación intercultural bilingüe en cuanto a recursos físicos y financieros, nuestra propuesta se basa en la definición de ciertos indicadores de la calidad de la educación en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las particularidades y fortalezas del sistema, en base a la información recogida en el taller participativo de actores clave del SEIB, es la relación entre docentes, padres de familia y alumnos, que juntos interactúan en el cumplimiento de temas complementarios a la malla curricular como son el respecto a los valores indígenas: cosmovisión, conocimientos y saberes ancestrales, convivencia y trabajo comunitario.

De esta forma, los actores claves identificados para la definición de indicadores de calidad son:

GRÁFICO 1. ACTORES CLAVE Y TEMAS COMPLEMENTARIOS QUE SE DEBEN CONSIDERAR EN LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EIB

6.2. Propuesta: Batería de indicadores de medición de la calidad de la EIB propuesta para la educación básica.

La batería de indicadores propuesta se sustenta en el marco teórico discutido anteriormente y está orientada al entendimiento de la EIB como un proceso en el que los elementos formadores son la malla curricular y los aspectos complementarios de la educación que permiten la feliz interacción del estudiante en la comunidad. Por tanto, hemos decidido presentar cinco (5) enfoques que debe desarrollar el estudiante, dentro de los cuales se han insertado las asignaturas de la malla de EIB básica y sus respectivos indicadores.

Tabla 1. Propuesta de Indicadores para la Medición de la Calidad de la Educación Intercultural bilingüe Básica

ENFOQUE	ASIGNATURAS	INDICADORES
A. Habilidad linguística	A.1. Lenguas de la nacionalidad A.2. Lengua castellana y literatura A.3. Lengua extranjera	• Comprensión de lectura.

B. Aplicación de las Ciencias y la cosmovisión de la nacionalidad	B.1. Entorno natural y social intercultural B.2. Ciencias naturales y etnociencia B.3. Estudios sociales y etnohistoria	• Compromiso y conocimientos cívicos. • Aplicación de lo aprendido al contexto familiar. • Aplicación de lo aprendido al contexto comunitario.
C. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	C.1. Computación	• Coherencia entre los objetivos didácticos y los objetivos generales del currículo.
D. Relaciones interpersonales y comunitarias	D.1. y B.3. Entorno natural y social intercultural	• Relación estudiante-profesor • Aplicación de lo aprendido al contexto familiar • Aplicación de lo aprendido al contexto comunitario
E. Ciencias matemáticas aplicadas	E.1. Matemática y etnomatemática	• Cultura matemática y científica

Fuente: Acuerdo-311-13-Curriculo SEIB
Elaboración: Wendy Chávez y Mauricio Muñoz

Los indicadores propuestos son de carácter cualitativo; sin embargo, en el momento de aterrizar la medición al detalle, se propone que las herramientas en las que se recoja la información sean estandarizadas y definan parámetros claros que permitan su operacionalización. Esto último, con el fin de que los indicadores mantengan su objetividad.

Otro punto que debe destacarse es que la propuesta de indicadores de evaluación está orientada a testear el nivel transferencial del conocimiento. Tal como explica el texto consultado "Elementos de innovación docente y su impacto en la mejora del aprendizaje – Congruencia Educativa", este nivel es en el que el conocimiento reproductivo es transferido y utilizado para desarrollar competencias de más complejidad; está constituido por las aplicaciones directas, indirectas y de carácter resolutivo. Consideramos esto debido a que la forma en que se puede percibir o medir la calidad de la educación está directamente ligada a su implementación, es decir a cómo el alumno la usa y cuánto le sirve para la vida. Nótese que indicadores como "Aplicación de lo aprendido al contexto familiar" y "Aplicación de lo aprendido al contexto comunitario" (Enfoque D – Relaciones interpersonales y comunitarias) podrían incluir, según el nivel de complejidad deseado, insumos que provengan no solamente del propio alumno, sino también de la familia y de la comunidad, con lo que se abriría la puerta a una nueva etapa de construcción de indicadores de calidad de la educación, basados no solo en el alumno sino en quienes se interrelacionan con él.

7. Discusión.

Próximas investigaciones podrán validar la aplicación de estos indicadores, para lo cual será necesaria la fase de diseño de herramientas y de parámetros de medición. Dentro de este tema queremos aportar que, sería óptimo poder medir a los centros de la EIB con el fin de mapearlos y visualizar cuáles de ellos tienen mejor rendimiento.

Utilizando herramientas de análisis como el mapeo, podríamos identificar a los centros que realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje con mejores resultados y documentar las sus prácticas para que ayuden a delinear una guía para los centros cuyo nivel de desempeño sea más bajo. Esto impulsa a la gestión del conocimiento debido a que a nivel directivo impulsaría una red de comunicación fortalecida entre las autoridades y docentes de los centros de EIB, quienes podrían ejecutar reuniones periódicas y retroalimentación que ayude a potenciar a centros de educación de la Zona 8.

La discusión también debe plantearse en cuanto a si la EIB y la educación hispana (nombre con el que se conoce a la educación brindada por todas las unidades educativas que no son parte del SEIB) deben ser evaluadas con los mismos parámetros. Al respecto, debemos acotar que esta batería de indicadores propuesta considera la malla curricular de la EIB más no la malla de la educación hispana, y esto es en sí un buen punto de discusión.

Los valores de la cosmovisión y el trabajo comunitario no son especialmente valores destacados en la educación hispana, por tanto vale plantearnos: ¿qué indicadores requerimos para medir la calidad de cada sistema de educación?, ¿qué puede aprender la educación hispana de la educación intercultural bilingüe?, ¿podemos tener mallas curriculares más compatibles?, ¿es necesario realmente tener dos tipos de sistemas de medición de calidad?, ¿está bien que tengamos dos formas de medir calidad siempre y cuando ambas apunten a objetivos más macro de la calidad de educación? Todos estos cuestionamientos son válidos y esta investigación abre un amplio abanico de discusión para los estudiosos de la calidad de la educación.

8. Conclusión.

A lo largo de la investigación hemos identificado la amenaza más importante del SEIB que es el incumplimiento de asignación presupuestaria a los centros educativos, lo que redunda en que las condiciones físicas en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sean las adecuadas para el desarrollo escolar. Con agua potable y baterías sanitarias operativas se garantizaría salud escolar y con acceso a computadoras e internet se garantizaría la enseñanza del uso de las TIC. Concluimos entonces que la mayor fortaleza de la EIB que es estar incluida en instrumentos legales y de planificación del Estado, se ve amenazada por la falta de implementación de las garantías incluidas en los mismos.

Como segunda conclusión queremos proponer un monitoreo constante de la calidad de la educación, que permita retroalimentación por medio de la comunicación de los actores del sistema. La idea de medir y comparar los centros de educación intercultural bilingüe, y recoger mejores prácticas; aportaría, sin duda, a un sistema de medición de la calidad que se retroalimente por si mismo y tienda a la mejora continua.

Como conclusión final, hacemos un llamado a la formación de una masa crítica de actores que se involucren cada vez más en el tema, desde diferentes perspectivas. Para esto se requiere la inclusión de expertos en pedagogía, en diseño curricular, en educación, para que se generen las herramientas necesarias para la medición de la calidad de la educación.

Es hora de tratar el tema de forma integral y abrir el debate conjuntamente con los padres, estudiantes, docentes, directores de los centros, directores de áreas burocráticas de la EIB, asesores de directores, asesores del Ministro de Educación, el Ministro de Educación, los coordinaciones distritales y zonales, la Secretaría Nacional de Planificación del Estado, los GAD y demás actores llamados a impulsar el desarrollo del país. Este es un reto enorme, pero es necesario afrontarlo ya que la participación de cada uno es fundamental para garantizar que este tipo de educación, que demuestra un esfuerzo del Ecuador por ser un país realmente inclusivo, deje de ser letra escrita y se convierta en acción.

Referencias bibliográficas.

Abraham, M. (2011) *Pueblos Indígenas y Educación.* No. 60. Quito: Abya – Yala y UPS.

Aguado, T. (2003) *Pedagogía Intercultural.* Madrid: Mc – Graw Hill.

Conejo, A. (2008) *Educación Intercultural Bilingüe*, La propuesta educativa y su proceso. Revista Científica Alteridad – Comunicación y sociedad.

Asamblea Nacional(1998). *Constitución Política de la República del Ecuador.*

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Decreto Oficial No. 449. Quito: Asamblea Nacional.

Córdova N., Peña R., Sarzosa R. (2012). *Elementos de innovación docente y su impacto en la mejora del aprendizaje*. Guayaquil: Clasificación de Competencias Tuning dentro del modelo de Congruencia Educativa.

Krainer A. (1996) *Educación Intercultural en el Ecuador.* Quito: Ediciones Abya – Yala. Primera Edición. .

Martín, E. Rodríguez M. (2014) *La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2005) *Sistema Nacional de Indicadores Educativos.* Laboratorio de Estadística – Red Federal de Información Educativa, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Ministerio de Educación (2007) *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.* Quito: MOSEIB.

Ministerio de Educación (2012) *Estándares de Calidad Educativa.* Quito: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura.

Ministerio de Educación (2013) *Acuerdo Ministerial No. 0311-13*. Quito.

Pucha, F. (2008) *Diversidad Étnica Cultural del Ecuador.* Fondo de Cultura Económica, Serie Breces.

Quisphe, C. (2001) *Educación Intercultural y Bilingüe.* Quito: Publicación Mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. No. 31.

Rogiero C. y Villagómez M. (2010) *Buen Vivir y Educación para la práctica de la Interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias.* Quito: Universidad Politécnica Salesiana. UPS. Repositorio.

Sarramona J. (2003). *Los indicadores de la calidad de la educación*. IX Congreso Interuniversitario de la Teoría de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sauvegeot, C. (2000) *Indicadores para la planificación de la educación*. Una guía práctica. Fondo Internacional de Educación.

Secretaría Nacional de Descentralización del Estado – SENPLADES. (2013). Plan Nacional del Buen Vivir.

Serrano, J. (1998) *Educación, Lenguas, Culturas*. El papel del maestro en la educación intercultural Bilingüe. Cuadernos de Pedagogía.

Tedesco, J.C (2000*) Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Serie Breces.

Tiana, A. (1997) *Qué son y qué pretenden*. Indicadores Educativos. Argentina grupo de desarrollo en Tecnología Educativa.

UNICEF (2010) *La Educación Intercultural Bilingüe.* Comprender dos mundos diferentes y complementarios a la vez. Cochabamba.

16

WILLIAM LENIN CHENCHE JÁCOME

JÉSSICA ELIZABETH POSLIGUA ESPINOZA

TEMA:

RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES EN EL MEJORAMIENTO DE LA RECUPERACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE GUAYAQUIL

RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES EN EL MEJORAMIENTO DE LA RECUPERACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE GUAYAQUIL

DIGITAL DIDACTIC RESOURCES ON IMPROVING THE RECOVERY IN PEDAGOGIC HIGH SCHOOL STUDENTS OF GUAYAQUIL

William Lenin Chenche Jácome[1]
Universidad de Guayaquil
Ciudadela Universitaria "Salvador Allende", Malecón del Salado entre Av. Delta y Av. Kennedy. Guayaquil, Ecuador.
042281506 / 593999595411
william.chenchej@ug.edu.ec

Jéssica Elizabeth Posligua Espinoza[2]
Universidad de Guayaquil
Ciudadela Universitaria "Salvador Allende", Malecón del Salado entre Av. Delta y Av. Kennedy. Guayaquil, Ecuador.
042281506 / 593999475518
jessica.posliguae@ug.edu.ec

Resumen. El presente artículo científico educativo tiene como objetivo identificar cómo influyen los recursos didácticos digitales en el mejoramiento de la recuperación pedagógica en los estudiantes, mediante un análisis estadístico para diseñar una guía didáctica interactiva determinando las necesidades de los estudiantes de Bachillerato de la ciudad de Guayaquil. Se investigó las causas del bajo rendimiento académico y el déficit en el desarrollo educativo de los estudiantes de bachillerato, de esta manera se utilizaron los siguientes métodos de investigación: descriptivo, campo y documental, para que sirvan de solución a las dificultades de los estudiantes. La metodología de esta investigación corresponde al marco teórico, antecedentes del problema, causas y consecuencias. Esta investigación se realizó para tener información y fundamentos estadísticos más concisos y precisos, que sirvan de guía para mejorar la práctica docente y el proceso de enseñanza – aprendizaje; mediante una guía didáctica interactiva que sirva de apoyo para el docente en las horas extracurriculares de recuperación pedagógica en las diferentes asignaturas. Por medio de encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia aplicando técnicas y métodos de investigación como inductivo, deductivo, cuantitativo y cualitativo, se recopilaron testimonios que señalan en donde se encuentra la debilidad pedagógica y didáctica.

Palabras clave: Recursos didácticos, rendimiento educativo, herramientas digitales, estudiantes.

Abstract. This educational scientific article, it aims to identify how they influence digital teaching resources on improving educational recovery in students through a statistical analysis to design an interactive tutorial determining the needs of high school students in the city of Guayaquil. The causes of underachievement and deficits in the educational development of high school students, so we investigated the following research methods were used: descriptive, field and documentary, to serve as a solution to the difficulties of students. The methodology of this research is the theoretical framework, background of the problem, causes and consequences. This research was conducted to have information and more concise and accurate statistical basis, to serve as a guide to improve teaching practice and the teaching - learning through an interactive tutorial that will support for teachers in extracurricular hours of recovery teaching in different subjects. Through surveys and interviews with students, teachers, principals and parents applying techniques and research methods such as inductive, deductive, quantitative and qualitative evidence pointing at where the pedagogical and didactic weakness lies were collected.

Keywords: Didactic resources, educational performance, digital tools, students.

1 Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. MSc. en Educación Superior.
2 Docente de la Facultad de Comunicación Social. MSc. en Educación Superior.

1. Introducción.

La tecnología estimula de manera amena e interactiva las ganas de los estudiantes por aprender y extender sus conocimientos. Ha avanzado a pasos agigantados, ayudando a mejorar la práctica docente, el desarrollo de enseñanza – aprendizaje, motivando e influenciando desde niños el deseo de superarse profesionalmente, cumplir sus metas y objetivos.

Este artículo científico educativo permite conocer cómo la tecnología, los recursos didácticos, las herramientas pedagógicas digitales influyen y mejoran el rendimiento académico, facilita las técnicas de enseñanza de los docentes y contribuye al mejoramiento del nivel de calidad de recuperación pedagógica.

En la última década la era digital y el uso del internet se están introduciendo en nuestras actividades cotidianas de manera agresiva, variando las formas de comunicación tradicionales, día a día influye más en nuestras conductas personales o laborales. Por tal motivo, es necesario conocer bien las herramientas didácticas y tecnológicas para utilizarlas de manera responsable y eficiente.

Las técnicas de enseñanza tradicionales van cambiando a medida que pasa el tiempo, se imponen nuevas leyes y reglamentos en la educación, cada día se actualizan los recursos tecnológicos, pero que un estudiante tenga un aprendizaje de calidad es cada vez más escaso.

El estudiante y docente ahora no solo utilizan libros pedagógicos y didácticos, también reciben discos compactos interactivos, *softwares* educativos y guías didácticas que incluyen vídeos, canciones, textos y dramatizados que sirven de ayuda al docente a impartir las clases y a su vez motivar al estudiante a aprender.

Los docentes utilizan estas diversas herramientas informáticas y tecnológicas para preparar clases, buscando, investigando y creando nuevas maneras de introducir al estudiante en sus clases de estudios, ya sea con videos, lecturas, dramatizados, televisión, etc.

Cuando se habla de recursos no solo va enfocado en los tradicionales que se usan desde el inicio de la preparación educativa. Recurso es todo aquel material que da la facilidad de cumplir con un objetivo. Además de ofrecer beneficios con las herramientas y conocimientos que brinda el docente, es preciso aprovecharlo también como recurso en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades.

2. Planteamiento del Problema.

Actualmente, los estudiantes muestran desinterés por aprender. Así también, el problema que se genera cuando no se sienten motivados a prestar atención a sus clases debido a diversos factores entre ellos bajo nivel en la práctica pedagógica o falta de herramientas tecnológicas y didácticas en las diferentes áreas de estudios. La recuperación pedagógica tiene en cuenta a estudiantes con dificultades de aprendizaje y permite corregir la calidad y eficacia del desarrollo educativo.

El problema ha sido detectado en estudiantes de 14 a 18 años de Bachillerato, periodo 2015 – 2016 de las Unidades Educativas Fiscales de Guayaquil.

Existen muchas causas por las cuales se da el problema observado:

- Uso inadecuado de recursos tecnológicos de parte de los docentes.
- Carencia de recursos tecnológicos o desconocimiento sobre el manejo de las TIC's.
- Temor y resistencia de los docentes frente al cambio de los métodos de enseñanza tradicionales por enseñanzas actuales.
- Falta de capacitación a docentes para optimizar el manejo y manipulación de recursos tecnológicos, que permita al estudiante obtener desempeño académico.
- Desinterés de los estudiantes y su dificultad de retención de nuevos conocimientos siendo factores que predominan en su rendimiento escolar.
- Problemas de salud, problemas de sueño, problemas visuales y anemia que manifiestan tener los estudiantes debido a una mala alimentación y poca información nutricional que se imparte en las instituciones educativas.
- Acoso u hostigamiento escolar psicológico y/o verbal manifestado en sobrenombres y burlas (bullying) es un problema que genera complicaciones al provocar que la conducta del joven varíe constantemente.

Es de gran importancia resolver este problema para lograr un cambio didáctico y metodológico en docentes y estudiantes. Además, de esta manera existe innovación educativa y una excelente recuperación pedagógica.

La problemática de esta investigación se ubica en un marco contextual específico dentro de la ciudad de Guayaquil-Ecuador, en donde el entorno social y educacional permite evidenciar claramente cualquier falta de métodos y técnicas de estudio que mejoren la cultura social y garanticen un futuro de calidad.

El artículo científico educativo, contribuye al mejoramiento del nivel de calidad de recuperación pedagógica de los estudiantes entre 14 a 18 años de la ciudad de Guayaquil, mediante el uso de diversos recursos didácticos digitales permitiendo elevar el nivel académico de los docentes.

La investigación es relevante e importante. Desde el punto de vista pedagógico le ofrece a los docentes una herramienta valiosa e innovadora para aplicar en las instituciones educativas, convirtiéndose en un recurso eficaz y eficiente que mejoraría el rendimiento académico de cada estudiante y facilitaría la práctica docente.

Los beneficiarios de esta investigación son docentes, estudiantes y padres de familias de las instituciones educativas de Guayaquil.

El objetivo principal es identificar cómo influyen los recursos didácticos digitales en el mejoramiento de la recuperación pedagógica mediante un análisis estadístico para diseñar una guía didáctica interactiva.

3. Revisión de la literatura.

En una investigación preliminar, el artículo científico ha sido revisado con anticipación y se comprobó que en los archivos de la Universidad de Guayaquil, no consta ninguna investigación sobre Recursos Didácticos Digitales en el mejoramiento de la Recuperación Pedagógica, dirigida a docentes y estudiantes de Bachillerato de la ciudad en mención.

Como antecedentes de estudio, se puede citar que las guías didácticas web como recurso tecnológico permiten mejorar la calidad del nivel de recuperación pedagógica de estudiantes. Es una herramienta de enseñanza para docentes que motivan al estudiante a aprender.

3.1. Recursos Didácticos.

Corrales y Sierras (2012) explican que:

> Denominamos medios y recursos didácticos a todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje. La tarea como formador exige conocer las funciones de dichos medios en general, con el fin de seleccionarlos y aplicarlos de forma adecuada para conseguir los objetivos previstos (p.19).

Los recursos didácticos son herramientas o guías de apoyo que sirven para mejorar la calidad y proceso de enseñanza–aprendizaje, facilitando a su vez la interacción entre docente y estudiante.

El docente precisa saber el perfecto manejo de todos los recursos que le proporciona la institución. Es necesario que el material de trabajo sea adecuado, que motive al estudiante y asegure el desarrollo académico de cada joven. Los docentes deben tomar la decisión correcta para seleccionar de la mejor forma los recursos didácticos que deben aplicar con sus estudiantes de acuerdo a la experiencia, materia, temática y contenido que se imparte en clases.

Méndez, G. (citado en Fernández, 2014) en su artículo "El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa" establece que:

> Las finalidades de los recursos educativos deben ser varias, comenzando por facilitar el aprendizaje significativo, desarrollar el autoaprendizaje y la autoevaluación; favorecer la reflexión y el pensamiento, partiendo de la observación, la exploración y la experiencia; promover la colaboración y partir del conocimiento previo de los alumnos (p.17).

Todos y cada uno de los recursos ya sean didácticos o tecnológicos tienen funciones importantes que facilitan la enseñanza del docente y se pueden aplicar en el aprendizaje del estudiante, permitiendo simplificar las tareas o los procesos que conlleva el don de la enseñanza.

3.2. Recuperación Pedagógica.

La recuperación pedagógica se trata de un método de retroalimentación de información para el estudiante, realizado por un periodo de tiempo determinado, hasta estar seguros que el estudiante haya mejorado en la materia. Estas clases no se realizan en horario de actividades regulares de la institución, para nivelarse en sus materias asisten a horarios extracurriculares aprobados por las autoridades de la unidad educativa; organizados y designados por el personal docente como crea conveniente, y permitido por los padres de familia.

Touriñan (2010), manifiesta que:

> La función pedagógica se pone de manifiesto especialmente en los alumnos de cualquier nivel que no alcanzan rendimiento deseable, o cuando hay que poner en marcha secuencias racionales de acción nuevas para recuperar a esos alumnos o cuando nos enfrentamos a un problema de organización escolar o a la enseñanza explícita de los principios que justifican nuestra forma de actuación (p.112).

La recuperación pedagógica se crea como un método de actividades didácticas organizadas con la intención de responder a las exigencias educativas de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

El docente que va a trabajar con estudiantes de Bachillerato que presenten problemas de aprendizaje debe aplicar métodos, técnicas y estrategias de enseñanza preparadas especialmente para servir de guía y buscar el desarrollo de destrezas y habilidades correspondientes a las necesidades de los jóvenes para mejorar su nivel académico.

La adecuación que se realice al currículo educativo debe ir acorde a las necesidades de estudiantes con problemas y dificultades de aprendizaje, como Porras (2011) indica:

> Recibirán refuerzo pedagógico el alumnado que presente un desfase curricular y se considere que con la atención personalizada del tutor dentro del grupo-clase no va a lograr progresar adecuadamente. Este refuerzo puede ser transitorio si el alumnado supera sus dificultades dentro del grupo escolar. Esta medida se llevará a cabo en la misma aula, de forma individual o en pequeño grupo. También es posible que el alumnado más aventajado colabore en el refuerzo a sus propios compañeros (p.105).

Es necesario que el docente elabore un plan educativo adaptado a los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje dentro del aula, que no se nota comprometido en la adquisición de conocimientos y se ve en la obligación de interactuar personalmente con el estudiante para ayudarlo a mejorar en sus calificaciones.

4. Materiales y Métodos.

Los aspectos que se utilizaron para desarrollar la investigación científica son detallados cuidadosamente, justifican los resultados obtenidos de las encuestas, ayudan a comprender la investigación desarrollada, para proceder a aplicar las conclusiones y contestar cualquier interrogante o duda que se le presente al investigador sobre el problema descubierto.

Entre los tipos de investigación que se aplicaron a este proyecto educativo se encuentran los siguientes: investigación descriptiva, investigación de campo e investigación documental.

La investigación descriptiva fue uno de los tipos de investigación aplicado a la investigación para obtener resultados. Merino (2015) da su análisis al respecto.

> La investigación descriptiva persigue, como su nombre indica, describir que es lo que está ocurriendo en un momento dado: porcentaje del público objetivo que consume una marca en un lugar determinado, características de las personas que utilizan un servicio concreto, etc. (p.73)

Este tipo de investigación permitió cuantificar los resultados y describir la realidad del problema que se observa dentro de las instituciones educativas.

Se aplicó investigación de campo porque se visitaron varias instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil, y permite recoger la información física necesaria de todas las personas involucradas dentro de la investigación.

Una vez seleccionada la población a la que se dirige la investigación y definida la muestra correcta según la fórmula aplicada. Mas (2012) manifiesta su definición de esta investigación.

> El trabajo de campo engloba el conjunto de acciones necesarias para la recogida física de la información; es decir, las acciones para localizar a las personas que deben contestar a las preguntas, la gestión y administración de los cuestionarios o métodos alternativos de recogida de la información, el registro de la información deseada, así como la comprobación y devolución de los soportes de la información una vez cumplimentados (p.473).

Sobre la investigación documental desarrollada mediante el apoyo de contenido informativo y documental, Arias (2012) explica.

> La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (p.27).

Los datos e información son obtenidos de diversas fuentes como libros, revistas, investigaciones antiguas, artículos, tesis, periódicos. También es posible escoger documentación digital encontrada en internet, previamente analizada.

La población hace referencia a un grupo o conjunto de personas que se encuentran, viven o habitan en un determinado lugar, puede ir de lo general a lo específico, ya sea planeta, continente, país, región, ciudad, etc.

Loureiro (2015) dice que: "La población objetivo debe definirse con precisión, especificar quién tiene que incluirse y quién no tiene que incluirse en la muestra" (p. 114). Dependiendo de los casos se utiliza una población general, si se quiere tratar un problema no significa que este acontezca a toda la sociedad.

La población utilizada para el artículo es:

Tabla 1: Distributivo de la población

Ítem	Estrato	Población
1	Instituciones Educativas de Guayaquil año 2015	879
2	Docentes en Instituciones Educativas de Guayaquil	16.185
3	Estudiantes de Bachillerato (1ero, 2do, 3ero) de Guayaquil	82.500
Total		99.564

Fuente: Ministerio de Educación Marzo/2015. Elaboración propia.

Muestra.- La muestra es una pequeña parte o porción de un objeto en concreto que permite conocer las características de este. Estadísticamente hablando, una muestra es un subconjunto o un número determinado de la población a la que se dirige.

El resultado obtenido será similar que si se realizara el estudio a la población elegida en general. Permitiendo que sea más práctico y sencillo someter a esta pequeña población llamada muestra, y sea seleccionada a estudios, experimentos o análisis.

La muestra de la investigación se obtuvo a través de la fórmula estadística.

$$n = \frac{N}{e^2(N-1)+1}$$

Dónde:

n = tamaño de la muestra

N = población

e= error máximo admisible

El error máximo que se ha utilizado es de 5%, es decir:

> e= 0,05 este error se aplicó para obtener la muestra de estudiantes y representantes legales a encuestar.

Desarrollo de la fórmula:

Sustituyendo en la fórmula los valores correspondientes anotamos el siguiente proceso:

$$n = \frac{N}{0{,}05^2(N-1)+1}$$

$$n = \frac{99564}{0{,}0025(99564-1)+1}$$

$$n = \frac{99564}{0{,}0025(99563)+1}$$

$$n = \frac{99564}{248{,}90+1}$$

$$n = \frac{99564}{249{,}90}$$

n = 398,41, se redondea la muestra a: n= 398

Fracción muestral

$$F = \frac{n}{N}$$

Dónde:

F = fracción muestra

n = tamaño de la muestra

N = población

Desarrollo de la fracción muestral

$$F = \frac{398,41}{99564}$$

$$F = 0,0040$$

Tabla 2: Muestra

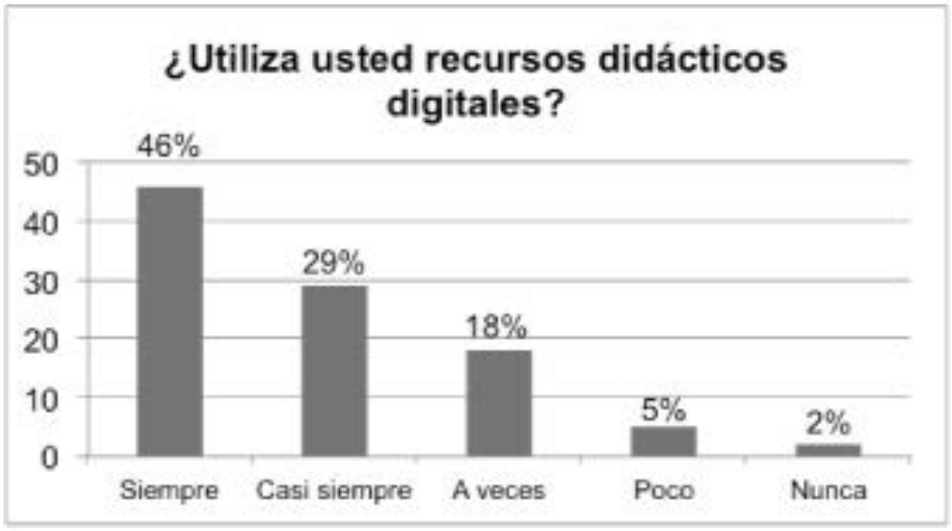
Ítem	Estrato	Cantidad	F. Muestral	Muestra
1	Instituciones Educativas	879	0,0040	4
2	Docentes	16.185	0,0040	64
3	Estudiantes	82.500	0,0040	330
Total				398

Fuente: Ministerio de Educación Marzo/2015. Elaboración propia.

5. Resultados y Discusión.

Los cuadros, gráficos y análisis de cada una de las preguntas que se realizó a la muestra de estudiantes y docentes se podrán observar en los siguientes gráficos:

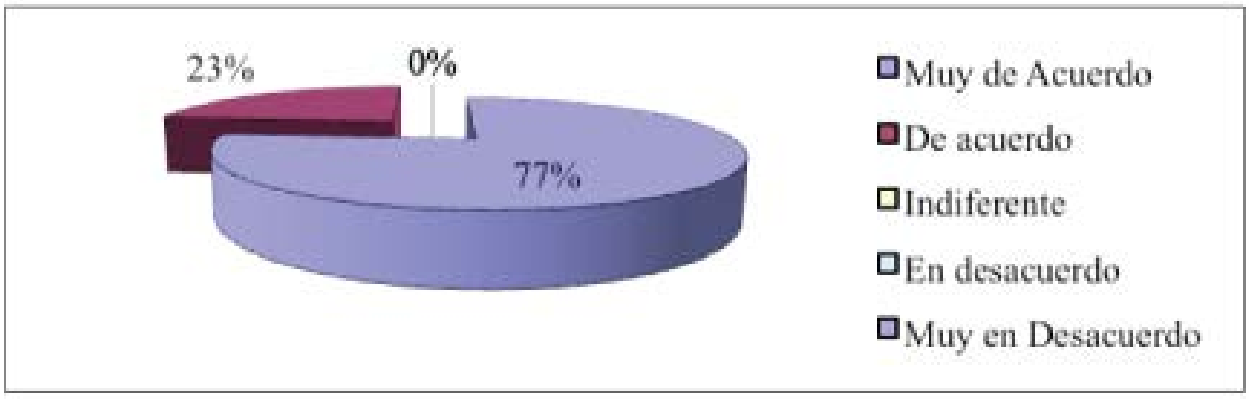
Gráfico N° 1: ¿Utiliza usted recursos didácticos digitales?



Fuente: Ministerio de Educación Marzo/2015. Elaboración propia.

El 75% de los estudiantes contestaron utilizar los recursos didácticos digitales con bastante frecuencia debido a que cuentan con ellos en sus hogares, 18% a veces y el 7% poco o nunca han utilizados herramientas tecnológicas, porque su estado económico no se los permite.

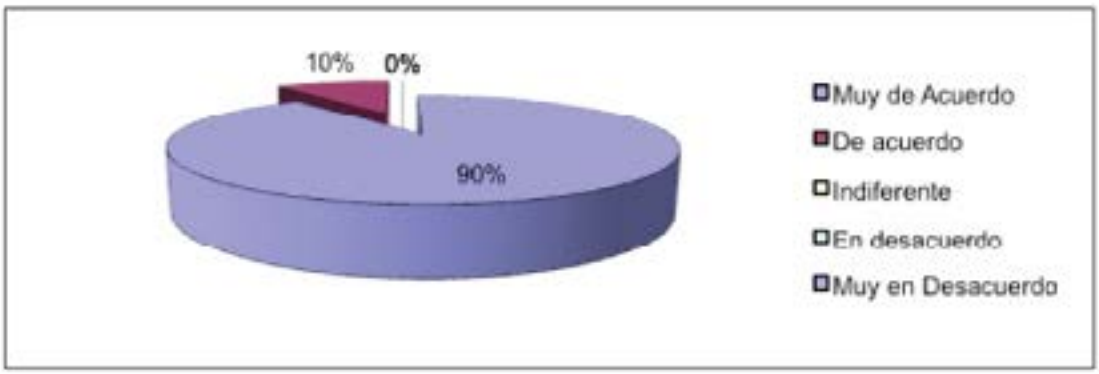
Gráfico N° 2: ¿Considera que los Recursos Digitales lo ayudan en su aprendizaje?



Fuente: Ministerio de Educación Marzo/2015. Elaboración propia.

Según los datos obtenidos de las encuestas 92% de los estudiantes frecuentemente utilizan recursos didácticos digitales por su fácil acceso a dispositivos y computadores, y un 8% poco o nunca hace uso de estos recursos para beneficio de su aprendizaje.

Gráfico N° 3: ¿Cree que un *software* didáctico interactivo le ayudaría en su aprendizaje?



Fuente: Ministerio de Educación Marzo/2015. Elaboración propia.

Los datos de la investigación permiten deducir que el 90% de los estudiantes creen que la implementación de un software didáctico interactivo les ayudaría siempre en su aprendizaje y un 10% contestaron que nunca los ayudaría en sus estudios porque desconocen la importancia y los objetivos de un software didáctico interactivo.

6. Conclusión.

A los estudiantes se les dificulta aprender con los métodos tradicionales educativos sin la aplicación de los recursos didácticos digitales.

Respecto al rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato, comparando los periodos sin tecnología y otros con incorporación de tecnología, se evidencia un incremento del promedio de calificaciones, el que se atribuye a la mayor disponibilidad de recursos tecnológicos.

En respuesta a la interrogante planteada se desprende, según el análisis realizado, que el uso de los recursos didácticos digitales sí afectan el aprendizaje de los estudiantes, mismo que se ve reflejado en el aumento de sus calificaciones y en el resultado en las pruebas realizadas por los docentes.

Los estudiantes se sienten motivados y muestran mayor interés cuando dramatizan las clases o se les hace presentaciones con imágenes y videos.

Los docentes están de acuerdo en que se implemente un *software* educativo que sirva de guía y ayuda en el proceso de aprendizaje, para el mejoramiento en la calidad de educación que reciben sus estudiantes. Coinciden que la tecnología ayudará a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Los docentes están de acuerdo en que se apliquen nuevas formas de enseñanza por medio de la tecnología y los recursos didácticos digitales.

Las instituciones educativas de Guayaquil presentan problemas de acceso al internet y poco tiempo disponible para hacer uso de los laboratorios informáticos, por eso es necesario crear un software que permita a los estudiantes estudiar desde su casa o el lugar donde se encuentren por medio de computadores, tabletas o celulares.

Referencias bibliográficas.

Área, M.; Parcerisa, A.; & Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona. Editorial GRAÓ.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas*. Editorial Episteme.

Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid. Editorial ARCO/LIBROS, S.A.

Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid. Editorial UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.

Cegarra, J. (2012). *Los métodos de investigación. Madrid.* Ediciones Díaz de Santos.

Conceptodefinicion.de (2014). Definición de Método Cuantitativo. Recuperado de: http://conceptodefinicion.de/metodo-cuantitativo/

Corrales, M.; & Sierras, M. (2012). *Diseño de medios y recursos didácticos*. Málaga. Edición Innova 2002.

Fernández, E. (2014). *Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo uso de las Tic y otras herramientas en la educación actual.* Madrid. Ideas Propias Editorial.

Garreta, J.; Feito, R.; & Molina, F. (2010). *Sociología en la educación secundaria.* Barcelona. Editorial GRAÓ.

Gobierno Nacional de la República Del Ecuador. Ministerio de Educación. Recuperado de http://educacion.gob.ec/estandares-de-calidad-educativa/

Loureiro, M. (2015). *Investigación y recogida de información de mercados. Identificación de variables de estudio y desarrollo del trabajo de campo.* Vigo. Editorial Ideas Propias.

Mañu, J. & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad.* Madrid. Editorial Narcea, S. A. de Ediciones.

Martínez, C. & Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.* Madrid. Editorial UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid.

Mas, F. (2012). *Temas de investigación comercial.* Alicante. Editorial Club Universitario.

Merino, M. (2015). *Introducción a la investigación de mercados.* Madrid. Editorial ESIC.

Montero, D., & Fernández, P. (2012). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención.* Bilbao. Editorial Deusto Digital.

Porras, J. (2011). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo.* Madrid. Editorial Visión Libros.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=-didactica. Madrid.

Tendenzias.com (2015) ¿Qué es el método cualitativo? Sección Ciencias. Redactado por Martin. Recuperado de: http://tendenzias.com/ciencia/que-es-el-metodo-cualitativo/

Touriñan, J (2010). *Artes y educación: fundamentos de pedagogía mesoaxiológica.* La Coruña. Editorial Netbiblo.

17

MARÍA ELENA CRUZ ARTIEDA

TEMA:
LA CIUDADANÍA: UN EJERCICIO DE ''ACCIÓN'' POLÍTICA

LA CIUDADANÍA: UN EJERCICIO DE «ACCIÓN» POLÍTICA

CITIZENSHIP: AN EXERCISE OF POLITIC «ACTION»

María Elena Cruz Artieda[1]
Escuela Politécnica Nacional del Ecuador-Departamento de Ciencias Sociales
Ladrón de Guevara E11-253, Quito 170517
+ (593) (02) 297-6300
maria.cruz@epn.edu.ec

Resumen. En este ponencia se propone comprender la propuesta de Hanna Arendt (1906-1975) en torno de la «Acción» con el objetivo de reflexionar acerca de las estrategias del poder en la sociedad actual, con la finalidad de visualizar que la democracia representativa no es más que un espacio de "simulacro político"; cuya legitimidad descansa sobre la lógica del espectáculo que reduce la política a un ejercicio de «administración» que, lejos de permitir la realización de la igualdad y de la libertad humana, configura un mundo ligado a la «ideologización» de la vida cuyo sostén es la Democracia. De este modo, el presente ensayo intenta contraponer un estilo de «hacer política» con una manera de construir mundo a través de la acción de la voluntad humana para abrir la posibilidad de pensar un modo de ciudadanía plural.

Palabras clave: poder, democracia, Hanna Arendt, plural, libertad

Abstract. This dissertation search to understand the proposal of Hanna Arendt about «Action» and to analyze the strategies of power in contemporary society so focus on representative democracy as a "politic simulacre" which legitimacy lays on the spectacle logics which reduces politics into an "administration" exercise. Far from allowing equality and human freedom, it sets a word linked to the «ideologisation» of life which is supported by the so called Democracy. This essay is about how to oppose an style of «making politics» to a way of constructing world through the action of human will for opening the possibility of a plural citizenship.

Key words: power, democracy, Hanna Arendt, plural, freedom

1. Introducción.

La teoría política es, sin lugar a dudas, un conjunto de saberes y conocimientos indispensables que motivan la investigación y reflexión en el área de las Ciencias Sociales. En el transcurso del siglo XX, surgieron propuestas políticas muy importantes para comprender los vertiginosos cambios simbólicos que sucedieron en la cultura Occidental y Latinoamericana por la emergencia de propuestas de tinte político; que tienen como marco general el acaecimiento de la vida cotidiana dentro del sistema capitalista y su tensión constante con propuestas Humanistas que, de modo teórico y pragmático, han puesto en evidencia la crisis de la ideología de un pensamiento homogéneo.

En esta ponencia se propone comprender la propuesta de Hanna Arendt[2] en torno de la «Acción», con el objetivo de reflexionar acerca de las condiciones

1 Profesora titular del Departamento de CCSS-Escuela Politécnica Nacional. Profesora titular de la Facultad de Artes-Universidad Central del Ecuador/Magíster en Filosofía.
2 Hanna Arendt (1906-1975), filósofa política alemana de origen judío, nacionalizada estadounidense. Es una de las pensadoras más influyentes en los campos de la Teoría política y las Ciencias Sociales.

actuales que establecen una forma política vinculada a la «administración» que, lejos de permitir la realización de la igualdad y la libertad humana, configura un mundo ligado a la «ideologización» de la vida cuyo sostén es la Democracia.

El argumento se concentra en las «estrategias que la forma política» utiliza para someter la acción humana a un orden racional, donde la libertad y la igualdad no existen. De este modo, el ensayo intenta contraponer un estilo de «hacer política» con una manera de construir mundo a través de la pluralidad, que abre la posibilidad de pensar una política distinta ligada a la acción de la voluntad humana.

2. La Acción.

Hanna Arendt a lo largo de su obra teórica insiste en que la condición del ser humano tiene que ser ACTIVA. Esto implica que la condición humana está en el Planeta para crear mundo. Según Arendt, la existencia del ser humano se manifiesta por medio de la acción y del discurso que vinculan al hombre con el mundo. De este modo, el ser humano comprende que solo puede existir cuando ha comprendido quién es y esto únicamente lo logra al relacionarse con los demás. Solo en este momento es posible entablar un diálogo donde cada uno se muestre como es, sin prejuicios (Arendt, 1993/2015).

Por tanto, el mundo para Arendt (1993/2015) es construido con ayuda de los otros hombres. La relación «entre» los hombres no es jerárquica sino plural porque las personas tienen el coraje de abrirse al otro con la confianza de que aquel no abusará de esta apertura. Ahí es posible la comunicación y, así, la configuración de un espacio de encuentro, que lo denomina como el «espacio de la pluralidad» (Arendt, 1993/2015).

El espacio de la pluralidad es un «espacio intermedio» que brinda la posibilidad de que los seres humanos no se sientan ajenos porque saltan de la apartada intimidad a la luz del mundo. De este modo, el individuo es una persona «entre» personas.

Hanna Arendt (1958/2005), a lo largo de su Obra «La Condición Humana», intenta comprender por qué el hombre está atravesado por una incapacidad de resolver su destino, motivo por el que se ha ido acomodando a una sociedad que privilegia no lo distinto sino lo homogéneo. Ella opina que esto es producto de la confusión que en la Época Moderna sufrió este «espacio intermedio», que es el espacio de la política (Arendt, 1958/2005).

Arendt explica que vivimos un mundo donde se ha perdido de vista la tradición por considerarla carente de valor y, en cambio, se sobreestima la seguridad que implica acomodarse al sistema en contra de la libertad. Esto conlleva vivir en medio de la indiferencia total ante la configuración de un «mundo común» (Arendt, 1993/2015) De esta manera, el hombre renuncia a la dignidad porque se aparta de la responsabilidad «con-junta» de construir mundo y queda sometido como un funcionario dentro de la maquinaria que reproduce una vida reificada.

Cuando los pilares fundamentales de la comunidad no se asientan sobre la base de la palabra y de la acción se establece una realidad ligada a la mentira, a la ilusión que para sostenerse necesita de la tiranía porque ésta, lejos de permitir la comunicación «entre» los seres humanos, los "enceguece" y los agrupa tan solo por una ideología.

Las ideologías implican un «abandono organizado» dentro de las cuales los seres humanos se pierden porque el conocimiento ya no parte de su experiencia sino de algo irreal, que, además, es sistematizado y aparece como "la verdad". En este momento desaparece el «otro» como distinto y con él los vínculos «entre» las personas. El hombre ya no puede responderse ¿Quién soy? De este modo, la sociedad actual expresa una contradicción entre «libertad política y servidumbre social».

Para resolver esta confusión Hanna Arendt establece diferencias entre: «la esfera privada»; «la esfera pública o política» y «el ámbito de la sociedad» (Arendt, 1958/2005). En la esfera privada todo hombre puede llegar a ser feliz según sus propios gustos. Por tanto, cada uno hace lo que le agrada. Es el espacio donde se resuelve el problema de la sobrevivencia personal.

La esfera pública es aquella donde los gustos personales carecen de importancia, es el ámbito donde el hombre se «muestra» a través de la acción y la palabra. Aquí se resuelven los asuntos comunes, el problema fundamental de «cómo vivir juntos» que está atravesado por la responsabilidad que implica la vida común.

El ámbito de la sociedad es un espacio donde se mezclan lo político y lo privado. Se caracteriza porque los hombres se unen por motivos económicos, culturales, étnicos. En esta esfera se proclama la igualdad que al no ser comprendida desde un punto de vista político, se trastoca en homogeneización. Esta es la sociedad de masas que es producto de la incapacidad del hombre actual para la acción.

Arendt muestra que es imposible comprender el mundo si no actuamos en él. La reflexión sobre el mundo desvincula al hombre de la experiencia y lo vuelve indiferente. Por tanto, la vinculación de la persona con el mundo conlleva compartir con otras personas y esta es la «VITA ACTIVA» (Arendt, 1958/2005).

Hanna Arendt distingue tres formas de ser-activo:

- La labor
- El trabajo
- La acción

La labor (animals laborans) está dictada por la necesidad de sobrevivir. Pertenece a la esfera de lo privado y se realiza en continua repetición. Lo que el hombre crea se consume inmediatamente, por tanto, nada permanece.

A través del trabajo, el hombre (homo faber) crea objetos duraderos, esto concede una cierta estabilidad a la vida de los individuos. El ser humano proyecta su producto, el mismo que una vez elaborado tiene «vida propia». De este modo, el hombre configura una lógica ligada a la finalidad; los objetos creados están predeterminados por su utilidad para las personas.

La acción implica la relación del hombre con los demás hombres a través de la palabra. Un ser humano se encuentra en una red de relaciones con los otros. Así, alguien que empieza algo o que acaba algo necesariamente es perturbado. Los efectos que pueden tener la palabra y la acción son impredecibles.

Por lo tanto, a través de la acción, el hombre perfecciona su capacidad de comenzar algo completamente nuevo y de poner en funcionamiento un proceso cuyas consecuencias son imprevisibles. Este proceso está vinculado con el acontecimiento de la «natalidad» que es el fundamento de la singularidad de cada persona porque solo quien es único puede aportar algo único (nuevo) al mundo. Entonces, la palabra y la acción son actividades en que se vuelve a producir el nacimiento porque cada persona puede «revelar-se», y esto solo sucede al hablar y actuar «junto-con».

En consecuencia, cada persona es un «comienzo» que toma iniciativas cuyos efectos son siempre improbables. Esta posibilidad de comenzar algo nuevo es un «milagro» porque vincula la vida del hombre con la experiencia del mundo y, por tanto, pone en diálogo las generaciones presentes con las pasadas y las futuras.

De este modo, el actuar y el hablar siempre implican riesgos que, para que no se conviertan en peligros incalculables, deben estar atravesadas por la facultad de perdonar y de hacer promesas. Perdonar proporciona al hombre la seguridad contra un futuro a cuya «imprevisibilidad caótica» estamos expuestos. Hacer promesas mantiene la identidad de reafirmar el milagro de la vida y del mundo que responsablemente debemos mantener bajo la condición de la pluralidad que implica necesariamente la presencia del «otro».

3. La política de la «administración» ¿Es un vacío?

La confusión entre la esfera pública y la esfera privada ha configurado una sociedad ligada a la indiferencia política que ha socavado la acción y la palabra en favor de establecer una «forma democrática», que nada tiene que ver con la «experiencia democrática». En la sociedad de masas, los hombres se dejan fascinar por la ilusión de un «mundo feliz» donde el ser humano es incapaz de «mostrarse» al mundo porque el espacio de la política ha sido desprestigiado por los intereses privados que proclaman la política no de la «acción» sino del «hacer».

Para comprender cómo funciona la política ligada al «hacer» es necesario reflexionar acerca de "las estrategias del poder" en la sociedad actual, con el fin de visualizar que la democracia representativa no es más que un espacio de "simulacro político" cuya legitimidad descansa sobre la lógica del espectáculo; ligado a la configuración de seres humanos cínicos que actúan "como si" creyeran y participaran de la democracia.

La definición de la democracia ubica al pueblo como el único poder capaz de gobernar la suerte de los hombres; es decir que a primera vista el pueblo es el sujeto de la democracia. En este punto es necesario preguntarnos si son realmente la infinidad de intereses particulares que constituyen al pueblo los que entran en diálogo para construir el mundo, o si hay un interés que se abstrae de todos los demás y se posiciona como "el interés" -que se pretende como universal- y que obliga a los hombres a seguir un ritual de obediencia donde la reproducción de la vida queda sometida a la autoridad del poder.

Para que la democracia se establezca como realidad es necesario encubrir todos los distintos intereses particulares que quedan sometidos al interés del ciudadano[3] . Por tanto, el ciudadano es el significante que representa al sujeto de la democracia representativa cuyo "sostén ideológico" es el Derecho. El ciudadano se constituye de esta manera en una "positividad recargada" que oculta la parte maldita[4].

La paradoja que nos presenta Žižek (1994) es que la identidad (en este caso de la democracia) se funda a partir de la excepción que no es sino esta parte maldita que se oculta tras el velo de la autoridad del poder. Por tanto, la parte maldita[5] de la democracia es el pueblo que se ubica como el excedente, como un residuo material, inerte y no racional que paradójicamente confiere al sujeto (ciudadano) un mínimo de consistencia pero a la vez la socava.

Según Lacan, la verdad tiene la estructura de una ficción; es decir, que la verdad de la democracia reside precisamente en su posibilidad autoritaria que nos crea la ilusión de la igualdad, la libertad y la justicia (significantes) como derechos inalienables de todos los hombres. A través de esta ficción los distintos intereses particulares son sometidos a creer en estos significantes que configuran una realidad "única y homogénea".

En este contexto me veo en la necesidad de preguntarme ¿cuándo y en qué forma aparece el pueblo del que tanto habla el discurso de la democracia?

El pueblo aparece en los momentos de votación popular pero no directamente sino como "fantasma". El fantasma de Žižek (1994) es el goce, es el exceso que imposibilita cerrar el círculo del orden simbólico. Por tanto, su presencia es una paradoja que, por un lado, da consistencia al ciudadano como "sujeto ético", pero a la vez es la posibilidad de romper con la ficción del poder.

En el primer caso, el fantasma está mediado por "estrategias espectaculares"[6] que logran mostrar a la cadena de significantes como la única realidad. Los encargados de reproducir esta cadena de significantes son los representantes elegidos en el proceso electoral que no son sino la encarnación de la "autoridad". De acuerdo con Žižek (1998), la autoridad es simplemente un mensajero neutral que porta algún mensaje trascendente. No importa quién es, a qué se dedica, qué siente; lo único importante es que él porta el mensaje de "Dios" ligado a que tiene que salvar al mundo del terrorismo, es en este hecho donde el mensajero cobra autoridad.

En el otro caso, el fantasma puede irrumpir como "monstruo" y desestructurar todo el orden simbólico. En este momento el papel del fantasma ya no está ligado a reproducir el sistema sino a acabar con él. Por tanto, abre la posibilidad de configurar sentidos distintos a los establecidos.

---

3 El ciudadano es el sujeto tachado, el sujeto ético que reproduce el orden simbólico.

4 Sobre este tema consultar la extensa obra de Jean Baudrillard.

5 (objeto (a) lacaniano).

6 Sobre el tema del espectáculo: Guy Debord, La Sociedad del Espectáculo, versión tomada de Internet. www.basque-red.net. Ver también, Guy Debord, comentarios sobre la Sociedad del Espectáculo, Edit. Anagrama, Primera Edic., Barcelona-España, 1999.

De este modo, el ciudadano es el "Uno": es el uno-en-demasía, el significante-uno cuyo significado es el vacío[7]. Por tanto, el ciudadano representa al vacío para los otros significantes. Cuantitativamente, el vacío no es Uno sino Cero porque no tiene existencia real; es decir que el ciudadano es la imposibilidad de establecer un diálogo porque realmente es Nada. Esto rompe con el juego relacional del yo, el tú y el nosotros que conlleva la dificultad de construir comunidad (Benítez, 2002).

El escenario político actual es una ficción que nos hace creer "como si" los seres humanos somos los constructores del mundo cuando en realidad nos sentimos obligados a obedecer a la Nada. Por tanto, la paradoja de la democracia representativa se traduce en enunciar la igualdad, la libertad y la justicia como derechos inalienables de todos los seres humanos; pero a su vez, la democracia está ligada a la tiranía porque parte de la tortura que se expresa en el no-reconocimiento de los otros seres que habitan la Tierra. Por tanto, estos "derechos" se reducen a ellos mismos porque operan sobre la base de la violencia.

La acción violenta del orden simbólico tiene como fin generalizar las singularidades para configurar una realidad que desconoce la relación entre los seres. Este es el acto de dominación que permite al poder tiránico ubicarse sobre las personas y sobre la naturaleza, es decir, sobre la vida.

4. Conclusión.

En un mundo globalizado dirigido: económicamente por el sistema capitalista-la ley del valor-; políticamente por la forma de gobierno de la democracia; socialmente por el derecho positivo; y culturalmente por la industria de masas, la voluntad humana ha sido subyugada por la lógica del sistema. La política se ha convertido en el espacio de la administración de la riqueza acumulada.

Para romper con la contradicción entre la «libertad política y la servidumbre social» es necesario «re-memorar» que la Época Moderna se edificó sobre la base de la conquista de un Continente con culturas milenarias que fueron «víctimas» de la masacre y del exterminio de aquellos que tenían sed de oro, de riqueza. Este acontecimiento muestra que el hombre moderno es incapaz de establecer un «espacio intermedio» que solo es posible re-construirlo por medio del perdón y de la promesa de que cada hombre se responsabilice por el destino de todos los seres que habitan el Planeta.

Es necesario que la propuesta de Hanna Arendt de construir un «mundo común» a través de la acción y la palabra se tornen realidad para romper con las relaciones tiránicas que dirigen el destino del mundo en nuestros días. La posibilidad de comenzar siempre que tiene el ser humano es el milagro de establecer relaciones distintas que nos abran la oportunidad de construir mundo «junto-con» los demás: Este es el sentido profundo y Humanista de la pluralidad.

Referencias bibliográficas.

Arendt, H. (1958/2005). *La Condición Humana,* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1995). *De la Historia a la Acción,* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1993/2015). *¿Qué es la Política?,* Barcelona, Paidós.

Baudrillard, J. (2004). *El Sistema de los Objetos,* Buenos Aires: Paidós.

Benítez, M. (2002). *Peregrinos y Vagabundos. La Cultura Política de la Violencia*, Quito: Abya-Yala.

Debord, G. (1999). *Comentarios sobre la Sociedad del Espectáculo.* Barcelona: Anagrama.

Žižek, S. (1994). *¡Goza tu Síntoma! Jaques Lacan dentro y fuera de Hollywood.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Žižek, S. (1998). *Porque no saben lo que hacen.* Buenos Aires: Paidós.

18

JUAN DE ALTHAUS GUARDERAS

TEMA:
RESPUESTAS AL TRAUMA DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA

RESPUESTAS AL TRAUMA DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA

RESPONSES TO TRAUMA OF THE SPANISH CONQUEST

Juan de AlthausGuarderas[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
04-3726250 Ext. 3150
jalthaus@casagrande.edu.ec

Resumen. La conquista española del continente americano tuvo el impacto de un trauma. Se constituyó en un encuentro de dos culturas bien diferentes que nunca antes se habían conocido. La cultura europea terminó imponiéndose, sobreponiéndose a la cultura de la civilización andino-costeña-oriental. Los desencuentros provocaron diferentes respuestas de ambos lados durante la vigencia del sistema colonial monárquico-feudal y el capitalista-republicano occidentales. Paralelamente se mantuvo, hasta donde le ha sido posible a la población étnica, el sistema de reciprocidad, complementariedad y redistribución. Los restos actuales, que incluyen rezagos míticos y rituales, inciden todavía en la cultura hegemónica, a pesar de ser poco comprendidas. Lo central es que se mantienen una serie de agujeros y fallas producto del trauma inicial, alrededor de las cuales hubo diferentes respuestas, algunas sintomáticas. En este trabajo se analizan diferentes fuentes textuales etnohistóricas, antropológicas y psicoanalíticas, de tal manera de contrastar ambas culturas en el momento del contacto, y deducir los *impasses* y efectos principales producidos. De esta manera se busca contribuir a un debate sobre el tema que ayude al conjunto social a manejar de mejor manera la actualidad del trauma de la conquista.

Palabras clave: Acontecimiento, civilizaciones, étnico, síntomas

Abstract. The Spanish conquest of the Americas had the impact of a trauma. It was established in a meeting of two very different cultures than ever before been known. Imposing European culture ended overcoming cultureeastern coastal Andean civilization. Disagreements led to different responses from both sides during the term of the monarchist-feudal colonial system and the Western capitalist-republican. Parallel remained, as far as was possible ethnic population, the system of reciprocity, complementarity and redistribution. Current remains, which include mythical and ritual remnants still affect the hegemonic culture, despite being poorly understood. The point is that a number of holes and flaws product of the initial trauma, around which there were different responses, some remain symptomatic. In this work I analyze different ethno-historical, anthropological and psychoanalytical textual sources, so to contrast both cultures at the time of contact, and deduce the impasses and main effects. Thus it seeks to contribute to a debate on the subject to help society as a whole to better manage today the trauma of conquest.

Keywords: Event, civilizations, ethnic, symptoms

1. Introducción.

Las ciencias económicas y sociales introducen categorías de análisis en los países andinos relativas a las desigualdades económicas y sociales, que evidencian abismos considerables. Sin embargo, tales investigaciones son desvinculadas de las improntas culturales, lo cual conduce a agudizar los malentendidos y un insuficiente resultado de las diferentes opciones implementadas por los grupos dirigentes a lo largo de la vida republicana.

1 Director de Publicaciones de la Universidad Casa Grande. Magister en Psicoanálisis.

2. Antecedentes.

Se aborda este estudio desde la perspectiva del acontecimiento traumático. El concepto de trauma fue trabajado por Sigmund Freud y Jacques Lacan en múltiples escritos y seminarios. Proviene etimológicamente de la raíz griega τρα -μα/-ματος que alude a "herida" y "agujero". Freud señala: "Llamamos traumas a las impresiones precozmente vivenciadas y olvidadas más tarde, que, según dijimos, tienen tanta importancia en la etiología de las neurosis" (Freud, 1975, p. 3283). Más adelante Freud señala que los efectos del trauma son positivos y negativos: Los primeros son elaborados y resueltos de manera distinta, que llama normal. Los segundos, producen reacciones patológicas que conllevan síntomas neuróticos. La fijación al trauma implica un "impulso de repetición". A su vez, establece dos momentos del trauma: un acontecimiento devastador hace aparecer el trauma original de la "represión primordial" (Freud, 1975, pp. 3284-3285).

El psicoanalista Jaques Lacan va más allá y generaliza el trauma como el encuentro o acontecimiento azaroso del sujeto con el lenguaje que produce un agujero en la superficie del cuerpo topológico, en cuyo borde quedan marcados varios significantes amo aislados y sin sentido. Lacan hace un juego de palabras en francés con *trou-matique (traumatismo o traumático. Trou en francés es agujero o hueco), lo que quiere decir que el trauma es estructural para el ser hablante. Lacan enfatiza que la respuesta a ese agujero es un síntoma.*

> Estoy traumatizado por el malentendido […] El hombre nace malentendido […] El cuerpo no hace aparición en lo real más que por el malentendido. Seamos aquí radicales: vuestro cuerpo es el fruto de un linaje del que una buena parte de sus desgracias proviene de que nadaba en el malentendido tanto como podía. […] Es lo que le transmitieron al "darle la vida". Es de eso de lo que usted es heredero. Y es lo que explica su malestar […] No hay otro traumatismo del nacimiento que el de nacer como deseado. Deseado o no -es parecido-, porque es del parlêtre (Lacan, 1980, p.12).

Como consecuencia, el trauma de la conquista de los pueblos prehispánicos implicó un acontecimiento imprevisto que impactó su cuerpo social provocando un agujero cultural, un malentendido que remitió a los orígenes diluvianos de los mitos. Hubo respuestas positivas que buscaron un arreglo, la convivencia, y otras negativas que se constituyeron en síntomas, como el olvido, cuyo lado de goce opaco emerge una y otra vez, sorpresivamente, con consecuencias angustiantes. El arte, la literatura y un estrecho campo de la investigación de las ciencias sociales se han interesado por estos temas en los últimos 70 años, a la par que el psicoanálisis con su clínica.

3. Planteamiento del problema.

En la actualidad, desde el lugar del agente del discurso (entendiendo este término como una estructura y vínculo social) la elaboración de propuestas se centra en la forma de aumentar la productividad económica para la producción de objetos para el mercado mundial. Se promueve un goce desbordado del consumismo, y categorías como la disminución de la pobreza, el desarrollo y el progreso se encuadran dentro de esos parámetros de satisfacción.

Es particularmente contrastante las estadísticas que al respecto se calculan en EEUU y Canadá en relación con las de América Latina, cuyos indicadores son bastante deficitarios, con el agravante que la América hispano hablante ingresó a la historia occidental 100 años antes que la anglosajona y francesa. Así, Latinoamérica es nombrada peyorativamente como "atrasada", "subdesarrollada", "en vías de desarrollo", "patio trasero","tercermundista"

o "emergente". Se diagnostican empantanamientos, fracasos, frágiles logros transitorios y una inestabilidad permanente.

4. Justificación y objetivos.

De estas operaciones del discurso prevaleciente, primero feudal monárquico y luego capitalista republicano, sobre un discurso mítico-ritualista, fue quedando un resto inasible, un agujero, una falla, que aparece en la superficie de manera imprevista, azarosa y disruptiva. Es, sin embargo, a partir de estos restos sintomáticos que se pueden construir interpretaciones y formulaciones alrededor del trauma inicial de la conquista.

5. Revisión de la literatura.

Para esta investigación se han considerado una selección de gran cantidad de textos encontrados. Los estudios etnohistóricos y antropológicos, que fueron más allá del determinismo del materialismo histórico marxista de antropólogos como Maurice Godelier (1977), aportaron con una perspectiva novedosa, como es el caso de Claude Levi-Strauss que puso énfasis en las estructuras simbólicas de los pueblos étnicos de América. Luego, antropólogos y etnohistoriadores como John Murra, Franklin Pease, Jurgen Golte, Tom Zuidema, entre otros, aportaron con nuevos análisis sobre la civilización Andina-costeña-oriental.

El psicoanalista Jaques Lacan tomó algunos conceptos, modificándolos, de Claude Levi-Strauss. La formalización de su experiencia clínica da muchas luces sobre la manera cómo se construye la subjetividad de acuerdo a una época determinada. Por eso, este trabajo no deja de considerar su contribución fundamental en ese sentido.

6. Metodología.

Esta investigación se ha realizado desde la orientación del psicoanálisis lacaniano, en conjunción con la etnohistoria y la antropología. Se ha procedido a un análisis de textos, comparativo, interpretativo y con rigurosidad lógica.

Para ordenar mejor el material analizado, se han escogido categorías para comprender las diferencias entre ambos mundos culturales, desconocidos entre sí. Para aproximarse a lo traumático de la conquista se ha establecido al máximo posible estas diferencias.

7. Resultados.

7.1. Condiciones previas.

Las investigaciones paleo-antropológicas al presente han postulado varias teorías de migración de Asia hacia América al final de la última glaciación, apoyándose en restos humanos encontrados, en un rango entre 40,000 y 8,000 años atrás[2]. Lo que muestran

2 Teorías: 1) La teoría de Würm o Wisconsin, de Alex Hrdlicka, sostiene que se produjo hace unos 40,000 años, formándose el llamado Puente de Beringia entre Asia del este y Alaska. Las aguas bajaron como 120 metros lo que permitió un paso por tierra, estableciéndose poblaciones migrantes en esa zona. Con el calentamiento se formó un corredor libre de hielo de aproximadamente 25 km de ancho, que se dirigía al sur por

todas estas teorías, es que al subir el nivel del mar después de la glaciación, el llamado continente americano quedó aislado de los demás. Esta situación implicó que los pobladores migrantes, a lo largo de miles de años, inventaran sus propias construcciones culturales diferentes a las civilizaciones asiáticas, africanas, del medio oriente y de la occidental. Paralelamente, dentro del mismo continente americano, las diferentes culturas constituidas en el tiempo, desde un punto de vista sincrónico, no dejaron de interactuar entre sí progresivamente.

7.2. Occidente al momento de la conquista.

Considerando este aislamiento, los primeros europeos que llegaron a América, como es el caso de Colón, no sabían que habían encontrado un nuevo continente. Su impulso fue buscar otra ruta comercial más corta hacia las Indias (Asia), que la larga ruta de circunvalar el continente africano.Solamente a partir que el adelantado Vasco Núñez de Balboa en 1513 atraviesa el istmo de Panamá y nombra al Océano Pacífico, es que los europeos se percatan que habían ingresado a un nuevo continente. Los viajes de Magallanes que surcaron la Tierra del Fuego dando la vuelta al mundo por primera vez, confirmaron este descubrimiento para los europeos.

Los conquistadores y sus acompañantes, los sacerdotes católicos y cronistas, comenzaron a interpretar el 'Nuevo Mundo' con el bagaje conceptual que traían de Europa, incluyendo el saber que habían obtenido, a lo largo de 5,000 años de historia, de Asia, África y del Medio Oriente (Delidase, 2013).

Hay que añadir que en el siglo XV Europa experimentaba la expansión del humanismo renacentista, inclinándose la balanza al antropocentrismo, lo cual contribuyó a la expulsión de los árabes de la península ibérica, aunque bajo la bandera del Dios cristiano. La conquista de las Indias fue una continuación de este impulso inicial, a pesar de los dogmas eclesiásticos como la concepción que la Tierra era plana.

La España monárquica inició su configuración en el siglo XV. La expansión rápida de sus dominios se realizó sobre una base estatal débil, desorganizada, sin la suficiente estabilidad de una identificación social en los modos de hacer las cosas y en la reglas a cumplirse. Las ordenanzas reales, a veces contrapuestas, cambiaron mucho durante los primeros 100 años de la ocupación española de las Indias Occidentales. Además, la rápida expansión de los dominios de la corona en el distante e inmenso territorio americano, implicó muchas dificultades para controlar a los súbditos coloniales. Las guerras civiles entre pizarristas y almagristas y el descontento de los encomenderos ante las decisiones de la corona española, constatan esta situación (Lockhart, 1982).

Paralelamente, el papado justificó y apuntaló, a través de sus bulas, la 'guerra justa' por la evangelización, incluyendo el enriquecimiento indiscriminado en nombre de la expansión del dios cristiano.Todos estos factores propiciaron un caos inicial durante el periodo de la conquista.

---

el río Yukón y el Mackensie. 2) La teoría de Mendes Correia plantea el desplazamiento por la Antártica hacia el sur de Chile, desde la Polinesia, hace 8,000 años. 3) Paul Rivet sostuvo que hubo una inmigración de navegantes desde la Polinesia entre 13,000 o 14,000 años a.C. 4) Niede Guidon propuso que navegantes africanos llegaron a Brasil hace 12,000 años
(http://www.venemia.com/Caribe/CariHist/CariHist2Poblamiento.php).

7.3. La civilización andino-costeña-oriental (CACO) al momento de la conquista.

En primer lugar, se propone este nombre para la realidad humana existente en la región andina antes de la llegada de los europeos. A todo lo largo de la historia de esta civilización se había construido un discurso social en base a mitos y rituales. Su estructura binaria, cuaternaria y terciaria tridimensional, se repetía en todas las etnias, a pesar de las variaciones de tiempo, de lugar y de forma.

Lo importante del mito es "(…) lo que da una forma discursiva a algo que no puede ser transmitido en la definición de la verdad (…) La palabra no puede captarse a sí misma ni captar el movimiento del acceso a la verdad como una verdad objetiva. Sólo puede expresarla del modo mítico" (Lacan, 1985, p. 39). Además, según Levi-Strauss (1987), los mitos se refieren siempre a acontecimientos pasados; tienen una estructura permanente de tiempo de tal manera que el pasado, presente y futuro son simultáneos; los elementos propios del mito son los mitemas que son grandes unidades constitutivas; los mitemas forman haces de relaciones, al modo de una armonía de una partitura musical; el mito como conjunto tridimensional puede ser leído de izquierda a derecha, de arriba-abajo y de adelante hacia atrás o a la inversa; los mitos americanos tienen tres operaciones que son dos elementos opuestos y un tercero como mediador. Esta tríada se repite multiplicándose, con variaciones, como una espiral. En el mito, los dioses intervienen para diferenciar los elementos, en el ritual, que implica acciones, gestos, música y pocas palabras sin sentido, tiene un efecto de conjunción entre dos grupos diferenciados. Esta definición incluye a las guerras rituales. El ritual opera de manera inversa al mito (Levi-Strauss, 1984, p. 240).

Extendiendo estas consideraciones, se postula que, en tanto sociedades agrícolas, consideraban al sujeto como parte de un cuerpo social, y éste, como constituyente del cuerpo de la naturaleza. Establecieron una relación isomorfa entre el mundo natural que los rodeaba y el sistema de parentesco. La posición masculina y femenina constituye un primer par dual equivalente, cada uno derivado de cuerpos celestes sagrados. Hay un Otro de la naturaleza como interlocutor, cuyos elementos son sacralizados y hablan, y siempre están ordenados por pares:arriba y abajo, día y noche, tierra y cielo, estaciones del año y muchas otras (ver Gráfico 1).

Se propone que estos pares tienen como referencia la ubicación espacial de las partes del cuerpo humano que se extiende a la naturaleza y al sistema social (adelante-atrás; arriba-abajo; derecha-izquierda. Los agujeros del cuerpo: las cavernas, etc.). En la CACO el sistema de parentesco extendido se instituye como el único vínculo social posible, y se estructura en base al par equivalente de hombre y mujer, de forma paralela: patrilineal y matrilineal (Zuidema, 1989).

Gráfico1. Un modelo de la interrelación entre categorías de género, de espacio y de tiempo para la comprensión de los objetos moche

Fuente: Golte (2009).

7.3.1. Relaciones económico sociales.

En el occidente europeo se practicaba el sistema social del feudalismo, donde la nobleza era la propietaria de las tierras.Los siervos de la gleba trabajaban en ellas, estando obligados a entregar parte de su cosecha o ganado al señor feudal. Los gremios de artesanos también eran vasallos y podían obtener algunos privilegios de la casta nobiliaria. El excedente era apropiado por la nobleza y la corona bajo el nombre de tributos. El comercio era una actividad secundaria.

En la CACO se practicaba un sistema complejo y extendido de alianzas de parentesco cuya connotación económica social era el sistema de reciprocidad-complementariedad-redistribución y el control vertical máximo de pisos ecológicos (Murra, 2014).Esto implicaba alianzas de parentesco inter étnicas a largas distancias selladas mediante rituales (Shady, 2006). Podían así compartir la producción y distribución de lo que se producía en cada piso ecológico, mediante la movilización e intercambio de energía humana o fuerza de trabajo. Incluye el sistema 'archipiélago' por el cual en un espacio ecológico varias etnias provenientes de diversos lugares coincidían para su control (Murra, 1975). No había propiedad de la tierra, ni individual ni colectiva.

Las construcciones de templos, acueductos y otros se realiza mediante mitas inter-étnicas que se turnan. El intercambio de energía humana y redistribución de objetos rituales se realizaba también por mar a grandes distancias, utilizando balsas (Marcos, 2010).

Se deduce que si la hueste española de conquista pudo atravesar largas distancias sin resistencia, es porque no tenían que pedir permiso a ningún poblador ni autoridad por cruzar las tierras, ya que nadie las poseía.

7.3.2. Sistema de parentesco.

En el occidente europeo existía la familia nuclear de estructura patrilineal en todos los estamentos de la sociedad. La transmisión del poder familiar y de la propiedad se realizaba a través de la institución de la primogenitura masculina, salvo excepción. Entre la casta nobiliaria se realizaban alianzas matrimoniales obligadas para ampliar la propiedad territorial feudal. Las mujeres fueron reducidas a un rol doméstico y de reproductoras bajo el dominio masculino.

En la CACO existía una estructura familiar combinada y paralela, patrilineal y matrilineal extendida, tanto desde el campo endogámico como exogámico. Las alianzas inter-étnicas se fundamentaban en alianzas de parentesco voluntarias por ambas partes. En tanto que el principal vínculo social era el de parentesco, si la familia extendida consideraba pertinente, se incorporaban otros individuos como agnados. Las mujeres tenían un papel social diferente a los hombres, sin sufrir el dominio social masculino (Murra, 2014).

Los conquistadores que se casaron con mujeres de las familias de autoridades étnicas, implicaron alianzas con esos curacazgos. Cuando la corona instauró los Virreinatos, se prohibieron esas alianzas de parentesco mediante el régimen de castas, añadiendo otro abismo cultural.

7.3.3. Sistema de gobierno.

En el occidente europeo dominaba la casta nobiliaria feudal, incluyendo el rey como máximo señor. En el siglo XV estaba culminándose la instalación de las monarquías absolutas, bajo el gobierno de un individuo único masculino denominado rey que detentaba todos los poderes. La corte del rey la constituían los nobles o señores feudales propietarios de tierras, que se sometían políticamente a los designios de la corona. El sistema de sucesión obligaba al hijo primogénito del rey o del noble a sucederse en el poder, salvo excepción.

En la CACO el régimen de gobierno se daba a través de una democracia ritual que designaba las autoridades étnicas. Lo importante es el cargo, no la persona que lo ejerce. Es un lugar sagrado de intermediación desde donde se reordena el mundo. Por lo menos se designaban dos a la vez, una para la organización interna (hurin-abajo) y la otra para establecer la alianzas con otras etnias (hanan-arriba). Su poder era relativo, en tanto que el recambio ritual operaba según el movimiento de los cuerpos celestes, de acuerdo a las lógicas agrícolas. Si el sujeto designado no cumplía con su responsabilidad, era removido del cargo y se designaba a otro. Los ancianos y pakos (chamanes) jugaban un rol destacado en estos rituales (Pease, 1992).

7.3.4. Sistema militar.

En Europa, norte de África, Medio Oriente y Asia desde la antigüedad, se realizaban las guerras de conquista de territorios y pueblos, sea para el saqueo o por el control de nuevos territorios y sus poblaciones, y así obtener distintas modalidades de tributos. En la Europa del renacimiento no existían ejércitos permanentes, pero sí había especialistas en la guerra como los llamados "capitanes", que normalmente conducían una hueste de soldados. Estos eran contratados por los nobles y reyes con un pago mínimo de subsistencia, pero tenían el 'privilegio del botín',es decir, si vencían al enemigo podían apropiarse libremente de los objetos de valor que encontraran y a las mujeres. Al noble, sólo le interesaba la tierra (Lockhart, 1982).

Como estrategia de guerra generalizada se buscaba capturar lo antes posible al líder o jefe del bando contrario, lo cual es lógico, ya que el sistema político era unipersonal y vertical. Esta mentalidad militar se aplicó exitosamente en Tenochtitlán contra Moctezuma y contra Atahualpa en Cajamarca.

La cuestión militar en la CACO tenía que ver con los ritos de iniciación del pasaje del púber a sujeto plenamente responsable ante la etnia. En segundo lugar, el mantenimiento continuo de un grupo de guerreros tenía que ver con rituales sagrados de suma importancia relacionados con las alianzas inter étnicas de parentesco. Las guerras rituales eran programadas previamente entre las partes en determinados momentos del año: cuando se pasaba de una estación agrícola a otra, como es el caso de los solsticios y equinoccios, es decir, en momentos de supuesta ruptura y conflicto en el ordenamiento de los ciclos de la naturaleza. En todos los casos estos enfrentamientos rituales tenían que ver con los mitos de reordenamiento del mundo donde morían y nacían seres sagrados, dentro de la lógica del tiempo mítico (Pease, 1991). En la práctica significaba también la captura, no la muerte, de guerreros del otro bando para luego proceder a complicadas y largas preparaciones rituales para el sacrificio a los "dioses" de estos "prisioneros", que eran tratados y cuidados como seres sagrados de mucha valía para lograr el propósito de ofrendarlos a divinidades para que reordenen el mundo.

Se propone que, durante la época de la conquista y al comienzo de la colonia, las llamadas 'rebeliones' étnicas tenían el sentido de propiciar guerras rituales. El hecho que las huestes de conquistadores españolas vencieran sin mucha dificultad a los guerreros étnicos, se debe, precisamente, a que a estos últimos no les interesaba matar ni vencer para conquistar, sino que era un enfrentamiento ritual para provocar una alianza de parentesco con los que parecían nuevos visitantes respetables.

7.3.5. Idiomas y escritura.

Los españoles y los sacerdotes católicos trajeron el español y el latín.Su escritura era alfabética, bidimensional sobre una superficie plana, y era la contraparte escrita del habla. De acuerdo a la época, predominaban los semantemas de universalidad.

En el momento de la conquista se había generalizado el quechua andino, pero se mantenían muchos idiomas étnicos en la región de la CACO. Su particularidad era que los semantemas poseía innumerables inflexiones de oposición que referían a la riqueza de detalles de los mitos cambiantes y de semblantes del mundo natural (Zuidema, 1986). Esto se ha perdido en gran medida. La escritura era tridimensional, con cuerdas y nudos, en textiles, cerámicos y paredes con sobre y bajo relieves, y sobre todo, no era hablada sino actuada. En todos los casos, el elemento cromático era parte de la escritura.(Salomon, 2006).El uso de cuerdas con nudos y tejidos connotaba que se 'amarraban' los vínculos con la naturaleza y entre seres humanos.

7.3.6. Creencias.

En la Europa occidental el monoteísmo, bajo su versión cristiana, ya había triunfado en el siglo V después de Cristo. Los restos de paganismo fueron prácticamente eliminados en el siglo XV, estableciéndose el cristianismo como única religión. Toda otra divinidad debe ser excluida. Un único Dios con un único representante religioso en la Tierra, el Papa, y su único representante político, el rey (Pease, 2010).

La CACO era más bien politeísta. Se afirma que es mejor decir "multi-mítico". Allí donde la narrativa mítica encontraba sus límites discursivos, el ritual no hablado entraba en la escena para anudar las cosas de otro modo. Tanto los mitos como los rituales se fundamentaban en una dualidad básica, no unívoca, que se desdoblaba continuamente. Franklin Pease (1985) explica el sistema mítico:

> Hace muchos años, diversos autores diseñaron distintas formas de "creación" del mundo, por ejemplo, van der Leeuw (1937-1964); la distinción más importante para el caso andino es la que dicho autor precisa entre la creación *ex nihilo* y creación por ordenación. En la primera, la divinidad pre-existe a lo creado, lo cual es fruto exclusivo de su actividad, el caso más conocido y claro es el del primer libro del Génesis bíblico; en la segunda, los hombres y las cosas pre-existen a las divinidades las cuales realizan su 'creación' a partir de una realidad caótica que puede suponer la destrucción previa del mundo y sus habitantes. Los dioses de este tipo son ordenadores del mundo en desorden, diseñan un orden, es decir, un sistema de relaciones que justifica la realidad social. De este último tipo son los dioses andinos (p.14).

8. Discusión.

Muchos de los términos que se utilizan en la historiografía oficial y generalizada alrededor del acontecimiento de la conquista velan sus efectos traumáticos: "el descubrimiento de América", "encuentro entre el viejo y nuevo mundo", "mundo conocido y mundo desconocido", entre otros. Son sentencias peyorativas, porque se pueden formular las siguientes preguntas: ¿El descubierto no descubrió nada?, ¿por qué uno es viejo y el otro nuevo, y quién lo determina?, ¿los pobladores del mundo no conocido no eran capaces de conocer?, ¿quién conoce a quién y quién no conoce nada? En este trabajo se asume una distancia crítica ante el antropocentrismo occidental para lograr una mejor aproximación al tema de estudio.

Los integrantes de la civilización americana reciben a los europeos con sus rituales que implican ofrendas de sus objetos sagrados y mujeres para establecer nuevas alianzas de parentesco recíproco, pero aquellos responden con sus imperativos culturales, incluso violentos si lo consideran necesario, para obtener el "botín" de oro, plata, piedras preciosas y mujeres, mientras ocupaban los nuevos territorios conquistados para que su propiedad pase a nombre de la corona de España.

Esto significó una sobreimposición involuntaria de una civilización sobre la otra, de estructuras muy diferentes. La occidental se estructuraba con un orden de dominio: El uno del Dios y del rey (S^1) era el que ordenaba el resto subordinado de la serie lineal (S2-n). La CACO, por el otro lado, se fundamentaba en una dualidad en oposición equivalente, donde siempre hay un tercer elemento mediador, para una convivencia necesaria (C1$\longleftrightarrow$C-1). El resto era la multiplicación de la dualidad de manera múltiple, abierta y no unívoca.

Por eso, es mejor definir la tríada de conceptos de John Murra de reciprocidad, complementariedad y redistribución, como correlación, suplementariedad y co-distribución. Una relación recíproca nunca es completa ni perfecta, pero sí se puede hablar de una correlación como un imperativo cultural. Según Franklin Pease (1992), por lo general, en el mundo prehispánico se daban relaciones disimétricas inter étnicas, lo que era compensado simbólicamente, en la co-distribución, mediante rituales con productos "cocidos" (elaborados) de alto valor sagrado. Ahora bien, indicar una redistribución puede conducir a la confusión que los productos se están 'volviendo' a distribuir, como una doble distribución, una primera y una segunda, o que es lo mismo decir, uno distribuye y un segundo recibe, y se volvería hacer en la misma dirección o en la contraria. No hay tal, la distribución es un acto único en que las etnias aliadas que han intercambiado energía

humana, entre ellas se co-distribuyen, conjuntamente y a la par.

Se propone la categoría de suplementariedad, en reemplazo de la complementariedad, porque las alianzas para acceder a diferentes pisos ecológicos son voluntarias. La idea de complemento implica una necesidad lógica ineludible como partes de un todo universal.En este caso, no hay completud, el conjunto no se cierra. Siempre está abierta la posibilidad de no aceptarse una alianza, quedando el conjunto siempre abierto a la posibilidad de nuevas alianzas múltiples. Esto le da mucho más flexibilidad al sistema, su posibilidad de expansión y el reconocimiento de las diferencias inter étnicas.

Por estas razones la posición étnica estuvo siempre abierta ante la irrupción de los conquistadores, que a pesar de su dominio, se mantuvo durante la colonia hasta lo que queda como resto de la CACO en la actualidad. Por supuesto, del lado de los ocupantes occidentales no hubo correlación, suplementariedad ni co-distribución con la población étnica.

Dentro de esta lógica de correlación que buscaba una reciprocidad suficiente, por la cual se intercambiaba, junto a la energía humana, símbolos sagrados y momias de antepasados de mucho valor mitológico, como una especie de garantía del pacto ritual, es que se consintió a lo largo del tiempo la incorporación del dios único y universal cristiano y la aceptación de la autoridad política única de la corona, y posteriormente de las autoridades republicanas democráticas. La inquisición y la extirpación de idolatrías en el siglo XVI, como parte de una evangelización forzada, junto a la imposición del estado moderno monárquico con los virreinatos, las reducciones y los corregimientos, forzaron a los curacazgos étnicos a disfrazar sus creencias, y a reacomodar sus sistemas de parentesco y vínculo social. Se pasó a una posición algo defensiva y silenciosa ante la sociedad oficial. En ese proceso se experimentó una considerable pérdida de riqueza cultural, lo que quedó en el olvido, dejando un agujero imposible de cerrar. Pero por otro lado, se produjo una simplificación, una reducción a niveles más cerca de la estructura.

Muchos intentos por comprender de manera acrítica la CACO del lado occidental generaron una masa de malentendidos, preconceptos, arquetipos y prejuicios, que ahondaron una división y exclusión culturales.

La cuestión toma otra dimensión si se considera que, por la debilidad constitutiva de la monarquía española, la implementación de la legislación de la corona en las Indias Occidentales era constantemente eludida por las propias autoridades coloniales, lo cual daba a entender que el nuevo orden era caótico, ni siquiera sus protagonistas cumplían con sus propias normas traídas de afuera, cuando en la CACO las normas, construidas en siglos de convivencia, sí se cumplían en forma rígida. Eso deja otro agujero en el medioque hasta el día de hoy es real y tiene consecuencias en los vínculos sociales. Los europeos españoles impusieron otra cultura debilitada desde el comienzo ante una cultura que operaba suficientemente bien construida durante siglos.

9. Conclusiones.

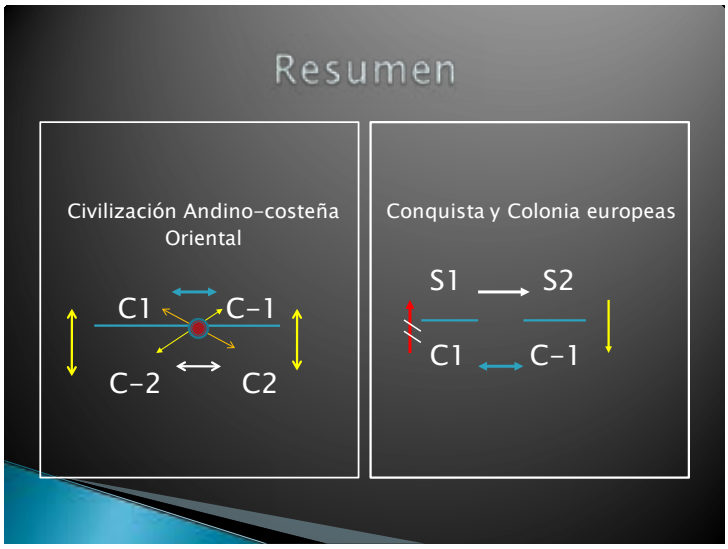
Para concluir, se configura el trauma de la conquista mediante algunas fórmulas. Se toma en cuenta los "cuadrópodos" de Jaques Lacan explicitados en su *Seminario XVII El reverso del psicoanálisis* (1972), por lo cual el denominado 'discurso del amo' se escribe así:

Gráfico 2. Fórmula del discurso del amo

$$\frac{S_1 \rightarrow S_2}{\$ \quad // \quad a}$$

Como se muestra en el gráfico 2, arriba a la izquierda es el significante amo, que actúa de agente, que en el caso que nos ocupa se trataría de la corona española y su corte nobiliaria. Arriba a la derecha son todos los otros significantes que hacen serie, en el lugar de la producción o trabajo, y que compete al vasallaje. Abajo a la derecha es el lugar del producto, que en este caso se refiere a los productos agrícolas obtenidos del feudalismo. Abajo a la izquierda se encuentra el lugar de la verdad, donde el sujeto particular queda como soporte oculto del amo-rey y la subjetividad queda separado del objeto, el cual resulta extraño e inaccesible con la verdad.Se realiza para este trabajo unas transformaciones de esta fórmula básica:

Gráfico 3. Fórmulas del discurso de la CACO y de la colonización europea

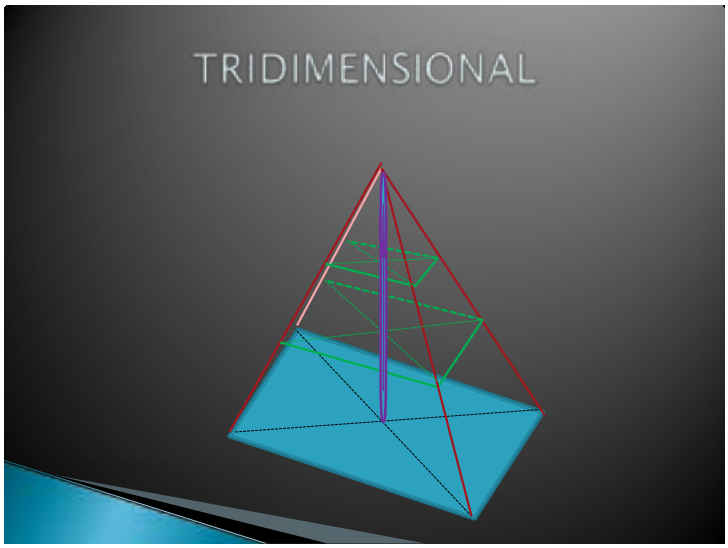


Fuente: Juan de Althaus

En la segunda fórmula correspondiente a la CACO (ver Gráfico 3) no se consideran los lugares del agente, la producción, el producto y la verdad mítico-ritual. Se afirma que estas cuatro categorías se encuentran a la vez en los cuatro lugares, teniendo en cuenta que se analiza desde el saber occidental el saber mítico-ritual, de lo cual hay que estar advertido. Se escoge el signo 'C' para diferenciar del 'S' (significante) porque indica el cargo, que cumple una determinada función que se opone a otra función (siempre dentro del sistema de parentesco, como vínculo social fundamental), en términos de correlación suplementaria, o al decir de John Murra, como recíprocos y complementarios. La relación básica es dual o binaria, la relación subordinada o secundaria es cuaternaria, y la última relación de intermediación introduce una tríada tridimensional, mostrada con el punto rojo en el medio. Esta formulación indica una circularidad de sus elementos y un cruce entre ellos.

El punto rojo medio expresado de manera bidimensional en el plano, corresponde al tubo que conecta los tres mundos (de arriba, del medio y de abajo), que pueden concebirse en general, de acuerdo a los registros de Lacan, lo simbólico, lo imaginario y lo real. Ese lugar de intermediación se realiza atravesando cada plano y en la vinculación entre los planos, dando un efecto tridimensional. Esta ubicación central de intermediación corresponde a determinados seres sagrados y a las autoridades étnicas, como responsables de reordenar el mundo y sus partes. La arquitectura de las pirámides y la tridimensionalidad de los cerámicos pintados confirman esta elaboración (Gráfico 4).

Gráfico 4. Sistema de discurso tridimensional de la CACO



Fuente: Juan de Althaus

La producción de objetos está subordinada a este sistema. Si bien se produce un excedente, lo que importa es la ampliación del sistema de parentesco. Los objetos, aún así sean para consumir como alimento, son sagrados y están sometidos a rituales en cada fase de su producción, distribución y utilización de acuerdo a este esquema. Por eso, dentro de las comunas y comunidades sobrevivientes la locura del consumismo no se instala hasta el día de hoy, y todas las reivindicaciones indígenas se centran en la defensa y reconocimiento de su cultura por el estado nacional. De allí provienen conceptos que han introducido como multiculturalidad y estado multinacional.

En la tercera fórmula (ver Gráfico3) se establece una síntesis de cómo interactuaron ambos esquemas. El binario S1⟶S2 se sobrepone a C1⟷C-1, a manera de imposición. El vector rojo tachado es el constante intento de este binario de buscar una relación suplementaria con el binario de arriba, el cual responde con muy poca reciprocidad y suplementariedad. Sin duda, aquí se ha producido otro efecto traumático de desorden. En el mejor de los casos, cuando se logra algún acuerdo en un asunto parcial, la tendencia es que el binario superior no lo cumpla en algún momento.

La parte de la segunda fórmula que reza: C-2⟷C2 queda obturada, excluida y olvidada por acción del nuevo orden. Sólo interesa el vínculo con las autoridades étnicas para garantizar la tributación, (el rey y los nobles sólo se vinculaban con los señores feudales o las cabezas de las comunas españolas). El régimen de castas institucionaliza el hecho. Esto no significa la desaparición en la práctica de la segunda fórmula, sino que adquiere modalidades diferentes que se esconde a la vista de la autoridad colonial, o es utilizada la legislación colonial para mantener el modo social de las poblaciones étnicas. Muy entrada

la república, lo que interesa es forzar a la integración al mercado y la sustitución de la propiedad comunal por la privada (Álvarez, 2002). En este período el efecto disociador de la vida étnica tuvo mayor impacto que tres siglos de coloniaje español.

Dentro de las respuestas étnicas al trauma fue la reelaboración de mitos como el de Inkarrí:

> La sangre de Inkarrí está viva en el fondo de nuestra Madre Tierra. Se afirma que llegará el día en que su cabeza, su sangre, su cuerpo habrán de juntarse. Ese día amanecerá en el anochecer, los reptiles volarán. Se secará la laguna de Parinacochas, entonces el hermoso y gran pueblo que nuestro Inkarríno pudo concluir será de nuevo visible (Pease. 1985, p. 93).

Es decir, se producirá un reordenamiento del mundo.Los rituales se confundieron, en apariencia, con las creencias y ritos de la religión católica; sin embargo, a lo largo del tiempo la subjetividad mítica, diversa y particular, va cediendo ante la subjetividad monoteísta y universalista. Las antiguas divinidades son sustituidas en cada espacio social por vírgenes, cristos y santos diversos.

De la misma manera, la correlación (reciprocidad), suplementariedad (complementariedad) y co-distribución (redistribución) a largas distancias se reduce, restringe y limita, sobre todo durante el período capitalista-republicano.

La llamada sociedad criolla o mestiza que comenzó a formarse luego de la conquista, por un lado no se identificaba con la CACO y por otro lado tampoco gozaba del reconocimiento y privilegios de los peninsulares, constituyéndose como un producto social algo diferente, semi-excluido. Se inventaron maneras para balancearse entre ambos mundos. Sin embargo, esto significó también respuestas con identificaciones sintomáticas que se pueden resumir en dichos provenientes desde la colonia como: 'La ley se acata, pero no se cumple', que derivó en lo que coloquialmente se denomina la 'viveza criolla', erigido como parte ineludible del vínculo social.

Esta descalificación del Otro social considerado como fuente de engaño, que urde trampas, constituye una permanente amenaza que atraviesa los límites de convivencia que el sujeto puede establecer, instaurando la ley de la desconfianza en las relaciones sociales, que trastoca la reciprocidad de la CACO en otra criolla de 'como presumo que el otro me hará trampa, yo le hago trampa'. Aquí hay un goce desbordado con límites blandos que en las últimas décadas ha convergido con la mundialización de fenómenos de relativización y pluralidad cultural definidos como 'modernidad líquida' (Bauman, 2004), 'hipermodernidad' (Lipovetsky, 2000), el fin de la modernidad (Vattimo, 1987), la dilución de las grandes narrativas en la posmodernidad (Lyotard, 1991) y 'el Otro que no existe' (Miller, 2005).

Estas formas culturales son abordadas en la clínica psicoanalítica con la lógica del 'uno por uno', pero también las ciencias sociales aportan con sus investigaciones sobre estos temas poniendo sobre el tapete en el debate público aquello que quedó olvidado, pero que siempre surge como desarreglo social de forma inesperada, ya que no se quiere saber qué hacer con eso.

Referencias bibliográficas.

Álvarez, Silvia G. (2002). *Etnicidades en la costa ecuatoriana*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Degregori, Carlos Iván (1986). *Del mito de Inkarri al mito del progreso*. Lima: Instituto CONSTRUCTOR

Delidase, Ricardo (2013) La antigua China. La Seres griega y la Sina latina. Más allá de Pangea. Recuperado dehttp:// masalladepangea.blogspot.com/2013/04/la-antigua-china-la-seres-griega-y-la.html).

Freud, Sigmund (1975). *Obras completas*(Tomo IX). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva..

Godelier, Maurice (1977). *Perspectives in Marxist Anthropology*. New York: Cambridge University.

Golte, Jürgen (2009). *Moche, cosmología y sociedad. Una interpretación iconográfica*. Lima: IEP y CBC.

Marcos, Jorge G. (2005). Los pueblos navegantes del Ecuador prehispánico. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Marcos, Jorge G (2010). Arqueología y Etnohistoria del Señorío de Cancebí en Manabí Central. Manta: Editorial Mar Abierto.

Miller, Jacques-Alain (2005). El Otro que no existe y sus comités de ética. Buenos Aires: Paidós.

Murra, John (1983). *La organización económica del Estado Inca* (3ra edición). Lima: Siglo XXI, Instituto de Estudios Peruanos.

Murra, John (1975).*Formaciones económicas y políticas del mundo andino.*Lima: IEP.

Murra, John (2014). *El mundo andino. Población, medio ambiente y economía.*Lima: IEP y PUCP-Fondo editorial.

Lacan, Jacques (1980).Le malentendu. En: Ornicar? Boletín periódico del Campo Freudiano, N° 22-23. París:Lyse.

Lacan, Jacques (1985). El mito individual del neurótico. En *Intervenciones y Textos*. Buenos Aires: Manatial.

Lacan, Jacques (1992). *Seminario 17. El reverso del Psicoanálisis*. Editorial Paidós. Barcelona

Levi-Strauss, Claude (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós Estudio.

Levi-Strauss, Claude (1984). *Palabra dada.*Madrid: Editorial Espasa-Calpe S.A.

Lipovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lockhart, James (1982). *El mundo hispano peruano 1532-1560*. México: Fondo de Cultura Económica de México.

Lyotard, Jean-François (1991) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber.*Buenos Aires: Editorial REI.

Pease, Franklin (1992). *Curacas, reciprocidad y riqueza*. Lima: PUCP-Fondo editorial.

Pease, Franklin (1991). *Los últimos incas del Cuzco*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Pease, Franklin (2010). *Las crónicas y los Andes.*Lima: Fondo de Cultura Económica del Perú.

Pease, Franklin (2010). *Los mitos en la región andina.*Quito: Ediciones IADAP.

Shady Solís, Ruth (2006). *Caral-Supe. La civilización más antigua de América*. Lima: INC.

Salomon, Frank (2006). *Los Quipocamayos*. Lima: IFEA ye IEP.

Vattimo, Gianni (1987). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Zuidema, Tom R. (1989). *Reyes y guerreros*. Ensayos de cultura andina.Lima: FOMCIENCIAS.

19

ALINA DELGADO BOHÓRQUEZ

TEMA:
PROCESOS DE URBANIZACIÓN (IN) FORMAL Y LA BÚSQUEDA DE LA CIUDADANÍA EN LA NUEVA PERIFERIA URBANA DE GUAYAQUIL

PROCESOS DE URBANIZACIÓN (IN)FORMAL Y LA BÚSQUEDA DE LA CIUDADANÍA EN LA NUEVA PERIFERIA URBANA DE GUAYAQUIL

(IN)FORMAL URBANIZATION AND THE QUEST FOR CITIZENSHIP IN GUAYAQUIL'S NEW URBAN PERIPHERY

Alina Delgado Bohórquez
Universidad de Especialidades Espíritu Santo-UEES; K.U.Leuven University-Belgium
Av. Samborondon, km 2,5 – Ecuador; Leuven-Belgica
042835630
adelgadobo@uees.edu.ec; alina.delgadobohorquez@asro.kuleuven.be

Resumen. El desarrollo urbano de América Latina en las últimas décadas ha sido el resultado de procesos tanto formales como informales de ocupación del suelo. Guayaquil, la ciudad más populosa y capital económica del Ecuador no es una excepción y ofrece una visión particular sobre diferentes dinámicas de estos procesos. Es una ciudad donde la degradación de sus recursos naturales (esteros y cerros), las circunstancias políticas, y falta de aplicación de políticas urbanas equitativas y coordinación entre los diferentes niveles de gobierno han degenerado en un paisaje urbano fragmentado, intensificando la inequidad social. Esta ponencia presenta el caso del sector de Monte Sinaí, uno de los más grandes asentamientos informales ubicados en la periferia al noroeste de la ciudad. A través de testimonios de pobladores y documentación del plan masa para la zona se analizan los diferentes patrones y dinámicas de ocupación formal e informal del territorio. A su vez también se identifica la capacidad del Estado para producir e implementar políticas frente a estas dinámicas y las estrategias de sus habitantes en la búsqueda de un ciudadanía que les permita ser parte de una ciudad más justa e inclusiva y en la que las necesidades de la creciente población periférica estén totalmente integradas en los planes urbanos.

Palabras claves: Guayaquil, desarrollo urbano inclusivo, ocupación del suelo, ciudadanía, periferias urbanas

Abstract. Urban development in Latin America in recent decades has been the result of both formal and informal processes of land occupation. Guayaquil, the largest city and economic capital of Ecuador is no exception and offers specific insights on different dynamics of these processes. It is a city where the degradation of natural resources (marshes and hills), political circumstances and lack of equitable urban policies and coordination between different levels of government have degenerated into a fragmented urban landscape, intensifying social inequality. This paper presents the case of Mount Sinai sector, one of the largest informal settlements on the outskirts northwest of the city. Through testimonies of inhabitants and documentation of the master plan for the area, different patterns and dynamics of formal and informal land occupation are analyzed. In turn state capacity is also identified to produce and implement policies in response to these dynamics, besides strategies of its inhabitants in search of a citizenship that allows them to be part of a more just and inclusive city in which the needs of the increasing peripheral population are fully integrated into the urban plans.

Keywords: Guayaquil, inclusive urban development, land use, citizenship, urban peripheries

1. Introducción.

El fenómeno de la generación de los asentamientos informales en las ciudades de América Latina es un fenómeno complejo y multi-causal, debido a causas migratorias, socio-económicas, políticas y legales. Y es el resultado de un sistema económico-social y administrativo que debido a falta de recursos administrativos-técnicos y jurídicos no pudo absorber este enorme crecimiento urbano. Guayaquil, la ciudad más poblada del Ecuador, con 2'674.274 habitantes (INEC, 2011) en un área de 35.000 has. de las cuales aproximadamente el 60% corresponden a asentamientos informales (Sanchez, 2014). Guayaquil junto con Quito, la capital del país se convierten desde inicios del siglo XIX en los principales polos de desarrollo y atracción de población migrante del campo, ciudades pequeñas e

intermedias. Guayaquil funda su dinamia en el comercio y se convierte en el primer puerto para importaciones de toda clase de mercancías para abastecer tiendas y bazares junto con exportaciones de productos agrícolas, constituyéndose en el soporte físico para el desarrollo del modelo agroexportador del país, de cacao, café, banano, que generaron un proceso de migración masiva a Guayaquil.

La ciudad se desarrolló inicialmente en el centro, donde se establecieron tugurios para alojar a la población migrante de bajos recursos y trabajadores, posteriormente la población migrante se trasladó al sur, donde se conformaron los primeros asentamientos informales, sobre los esteros, rellenando estos con el apoyo muchas veces del gobierno local y en las últimas décadas hacia las zonas del norte, donde se asienta actualmente una población equivalente a unas 300.000 personas que viven fuera de los límites urbanos de la ciudad, el "otro Guayaquil" como también se denomina a estas zonas, en las partes intermedias de una zona metropolitana que está actualmente en forma parcial bajo el control del GAD (Gobierno Autónomo Descentralizado o Municipio) de Guayaquil y con competencias compartidas con el Gobierno central en cuanto a provisión de infraestructura y legalización de la tierra.

2. Breve análisis histórico del desarrollo (in)formal y el derecho urbanístico.

La formulación del problema de la conformación de los procesos formales e informales urbanos y la constitución de ciudadanía está por consiguiente vinculada a un análisis del desarrollo normativo urbanístico y de propiedad de la tierra al respecto. En el Ecuador los primeros indicios de un cambio en el régimen absolutista y civilista de la propiedad de la tierra heredado de la normativa española se dan no en el ámbito urbano sino en el ámbito rural, por medio de la ley que regulaba el régimen de comunas campesinas en los años 30 y luego por medio de la reforma agraria en los años 60. Esta última tuvo amplia difusión y consistió en un conjunto de medidas y leyes donde se enunciaba por primera vez la función social de la propiedad (Jordan, 2003), con el fin de frenar el acaparamiento de tierras y la depredación ambiental por el uso intensivo de cultivos y en la cual en ciertas causales se reconocía la extinción del derecho de propiedad de un propietario de predios rústicos bajo la institución de la reversión y la expropiación.

Posteriormente, en 1966 el gobierno dictatorial de la época puso en vigencia la Ley de Régimen Municipal (LORM), que incluía instituciones jurídicas novedosas para la época como era la obligación de construir (Neira, 2014), la imposición de tributos a los solares vacíos, la progresividad de este recargo a través del tiempo y la expropiación como máxima sanción por incumplimiento. Sin embargo, la norma de la obligación de construir según el artículo 320 de la mencionada Ley, se aplicaba sólo para "terrenos de mayor superficie en áreas urbanas donde se pudiera construir", vaguedad que dejaba un amplio campo para la interpretación del propietario del predio y el organismo de inspección y se aplicaba a "aquellos predios sin edificar por un periodo de 5 años o más"; también podían ser expropiadas por el Ministerio las propiedades "consideradas obsoletas si estas no fueren construidas dentro de un periodo de 6 años a partir de la fecha de la notificación". Lo anteriormente mencionado, denotaba la ineficiencia normativa de la ley de Régimen Orgánico Municipal como instrumento de control urbanístico, al tener esta muchas indefiniciones y un amplio margen de interpretación en algunos de sus artículos, lo que favoreció la discrecionalidad de funcionarios; además de tener un carácter principalmente tributario, lo que dificultó su aplicabilidad y utilización como elemento de control (Neira, 2014). El que esta ley haya permanecido prácticamente inalterada en un periodo de ti-

empo donde la ciudad experimentó un crecimiento de su población de 258.966 en 1950 a 2'226.157 (Sanchez, 2014), equivalente a un incremento del 800%, podría sugerir la falta de eficacia para controlar el crecimiento de una ciudad con cambiantes condiciones sociales, económicas y políticas.

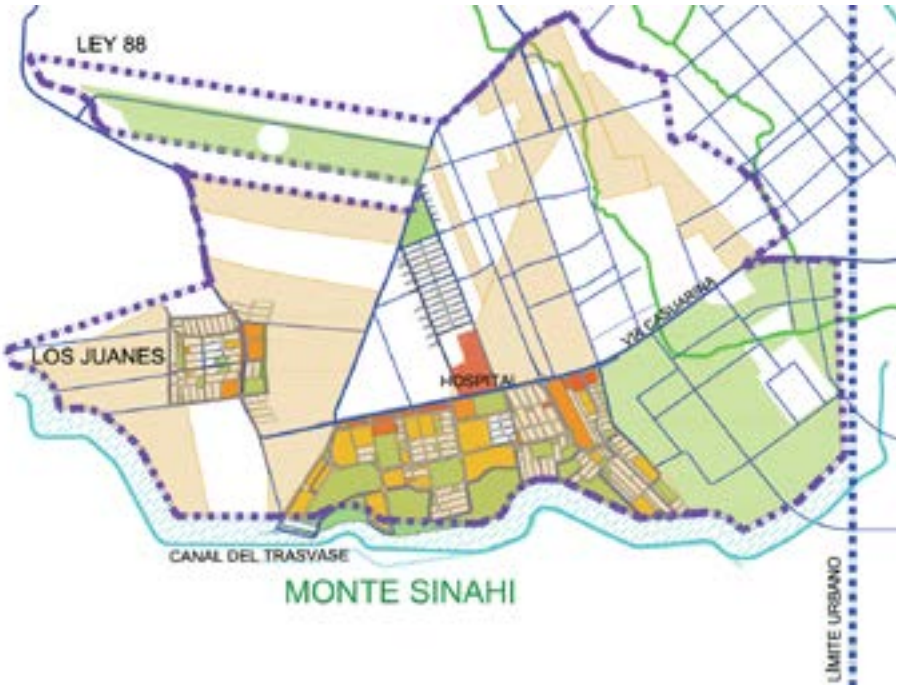
3. Monte Sinaí y proyectos.

Monte Sinaí es uno de los asentamientos con 80.000 habitantes, ubicado al noroeste de la ciudad de Guayaquil, promovido en sus inicios por Marcos Solís, conocido como el fundador de este asentamiento. También en su conformación tanto el gobierno central como el local comparten responsabilidades, así como también es el resultado de una serie de dinámicas sociales y de ocupación ilegal de terrenos propiciada por una serie de traficantes de tierras que negociaban terrenos a base de amenazas o presiones a sus dueños originales y vendían terrenos fraccionados a grupos de personas la mayoría migrantes de otras zonas del país o de la ciudad. Es necesario reconocer el papel sustancial jugado por estos actores como desarrolladores informales en la escena del desarrollo periférico urbano de Guayaquil, la estrategia inicial era donar 100 o 200 lotes de terrenos para familias que se encargaban de conseguir otras familias que pagaran por sus terrenos. Estos desarrolladores informales realizaban el trazado de las calles, la gestión administrativa de los cobros por los terrenos, dotaban de seguridad y electricidad a los habitantes, además de proveer escuelas y transportación pública. Fundaciones como Hogar de Cristo proporcionaban el material y recursos para la edificación de las viviendas.

Muchos de los desarrolladores informales participaban en política y eran respaldados por algún político durante épocas de proselitismo político. La ley 88 promulgada por el gobierno ecuatoriano en diciembre 2010 puso fin a esta dinámica y se declaró a la zona de Monte Sinaí como zona de reserva. Se realizaron desalojos forzados en el área utilizando gran cantidad de equipos policiales y se apresaron a algunos de los desarrolladores informales como Balerio Estacio (El Universo, 2010, diciembre 31). A partir de ese momento se establecieron planes para la zona, como el desarrollo de un plan masa para monte Sinaí, que involucraría reajuste de tierras, desarrollo de programas de viviendas, proyectos sociales, comunitarios, granjas comunitarias, equipamientos recreativos, deportivos, regularización de la tenencia de la tierra y participación de la ciudadanía (MIDUVI, 2013).

Con respecto al plan Masa para Monte Sinaí, los principales proyectos están localizados en el área de Las Thalía y las Marías y el área de los Juanes, en donde se planificó un programa de reajuste de tierras, se consideró para el efecto a los pobladores establecidos antes de diciembre de 2010 y se definieron lotes de 8 x 15 la cual es la medida de la mayoría de los lotes de la zona. Se estableció un área máxima del lote de 300 m2, para aquellos pobladores que tuvieren un excedente de terreno quienes tendrían que pagar la diferencia. Además se está construyendo en el sector un hospital con capacidad para 400 camas (MIDUVI, 2013).

Figura 1. Implantación general y proyectos en la zona de Monte Sinaí



Fuente: MIDUVI, 2013

4. Revisión de la literatura.

La conceptualización de lo que se conoce como fenómeno informal refiere una estigmatización que separa a los que están fuera de la esfera formal, separando a la ciudad en dos esferas que comprende la ciudad de la administración formal municipal y la ciudad autoconstruida por sus habitantes (Roy, 2005; Gilbert, 2007; Varley, 2013). De esta forma los asentamientos informales en vez de ser experiencias a partir de las cuales se podrían elaborar políticas más acordes con las necesidades y preferencias de la población y aprender de estas experiencias (Hardoy & Sattherthwaite 1989; Lombard, 2014), se las margina y separa.

América Latina ha sido un territorio donde la práctica de la informalidad urbana ha sido ampliamente documentada, (Matos Mar, 1977; Turner, 1967; Turner & Steffian, 1969), impactando en las políticas urbanas de la región y el mundo entero. Consecutivamente, la auto/construcción ha llegado a ser reconocida como una práctica viable para que la población de menores recursos pueda tener acceso a la vivienda (Ward, 2012).

La ciudad de Guayaquil ha sido campo propicio para investigaciones pioneras sobre desarrollos urbanos informales. De esta forma, los procesos urbanos de autoconstrucción al sur de la ciudad fueron documentados por medio de estudios longitudinales que han puesto de manifiesto el potencial de las viviendas construidas como un recurso básico que permite a los pobres urbanos la acumulación de activos en el tiempo (Moser, 2009). El trabajo de Moser ha tenido eco en estudios longitudinales comparables en Lima (Hordijk, 2015) y Río de Janeiro (Perlman, 2010). Estos tres estudios han puesto de manifiesto la forma en que los asentamientos informales han contribuido a la consolidación física y social de la trama urbana, a pesar de sus limitaciones físicas y de seguridad de la tenencia de la tierra y de las dificultades de reconocimiento como practicas urbano-sociales.

5. Materiales y Métodos – Testimonios.

Para el desarrollo de la siguiente investigación se realizaron investigaciones en sitio por medio de entrevistas a dirigentes barriales del sector de Tres Bocas y los Juanes en Monte Sinaí. También se extrajo información del Plan Masa para Monte Sinaí y del Programa Nacional de Desarrollo Urbano de la Zona Noroeste de Guayaquil (BID-MIDUVI, 2011). Entre los testimonios se destacan tres representativos de momentos específicos en la historia de este asentamiento: 1) el arribo de los nuevos pobladores, 2) el cambio de posición del gobierno con los desalojos con la declaración de la Ley 88 y 3) la esperanza de las nuevas generaciones asentadas en Monte Sinaí con respecto a los nuevos proyectos en el área. Con respecto al primer punto el testimonio de Solanda Ávila, una enfermera que vive en Monte Sinaí desde el 2006 representa el arribo de nuevos pobladores al área:

> Después de una discusión con mi marido en el que me golpeó, me fui de mi casa, yo vivía en el sur de la ciudad, en La Valdivia-cooperativa Justicia y Libertad. En ese momento ella trabajaba como enfermera en el hospital IEESA en el sur de la ciudad; además estudió derecho en la universidad, estudiar hasta el sexto año. Sólo quería huir, y de ir a otro lugar sin un destino preciso, entonces tomé un autobús, tomé dos o tres autobuses hasta la estación de la 8 (por el canal) al norte de la ciudad, cuando llegué a esa estación vi una imagen ideal para mí, ya que me gusta el campo, había pocas casas y una gran cantidad de área verde y árboles. Esa fue la zona de "Los Juanes" en Monte Sinaí. Había sólo 8 casas y una tienda. Pregunté en la tienda cómo podía comprar un terreno en ese lugar. Me dijeron que el dueño era Pablo León y que su sobrino, Oscar Celleri era el que vendía la tierra, en parcelas o solares. Mediante el pago de un préstamo de 50 USD pude reservar una parcela de 8 por 15 metros. Le pregunté a un avance de mi empleador y volví la semana después para ver qué trama fue asignado a mí, después de lo cual tuve que empezar a pagar una cuota mensual por el precio total de 1.700 dólares. Mi hijo vino a esta zona un mes después. Él pagó 4000 dólares por su parcela contigua a la mía.

En Diciembre del 2010 el gobierno ecuatoriano decidió declarar cero tolerancia a las invasiones y por medio de la Ley 88 determinó un área de 743 hectáreas como zona de reserva y militarizó el área de Monte Sinaí. La Secretaría de Prevención de Asentamientos Informales decidió desalojos en el área con gran intervención policial, más de 600 soldados, 1135 policías participaron en los desalojos junto con palas mecánicas, helicópteros, caballos y perros (El Universo, 2013, mayo 10). El testimonio de Amada Córdova, una dirigente comunitaria representando a 203 familias del sector de Tres Bocas y madre de un niño con discapacidad representa este punto en la historia de este asentamiento:

> "Yo estaba en el hospital Roberto Gilbert cuando oí del desalojo. Corrí tratando de llegar a mi casa, pero las fuerzas de policía estaban bloqueando la circulación de autobuses y coches de la zona de Sergio Toral. Me las arreglé para pasar por ellos y entré por la Sergio Toral hasta mi casa en Tres Bocas llevando a mi hijo de 6 años de edad discapacitado en mis brazos. Nunca olvidaré las terribles escenas de ese día. Especialmente las imágenes de una niña en silla de ruedas bajo un árbol mientras su casa estaba siendo desmantelada por la policía".

Figura 2. A Límites del sector Tres Bocas en Monte Sinaí con el Bosque Protector Papagayo; B. Vivienda de Amada Córdova en el sector Tres Bocas.

Fuente: Fotos tomadas por autora

Seguidamente a los desalojos el gobierno a través de diferentes organismos como el MIDUVI, el MIEES, planificó la coordinación de las acciones para la implementación de planes para la población del sector de Monte Sinaí. El proyecto del plan Masa se proyectó en una primera fase a implementarse en la zona del Valle Verde-Tres Bocas, de 46 hectáreas con la prestación de servicios básicos agua, electricidad, infraestructura vial, y también un mercado, "Las Cañas", la reapertura de las piscinas que eran antes de la propiedad de un coronel del ejército, éstos serían el lugar de un centro deportivo para dar clases de natación, y cursos de judo, artesanías, liderado por MIESS y Federación deportiva del Guayas. El MIDUVI gestionaría una parte de la fase 1 del plan de MASA, junto con el Ministro de Medio Ambiente Urbano, para la implementación de granjas orgánicas familiares con el MIESS y para la reforestación de la zona. La idea es de utilizar este tipo de proyecto como modelo para ser replicado en otros sectores. Al respecto el testimonio de Mariana Cobeña, una dirigente comunitaria del sector de Tres Bocas y madre de dos niños en edad escolar, refleja el sentir de esta etapa actual del asentamiento de Monte Sinaí:

> Mi idea de venir a vivir en Guayaquil fue algo diferente y establecerse en Monte Sinaí no era tan atractiva desde el principio. Hubiera preferido vivir más en el centro, no en un lugar que se parece al campo, donde crecí, con caminos de tierra y carencia de servicios. Vine a Monte Sinaí en 2006 con mi marido y con el apoyo de mis hermanos compramos tres parcelas al propietario Roberto Borja, por un total de 3400 dólares. He oído sobre el proyecto MIDUVI. El parque lineal a lo largo del canal pasará por mi casa muy de cerca, así como la carretera hacia la vía a la Costa. Espero que nos traerá servicios y parques para que nuestros hijos pueden jugar.

Figura 3. A límites del sector Tres Bocas en Monte Sinaí; B. Vivienda de Mariana Cobeña en el sector Tres Bocas.

Fuente: Fotos tomadas por autora

6. Resultados y Discusión.

Actualmente Guayaquil es una ciudad que abarca una zona metropolitana no reconocida legalmente, en una área de conurbación que involucra ciudades satélites vecinas como Durán, Samborondón, Daule, divididas estas por cursos naturales de ríos. Más de la mitad del área urbana actual ha sido ocupada por medio de asentamientos informales y un gran porcentaje de familias (de sectores informales y formales) aun no logran formalizar la tenencia de la tierra.

Al noroeste del actual límite urbano en Guayaquil existen amplias áreas de asentamientos informales conocidas como Monte Sinaí, fuera de los límites urbanos que demandarían fuertes inversiones de infraestructura por parte del gobierno central y local, además de la erogación de leyes para proteger los bosques naturales circundantes de la ciudad e inmediatos a estos asentamientos. Existen planes por parte del gobierno central para esta zona que incluirían reordenamiento de los asentamientos existentes, proyectos de vivienda, áreas recreacionales e infraestructura comunitaria vial así como dotación de servicios básicos y programas de legalización.

Sin embargo para una más eficiente aplicación e implementación de estos planes es necesario el marco legal al respecto del cual ha sido recientemente aprobada la Ley Orgánica de Ordenamiento del Territorio (2016), así como también sería necesario a un proceso de metro politización de la ciudad de Guayaquil, que la defina como distrito metropolitano de las zonas de expansión urbana que la rodean y que involucre a la zona de Monte Sinaí y la incluya dentro de los límites urbano- administrativos de la ciudad de Guayaquil (los cuales en esta zona no han sido modificados desde el año 1991); para lo cual es necesario reiterar la importancia de un proceso de concertación de los distintos municipios participantes en la conurbación urbana del área de Guayaquil, así como también entre distintos niveles de gobierno, local y central, para poder articular los diferentes procesos y unir fuerzas en una sola dirección hacia una ciudad más justa, equitativa, inclusiva y participativa y elevando el nivel de vida de todos y todas sus habitantes.

Referencias bibliográficas.

Dictan prisión de Balerio Estacio por supuesto tráfico de tierras, *El Universo*. (2010, diciembre 31). p.3

Drama, impotencia y rabia en Monte Sinai por desalojos, 10 Mayo. *El Universo*. (2013, mayo 10).

Gilbert, A. (2007). The return of the slum: does language matter? *International Journal of Urban and Regional Research*, 31(4), pp.697-713.

Hardoy & Sattherthwaite, (1989). *Squatter citizen*. London: Eartscan.

INEC. (2011). *Censo Nacional de Poblacion.* Quito: INEC.

Hordijk, M. (2015). Debe Ser Esfuerzo Propio, Aspirations and Belongings of the Young Generation in the Old Barriadas of Southern Lima, Peru. In C. Klaufus & A. Ouweneel (Eds.), *Housing and Belonging in Latin America* (pp 81-103). Oxford: Berghahn.

Jordan, F. (2003). Reforma Agraria en el Ecuador. In CLACSO, *Proceso Agraria en Bolivia y America Latina* (p.285.316). CLACSO.

Lombard, M. (2014). Constructing ordinary places: Place-making in urban informal settlements in Mexico. *Progress in Planning*, 94, 1-53.

Matos Mar, J. (1977). *Las barriadas de Lima: 1957.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MIDUVI (2013). *Reporte del plan objetivo y plan Masa para Monte Sinai*. Quito: Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

Moser, C. (2009). *Ordinary families, extraordinary lives: Assets and poverty reduction in Guayaquil, 1978-2004.* Washington DC: Brookings Institution Press.

Asamblea Nacional (2016). *Ley Organica de Ordenamiento Territorial y Gestion del Suelo.* Quito: Asamblea Nacional.

Neira, J. (2014). *La Ineficacia del Cootad y de la Ley Derogada por aquella en Materia de Regulacion y Control del Mercado Inmobiliario.* Guayaquil: Universidad Catolica.

Perlman, J. (2010). *Favela: Four decades of living on the edge in Rio de Janeiro*. Oxford: Oxford University Press.

Roy, A. (2005). Urban informality: toward an epistemology of planning. *Journal of the American Planning Association*, 71(2), 147-158.

Sanchez, B. (2014). *Mercado de Suelo Informal y Politicas de Habitat Urbano en la Ciudad de Guayaquil.* Quito: Flacso.

Turner, J. F. C. (1967). The squatter settlement: an architecture that works. *Architectural Design,* 38, 355-360.

Turner, J. F. C. (1968). Housing priorities, settlement patterns, and urban development in modernizing countries. *Journal of the American Institute of Planners*, 34(6), 354-363

Varley, A. (2013). Postcolonialising Informality? *Environment & Plannning D,* 31(1), 4-22.

Ward, P. M. 2015. Housing rehab for consolidated informal settlements: A new policy agenda for 2016 UN-Habitat III. *Habitat International*, 50, 373-384

20

SULEEN DIAZ-CHRISTIANSEN

MARIELLA ORTEGA CORREA

GUZMÁN ANTONIO MUÑOZ FERNÁNDEZ

TEMA:

EL TURISMO COMUNITARIO Y SOSTENIBLE EN LA ISLA SANTAY (ECUADOR): UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL TURISTA

EL TURISMO COMUNITARIO Y SOSTENIBLE EN LA ISLA SANTAY (ECUADOR): UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL TURISTA

COMMUNITY BASED AND SUSTAINABLE TOURISM AT SANTAY ISLAND (ECUADOR): AN ANALYSIS FROM THE TOURIST PERSPECTIVE

Suleen Diaz-Christiansen[1]
Universidad Casa Grande (Ecuador)
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
+ (593) (42) 202180
sdiaz@casagrande.edu.ec

Mariella Ortega Correa[2]
Universidad Casa Grande (Ecuador)
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
+ (593) (42) 202180
mortega@casagrande.edu.ec

Guzmán Antonio Muñoz Fernández[3]
Universidad de Córdoba (España)
C/Puerta Nueva s/n, 14071
+ (34) 686 93 41 15
guzman.munoz@uco.es

Resumen. El turismo comunitario está basado en una relación dialéctica entre el turista, el ecosistema y la comunidad receptora; y se presenta como una alternativa a los destinos turísticos tradicionales, suponiendo una actividad complementaria económica, nunca como única alternativa, a los tradicionales sectores de las comunidades locales, fundamentalmente basados en actividades primarias. El impulso de este tipo de turismo en zonas rurales de países en desarrollo puede ser una herramienta para su progreso socioeconómico y para reducir la pobreza. Este artículo presenta los resultados de un trabajo de campo, de tipo cuantitativo, utilizando una encuesta a 1002 visitantes en la Isla Santay (Ecuador) entre los meses de abril a octubre del año 2015, para conocer el perfil sociodemográfico de los turistas que la visitaron, sus motivaciones y la valoración de sus atributos tras su experiencia turística. Los resultados muestran que la principal motivación fue conocer sitios nuevos, los atributos más valorados son la belleza paisajística y la seguridad ciudadana en la isla. Se justifica la necesidad de un diseño o adaptación de productos turísticos que respondan a las motivaciones encontradas, de manera que este sitio sea un destino turístico que potencie el desarrollo sostenible de la comuna.

Palabras clave: Desarrollo económico local, turismo comunitario, sostenibilidad, Isla Santay.

Abstract: Community-Based tourism is supported on a dialectical relationship between the economy, the ecosystem and the host community; and it represents an alternative to traditional tourist destinations, assuming a complementary economic activity, never as the only alternative to the traditional sectors of local communities, based mainly on primary activities. The momentum of this type of tourism in rural areas of developing countries can be a good tool for socio-economic progress and poverty reduction. This article presents the results of a quantitative field study, with the use of a 1002 on-site surveys collected from tourists visiting Santay Island (Ecuador) between the months of April to October 2015, the purpose is to obtain the socio-demographic profile of the tourists that visited the island, their motivations, the valuation of its

---

1 Docente en la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, Universidad Casa Grande-Ecuador. PhD (c) por la Universidad de Córdoba-España.

2 Docente en la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, Universidad Casa Grande-Ecuador. Magister en Educación Superior.

3 Docente y Coordinador del Grado de Administración y Dirección de Empresas-Universidad de Córdoba. PhD Internacional por la Universidad de Córdoba de España.

attributes after the tourist experience. The results show that the main motivation was to discover new sites; the most valued attributes are the landscape beauty and public safety on the island. There is a need for a design or adaptation of tourism products that respond to the motivations found, so this site becomes a tourist destination that fosters sustainable development of the community.

Key words: Local economic development, community-based tourism, sustainability, Santay Island.

1. Introducción.

El sector turístico busca satisfacer nuevas experiencias de los turistas cada vez más activos en sus viajes, lo que implica reforzar los tradicionales destinos turísticos y, al mismo tiempo, crear otros nuevos con la finalidad de cumplir con las expectativas de las necesidades de estos viajeros. La búsqueda de la cultura local, de las costumbres de la comunidad, del contacto con la naturaleza, de las raíces étnicas o de la herencia histórica se relaciona con las nuevas experiencias que buscan los turistas, quienes quieren también percibir la autenticidad de estos destinos (Ryan, Ninov & Aziz, 2012). Por ello, áreas geográficas que hasta el momento se encuentran fuera de los circuitos turísticos están adquiriendo cada vez una mayor importancia por la búsqueda de esa diversidad cultural y ambiental como forma de engrandecerse como viajero.

Por otro lado, existen nuevas formas de planificación y gestión de los viajes, basados tanto en el turismo comunitario como en el turismo sostenible, lo cual implica una actividad complementaria para las tradicionales estructuras económicas de las comunidades locales, principalmente para aquellas basadas en actividades primarias. Por este motivo, debe cumplirse la premisa básica de que sean los propios habitantes del lugar los que desarrollen, planifiquen y gestionen dichos procesos turísticos (Giampiccoli & Kalis, 2012).

El turismo es considerado como una herramienta básica para luchar contra la pobreza, ya que permite el desarrollo socioeconómico de una zona geográfica y disminuye la pobreza en determinadas áreas rurales (Organización Mundial del Turismo, 2002). Ante la situación de exclusión y pobreza en la que históricamente las comunidades indígenas y campesinas han vivido en Ecuador (Acosta & Martínez, 2009), el turismo comunitario ha sido una herramienta de desarrollo local, planteando como objetivos: la defensa de su territorio ancestral, la conservación y transmisión de su patrimonio, la generación de empleos in-situ, la protección de la naturaleza y la disminución de la migración de sus miembros hacia zonas urbanas (Ruíz & Solís, 2007). En este sentido, América Latina, y concretamente Ecuador, ha tenido un importante crecimiento en el número de turistas que lo visitan cada año (Gascón, 2015; Ruíz-Ballesteros, 2011).

Este artículo pretende determinar las características sociodemográficas y las motivaciones de los turistas nacionales que visitan la isla Santay en Ecuador, declarado Sitio Ramsar. Con este propósito, se ha realizado una encuesta a una muestra representativa de 1002 turistas nacionales, en la que se plantean aquellos aspectos que más interesa conocer y que permiten, a su vez, determinar las claves del visitante que acude a Isla Santay como destino turístico de naturaleza. Para conseguir este objetivo, este artículo se estructura, tras esta introducción y descripción de la isla, un segundo apartado donde se realiza una revisión de la literatura centrada en el turismo comunitario y su sostenibilidad. Un tercero la metodología de la investigación y un cuarto apartado muestra los principales resultados y la discusión de los mismos, para finalizar con las conclusiones del este estudio.

2. Descripción del área geográfica.

La Isla Santay es parte del cantón Durán y se ubica a 800 metros de distancia de la ciudad de Guayaquil. Tiene un área de 4.705 hectáreas de bosques inundables y bosque seco tropical donde residen 56 familias; alberga un gran número de especies acuáticas que migran desde aguas estuarinas hacia los ríos y hacia el mar. Estas características únicas han permitido que este humedal obtenga la denominación, desde el año 2000, de Sitio Ramsar de Importancia Internacional #1041 del mundo (Ministerio de Ambiente, 2013). La isla se divide en distintas zonas: de restauración (697,94 ha.), de conservación (1.069 ha.), de usos múltiples (59ha.) y de conservación estricta (252 ha.). Los ciudadanos de la isla se han agrupado en la Asociación de Pobladores San Jacinto de Santay y la Asociación de Servicios Turísticos de Santay, quienes disponen de 96,69 hectáreas de su extensión para el desarrollo de la oferta de turismo comunitario (Ministerio de Ambiente, 2013).

Según datos citados por el Ministerio de Ambiente del Ecuador (2013), existía en 2012 un déficit de espacios verdes en la ciudad de Guayaquil equivalente, al menos, a 7 m2/hab.; dado que la ciudad contaba con sólo 1,12 m2/hab., siendo insuficientes para alcanzar los estándares de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para espacios verdes en una ciudad (8 a 15 m2 /hab.) (Ministerio de Ambiente, 2013). Esta necesidad urbana por tener espacios verdes resalta la importancia de la recuperación de sitios naturales como la Isla Santay.

El proyecto de la Isla Santay contó con un presupuesto de tres millones de dólares para la construcción de una ecoaldea, un muelle, un sistema de saneamiento, diferentes senderos, un centro de interpretación y las infraestructuras básicas para negocios turísticos manejados por la comuna (Ministerio de Ambiente, 2013). En este proyecto se involucró a la Empresa Pública de Parques Urbanos y Espacios Públicos, siendo el Ministerio de Ambiente el ente regulador que procura y establece el uso sustentable de la isla (Ministerio de Ambiente, 2015).

El proyecto desarrollado en la Isla Santay provoca efectos positivos, es un área recreativa a pocos minutos de la ciudad de Guayaquil. Con el propósito de preservar y cuidar el hábitat de la isla, todas las obras realizadas en la misma tienen un impacto ambiental medio y son planificadas con el fin de cuidar el ecosistema. En el año 2014, se inauguró el puente que conecta la ciudad con la isla, produciéndose un crecimiento exponencial en las visitas (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Visitantes en la Isla Santay, 2012-2015

Año	Número de visitas
2012	900
2013	22 309
2014	717 818
2015	494 715

Fuente: Ministerio de Ambiente, 2015

3. Revisión de la literatura.

El turismo se ha convertido en una herramienta para mejorar las condiciones socioeconómicas de determinadas comunidades locales en entornos rurales. En este sentido, la Organización Mundial del Turismo (Organización Mundial del Turismo, 2012), mediante el programa ST-EP busca, a través del turismo, el desarrollo socioeconómico local de áreas geográficas deprimidas con el objetivo de reducir la pobreza con el establecimiento de pequeñas empresas gestionadas desde la comunidad local, estas suministran bienes y servicios y ponen en valor sus recursos culturales y medioambientales. Ello implica apartarse de una visión meramente productivista y mercantil para considerar la administración de los recursos de manera respetuosa con el medio ambiente y responsable con el entorno social (Kay & Breton, 2007).

El segmento del turismo comunitario ha mostrado una tendencia creciente en los últimos años, sobre todo en los sitios naturales (Organización Mundial de Turismo, 2008). El turismo interno también se practica en estos espacios (Tudorache, 2009; Minciu et al., 2012). Por ello, es necesario encontrar un modelo de gestión turística que permita reducir el impacto ambiental y crear un nivel de desarrollo que satisfaga tanto a los turistas como a la comunidad, bajo criterios de sostenibilidad (Flores et al., 2012).

La literatura disponible se circunscribe en estudios sobre el desarrollo sostenible del ecoturismo, principalmente basado en la identificación, análisis y promoción de formas sostenibles de viajar que mejor promuevan la conservación (Hunt et al., 2015). Sin embargo; el turismo es un importante consumidor de los espacios naturales y la exacerbación de visitas puede intensificar sus repercusiones negativas (Goodwin, 2011). En ese sentido, el manejo sostenible debe incluir el ecoturismo, agroturismo, turismo de aventura, turismo cultural y turismo en áreas protegidas que estimulen al turista a asegurar la mitigación de estas consecuencias negativas (Hornoiu, 2009).

Pese a que el ecoturismo y el turismo sostenible no son sinónimos, es un hecho que la sostenibilidad ambiental es un desafío crítico para el crecimiento económico y bienestar de las comunidades (Organización de las Naciones Unidas, 2011). En ese contexto, para que el turismo comunitario contribuya al desarrollo sostenible, éste debe ser viable desde el punto de vista económico, ambientalmente apropiado y socio culturalmente aceptable (Meier & Ham, 2009). Siguiendo a Hitchner et al. (2009), Velázquez-Sánchez et al. (2015) y Stone (2015) existen tres aspectos que explican la visión del desarrollo local desde la comunidad y los proyectos turísticos: (1) los servicios turísticos ofrecidos; (2) la participación y empoderamiento de la comunidad en la prestación del servicio; y, (3) la sostenibilidad de la comunidad a través de la distribución equitativa de los beneficios producto del turismo. Un elemento clave en el desarrollo sostenible de un sitio turístico es crear una cultura de protección y uso razonable de los recursos naturales y culturales, donde los actores y comunidades identifiquen y valoren sus recursos que los hacen únicos y diferentes (Inostroza, 2000). Bartoncello (2016) reporta que el turista busca la naturaleza por su rareza, su carácter escenográfico y belleza paisajística, siendo la naturaleza considerada por su valor en sí, digna de ser conocida en un contexto de alto compromiso con su preservación y conocimiento, este constituye el principal atractivo para visitarla. La necesidad de percibir algo auténtico es una condición necesaria para la satisfacción del turistas en áreas naturales (Ryan et al., 2012); esto aumenta el nivel de atracción de la experiencia turística (Reinius & Fredman, 2007).

El turismo comunitario y natural tienen una contribución importante en la protección del medio ambiente, biodiversidad y herencia cultural; incluye el involucramiento activo y responsable de los turistas en esta protección y la implementación de políticas y administración adecuada de dichos espacios (Zenelaj & Prifti, 2013). También, Swarbrooke (2009) apunta que además del precio, calidad del servicio y atributos del sitio turístico, existe una preocupación creciente en la calidad del manejo del medio ambiente al momento de elegir un destino turístico. En este sentido, la calidad en el servicio turístico exige una buena calidad de vida en el territorio donde se oferta, haciendo indudable que el desarrollo y mejora de las condiciones de vida de la comunidad resultan en una buena experiencia turística (Inostroza, 2007).

La comunidad por su parte, deberá captar las motivaciones y resolver oportunamente las necesidades de los diversos segmentos y perfiles de turistas que componen el universo de visitantes. El turismo exige tener consciencia de sus necesidades, expectativas y motivaciones. Es razonable pensar que las comunidades que desarrollan el turismo comunitario, orienten sus esfuerzos en mostrar claramente un proyecto que despliega una experiencia turística, bajo un modelo de gestión sostenible (Inostroza, 2000).

El turismo comunitario tiene impactos positivos y negativos. Entre los aspectos positivos destacan los beneficios sobre las economías nacionales y locales, el apoyo para la conservación de la herencia sociocultural de la comunidad local y el respaldo para la conservación de la naturaleza. Entre los impactos negativos, el efecto del desarrollo y la operación de instalaciones turísticas en estas zonas y la huella directa de los turistas en los ecosistemas (OMT, 2012). La planificación e implementación del turismo en áreas naturales protegidas que son emprendidas y administradas por sus comunidades se han convertido en una forma de reforzar el crecimiento económico en dichos espacios (Díaz-Christiansen, López Guzman & Pérez-Gálvez, 2016).

4. Materiales y Métodos.

Este estudio ha utilizado como fuente de los datos de la investigación, un trabajo de campo consistente en una encuesta realizada a los turistas que visitaron Isla Santay (Ecuador) entre abril y octubre de 2015, para conocer el perfil de visitante, sus valoraciones y motivaciones. Para la confección de dicha encuesta nos hemos basado en investigaciones previas de López-Guzmán y Cañizares (2009); Campón et al. (2012); Eusébio y Viera (2013). El cuestionario tiene una estructura que consta de cuatro bloques o apartados: (1) análisis de las características sociodemográficas del turista encuestado; (2) hospedaje, preparación y gasto de la visita a Isla Santay; (3) motivaciones; (4) valoración con distintos aspectos de la isla y valoración general.

La población objeto de estudio, está formada por aquellos individuos que coinciden con las características que se pretenden analizar en este trabajo (Hernández, Fernández & Baptista, 2007), que en este caso son los turistas que visitan la Isla Santay. Entendiendo la definición de turista como "toda persona que visita, durante un período superior a 24 horas, una localidad o país distinto a aquel en que reside" (Agüí, 1994:19), en este caso no se hospedan en la isla. El tamaño del universo poblacional considerado es desconocido porque, aunque se conoce el número total de visitantes que acudieron durante el año 2014 (717.818 personas), no se conoce cuántos de estos visitantes son turistas que viajaron a la ciudad de Guayaquil. Para la simplificación de cálculos se consideró esta cifra como población de estudio.

La encuesta se realizó dentro de la isla, los encuestadores elegían aleatoriamente los lugares de encuestación en diferentes puntos, incluyendo preferentemente la salida de la isla a través del puente peatonal. La encuesta se realizó en dos idiomas (castellano e inglés) y para la selección de los entrevistados se utilizó la metodología del muestreo aleatorio simple por conveniencia entre los visitantes que reunían la condición de turista. Esta metodología es utilizada en investigaciones donde los sujetos son seleccionados dada la accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador, en un espacio y tiempo determinado (Chica et al., 2006).

Inicialmente se preguntó a los visitantes seleccionados si su residencia habitual era la ciudad de Guayaquil, no pasando el cuestionario para aquellos que respondían afirmativamente. Los participantes rellenaron sus encuestas con total independencia y sin que la intervención de los encuestadores pudiera influir en sus contestaciones, aunque estaban presentes por si tenían algún tipo de duda para rellenarla. La encuesta fue totalmente anónima.

Previamente se efectuó un pre-test de 10 encuestas para detectar posibles errores en cuanto al significado de alguna expresión. La tasa de rechazos a ser encuestados fue baja y no significativa en función de variable alguna. El número total de encuestas realizadas fue de 1.046 cuestionarios, de las cuáles se validaron 1.002. No se ha realizado estratificación por ninguna variable (sexo, edad o país de origen) ya que no existen estudios sociodemográficos previos sobre turismo en la Isla Santay. El error muestral para un nivel de confianza del 95% es del ± 3,1%. Los datos recogidos fueron organizados, tabulados y analizados usando el programa SPSS 22.0 para Windows. En la tabla 2 se presenta la ficha técnica de la investigación.

Tabla 2. Ficha técnica de la investigación

Número total visitantes (año 2014)	717.818 visitantes
Muestra	1002 encuestas
Procedimiento	Muestreo aleatorio simple
Periodo de realización	Abril a Octubre de 2015
Error muestral	3,1%
Nivel de confianza	95,0% p=q= 0,5
Control de la muestra	Supervisión del trabajo por los autores de la investigación

Fuente: Elaboración propia

En el cuestionario se han utilizado preguntas cerradas para elegir entre distintas opciones, preferentemente en el estudio socioeconómico de los turistas y cuestiones de valoración, utilizando una escala Likert de 5 puntos para evaluar la motivación y satisfacción sobre esta experiencia de turismo comunitario.

5. Resultados y Discusión.

En la tabla 3 se presenta las características sociodemográficas del turista encuestado de acuerdo con el sexo, edad, lugar de procedencia, categoría profesional, nivel educativo y la renta económica.

Tabla 3. Aspectos sociodemográficos de la encuesta

Variables		Porcentaje	Variables		Porcentaje
Sexo (N = 1.002)	Hombre	48,0%	Nivel de formación (N = 1.002)	Enseñanza Primaria	3,5%
	Mujer	52,0%		Enseñanza Secundaria	42,0%
				Título universitario	45,1%
				Postgrado/Máster universitario	9,4%
Edad (N = 1.002)	Menos de 30 años	43,0%	País de origen (N = 1.002)	Ecuador	70,8%
	30-39 años	23,1%		Estados Unidos	7,0%
	40-49 años	18,7%		Alemania	2,7%
	50-59 años	10,0%		España	2,6%
	60-69 años	4,3%		Colombia	2,5%
	70 o más años	0,9%		Italia	2,1%
				Chile	1,5%
				Perú	1,2%
				Otros	9,6%
Renta (N = 859)	Menos de 500 $	29,9%	Categoría Profesional (N = 1.002)	Estudiante	23,2%
	De 500 a 749$	14,7%		Profesional independiente	22,3%
	De 750 a 999$	14,7%		Asalariado	22,2%
	De 1.000 a 1.249$	14,4%		Funcionario/a público	13,7%
	De 1.250 a 1.499$	9,3%		Ama de casa	8,3%
	De 1.500$ 1.749$	3,7%		Empresario/a o Directivo/a	6,1%
	De 1.750 a 2.000$	3,1%		Jubilado/a	3,8%
	Más de 2.000$	10,2%		Desempleado	0,4%
Provincias de origen de los ecuatorianos (N = 709)	Pichincha	25,0%			
	Azuay	15,8%			
	Guayas	10,4%			
	Chimborazo	8,3%			
	Manabí	5,8%			
	El Oro	4,8%			
	Tungurahua	4,5%			
	Los Ríos	4,4%			
	Loja	4,2%			
	Cotopaxi	2,7%			
	Santa Elena	2,5%			
	Resto provincias	11,6%			

Fuente: Elaboración propia en base a las encuestas

De acuerdo con la tabla 3, la gran mayoría de turistas que visitaron este paraje natural proceden de Ecuador (70,8%), el 29,2% restante son extranjeros, entre los que destacan los procedentes de Estados Unidos, Alemania, España, Colombia e Italia. En base a la información que proporciona esta tabla, se observa que los turistas nacionales provienen de fuera de la provincia de Guayas, ya que los visitantes ecuatorianos son principalmente de la provincia de capital de la República, Pichincha (25%), seguida a distancia de las provincias de Azuay (15,8%), Guayas (10,4%), Chimborazo (8,3%) y Manabí (5,8%). En cuanto al nivel formativo, destacan claramente los turistas con estudios universitarios o superior (54,5%).

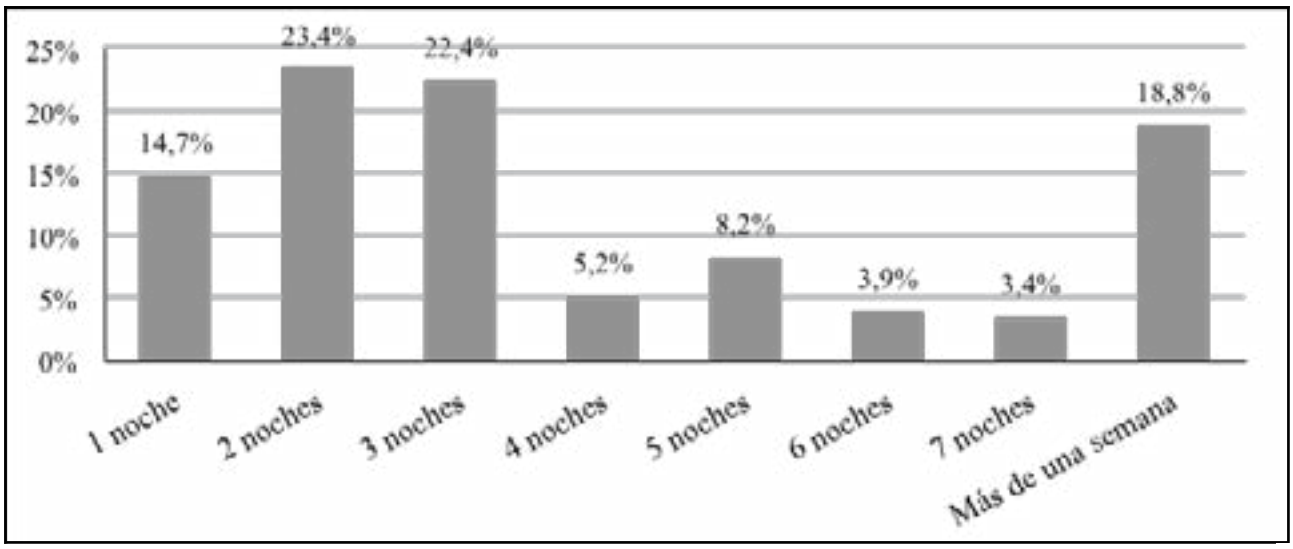
Por tramos de edad, es mayoritario el grupo de visitantes menores de 30 años (43,0%), seguido de los turistas con edades comprendidas entre los 30 y 39 años (23,1%) y los

comprendidos entre 40 y 49 años. Este resultado indica que el visitante típico es un joven, en consonancia con la juventud del país, que tiene una edad media de 28,4 años (INEC4, 2010). Este dato indica que el perfil típico de estos turistas tiene una gran potencialidad de futuro. El poder adquisitivo de los visitantes, fue la pregunta menos respondida, siendo mayoritariamente menos de US$ 500, casi el 30% de los encuestados que respondieron a esa pregunta, y en menor proporción los encuestados con renta comprendida entre US$ 500 a US$ 749 y US$ 750 a US$ 999, ambos con el 14,7%. Se ha detectado asociación positiva entre la edad y la renta (coeficiente de correlación de Spearman= 0,357; p = 0,000), así como en las variables de nivel de formación y renta (coeficiente de correlación de Spearman= 0,547; p = 0,000). También se ha detectado asociación entre ser nacional o extranjero y la variable renta (coeficiente Chi-cuadrado de Pearson = 98,538; p = 0,000).

La mayoría de los turistas afirmaron que nunca habían visitado la isla (87,5%), y pocos contestaron que la habían visitado de dos a tres veces (8,6%) o más veces (3,9%). Los encuestados dijeron que iban a hospedarse en la ciudad de Guayaquil, al menos una noche, en un 79,2%, por lo que se puede sospechar que la isla forma parte de un recorrido turístico de la ciudad. Por número de pernoctaciones (figura 1), la mayoría han permanecido un máximo de tres noches/4 días en la ciudad. Dado que el incremento de las pernoctaciones es uno de los grandes retos turísticos de Guayaquil, las autoridades deben tener presente a este entorno natural como complemento turístico de la ciudad para que pueda contribuir a alcanzar dicho objetivo.

Además, es destacable que la mayoría de los turistas entrevistados conocieron la existencia de la isla a través de amigos y/o familiares (57,5%) o a través de los medios de comunicación (37,4%). También llama la atención el reducido número de encuestados que aseveraron que lo conocían por redes sociales o información encontrada por internet. Este dato corrobora la idea de que sería necesaria una mayor promoción a través de las redes de Isla Santay, tanto a nivel nacional como internacional, al objeto de buscar una mayor proyección y por ende la promoción turística de la ciudad de Guayaquil. Por otro lado, la mayoría visitó la isla acompañado de compañeros de trabajo o amigos (23,1%) o con su pareja (15,2%).

Figura 1. Estancia en Guayaquil de los turistas que visitaron Isla Santay

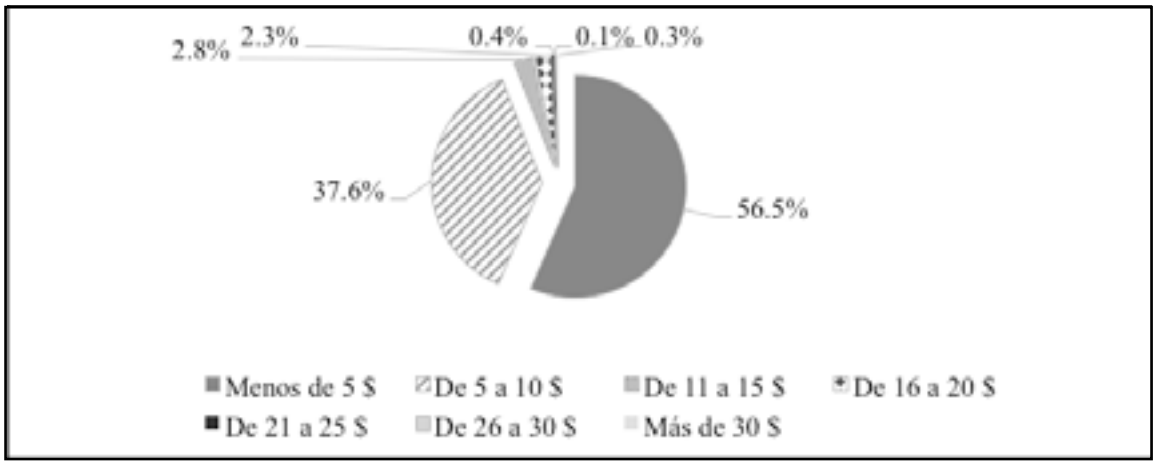


Fuente: Elaboración propia en base a las encuestas

4 INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador

El gasto por persona realizado en el parque natural es reducido (Figura 2), más de la mitad de los visitantes dijeron que había sido inferior a 5 dólares, mientras que el 37,6% tuvo un gasto de entre 5 y 10 dólares. Solamente el 5,9% de los encuestados hizo un gasto superior a 10 dólares. Estos datos ponen de manifiesto que la mayoría de los visitantes no tienen una oferta lo suficientemente atractiva para realizar compras, degustar la gastronomía o realizar actividades lúdicas alternativas que se oferta. Ya que, aunque se ha detectado una asociación positiva entre la renta y gasto realizado en la isla (coeficiente de correlación de Spearman= 0,171; p = 0,034), esta relación es muy débil y corrobora que el escaso gasto realizado se debe a una posible falta de oferta alternativa lo suficientemente atractiva para el visitante. Sin olvidar el nivel de renta que afirmaron tener estos turistas.

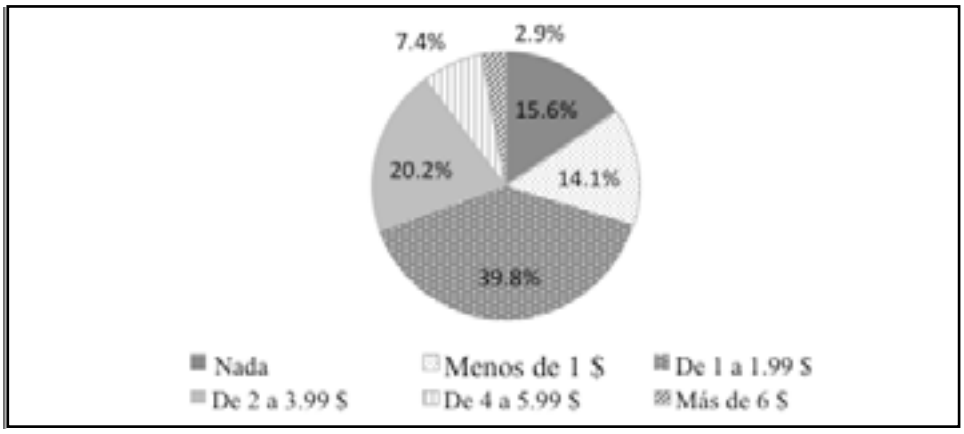
Figura 2. Gasto de los turistas de los turistas en Isla Santay



Fuente: Elaboración propia

El acceso a la Isla Santay es gratuito. Se quiso conocer hasta qué punto, los visitantes estaban dispuestos a contribuir al mantenimiento del parque natural, de tal forma que ese posible pago, no supusiera una merma en el número de visitantes que pudieran visitarla. La mayoría de los encuestados afirmaron que estaban dispuestos a pagar entre 1 y 1,99 dólares (39,8%) o entre 2 y 3,99 dólares (20,2%). Aunque no podemos olvidar que el 29,7% de los respondieron esta cuestión, dijeron que no estaban dispuestos a pagar nada o como máximo un dólar (Figura 3). Entendemos que la cantidad máxima que se puede pedir a los turistas para contribuir al mantenimiento del paraje natural, sin que sirva de freno al número de visitas, podría ser entorno a los dos dólares.

Figura 3. Predisposición de pago para entrar en Isla Santay



Fuente: Elaboración propia

Para el constructo de la motivación para visitar la Isla Santay, en la tabla 4 se presentan los principales resultados medidos en una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1-muy poco importante y 5-muy importante. El coeficiente alpha de Cronbach (0,843) para esta subescala, reporta una consistencia buena que refuerza la validez del trabajo de investigación realizado (Nunnally & Bernstein, 1994). De acuerdo con estos resultados, los principales motivos para la visita son el deseo de conocer sitios nuevos, pasar tiempo con familiares y/o amigos y contactar con la naturaleza. Asimismo, destaca, negativamente, realizar compras de interés como la artesanía, degustar la gastronomía y acudir al centro de interpretación de cocodrilos.

Tabla 4. Motivación para visitar la Isla Santay.

Orden	Motivación	N	Media	Desviación estándar
1	El deseo de conocer sitios nuevos	996	4,82	,561
2	Pasar tiempo con familiares y/o amigos	997	4,81	,611
3	Contactar con la naturaleza	999	4,70	,694
4	Desconectar de lo cotidiano	996	4,69	,744
5	Ser un destino turístico accesible para mi bolsillo	997	4,63	,847
6	Conocer su riqueza natural: flora, fauna y paisajes	1000	4,62	,762
7	Búsqueda de tranquilidad	997	4,58	,887
8	Una visita más de mi itinerario turístico	988	4,47	,962
9	La fama y reputación turística del lugar	983	4,45	,978
10	Practicar deportes de naturaleza: senderismo, bicicleta	994	4,16	1,264
11	Acudir al centro de interpretación de cocodrilos	964	4,13	1,220
12	Degustar su gastronomía	947	3,62	1,461
13	Realizar compras de interés: artesanía	924	3,05	1,564

Fuente: Elaboración propia.

Se ha realizado un análisis factorial de las motivacionales para simplificar el número de sus factores explicativos, dando como resultado tres factores (tabla 5). El primer factor se ha denominado motivación de "conocimiento de la naturaleza y de relajación", y está relacionado con contactar con la naturaleza, conocer la riqueza natural, la flora y la fauna, la desconexión de lo cotidiano y la búsqueda de la tranquilidad. Este factor explica un 38,4% de la varianza total explicada de la matriz de motivaciones.

El segundo factor encontrado se ha denominado motivación "lúdica y deportiva", concibe la visita para realizar compras, degustar la gastronomía y hacer actividades deportivas y de visita a atracciones como el centro de interpretación de los cocodrilos. Este explica el 11,68% de la varianza total explicada de la matriz de motivaciones. Al tercer factor de motivación se le ha denominado "social" y recoge aspectos como pasar el tiempo con familiares y amigos y el deseo de conocer nuevos sitios. Este explica el 10,159% de la varianza total explicada de la matriz de motivaciones.

Para el constructo de valoración, se solicitó a los visitantes una evaluación sobre distintos aspectos de este espacio natural, sobre una escala de Likert de 5 puntos, siendo 1-muy poco y 5-mucho. En la tabla 6 se presentan los principales resultados. El coeficiente alpha de Cronbach (0,873) para esta subescala revela una consistencia buena. Atendiendo a las respuestas de los entrevistados se puede concluir que los aspectos que más valoran los turistas de la isla son la belleza paisajística, la seguridad ciudadana, la conservación de la naturaleza y la hospitalidad de los residentes.

Tabla 5. Matriz factorial de componentes rotados - Motivación de la visita.

Ítems	Componente			Motivación
	1	2	3	
Contactar con la naturaleza	0,836			Conocimiento de la naturaleza y de relajación
Conocer su riqueza natural: flora, fauna y paisajes	0,766			
Desconectar de lo cotidiano.	0,741			
Búsqueda de tranquilidad	0,699			
Una visita más de mi itinerario turístico	0,520			
Realizar compras de interés: artesanía		0,859		Lúdica y deportiva
Degustar su gastronomía		0,830		
Acudir al centro de interpretación de cocodrilos		0,538		
Practicar deportes de naturaleza: senderismo, bicicleta		0,426		
Pasar tiempo con familiares y/o amigos			0,865	Social
El deseo de conocer sitios nuevos			0,562	

Autovalores	4,225	1,285	1,008	
% varianza explicada	38,409	11,682	10,159	
% varianza acumulada	38,409	50,409	60,250	
KMO	0,858			
Prueba de esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado = 2983,492, sig < 0,001			
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax				

Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, lo menos valorados son la oportunidad de realizar compras de interés, la diversidad y calidad de la gastronomía y el mantenimiento de las bicicletas. Es interesante destacar que estos últimos aspectos con menos valoración, están también recogidos dentro de lo que se denominó motivación lúdica y deportiva definida anteriormente. Este factor de motivación, aunque solamente explica el 11,68% de la varianza total motivacional para visitar la isla, estas bajas valoraciones no deben ser despreciadas ya que consideramos que pueden ser factores determinantes que desincentiven la visita a la isla.

Tabla 6. Valoración de aspectos de Isla Santay

Orden	Valoración	N	Media	Desviación estándar
1	La belleza paisajística	1000	4,68	,617
2	Seguridad ciudadana	991	4,64	,675
3	La conservación del patrimonio natural	999	4,60	,684
4	Hospitalidad de los residentes	854	4,59	,753
5	La accesibilidad a los lugares de interés	994	4,52	,794
6	Cuidado y limpieza de los lugares visitados	1000	4,36	,883
7	La diversidad de la flora y fauna del lugar	1000	4,26	,945
8	Puntos de información turística y señalización para el visitante	997	4,23	,931
9	La conservación de las infraestructuras: puentes, pasarelas	998	4,17	,915
10	Atención y calidad de los guías turísticos	752	4,04	1,178
11	Atención y calidad de los restaurantes	758	3,88	1,130
12	Mantenimiento de bicicletas	666	3,72	1,170
13	Diversidad y calidad de la gastronomía	738	3,57	1,210
14	Oportunidad de realizar compras de interés: artesanía, productos tradicionales de la zona	672	3,27	1,355

Fuente: Elaboración propia.

6. Conclusiones.

El turismo relacionado con la naturaleza se está convirtiendo en una motivación importante a la hora de elegir un destino. El turista moderno no se satisface solamente con visitar el patrimonio de las ciudades o pasear por las calles cuando decide viajar a un destino,

sino que quiere conocer el entorno y la naturaleza del lugar. Por otro lado, la localización óptima de Isla Santay, por su cercanía a la ciudad de Guayaquil y la construcción de un puente peatonal, que posibilita acceder andando o en bicicleta, hace que se pueda convertir en un potente reclamo turístico complementario de la ciudad y que paralelamente se beneficie la comunidad que actualmente habita el parque natural.

Este trabajo presenta un análisis del perfil sociodemográfico de la motivación y de la valoración de diversos aspectos de la isla. Los resultados de esta investigación señalan un público mayoritariamente universitario y joven, preferentemente nacional, aunque hay una importante presencia de turistas extranjeros, en torno al 30%, aspecto positivo a la hora de publicitar internacionalmente la ciudad de Guayaquil. También se ha puesto de manifiesto la positiva valoración de la naturaleza por parte de los turistas.

Se ha detectado la existencia de un tipo de turistas cuya principal motivación es la naturaleza y está plenamente satisfecho por la valoración de la que ha recibido la belleza natural y paisajística de la isla. Sin embargo, existe otro grupo de turista cuya motivación es, además de pasear por la naturaleza, la de poder realizar compras de artesanía, degustar la gastronomía e incluso poder practicar algún tipo de deporte que no está siendo correspondido. Por lo que estos datos deben hacer reflexionar a la comunidad de la isla y a las autoridades competentes, la forma de poder atenderla para que por un lado se puedan suplir estas carencias en estos servicios, para mantener el flujo de visitantes a Isla Santay y, por otra, conservar la riqueza natural que es su principal reclamo. De los resultados de la investigación también se puede deducir el coste que estarían los visitantes dispuestos a pagar para contribuir a la conservación y sostenibilidad del paraje natural.

La principal aportación a la literatura de turismo comunitario es ayudar a comprender la existencia de un nuevo tipo de turista, en el que la naturaleza juega un papel importante en su motivación y exige algo más que conocer el patrimonio y la cultura. Es aquí donde este paraje puede ser un complemento perfecto a la imagen y a la oferta turística de la ciudad de Guayaquil. La principal limitación de este trabajo se basa en la carencia de datos existentes sobre Isla Santay y la asistencia de turistas, siendo este trabajo la primera aportación cuantitativa de turistas nacionales y extranjeros que se ha realizado. Y precisamente esta limitación, es una de las grandes aportaciones de esta investigación. Por otro lado, los resultados obtenidos tienen un sesgo, fruto del ámbito geográfico donde se ha realizado el trabajo de campo, por lo que no es generalizable a otros entornos naturales, aunque sus aportaciones son útiles a la literatura científica.

Referencias bibliográficas.

Acosta, A., & Martinez, E. (2009). *El Buen Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito:Abya-Yala/UPS Publicaciones.

Agüí, J.L. (1994). *Definiciones: Turismo-Turista*. Paper de Turisme, (14-15), 17-25

Bartoncello, R. (2016). *Patrimonio natural como atractivo turístico, continuidades y cambios desde la experiencia argentina. VII Congreso Latinoamericano de Investigación Turística.* Congreso llevado a cabo en Quito, Ecuador.

Campón, A.M., Hernández, J.M., & Alves, H.M. (2012). Identifying the major determinants of loyalty in tourism. En Tsiaotso, R.H. y Goldsmith, R.E. (Eds.), *Strategic Marketing in Tourism Services* (163-183). United Kingdom: England.

Chica, A. A., Costa, J. L. C., de Calidad, V., & Europea, A. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. Marfil.

Diaz-Christiansen, S., López Guzmán, T., & Pérez-Galvez, J. (2016). Motivations and valued attributes of Ecotourism in a natural protected area: Santay Island (Ecuador). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 240-249.

Eusébio, C. & Vieira, A.L. (2013). Destination attributes´ evaluation, satisfaction and behavioral intentions: A structural modeling approach. *International Journal of Tourism Research,* 15(1), 66-80.

Flores, C., Hernández, J., Muñoz, C., López, I., & Mendoza, E. (2012). Turismo alternativo como herramienta para el desarrollo local del parque nacional Machalilla. *Revista de Investigación en Turismo y Desarrollo*, 5(33), 1-26.

Gascón, J. (2015). Residential tourism and depeasantisation in the Ecuadorian Andes. *Journal of Peasant Studies*, 1-18.

Giampiccoli, A., & Kalis, J. 2012). Tourism, food and culture: community-based tourism, local food and community development in Mpondoland. *Culture, Agriculture, Food and Environment,* 34 (2), 101-123.

Goodwin, H. (2011). Book review of taking responsibility for tourism. *Journal of Ecotourism*, 14 (1), 85-93.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de la metodología de la Investigación*. Madrid: Mc Graw-Hill

Hitchner, S., Lapu Apu, F., Tarawe, L., Galih-Sinah, S., Aran, N., & Yesaya, E. (2009) Community-based transboundary ecotourism in the Heart of Borneo: a case study of the Kelabit Highlands of Malaysia and the Kerayan High lands of Indonesia, *Journal of Ecotourism*, 8 (2), 193-213.

Hornoiu, R. (2009). *Ecoturismo: la prioridad dada al desarrollo sostenible de la comunidad local*. Bucarest: Editorial ASE.

Hornoiu, R. I., Padurea, M. A., Nica, A. M. & Maha, L. G. (2014). Tourism consumption behavior in natural protected areas. *Amfiteatru Economic*, 16 (8), 1178-1190.

Hunt, C., Durham, W., Driscoll, L. & Honey, M. (2015). Can ecotourism deliver real economic, social, and environmen tal benefits? A study of the Osa Peninsula, Costa Rica. *Journal of Sustainable Tourism*, 23 (3), 339-357.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador (INEC) (2010). Recuperado de: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-2010/.

Inostroza, G. (2000). La experiencia de desarrollo turístico de dos organizaciones campesinas de la comuna de Chonchi, provincia de Chiloé. *Gestión Turística*. 5, 22-39.

Inostroza, G. (2007). Aportes para un modelo de gestión sostenible del turismo comunitario en la región andina. *Gestión Turística*. 10, 77-90.

Kay, C., & Breton, V. (2007). La cuestión agraria y los límites del neoliberalismo en América Latina. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 28,119-133.

López-Guzmán, T., & Cañizares, S. (2009). Turismo comunitario y generación de riqueza en países en vías de desarrollo. Un estudio de caso en el Salvador. *REVESCO: revista de estudios cooperativos*, (99), 85-103.

Meier, M., & Ham, M. (2009). Ecotourism in the Republic of Croatia - challenge for the future. *Journal of International Scientific Publication: Ecology and Safety*, 3 (1), 83-97.

Minciu, R., Padurean, M., Popescu, D., &Hornoiu, R. (2012). Demand for vacations /travel in protected areas - dimension of tourists' ecological behavior. *Amfiteatru Economic*, 14(31), 99-113.

Ministerio de Ambiente del Ecuador (2013). Generación y restauración de áreas verdes para la ciudad de Guayaquil *Guayaquil ecológico.* Recuperado de: http://simce.ambiente.gob.ec/sites/default/files/documentos/anny/PROYECTO%20GUAYAQUIL%20ECOLOGICO%20F.pdf.

Ministerio de Ambiente del Ecuador (2015). *Número de visitantes en la Isla Santay.*

Ministerio de Ambiente del Ecuador (2015). Sistema Nacional de Áreas Protegidas. Recuperado de http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/es/info-snap.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Organización de las Naciones Unidas, PNUMA. (2011). Hacia una economía verde: Guía para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza. Recuperado de https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=126&menu=35

Organización Mundial de Turismo (2008). Recuperado de :http//pub.untwo.org/webroot/infoshop/proucts/1128/9284402697.pdf.

Organización Mundial de Turismo (2002). *El turismo y la atenuación de la pobreza.* Madrid: Servicio de publicaciones de la OMT.

Organización Mundial de Turismo (2012). *Destination Wetlands: Supporting Sustainable Tourism.* Madrid: Servicio de publicaciones de la OMT.

Reinius, S., & Fredman, P. (2007), Protected Areas as Attractions. *Annals of Tourism Research*, 34 (4), 839-854.

Ruíz, E. & Solís, D. (2007). *Turismo Comunitario en Ecuador, desarrollo y sostenibilidad social*. Quito. Ediciones Abya – Yala.

Ruíz-Ballesteros, E. (2011). Social-ecological resilience and community-based tourism: An approach from Agua Blanca, Ecuador. *Tourism Management*, 32 (3), 655-666.

Ryan, C., Ninov, I., & Aziz, H. (2012). Ras Al Khor-Eco-tourism in constructed wetlands: Post modernity in the modernity of the Dubai landscape. *Tourism Management Perspectives*, 4, 185-197.

Stone, M (2015). Community-based ecotourism: a collaborative partnership perspective. *Journal of Ecotourism*, 12 (2).

Swarbrooke, J. (2009). *Sustainable tourism management*. London. Cabi Publishing.

Tudorache, D. (2009). *National strategy for ecotourism development in Romania.* Phase I., National and international ecotourism experience. Bucharest: National Institute of Research-Development in Tourism.

Velázquez-Sánchez, R., Gómez-Velázquez, J., Bohórquez, M., Solana, O., & Pérez, A. (2015). Ecoturismo y desarrollo local de comunidades indígenas en México. *Revista Global de Negocios*, 3 (3), 67-76.

Zenelaj, E., & Prifti, A. (2013). Model of sustainable tourism based on rural development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2 (9), 468-474.

21

MARCELA FRUGONE
ISABELA CUESTA

TEMA:
CONSTRUIR RESILIENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTO DE DESASTRE. INTERVENCIÓN DE APOYO PSICOSOCIAL CON MUJERES

Construir resiliencia y participación en contexto de desastre. Intervención de apoyo psicosocial con mujeres.

Building resilience and participation during times of disaster. Psychosocial support intervention with women.

Marcela Frugone
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
mfrugone@casagrande.edu.ec

Isabela Cuesta
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
icuesta@casagrande.edu.ec

Resumen. La presente ponencia reflexiona sobre una intervención de apoyo psicosocial dirigida a mujeres afectadas por el terremoto de abril de 2016 en la costa de Ecuador. Los terremotos son eventos naturales impredecibles que provocan enorme devastación tanto física como emocional. La sensación de indefensión, ansiedad e incertidumbre provocada por las réplicas continuas tiene efectos en la salud mental e incide en las posibilidades de las personas afectadas para su recuperación y la de su comunidad. Es conocido que en situaciones de desastre, los derechos de las mujeres pueden verse fuertemente vulnerados, a la vez que su rol de cuidadoras les exige un nivel de atención hacia los hijos y familiares que puede sobrepasar sus capacidades. La intervención se realizó en una ciudad de la provincia de Manabí y tuvo como objetivos: mitigar los efectos del estrés postraumático producido por el terremoto y construir resiliencia para asumir el proceso de reconstrucción y formación en torno a vivir en una zona sísmica. La propuesta se fundamenta en la investigación participativa al emplear técnicas como el *photovoice*, la línea de tiempo y plantear que las participantes en los talleres identifiquen, socialicen y reflexionen colaborativamente sobre los efectos del terremoto en sus vidas y las posibilidades de reconstrucción de las mismas. Se realizó un ciclo de cuatro talleres con dos grupos de mujeres. Como cierre, en un quinto encuentro se socializó con la comunidad el diagnóstico y proceso del grupo. La ponencia sistematiza la experiencia. Los resultados se presentan a modo de aprendizajes iniciales sobre el proceso, con la intención de aportar al desarrollo de metodologías participativas de salud mental y construcción de resiliencia para responder a desastres.

Palabras claves: desastres, intervención psicosocial, estrés postraumático por terremoto, resiliencia, participación.

Abstract. This paper reflects on a psychosocial support intervention directed at women affected by the earthquake of April 2016 on the coast of Ecuador. Earthquakes are unpredictable natural events that cause enormous physical and emotional devastation. The feeling of helplessness, anxiety and uncertainty provoked by continuous replicas has effects on mental health and affects the chances of those affected for recovery and that of their community. It is well known that in situations of disaster, the rights of women can be strongly violated, while their role of caregivers requires a level of attention to children and families that may exceed their capabilities. The intervention was carried out in a city in the province of Manabí and had as objectives: to mitigate the effects of the post-traumatic stress produced by the earthquake and to build resilience to assume the process of reconstruction and training around living in a seismic zone. The proposal is based on participatory research, using techniques such as photovoice, the timeline and asks that the participants in the workshops identify, socialize and collaboratively reflect on the effects of the earthquake on their lives and the possibilities of reconstruction of them. A cycle of four workshops was held with two groups of women. As a closing, in a fifth encounter was socialized with the community the diagnosis and process of the group. The paper systematizes the experience. The results are presented as initial learning about the process, with the intention of contributing to the development of participative methodologies of mental health and construction of resilience to respond to disasters.

Keywords: disasters, psychosocial intervention, post-traumatic stress disorder due to earthquake, resilience, participation

1. Introducción.

La restitución de los vínculos sociales comienza con el descubrimiento de que no se está solo. Esta experiencia nunca es tan inmediata, poderosa o convincente como dentro de un grupo, de una comunidad.

1.1. El 16A: una radiografía del Ecuador.

El terremoto del 16 de abril en Ecuador ocasionó la muerte de más de 660 personas, de acuerdo a cifras de la Secretaría de Gestión de Riesgos actualizadas al mes de mayo de 2016. La misma fuente reporta también a más de 28.000 personas desplazadas de sus hogares viviendo ahora en albergues. El terremoto de 7.8 grados en escala Richter tuvo epicentro entre el cantón Pedernales y el balneario Cojimíes, pertenecientes a las provincias de Manabí y Esmeraldas, respectivamente. Este es el segundo sismo que enfrenta la provincia de Manabí en menos de 20 años, habiendo sido Bahía de Caráquez el epicentro de un terremoto de 7.1 grados en el año 1998.

Tanto Manabí como Esmeraldas son provincias que poseen altas tasas de pobreza medida por el consumo personal o familiar y por la insatisfacción de necesidades básicas, de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2015). Así, en el 2014 la provincia de Manabí tuvo una tasa de 31.4% de pobreza por consumo y de 54.1% por necesidades básicas insatisfechas (NBI); mientras que la provincia de Esmeraldas tuvo una tasa de pobreza por consumo de 43,2% y de 56,3% por NBI (INEC, 2015). Pero sabemos que la pobreza no se puede ni debe definir únicamente como la insatisfacción de necesidades, sino que ésta tiene además implicaciones sociales y personales. La pobreza supone la privación de oportunidades y posibilidades que permiten el bienestar y desarrollo social de personas y grupos sociales (Hoyos, Alí, Vidal & Tapia, 2015) impidiendo además el acceso a derechos básicos y suponiendo una negación de la ciudadanía (CEPAL, 2014 en Hoyos et al., 2015). En un extenso estudio realizado por el Banco Mundial llamado La Voz de los Pobres, se recogen las percepciones de hombres y mujeres de más de 50 países viviendo en situación de pobreza. En él, los participantes describen la pobreza como un estado donde se percibe falta de voz, impotencia, humillación, exclusión y sobre todo, dolor (Narayan, 2000; Narayan, Chambers, Kaul Shah & Petesh, 2002).

En este contexto, eventos de la naturaleza como el terremoto se pueden constituir en desastres por cuanto causan más daños físicos, económicos o psicosociales en poblaciones o territorios empobrecidos de los que ocurrirían en comunidades más fortalecidas en dichos aspectos (Narváez, Lavell, & Pérez, 2009). Se definen a los desastres, incluso de origen natural, como una construcción social, alegando que las políticas públicas y las responsabilidades privadas en la construcción de viviendas pueden ocasionar más pérdidas y muertes que la propia fuerza del evento natural (Magaña, Silva y Rovira, 2010; Narváez, Lavell, & Pérez, 2009). Y es que como explica Sobrino (2003, en Yáñez, 2007), "el terremoto no es, pues, sólo una tragedia, sino que es la radiografía del país", siendo sobre todo "la tragedia de los pobres" (Yáñez, 2007). Los desastres sacan a la luz no sólo la escasez de los diferentes tipos de recursos necesarios para enfrentar el evento natural, sino que ponen a prueba la preparación de la nación afectada frente a situaciones de emergencia (Narváez, Lavell, & Pérez, 2009).

Como respuesta al terremoto, la solidaridad ecuatoriana generó mucha ayuda material. Sin embargo, no se dieron programas sistematizados de apoyo a la crisis emocional que el desastre generó. Un equipo de docentes de la Universidad Casa Grande, en el marco de un programa de voluntariado, planteó una propuesta de intervención psicosocial de respuesta posterior a la crisis en San Vicente, Manabí. El presente artículo sistematiza esta intervención, la cual se propuso brindar apoyo y contención psicosocial a un grupo de mujeres damnificadas del terremoto. Se presentan las principales reflexiones iniciales sobre el proceso.

2. Revisión de la literatura.

2.1. Las implicaciones psicosociales del terremoto.

El terremoto es un evento impredecible que ocasiona una crisis en las personas que lo viven: hay un antes y después definidos claramente. Esta interrupción en la vida de las personas perturba sus ámbitos individual, familiar, comunitario o social (Organización Panamericana de la Salud, 2010). La crisis puede manifestarse en síntomas cognitivos, emocionales, físicos fisiológicos, conductuales o relacionales (Arriagada & Valdebenito, 2010).

A diferencia de otros desastres, la experiencia del terremoto se prolonga a través de sus réplicas, las cuales de acuerdo a Magaña et. al (2010) "tienden a elevar aún más el estado de ansiedad de las víctimas, tal como también profundizan la incertidumbre y alerta" y "tienden a debilitar los roles sociales ejercidos cotidianamente por las personas" (p. 170). Los autores indican además que las réplicas provocan un retraso en los procesos de restablecimiento de la normalidad.

Los problemas psicosociales relacionados a las catástrofes son categorizados por la OPS (2010) como preexistentes e inducidos tanto por el desastre como por la asistencia humanitaria. Los problemas preexistentes incluyen la pobreza extrema, la marginación, la pertenencia a grupos discriminados y la opresión política. Aquellos generados por la situación de catástrofe son la desintegración de las redes sociales, la separación de familiares, la amenaza a las estructuras comunitarias, la desconfianza entre personas y la violencia de género. Por último, de acuerdo a este organismo, los problemas sociales ocasionados por las intervenciones de ayuda humanitaria incluyen el debilitamiento de las ayudas tradicionales y de las estructuras de las comunidades.

El impacto psicosocial de estos eventos dependerá tanto de su naturaleza como de las características de los grupos afectados. Las mujeres, niños/as, adultos/as mayores y personas con enfermedades físicas o mentales se ubican en un grupo especial de riesgo (OPS, 2010). En contextos de desastre, Yáñez (2007) indica que la vulnerabilidad de las mujeres viene dada por desigualdades sociales que históricamente han definido un rol femenino relegado de la participación ciudadana, económica y política y sobrecargado de responsabilidades de cuidado y protección familiar. En este sentido, la autora señala (2007):

> No es el género en sí lo que propicia esa imagen de vulnerabilidad que rodea tradicionalmente a las mujeres; es la inequidad de género lo que las sitúa en un contexto más vulnerable (…) Son esas condiciones de inequidad antes del desastre las que colocan a las mujeres en una espiral de riesgo (p. 389).

Contradiciendo la abundante literatura en la que se pone de manifiesto que las mujeres tienen el doble de riesgo de trastorno que los hombres ante una experiencia traumática, un estudio de Pimlott-Kubiak y Cortina (2003) señala que el impacto de eventos traumáticos en la salud parece no mostrar variaciones según el género. Aunque el trauma no distingue género, las implicaciones de este tipo de eventos causan distintos efectos en hombres y mujeres, los cuales vienen dados por los roles de género socialmente impuestos. En el caso de las mujeres, el papel de cuidadora y protectora le exige en medio del desastre, responsabilizarse por el bienestar y la estabilidad de la familia (OPS, 2010). En este sentido, Magaña et al. (2010) indican que para las mujeres, "la pérdida de las viviendas, de los medios de vida, la presión para encontrar comida y refugio, tienen un impacto en sus vidas y en [el] desempeño [de] roles dentro de la comunidad" (p. 171). Si antes del desastre el desempeño de las mujeres en el ámbito doméstico no era reconocido ni valorado, tampoco lo es después del evento, aún demostrando una capacidad para la autogestión y acción (Aguirre, 2009 en Magaña et al., 2010).

Pero los desastres también pueden convertirse en oportunidades para la promoción de la participación de las mujeres dentro de sus comunidades. Esta participación puede darse en la toma de decisiones y en el proceso de reconstrucción de espacios comunitarios, reconstituyendo así su rol y descubriendo y mostrando fortalezas (Yáñez, 2010). Es justamente sobre esta premisa que se ha construido la presente intervención psicosocial.

2.2. Intervención psicosocial en situaciones de desastre.

La intervención psicosocial es un concepto amplio que acoge la intervención psicológica con otras disciplinas sociales (Osorio & Díaz, 2012). Se fundamenta sobre tres supuestos: (a) los individuos son activos y están insertos en contextos socio-históricos; (b) la salud mental es integral y su objetivo es alcanzar el bienestar y no sólo "no estar mal" (Blanco & Valero, 2007, p. 20), por lo que se enfoca en las potencialidades individuales y comunitarias y no en los déficits, y por tanto, (c) se propone una intervención que se basa en la comunidad y promueve el cambio social (Blanco & Valero, 2007; Krause, 2002; Osorio & Díaz, 2012).

Por tanto, las intervenciones psicosociales tienen como objetivo que los grupos y las comunidades se vuelvan competentes, capaces y positivos a través del desarrollo de habilidades y el empoderamiento de sus individuos, resultando así en una contribución a su propio bienestar y promoviendo el cambio social (Blanco & Valero, 2007; Krause, 2002). Krause (2002) señala algunos aspectos que deben considerarse centrales al definir una propuesta de intervención psicosocial: (a) la participación es una estrategia central para generar autodeterminación; (b) los sujetos tienen un doble rol: como participantes de la comunidad al tiempo que como sujetos de la intervención; (c) las relaciones entre profesionales y sujetos de la comunidad son horizontales y de mutuo aprendizaje.

Arriagada y Valdebenito (2010) definen las intervenciones psicosociales en contextos de desastres como aquellas que se orientan a mitigar y reparar los efectos que produce el desastre tanto en los ámbitos psicológico, comunitario y social. La literatura indica que a pesar del trauma y el profundo dolor de las pérdidas humanas y materiales ocasionadas por un desastre, las personas son capaces de desarrollar y demostrar comportamientos resilientes (Rivera, Velásquez & Morote, 2014). La resiliencia dependerá en gran medida de la percepción de apoyo social que las personas tengan. Sobre las bondades del grupo,

Yáñez (2007, p. 380) indica que mientras que el trauma puede repercutir negativamente en la consolidación del tejido social,

> el grupo hace de testigo y reafirma que esa persona pertenece a la comunidad, es alguien que tiene un proyecto de vida, no sólo una víctima. El trauma deshumaniza, el grupo le devuelve a la persona su humanidad disolviendo los sentimientos de aislamiento y estigma. (…) El superviviente que alcanza la sensación de comunidad, que recupera el sentimiento de pertenencia y de integración social puede completar su recuperación y reanudar su proyecto de vida.

2.3. Investigación Acción Participativa.

La participación se constituye en uno de los pilares centrales de los modelos de intervención que promueven el cambio social (Falabella, 2002; Krause, 2002). El desafío que plantea la Investigación Acción Participativa (IAP) es desarrollar "una forma de abordar el estudio de la realidad social y su transformación" (Falabella, 2002, p.21). Es un proceso que entrelaza el proceso de investigación con una propuesta de intervención social que da un espacio protagónico a la comunidad y que se oriente a generar un cambio social. Para ello debe estimular la participación desde el momento del diagnóstico hasta el planteamiento de los problemas y las propuestas de solución. Investigador y comunidad construyen una relación democrática, en la que el investigador actúa como un facilitador del proceso.

La IAP reconoce que todas las comunidades o grupos sociales tienen capacidades, saberes, recursos que pueden orientar para su propio desarrollo y bienestar (Falabella, 2002). Recoge los principios de la pedagogía crítica planteada por Freire (Calderón & Cardona, 2016). Requiere de técnicas que favorezcan el intercambio entre el investigador y la comunidad, sin embargo, no se define por el uso de estas técnicas, sino por las relaciones horizontales que se construyen entre los sujetos participantes. Los investigadores se asumen como educadores y aprendices (Calderón & Cardona, 2016). Por sus fundamentos la IAP se reconoce como un modelo de intervención psicosocial (Krause, 2002).

3. Metodología de la intervención.

3.1. La propuesta de intervención.

La intervención psicosocial se inició dos meses y medio posterior al terremoto. Los objetivos fueron: (a) mitigar los efectos del estrés postraumático producido por el terremoto; y (b) construir resiliencia para asumir el proceso de reconstrucción y formación en torno a vivir en una zona sísmica. La propuesta se fundamenta en la investigación acción participativa al emplear técnicas como el *photovoice*, la línea de tiempo y posibilitar que las participantes en los talleres identifiquen, socialicen y reflexionen colaborativamente sobre los efectos del terremoto en sus vidas y las posibilidades de reconstrucción de las mismas. Siguiendo los planteamientos de salud mental (Osorio & Díaz, 2012) en que se fundamentan las intervenciones psicosociales post-desastre, en los talleres se trabajaron técnicas que apoyen a la reducción del estrés, así como técnicas narrativas y artísticas.

Se realizó un ciclo de cuatro talleres con dos grupos de mujeres. Como cierre, en un quinto encuentro se socializó con la comunidad el diagnóstico y proceso del grupo.

3.2. Proceso de la intervención e investigación.

3.2.1. Contexto de la intervención.

La intervención la realiza un equipo de docentes del área de educación e investigación de la Universidad Casa Grande, en modalidad de proyecto de voluntariado y responsabilidad social universitaria. La intervención se realizó en San Vicente, Manabí por la posibilidad de coordinar con la Fundación Kahre que está operando en el sector. Kahre nos apoyó con la convocatoria a las madres de familia y la gestión de los lugares para los talleres. San Vicente es una ciudad pequeña que vive del turismo y es la capital del cantón que lleva también su nombre, el cual tiene alrededor de 22.000 habitantes (INEC, 2010). Está ubicada a 109 kms. del epicentro del terremoto.

3.2.2. Participantes.

A través de la organización Kahre, se convocó a mujeres pobladoras del sector que no vivían en albergues. En la primera intervención se explicó que se trataba de una intervención que tendría un componente de investigación participativa y se leyeron y firmaron los consentimientos informados. Se conformaron dos grupos de aproximadamente 20 mujeres cada uno. Se debe mencionar que las participantes asistían en grupos familiares: hermanas, madres, suegras. Esto podría explicarse, en parte, porque las familias de las mujeres participantes se reorganizaron físicamente como consecuencia de los efectos del terremoto en sus viviendas y como alternativa a ser evacuados e ir a un albergue, optaron por vivir en casas de familiares o adecuar los patios o terrenos baldíos para una gran vivienda familiar en condiciones precarias. El 60% de las participantes eran amas de casa, y el resto tenían oficios tradicionales vinculados a su rol de género: servicio doméstico, belleza, educadoras iniciales. Más del 75% declaró sentirse "muy afectado" por el terremoto.

3.2.3. Procedimientos de la investigación - intervención.

Es importante resaltar que esta es una propuesta que se basa en la investigación-acción-participativa, sin embargo, los objetivos, el plazo y planteamiento de la investigación fueron definidos desde el inicio por las investigadoras. En el primer taller se informó de los objetivos del trabajo, se plantearon las fechas. Cada taller tenía compromisos de participación para la siguiente intervención. Se informó que los talleres serían grabados y transcritos para su uso en la investigación.

3.2.4. Detalle de los talleres.

Taller	Objetivo	Dinámicas centrales	Temas tratados	Acuerdos
1	Presentación de propuesta de apoyo psicosocial Invitar a participar en investigación/ intervención Exteriorizar evento	-Dinámica de inicio: la telaraña -Lectura de poema Cristales Rotos de Pablo Neruda y reconstrucción de la experiencia en grupo. -Dinámica de cierre	La crisis y su impacto socio-emocional. Reconstrucción del evento.	Armar grupo de chat en Whatsapp. Traer fotos para próxima sesión.
2	Reflexionar sobre sus condiciones de vida a partir del terremoto Elaborar un diagnóstico participativo sobre los aspectos de mayor preocupación	-Dinámica de animación -*Photovoice*: en grupo se compartieron las fotos individuales. Cada participante explicaba la imagen y lo que representaba para ella. -Diagnóstico participativo con las fotos: qué preocupaciones reflejaron -Línea de tiempo: En un papelógrafo se definió una línea de tiempo para representar el proceso desde antes del terremoto, el momento actual y proyectar el futuro -Técnica de relajación: EFT -*tapping*	Conversación en torno a la crisis de largo impacto y sus efectos individuales, comunitarios y sociales y nuestras respuestas (autocuidado, comprensión de nuestra situación y búsqueda de soluciones comunitarias).	Nuevas fotos para la próxima sesión, a partir de los intereses y preocupaciones en torno al evento y sus consecuencias.

3	Responder a las inquietudes tras una réplica de gran magnitud. Determinar aprendizajes con el proceso grupal.	-Bienvenida y técnica de relajación *tapping* -Técnica grupal: Revisión de aprendizajes (papelógrafo que revisa emociones en tres momentos del proceso: terremoto - réplica fuerte y lo que deben aprender). -Técnica de expresión artística: representación personal con plastilina y reflexión sobre la misma. -Cierre con técnica de autocuidado: ejercicios de respiración.	Charla sobre el autocuidado Reflexiones sobre el vivir en zona de riesgo, ser resilientes.	Armar un plan de autocuidado e iniciar acciones de educación sobre el riesgo.
4	Evaluar el proceso, los aprendizajes personales. Preparar exhibición comunitaria a modo de diagnóstico compartido con la comunidad.	-Bienvenida: técnica de relajación *tapping*. -Diagnóstico grupal con las fotos compartidas en las diferentes sesiones: aprendizajes del proceso, qué desafíos les plantea vivir en una zona sísmica y qué deben aprender o desarrollar. -Técnica artística: Préstamo a la literatura - Construcción de poema Plan de Trabajo -Cierre con dinámica: cómo vine, cómo me he sentido en el proceso, cómo me voy.	Reflexiones del proceso: autocuidado, desarrollar resiliencia para vivir en zona sísmica	Acuerdos sobre las actividades de la sesión de cierre: lugar, convocatoria
5	Socialización del proceso	-Encuentro en la playa en la que se presentaron evidencias gráficas del proceso.		

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis del proceso.

Hemos escogido describir el uso de cuatro elementos centrales que se reconocen en las intervenciones psicosociales en contextos de desastre y que se desarrollaron en la propuesta de San Vicente.

4.1. La reconstrucción de la experiencia.

En el primer taller se realizó la lectura del poema Cristales Rotos de Pablo Neruda para iniciar el diálogo acerca de las experiencias de cada participante. La moderadora solicitó que se lea individualmente el poema y luego se plantearon preguntas que llevaron a identificarse con la experiencia del poeta. Esta estrategia de apoyo usando la literatura permitió que las mujeres puedan narrar la experiencia individual del terremoto y al mismo tiempo comprender que es una experiencia colectiva. La narración de la experiencia permite desahogar sus sentimientos y determinar las características individuales y colectivas del evento.

4.2. El uso de técnicas narrativas o artísticas.

En una técnica denominada "préstamo a la literatura" se leyó un poema denominado Plan de Trabajo y las mujeres a partir del mismo desarrollaron su poema. Esta actividad estuvo incorporada en el taller de cierre y dio paso a pensar en sus planes individuales, los que fueron alterados por el terremoto y deben ser retomados. Otro ejercicio fue el trabajar con plastilina para reflejar vivencias (ver foto debajo). Las actividades siempre incluyeron un espacio de expresión oral al término de las mismas.

Fuente: fotografía tomada por autoras

4.3. Las técnicas de relajación.

En la mayoría de las sesiones se emplearon técnicas de respiración y de *Tapping EFT* para ser utilizadas fuera de los talleres y compartidas por las participantes con sus familiares. El sentido de las técnicas de relajación es que las participantes puedan autocontrolar las tensiones y ansiedades que surgen a consecuencia del evento.

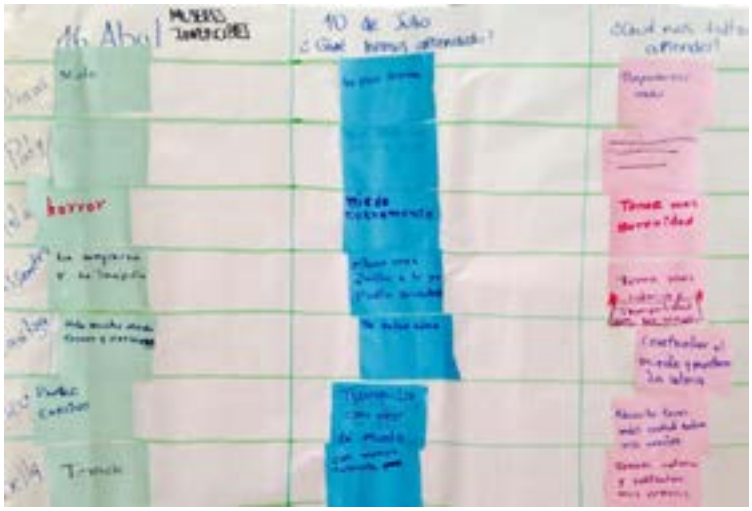
4.4. Generar participación.

Para la construcción de las experiencias personales ante el terremoto, la intervención propuso utilizar la fotografía como vía para facilitar las narraciones. Para esto, se solicitó a las mujeres en dos sesiones que tomen fotos que dieran cuenta de sus preocupaciones en relación a sus hijos, las personas mayores que viven con ellas, sus parejas y sus situaciones actuales de vivienda. Las participantes compartían sus fotografías en el taller posterior. Las fotos permitieron narrar sus experiencias individuales y reflejar las comunes. Así mismo se usaron como insumo para el diagnóstico participativo de sus preocupaciones y en la última sesión como insumo para la comprensión de sus aprendizajes

durante el proceso. En la actividad de socialización del proceso con la comunidad, las participantes escogieron fotos relacionadas a sus aprendizajes a lo largo de los talleres y lo que aún sentían que querían aprender de cara a vivir en una zona propensa a los sismos.

Otras técnicas participativas utilizadas fueron la línea de tiempo, expresada de dos formas diferentes. En la segunda sesión se usó una línea de tiempo gráfica que promovía ver el proceso que estaban viviendo, el antes del terremoto, la interrupción que generó en sus vidas, su momento actual y sus proyecciones.

El tercer taller se dio luego de una réplica muy fuerte, por ello se usó una técnica de línea de tiempo centrada en reconocer emociones, acciones y aprendizajes en tres momentos relevantes: en el terremoto, el día de la réplica y al momento del taller (ver foto debajo).



Fuente: fotografía tomada por autoras

5. Conclusiones o aprendizajes iniciales.

La experiencia desarrollada nos ratificó que la magnitud del desastre se vincula tanto a la preparación que ha tenido una población y su nivel de organización (Narváez, Lavell, & Pérez, 2009), como a las condiciones de vulnerabilidad y específicamente pobreza previa al evento (Yánez, 2007). Durante la intervención, se evidenció que las mujeres se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las condiciones de inequidad de género preexistentes (Yánez, 2007). Las vivencias de las participantes ratificaron que las características del evento, tanto por su propia naturaleza como por las réplicas consecuentes, generan un estado de ansiedad e incertidumbre (Magaña, et. al, 2010) que requiere apoyo para ser superado. Por ello las intervenciones de apoyo y contención psicosocial son indispensables como medidas para enfrentar las consecuencias del evento en la salud emocional y en las posibilidades de recuperación y reconstrucción de su vida (Osorio & Díaz, 2010), lo que se evidenció en la experiencia sostenida en San Vicente. El estrés y ansiedad son sentimientos propios de quienes han vivido el evento, por ello el poder reconstruir la historia que cada uno ha vivido de manera individual, permite que sea contextualizada como un evento colectivo.

Como lo indica la literatura, es importante reconstruir el tejido social y en ese sentido, el grupo se constituye en un espacio propicio para dar soporte y generar resiliencia (Rivera, Velásquez & Morote, 2014). De esto dio cuenta la intervención.

Dentro de las limitaciones de esta intervención, se considera que la realización de la misma con un equipo voluntario puede dificultar el trabajo en cuanto que los horarios de la

intervención estaban fuera del horario laboral del equipo. Esto se dio de especial manera ya que para llegar al sitio de la intervención se debía viajar por tierra alrededor de 8 horas. Por otro lado, como lo señalan Osorio y Díaz (2010) la dimensión psicosocial del apoyo a víctimas del desastre en Latinoamérica se centra, cuando la hay, en el trabajo voluntario. Eso puede reflejar la escasa importancia al trabajo en salud mental integral como política pública.

La intervención dio cuenta de la necesidad de desarrollar políticas públicas y programas oficiales que den apoyo psicosocial y generen capacidad de resiliencia en comunidades afectadas por desastres.

Referencias bibliográficas.

Arriagada, P., & Valdebenito, L. (2010). Para reconstruir la vida de los niños y niñas. Guía para apoyar intervenciones psicosociales en emergencias y desastres. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Guia_EMERGENCIAS_(1).pdf

Blanco, A. y Valera, J. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco, y J. Rodríguez (Coords.), *Intervención Psicosocial* (pp. 4-44). Madrid: Pearson Educación.

Durnston, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas

Falabella,G. (2002). Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia - sociedad. En: Durnston, J., & Miranda, F. *Experiencias y metodologías de la investigación participativa.* Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas

Instituto Nacional de Estadística y Censo, (2010). Resultados del censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador. Fascículo provincial de Manabí. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/manabi.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censo, (2015). Presentación de resultados Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2013-2014. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/pobreza/

Krause, M. (2002). Investigación-acción-participativa: una metodología para el desarrollo el autoayuda, participación y empoderamiento. En: Durnston, J., & Miranda, F. *Experiencias y metodologías de la investigación participativa.* Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas

Narváez, L.; Lavell, A.; Pérez, G. (2009). La gestión del riesgo de desastres: Un enfoque basado en procesos. Lima: Secretaría General de la Comunidad Andina. Recuperado de http://www.comunidadandina.org/predecan/doc/libros/procesos_ok.pdf

Magaña, I., Silva-Nadales, S. & Rovira, R. (2010). Catástrofe, subjetividad femenina y reconstrucción: aportes y desafíos desde un enfoque de género para la intervención psicosocial en comunidades afectadas por el terremoto. *Terapia Psicológica, 28*(2), 169-177.

Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres. ¿Hay alguien que nos escuche?* Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Narayan, D., Chambers, R., Kaul Shah, M., Petesh, P. (2002). *La voz de los pobres. Clamando por el cambio.* Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

OPS (2011). Apoyo psicosocial en emergencias humanitarias y desastres. Panamá. Recuperado de http://www.abrapede.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Gu%C3%ADa-de-apoyo-psicosocial-en-emergencias-humanitarias-y-desastres.pdf

Osorio, C y Díaz, V.(2012). Modelos de intervención psicosocial en situaciones de desastre por fenómeno natural. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 4*(2), 65-84

Pimlott-Kubiat, S. & Cortina, L. (2003). Gender, victimization, and outcomes: Reconceptualizing risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(3), 528-539.

Rivera, M., Velázquez, T. & Morote, R. (2014). Participación y fortalecimiento comunitario en un contexto posterremoto en Chincha, Perú. *Psicoperspectivas,* 13(2), 144-155. Recuperado de http://www.psicoperspectivas.cl doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-354

Secretaría de Gestión de Riesgos, (2016). Informe de situación no. 65-16/05/2016. Terremoto 7.8-Pedernales. Recuperado de http://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/Informe-de-situaci%C3%B3n-n%C2%B065-especial-16-05-20161.pdf

Yáñez, S. (2007). Las catástrofes tienen rostro humano. Apoyo psicosocial en tiempos de vulnerabilidad. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coords.), *Intervención Psicosocial* (pp. 379-401). Madrid: Pearson Educación.

22

MARCELA FRUGONE
CAROL JARA-ALBA
CLAUDIA PATRICIA URIBE

TEMA:
LA VOZ Y EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES FRENTE AL TERREMOTO DE ABRIL DE 2016

La voz y experiencia de los niños, niñas y adolescentes frente al terremoto de abril de 2016

The voice and experience of children and adolescents on April 16 2016 earthquake

Marcela Frugone[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
mfrugone@casagrande.edu.ec

Carol Jara-Alba[2]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
cjara@casagrande.edu.ec

Claudia Patricia Uribe[3]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
cjara@casagrande.edu.ec

Resumen. La presente ponencia recoge una investigación cuantitativa sobre las experiencias y emociones de niños, niñas y adolescentes ante el terremoto del 16 de abril del 2016. El terremoto de abril que afectó principalmente las provincias de Manabí y sur de Esmeraldas cambió la vida de los ecuatorianos. Además de los efectos físicos, se reconocen los impactos emocionales y psicológicos que ha generado entre los afectados. Diversos estudios (Rotabi & Bergquist, 2010; Gupta & Agrawal, 2010; Kolaitis et al., 2003) ratifican que niños y adolescentes son una población muy vulnerable frente a las catástrofes. Los objetivos del estudio son: conocer percepciones y vivencias de los niños frente al terremoto y sus consecuencias; identificar sus conocimientos previos, explicaciones y conocimientos sobre el desastre; identificar sus emociones frente al suceso y sus consecuencias; y describir cómo percibieron el evento. Se aplicó una encuesta en tres ciudades: Guayaquil, Manta y Portoviejo. Se planteó una muestra por conglomerado. Se seleccionó en cada ciudad un colegio público, uno de pensión media y uno de pensión alta, para con ello considerar diferentes estratos socioeconómicos. Se aplicó a niños, niñas y adolescentes entre 7mo. año y 10mo. año de educación básica. Esperamos que los resultados aporten a la comprensión de los efectos y comprensiones de esta catástrofe desde la perspectiva de niños y adolescentes.

Palabras claves: Terremoto, desastre, vulnerabilidad, resiliencia, niños y adolescentes

Abstract. The present study may be regarded as a quantitative research which is in process. Earthquake happened in Abril affected mainly the provinces: Manabí and southern Esmeraldas has changed the lives of Ecuadorians. In addition to the physical effects, it is necessary to recognize emotional and psychological impacts that has generated towards people affected. Several studies (Rotabi & Bergquist, 2010; Gupta & Agrawal, 2010; Kolaitis et al., 2003) show that children and teenagers are a very vulnerable group to disasters. The aims of the study are: To know perceptions and experiences of children and teens from the earthquake and its consequences; and, to describe how they perceive the event. A survey was applied in three cities: Guayaquil, Manta y Portoviejo. We estimate a sample by conglomerate, in each city a public school (no school fees), one half and one with elevated school fees was selected to thereby consider different socioeconomic status. A sample of 7th and 10th grades, in middle and high school children and teens participated in the present study. We hope the findings contribute to understand the effects of this catastrophe from the perspective of children and teens.
Keywords: Earthquake; disaster; vulnerability; resilience; children and teenagers

1 Docente-investigadora de la Universidad Casa Grande. Magíster en Educación Superior.
2 Docente-investigadora de la Universidad Casa Grande. Doctoranda de la Universidad de Córdoba.
3 Directora del Departamento de Investigación de la Universidad Casa Grande.

1. Introducción.

Ecuador sufrió un terremoto de magnitud 7,8 el 16 de abril del 2016 en la provincia de Manabí, aunque también con afectaciones en la provincia de Esmeraldas y en menor medida el resto de provincias de la costa. Si bien es cierto, la provincia con los niveles de impacto más altos ante el desastre natural ha sido Manabí, este acontecimiento ha ocasionado vivencias, percepciones e influencias distintas dentro de toda la población ecuatoriana. En lo que se refiere a la población escolar, el terremoto se dio una semana antes del inicio de clases. Por tanto, el inicio de clases se aplazó. En Guayaquil, las clases se iniciaron dos semanas posterior al suceso, mientras que en las provincias epicentro del evento, se postergó el inicio de clases cerca de dos meses y tuvo, además, repercusiones en lo relativo a readecuaciones o reubicaciones de centros educativos. La sociedad ecuatoriana se movilizó para dar respuesta humanitaria a las víctimas del terremoto. Se desplegaron acciones de solidaridad en todos los estratos sociales, convocando movilizaciones humanas para donar y ayudar a las poblaciones afectadas.

La experiencia del terremoto, que se prolonga a través de sus réplicas, se constituye en uno de los eventos naturales que mayor incertidumbre y efectos psicosociales tiene en la vida de las poblaciones afectadas (Magaña, Silva & Rovira, 2010). Las réplicas provocan un retraso en los procesos de restablecimiento de la normalidad. Diversos estudios ratifican que los niños son una población vulnerable frente a los terremotos (Arriagada & Valdebenito, 2011; López, Grau & Casiel, 2015). Se ha establecido que hasta un 13% de la población infantil presentará síntomas de estrés postraumático hasta un año después del evento (Galea, Nandi, & Vlahov, 2005, citados por López, Grau & Casiel, 2015). Estos eventos impactan en diferentes dimensiones a cada individuo, dependiendo de las circunstancias en que las que lo vivió, las consecuencias para su vida y también el nivel de vulnerabilidad psicológica y contextual previo al evento. Las reacciones de los niños dependerán de su edad, de su capacidad de entender lo sucedido y también de la reacción del contexto familiar y social (López, Grau & Casiel, 2015). Por un lado, la plasticidad y flexibilidad de la mente infantil permitiría una recuperación mejor, pero, por otro lado, pueden ser más vulnerables por carecer de experiencias previas.

Unicef realizó una encuesta de opinión denominada La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes sobre el terremoto de Chile orientado a conocer las percepciones y vivencias de niños y niñas después del terremoto de febrero del 2010 (UNICEF, 2010). Tomamos como referencia este estudio para orientar nuestra investigación, que se interesó por conocer ¿cuáles son las percepciones de los niños, niñas y adolescentes de 10 a 15 años de las ciudades de Guayaquil, Manta y Portoviejo, en relación al terremoto ocurrido en Ecuador el 16 de abril de 2016? Específicamente se propuso: (a) conocer las percepciones y vivencias de los niños frente al terremoto y sus consecuencias; (b) identificar sus conocimientos previos, explicaciones y conocimientos sobre el evento natural; (c) identificar sus emociones frente al suceso y sus consecuencias; y (d) describir cómo percibieron el evento.

Esta investigación fue desarrollada por un equipo de docentes de la Universidad Casa Grande (UCG), con la asistencia de estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Para la UCG, el terremoto se constituyó en un escenario natural que debía ser entendido en las diferentes dimensiones de su impacto. Con el fenómeno se asumió el hecho de que vivimos en una zona de riesgo sísmico y que debemos prepararnos. La investigación, por tanto, se constituyó en un deber ético para la sociedad para la construcción de una cultura de educación y prevención del riesgo. Por otro lado, debido a las características del

terremoto, impredecible y desestabilizador de la vida cotidiana, hay poca investigación desarrollada sobre el tema. Por ello, esta investigación aporta a la comprensión de las experiencias y vivencias de uno de los sectores poblacionales más vulnerables en un evento natural como el terremoto y sobre el evento mismo, en sus dimensiones sociales.

2. Revisión de la literatura.

La noción de desastre que actualmente se plantea es que el desastre es una construcción social (Narváez, Lavell, & Pérez, 2009). Estos autores señalan que los niveles de daños y efectos colaterales que impiden el retomar la vida cotidiana y el normal funcionamiento de la sociedad, así como la respuesta social de organización y/o caos en torno al evento, conllevan a que un evento de la naturaleza pueda denominarse como desastre. Un terremoto se convierte en desastre porque causa más daños físicos, económicos o psicosociales en poblaciones o territorios empobrecidos de los que ocurrirían en comunidades más fortalecidas en dichos aspectos. La intensidad y complejidad de sus consecuencias tienen que ver con los niveles de preparación y/o vulnerabilidad de la población a la que afecta (Narváez, Lavell, & Pérez, 2009).

En la Guía para Apoyar Intervenciones Psicosociales en Emergencias y Desastres de Emergencias (Arriagada & Valdebenito, 2011), citan a Taylor y Frazer, quienes definen seis grados distintos en que el terremoto puede afectar a los individuos. En el primer grado, se encuentran las personas que sufrieron daño físico o pérdidas materiales, las cuales son seguidas en el segundo grado por los amigos y familiares de estos individuos. El tercer grado de afectación lo conforman los grupos de ayuda dirigidos como primera respuesta, mientras que la comunidad perjudicada en su conjunto forma el cuarto grado; las personas informadas por medios de comunicación en quinto grado y aquellos que no se encontraban en la zona del acontecimiento por distintos motivos como sexto grado.

El nivel en que el terremoto afecta a los niños, niñas y adolescentes, directa o indirectamente, varía aún dentro de un mismo grupo geográfico; esto a su vez ejerce una diferencia dentro de las percepciones que los sujetos crean sobre un terremoto. Las ideas que las personas tienen sobre los eventos naturales y sus consecuencias se forman por las experiencias que tienen y por las opiniones de las demás personas. Así, los individuos que viven en una zona en la que ocurren fenómenos naturales comúnmente van a tener una interpretación diferente a las personas que viven en otros lugares en donde casi no ocurren estos eventos. Al mismo tiempo, se puede decir que la capacidad de soportar un fenómeno de este tipo va a diferir según la zona, la ciudad y/o el país en donde ocurra y la preparación que haya recibido al respecto (Joseph, 2010).

El conocimiento o información que las personas tengan acerca del evento natural, puede ser aprendido a través de la educación formal o también, la informal, experiencias frente a anteriores desastres y/o los comentarios de la población en general. Cid, Castro y Rugiero de Souza (2012), señalan que el riesgo es percibido según la preparación, autoprotección, conocimiento y cultura a las que se enfrentan según la conciencia que presentan hacia este. Este riesgo genera un mayor o menor grado de vulnerabilidad ante la calamidad mientras exista menor entendimiento objetivo de lo que ocurre en el entorno, técnicas o procedimientos de emergencias, o falta de interiorización de estos conocimientos; llegando a interferir esto en el comportamiento durante y posterior al evento natural.

El terremoto tiene impactos emocionales y psicológicos a corto y mediano plazo. La intensidad y características de sus efectos pueden darse entre los primeros días y aparecer

hasta seis meses posteriores. Desde la psicología, se considera que los terremotos son crisis inesperadas. Uno de los principales efectos es que la gente tiene una sensación de incertidumbre y falta de control.

Se habla del trastorno de estrés postraumático como un conjunto de síntomas que afectan a niños y a adultos, como consecuencia de la exposición a situaciones adversas (Avila, 2013). Esta autora señala que entre las reacciones emocionales, se encuentra el miedo, la sensación de inseguridad y el estado de alerta que no aminoran, sino que se reviven constantemente mientras se recrea la tragedia a través de las pesadillas o de los sueños aterradores. Asimismo, algunas áreas del desarrollo del niño se ven afectadas, como es el caso del área socio afectiva, en donde se observa una disminución de las interacciones del niño con sus compañeros y amigos, presentando sentimientos de desapego y problemas para regular las emociones. También, el área conductual, que se caracteriza por una evitación de todo aquello que le recuerde lo que ha pasado, presentando problemas de conductas como la irritabilidad y la ansiedad de separación. Y por último, algunos problemas cognitivos, como sentimientos de culpabilidad, vergüenza y pensamientos repetitivos que invaden su mente. Otras reacciones de estrés más comunes que se observan en niños que han experimentado desastres son los trastornos del sueño y los trastornos de la ansiedad.

3. Materiales y Métodos.

3.1. Diseño de la investigación.

El presente trabajo se realizó desde un enfoque cuantitativo, debido a que se procedió a medir los efectos del terremoto en los niños y adolescentes de forma objetiva a través de técnicas estadísticas. El alcance de la investigación es descriptivo, pues se analiza los efectos sicológicos de los niños y adolescentes y sus componentes. Además, se sostiene en un diseño no experimental, transaccional y descriptivo.

3.2. Muestra y procedimientos éticos para el acceso a la misma.

Se planteó una muestra estratificada, no probabilística y por conglomerado. Para ello se seleccionó en cada ciudad una unidad educativa fiscal, una de pensión media y una de pensión alta, para con ello considerar diferentes estratos socioeconómicos B, C+ y C- (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011). Por tanto se trabajó en nueve unidades educativas en total, tres en cada ciudad. Se consideró la población urbana de niños, niñas y adolescentes entre 7mo. año y 10mo. año de educación básica, residentes de tres ciudades ecuatorianas: Guayaquil, Manta y Portoviejo. Considerando un nivel de confianza de 95% y margen de error de 8%, la muestra se planteó de 447 niños y adolescentes. No obstante, se corrieron 504 encuestas, 14 encuestas por grado en cada escuela, intentando en lo posible que estas estén divididas por género. La edad seleccionada de los niños estuvo basada en los criterios de aplicación del estudio base de Unicef (2010). Nos motivó conocer la perspectiva de los niños que viven en las zonas afectadas (Manta y Portoviejo), pero también la perspectiva de los niños de Guayaquil, ciudad más poblada de Ecuador y ubicada al igual que las anteriores en la región costa. Pese a no ser una ciudad severamente afectada, nos interesó conocer el impacto de la submuestra en todas las dimensiones del estudio.

Es importante destacar algunos aspectos sobre los colegios seleccionados de Manta y Portoviejo. Todos los colegios tenían diferentes niveles de afectación: las unidades educativas fiscales de Manta y Portoviejo habían sido reubicados por cuanto sus edificaciones fueron seriamente afectadas y debían demolerse. El proceso es complejo y aumentó la incertidumbre en toda la comunidad educativa. La institución de nivel medio de Portoviejo, es una edificación de tres pisos, cuenta con un gran patio, pese a ello vio disminuida dramáticamente su matrícula, debido al temor de padres de familia y niños por tener un salón de clase en un piso alto. Los colegios privados de Manta no tuvieron mayor afectación en sus infraestructuras. Sin embargo, en todos las unidades educativas los niños estaban enfrentando el duelo de la pérdida de familiares, conocidos y sus vivencias directas durante el evento.

La encuesta se aplicó en la tercera semana de junio. Las unidades educativas de Guayaquil ya estaban en la mitad de su primer quinquemestre de clases, en tanto las unidades educativas de Manta y Portoviejo habían iniciado clases la semana anterior.

El acceso a la muestra fue por conveniencia a través de contactos de las investigadoras. Se presentó una comunicación a los directivos de las escuelas explicando la encuesta y los objetivos del estudio y con una comunicación para informar a los padres de familia y solicitar la respectiva autorización. La encuesta se aplicó personalmente en un sólo paralelo de cada nivel en cada colegio, de manera simultánea. La participación de los niños, niñas y adolescentes fue voluntaria, anónima y fueron notificados de las características de la investigación.

3.3. Diseño y validación del instrumento.

El instrumento a través del cual se recogieron los datos fue la encuesta. Se tomó como referencia la encuesta realizada en la investigación que desarrolló UNICEF (2010) posterior al terremoto que azotó Chile el 27 de febrero de 2010. La encuesta se adaptó a las circunstancias y modismos locales. Fue revisada por tres expertos en gestión de riesgos y trabajo con población vulnerable en situación de crisis.

Una primera versión de la encuesta se la probó entre niños de 10 a 15 años de un colegio público y privado de Guayaquil y una segunda versión de la encuesta se probó en un colegio privado de la ciudad de Portoviejo.

El tipo de análisis es estadístico descriptivo. Las variables que se consideraron fueron: edad, género, tipo de institución educativa, estrato socioeconómico, ciudades, preocupaciones de los niños y jóvenes, nivel de información, afectación, temores, acompañamiento durante el evento, efectos psicológicos posteriores, efectos físicos posteriores, diálogo o comunicación, grado de participación en actividades, conocimiento hacia desastres, creencias, pérdidas.

4. Resultados y Discusión.

Es destacable mencionar que los niños y adolescentes, en general, indicaron como evento posterior al terremoto, lo más relevante a la solidaridad de los ecuatorianos con 80,4%, la ayuda internacional con un 77,5%, así como a los efectos materiales como son la pérdida de casas y edificios con 69,4%. El 66,1% de la muestra indicó que el terremoto fue el hecho más importante que sucedió en el país en las últimas semanas. La submuestra de Guayaquil respondió como la más preocupada con 86%, seguido por Manta y Portoviejo con

56% y 55% respectivamente. Contradictoriamente podemos observar que es en Guayaquil, ciudad a 400 kilómetros del epicentro del desastre y con menor afectación, dónde los niños, niñas y adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Guayaquil indicaron que tenían mayor preocupación por el terremoto con el 90%, a diferencia del estrato bajo de Manta, en donde el 41,7% de los niños señalaron mucha preocupación y el 36,7% respondió estar menos preocupados.

Al momento de realizar la encuesta, en el mes de junio, los niños y adolescentes de Manta y Portoviejo habían ingresado a clases dos semanas antes, por lo que para ellos el regreso a clases ha sido uno de los eventos más importantes y que más les ha preocupado, pues así lo respondieron un 50,7% y 61,1% respectivamente. Mientras que los niños en la ciudad de Guayaquil respondieron "más o menos" con un 44%. Adicionalmente, los niños menos preocupados (8%) por este evento fueron los del estrato socioeconómico alto de Guayaquil y los más preocupados (70%) los del estrato socioeconómico bajo de Portoviejo. Es destacable mencionar este hecho, por cuanto los niños de Portoviejo estaban viviendo el proceso de reubicación de su escuela, lo que generó una mayor incertidumbre frente al hecho de retomar la cotidianeidad.

En menor porcentaje, las preocupaciones van hacia cortes de luz (44,3%), pérdida de un familiar (40,9%), aumento de impuestos (39,8%), estar en un refugio (37,1%), la pérdida de una mascota (28,8%). El nivel de información y preocupación de los niños y adolescentes sobre lo ocurrido en el terremoto fue en primer lugar hacia el fallecimiento de muchas personas (92,4%), seguido por la destrucción de edificaciones (77,1%) y las personas viviendo en albergues (76%). Los que perdieron sus propiedades fueron sentidos más en las ciudades más afectadas, Portoviejo tuvo una proporción de 77,2%, Manta un 67,1% y Guayaquil 62,7%. Los niños del estrato socioeconómico medio de Portoviejo y del estrato alto de Manta fueron los que más conocían sobre los saqueos (78,2% y 73,3%). El que las personas hayan perdido sus trabajos fue conocido más por parte del estrato socioeconómico alto de Guayaquil (78%), mientras que el estrato bajo de Manta obtuvo la menor proporción (53,3%); a nivel ciudad, Guayaquil fue la más informada con 74,7%; y, en general, la muestra indicó en un 93,9%, que les preocupa lo que ha estado pasando con el terremoto.

Aunque no por mucha diferencia, Guayaquil arrojó cifras de mayor preocupación por el terremoto (97,3%). Al igual que el estrato socioeconómico bajo (96,4%), los niños de séptimo grado (96%), por edad, los niños y adolescentes de 11, 15 y 16 años señalaron todos (100%) su intranquilidad, por género las niñas fueron las más alarmadas (95,7%) y a nivel institucional 2/3 de los niños de colegios fiscales fueron los más agitados acerca de lo que ha pasado con el terremoto.

Las mayores preocupaciones de los niños y adolescentes se encaminan hacia que algo malo le suceda sus familias (85,4%), la gente que lo perdió todo (79,3%) y la gente que perdió sus familiares (77,3%). En una segunda categoría se encuentran que haya otro terremoto (66,1%), que se sigan cayendo construcciones (63,4%), mucha gente ha perdido su trabajo (61,6%), que la gente viva en albergues (60,22%) y que se produzcan más réplicas (55,3%). Vale indicar que las preocupación de los niños y adolescentes es en general grande, pues todas las opciones tuvieron más del 50% de trascendencia.

Referente al temor de que algo malo le suceda sus familias, los estudiantes de Guayaquil fueron los más preocupados (36%). Considerando estratos socioeconómicos, el medio de

Manta y Portoviejo fueron los más preocupados por este hecho (13,2% y 13,7%), seguido por los estratos alto y medio de Guayaquil (12,6% en ambos casos), mientras que el estrato bajo de Manta fue al que menos le preocupó (32,6%). En cuanto a la preocupación hacia la gente que lo perdió todo, los estudiantes de Guayaquil (86,7%) fueron los más intranquilos. Por estrato socioeconómico, el alto perteneciente a Manta y Portoviejo fueron menos sensibles con 53%. Por género, las niñas estuvieron más preocupadas. La intranquilidad hacia la gente que perdió sus familiares fue mucho más intensa en los estudiantes de noveno grado con 81,3%, por edad el 100% de los estudiantes de 16 años señalaron esta preocupación y por estrato socioeconómico el 79,5% de la clase media. Una cifra particular fue el 7% del estrato alto de Manta, el cual indicó como poco relevante esta preocupación.

Los niños y adolescentes manifestaron haberse enterado de lo que sucedía en las ciudades a raíz del terremoto principalmente a través de las redes sociales (70,8%), seguido de la TV y las noticias (69,9%) y por haberlo vivido ellos mismos (68,3%). Por parte de las redes sociales como medio de información, no se hallaron diferencias por género, pero sí por edad, los estudiantes de 15 y 13 años (86,7% y 74,5%, respectivamente) fueron los que más se informaron por este medio. De igual manera, los de décimo grado (75,7%), los estudiantes de un estrato alto (84%) y más de Guayaquil (76,7%) y luego de Portoviejo (76,5%).

En general, el estrato socioeconómico bajo fue el que indicó más haberse informado del terremoto por haber vivido la situación (73,3%), así como los estudiantes de Manta (79,5%), independiente de su estrato.

Las mayores afectaciones que declararon haber sufrido toda la muestra son: en la ciudad (67,6%) y menos afectados: en casa y un vecino (60,4% y 58,4%). Por ciudad, los estudiantes de Manta indicaron haber sufrido un 17,1% de afectaciones severas y un 43,2% de algunas afectaciones en sus viviendas. Por estrato económico, el inferior, manifestó tener los mayores daños 15,25% así como daños menores en 36,4% en sus casas.

Los estudiantes de Manta fueron los que más percibieron que sus vecinos tuvieron graves afectaciones (61%) en relación al resto de ciudades. De toda la muestra, el 68% del estrato bajo también percibió mayor perjuicio en sus vecinos. El estrato socioeconómico bajo de Manta fue el que más deterioro encontró en su vecindario (41%). Por edad, los estudiantes de 13 y 14 años hallaron mayor daño en su vecindario (12,3% y 14%). Mientras que los mayores, de 15 y 16 años no percibieron grandes cambios (6,7% y 0%, respectivamente).

Los que indicaron que el trabajo de uno de sus padres tuvo graves afectaciones, vino de Manta (49%), y el 43% del total pertenecen a un estrato bajo. Por edad, los de 16 años fueron los que señalaron que el perjuicio fue entre muy y poco afectado (33,3% en cada uno).

El deterioro en los colegios y escuelas fue observado con mayor afectación por los estudiantes de Portoviejo y luego por los de Manta (24,8% y 15,1%, en ese orden). De los muy afectados, 70% pertenecía a la clase baja y los poco afectados el 49%. Los niños y adolescentes de 16, 10 y 15 años notaron que sus colegios fueron más afectados (33,3%, 21,2% y 20%).

El mayor grado de deterioro percibido en la ciudad, fue por parte de 43% de los estudiantes de Portoviejo y 40% de Manta. Así mismo, por el 21% del estrato alto, 40% del medio y 39% del bajo. El estrato medio de Manta y Portoviejo fue el que consideró mayores daños en la

ciudad (91% cada uno), seguido del bajo de Portoviejo y Manta (89,1% y 75%). Por edad, los niños de 10 años advirtieron mayor daño en su ciudad.

Al mes del terremoto, el 95,3% de todos los niños y adolescentes recordaron el momento en que ocurrió el terremoto. La mayoría de los jóvenes que señalaron tener presente ese momento fueron de Manta (97,3%), seguido de Portoviejo (94,6%). De toda la muestra, el 98,2% concierne al estrato bajo. Considerando la edad, todos los jóvenes de 15 y 16 años recordaron el evento. La diferencia por género fue mínima, el género femenino rememora más el terremoto (96,1%) que el género masculino (94,4%).

De los que recordaron el terremoto, el 22,5% se encontraba con su madre, el 21,4% con sus hermanos y el 14,6% con su padre. El 72% de la niñas se hallaba con sus madres, el 45,8% de los niños con sus padres. De acuerdo a la edad, los niños de 10, 12 y 15 años, estuvieron con sus hermanos en un 75,8%, 70,8% y 73,3% respectivamente. Por otro lado, los niños de 11, 13, 14 años obtuvieron como puntaje más alto el haber estado con su mamá con un 72%, 67% y 86,8%. Finalmente, los niños de 16 años presentaron una igualdad del 66,7% de haberse encontrado con su mamá, hermanos y otras personas no familiares durante el terremoto. Tomando en cuenta el estrato socioeconómico, los niños de clase baja se encontraban con sus hermanos (66,1%), mientras que la clase media y alta estuvieron con su mamá (77% y 68,9%, respectivamente).

Después del terremoto, los efectos físicos y psicológicos más comunes, que superaron a la mitad de los estudiantes, fueron: sentir que estás temblando todo el tiempo (63,4%), andar nervioso e inseguro (57,5%), preferir no quedarse solo en la casa (51,2%). Y, en menor medida: andar cansado 40,4%, tener dolores de cabeza o mareos 37,1%, querer dormir con los papás 36%. La primera categoría, fue más percibida en los estudiantes de Portoviejo (37%), en la clase media y baja y en edad (38% en ambos casos), por los jóvenes de 15 y 16 años (100% y 66,7%) y más en el género femenino (55%). En cambio, mucho más nerviosos se sintieron los estudiantes de Manta (31%), la clase baja y media volvieron a experimentar aún más esta angustia (40% y 36%), al igual que el género femenino (55%), no obstante fueron más afectados los niños menores de 10 y 11 años (29% en total). El desear no quedarse solo en casa fue una resolución más de la muestra portovejense (35%), del estrato medio y luego del bajo (41% y 36%), de los estudiantes de más jóvenes, esto es del grupo de 11 a 14 años (85%) y del género femenino (61%).

El 96% de todos los niños y jóvenes manifestaron haber conversado del terremoto con alguna persona. Tomando en cuenta sólo la ciudad, la mayoría fueron de Guayaquil (34%) y el 37% pertenecía a un estrato socioeconómico bajo. Los que más dialogaron fueron los niños pertenecientes al séptimo curso (98%) y de acuerdo a la edad todos los niños de 11, 15 y 16 años también lo hicieron. Los tres estratos socioeconómicos tuvieron el mismo patrón de diálogo: el mayor número de estudiantes indicaron haber conversado más con amigos (16%), seguido de su familia, esto es: padres (15,8%), hermanos (12,6%) y abuelos (11,7%).

Del total de la muestra, el 92,4% indicó haber realizado alguna actividad en su unidad educativa. Las actividades más realizadas fueron: hacer simulacros, 40,6% y hablar sobre lo que pasó, 34,2% y las que menos realizaron fueron: hablar sobre miedos, 16,6% y dibujar o pintar sobre el tema, 8,6%. Los que más hablaron sobre lo que pasó fueron el estrato alto y los que más señalaron hacer simulacros fueron los del estrato medio.

El 65% de la muestra señaló haber participación en actividades en las zonas afectadas. De este grupo, el 53% correspondió al género femenino. Según el nivel socioeconómico, más lo hicieron el estrato alto (78,2%) y luego el medio (70,2%). Por ciudad, Guayaquil con 79,3%. Las actividades específicas que desplegaron las familias de los niños y jóvenes fueron: dar alimentos o productos de aseo en centros de acopio (29,3%) y ayudar a personas conocidas o familiares (24%) y las menos desarrolladas fueron: donar dinero (7%) y limpiar escombros (8,2%). Los estudiantes guayaquileños y sus familias fueron los que más donaron alimentos y vituallas (42,8%), mientras que los de Manta fueron los que más ayudaron a personas conocidas y familiares (40,1%). Mientras los estratos medio y alto se centraron en donar comida y productos de aseo (37,2% y 33,4%), el estrato bajo se enfocó en ayudar a amigos y conocidos (39,7%).

Los conocimientos sobre desastres de los niños y jóvenes fue ligeramente superior a la media, esto es 56,6%; y, más por parte del género masculino (54%). Los que más indicaron conocer del tema fueron el grupo de 15 y 16 años (66,7%) y los que menos, los niños de 10 años (54,5%). Los niños y adolescentes del estrato alto se mostraron más informados sobre cómo actuar ante un terremoto (65,5%). La ciudad más informada fue Guayaquil (64,7%) y la menos, Manta (51,4%).

El 72,8% de la muestra manifestó conocer qué hacer después de un terremoto. Después del terremoto, la ciudad que más información recibió sobre lo que se debe hacer en una réplica fue Portoviejo con un 89,3%, mientras que la ciudad con menos información fue Manta, con un 85,6%. La mayoría de los niños y adolescentes reconocen que el terremoto se debió a que el país se halla en una zona de alto riesgo (61,8%).

Si bien de la muestra pocos tuvieron grandes pérdidas: sus casas (7,4%), seres queridos (7,9%) o mascota (5,2%), los estudiantes tuvieron que ayudar o conseguir donaciones (51,2%) o ayudar o cuidar a algún familiar (40,9%). La mayoría de los niños y adolescentes fueron empáticos al indicar que no perdieron grandes cosas, sin embargo, sintieron pena por lo que ocurrió a otras personas (89,2%).

5. Conclusiones.

La investigación destaca que la vivencia del terremoto tiene que ver con las percepciones y no sólo con el evento. Los niños de las tres ciudades manifiestan preocupación por el tema del terremoto. Los niveles de afectación varían por las clases sociales en la encuesta no; tanto por la magnitud de los daños que han vivido. Un aspecto que se destacó como de mayor preocupación en los niños de los colegios fiscales de Manta y Portoviejo, ciudades más afectadas por el terremoto, tiene que ver con el retorno a clases. Esto, dado que las escuelas fueron seriamente afectadas y que el retorno a clases se demoró y también debido a que las réplicas incidieron en el retorno a la normalidad. En este sentido, se confirma lo que señala la literatura, al plantear que el efecto del evento natural se convierte en desastre cuanto incide en el retorno a la vida cotidiana de la población.

Es destacable señalar que la población escolar tiene conocimientos adecuados sobre el tema del desastre. Uno de los ejes de la prevención parte de educar a niños, niñas y adolescentes para que ellos se conviertan en multiplicadores de la información. El grupo de bajos recursos se siente más vulnerable, indicaron haber vivido la situación. No se encuentran semejanzas relevantes en los tres colegios públicos de Guayaquil, Manta y Portoviejo.

En cuanto a lo emocional, se evidencia que la cercanía con la familia es una necesidad de los niños. El miedo a perder la familia es el temor principal. Las familias conversaron con los niños sobre el terremoto.

La investigación realizada puede servir de base para comprender las perspectivas de los niños y adolescentes con respecto al desastre y sus consecuencias en sus vidas. Esta investigación tiene el valor de su inmediatez y oportunidad al recoger una información clave en un contexto único y que no puede ser replicado a voluntad. El terremoto hizo tomar conciencia a los ecuatorianos que vivimos en una en zonas sísmica. Por tanto, la investigación generó información para orientar la intervención preventiva y desarrollar políticas de protección, educación y prevención para niños, niñas y adolescentes en contextos de crisis y desastre.

Al generar conocimiento sobre lo que viven las poblaciones afectadas, estamos en capacidad de dar mejores respuestas. La investigación nos da cuenta de que el terremoto es un desastre que no sólo afecta la vida de las poblaciones directamente involucradas, sino que tiene repercusiones emocionales en el contexto cercanos. Tal es el caso de las respuestas de los niños de Guayaquil. Puesto que pese a que Guayaquil no sintió los efectos del desastre en la magnitud que lo han vivido las ciudades de Portoviejo y Manta, igual los niños expresan preocupaciones y temores frente al tema.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra el hecho de que es una muestra a conveniencia y no representativa de la población. También que se encuestó a niños de ciudades principales y no a niños de sectores rurales o de las zonas más cercanas al epicentro. Por tanto, los resultados de la encuesta son referenciales, pero no pueden ser representativos de la población de niños, niñas y adolescentes de Manabí y Guayas. Al ser una investigación cuantitativa no se pudo recoger las perspectivas desde las propias voces de los niños, niñas y adolescentes. La encuesta permite una aplicación rápida y eficiente, sin embargo, no explora en la subjetividad de los sujetos con los que se trabaja.

Referencias bibliográficas.

Arriagada, P. & Valdebenito, L. (2011). *Para reconstruir la vida de los niños y niñas. Guía para apoyar intervenciones psicosociales en emergencias y desastres*. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/Guia_EMERGENCIAS_(1).pdf

Ávila, T., (2013). Impacto de los desastres en la salud mental de los niños y adolescentes. (Tesis de Máster). Recuperado de: www.digibuo.uniovi.es/dspace/bitsteam/10651/17700/6/TFM%20teresa.pdf

Cid Ortiz, G., Castro Correa, C. & Rugiero de Souza, V. (2012) Percepción del riesgo en relación con capacidades de autoprotección y autogestión, como elementos relevantes en la reducción de la vulnerabilidad en la ciudad de La Serena. *Revista INVI. 27*(75).107-118. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-83582012000200004&script=sci_arttext

Joseph, L. (2010). Exploración de las Percepciones Infantiles ante Desastres Naturales (Huracanes): Estudio de Niños en Granada. *Revista Trabajo Social, 78*, 7-16. Recuperado de https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6535/000563265.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, S., Grau, V. & Casiellis, M. (2015). Prácticas socioemocionales de profesores para ayudar a sus estudiantes a elaborar el terremoto de Chile de 2010: Aplicación de un material de trabajo en educación primaria. *Journal of Latino/Latin-American Studies* 2015, *7*(1), 45-66

Magaña, I., Silva-Nadales, S. & Rovira, R. (2010). Catástrofe, subjetividad femenina y reconstrucción: Aportes y desafíos desde un enfoque de género para la intervención psicosocial en comunidades afectadas por el terremoto. *Terapia Psicológica, 28*(2), 169-177.

Narváez, L.; Lavell, A.; Pérez, G. (2009). La gestión del riesgo de desastres: Un enfoque basado en procesos. Lima: Secretaría General de la Comunidad Andina. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/predecan/doc/libros/procesos_ok.pdf

UNICEF. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes. Terremoto de Chile.* Santiago de Chile: UNICEF

23

CRISTINA GALARZA
MÁXIMO PONCE
INGRID RÍOS

TEMA:
GOBIERNO LOCAL Y SOCIEDAD CIVIL: ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN CANTONAL DE GUAYAQUIL

Gobierno local y sociedad civil: análisis del discurso en el proceso de planificación cantonal de Guayaquil

Local government and civil society: discourse analysis of the process of municipal planning in Guayaquil

Cristina Galarza[1]
cristinagalarzakittyle@gmail.com

Máximo Ponce[2]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 304 y calle cuarta
+(593)(42)2202180
mponce@casagrande.edu.ec

Ingrid Ríos[3]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 304 y calle cuarta
+(593)(4)3726250
irios@casagrande.edu.ec

Resumen. Estudiar el discurso significa investigar las interacciones y la construcción que los sujetos realizan de la realidad. El discurso no solo representa realidades, sino que también produce y reproduce relaciones, estructuras sociales e instituciones. Es por ello que, bajo la perspectiva teórica-metodológica del análisis del discurso de las Ciencias Políticas, dicha investigación buscó explorar el discurso de un caso en el que el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) Municipal de Guayaquil y la sociedad civil se interrelacionan políticamente en el proceso de planificación. El caso de estudio seleccionado fue la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (MCCD) de Guayaquil. El interés por analizar el discurso de los actores que interactúan en la MCCD responde al reconocimiento que las instituciones, estructuras sociales y relaciones de poder, que son comprendidas por medio del discurso de los agentes. Los resultados que arrojó el análisis serán descritos en base a dos categorías, la forma en cómo los sujetos se construyen por medio de su discurso y el análisis del discurso colectivo.

Palabras clave: Análisis del discurso, relaciones de poder, gobierno local, sociedad civil, planificación cantonal.

Abstract. Studying discourse means researching interactions and the construction subjects create of reality. Discourse not only represents reality but also produces and reproduces relations, social structures and institutions. That is why, under the theoretical-methodological perspective of discourse analysis of political science, this research sought to explore the discourse of a case in which the Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) Municipal of Guayaquil and civil society are politically interrelated in the planning process. The case study selected was the Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (MCCD) of Guayaquil. The interest in analyzing the discourse of actors interacting in the MCCD responds to the recognition that institutions, social structures and power relations are understood by the speech of the agents. The results showed by the analysis will be described based on two categories, the way in which subjects are constructed through his speech, and analysis of the collective discourse.

Keywords: Discourse analysis, power relations, local government, civil society, local planning.

1 Licenciada en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
2 Docente Investigador, Universidad Casa Grande. Máster en Ciencias Sociales con mención en estudios ecuatorianos.
3 Docente Investigadora, Universidad Casa Grande. Máster en Estudios Contemporáneos de América Latina.

1. Introducción.

Las Ciencias Sociales han encontrado en el análisis del discurso, una herramienta por medio de la cual se logra comprender las relaciones sociales, en el marco de perspectivas teórica-metodológicas que promuevan el desarrollo de las distintas disciplinas del ámbito social. Dicha tendencia creciente gira en torno a reconocer que el lenguaje expresado en el habla o en la escritura resulta relevante de analizar cuando se busca conocer las especificidades de la acción social (Santander, 2011).

Siguiendo las propuestas teóricas de la sociología, surge una corriente denominada post estructuralista y postmarxista que reconoce al análisis del discurso no solo como una herramienta para comprender los fenómenos sociales, sino más bien como eje central de sus discusiones teóricas. Es decir, además de reconocer que el discurso refleja las realidades sociales, el discurso también es reconocido como articulador de estructuras sociales (Carvel, 2002).

En América Latina, se han realizado diversos trabajos de análisis del discurso para comprender distintos elementos políticos. El enfoque lingüístico ha predominado en estudios como el de Hernán Neira (1996) en "El narrador en el discurso político y el campo semántico de la palabra socialismo: el caso de Ricardo Lagos"; Carlos Tcach (2003) en "La política en consignas"; Claudia Burgueño, (2006) en su estudio "Relaciones de intertextualidad en discursos políticos presidenciales"; Marco Aponte Moreno (2008), en "Metáforas en el Discurso Político de Hugo Chávez: Conceptualizando Nación, Revolución y Oposición".

Los estudios actuales a nivel nacional que se han desarrollado han puesto su mirada en el discurso del presidente Correa. Autores como Zepeda (2010) en su texto "Construyendo la nación en el siglo XXI: la "patria" en el discurso del presidente Correa" analizan la representación de conceptos como nación en el discurso presidencial, identificando antagonismos, sistemas de significación y tomando en cuenta análisis metafóricos con el objetivo de conocer cómo y para qué se construye la "nación ecuatoriana" (p. 186). Así mismo, Ortiz Lemos (2013) en su texto "La sociedad civil ecuatoriana en el laberinto de la revolución ciudadana" analiza la relación entre la sociedad civil organizada y el gobierno central con respecto a la participación ciudadana del primero.

A pesar que diversos autores han realizado estudios de análisis de discurso en el Ecuador, es limitado el espectro de casos que se han estudiado, y generalmente recaen en análisis de líderes más que organizaciones y nacionales más que locales. Esto forma parte de la justificación de porqué explorar el tema de planificación por medio una metodología discursiva. El proyecto en cuestión busca explorar el discurso de los actores envueltos en el proceso de Planificación del Desarrollo Cantonal de Guayaquil. Se identificó un caso en el que el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) Municipal de Guayaquil y la sociedad civil se interrelacionen políticamente en el proceso de planificación. El caso de estudio corresponde a la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidades (MCCD) de Guayaquil, que presenta las características mencionadas.

El interés por analizar el discurso de los actores que interactúan en la MCCD responde al reconocimiento que las instituciones, estructuras sociales y relaciones de poder son comprendidas por medio del discurso de los sujetos que constituye la principal unidad de análisis; puesto que al estudiar el discurso, significa estudiar sus interacciones y la construcción que realizan de la realidad.

En ese sentido, la pregunta que guiará la investigación consiste en ¿cuál es la construcción que se realiza sobre la planificación del desarrollo cantonal en el discurso de los actores sociales e institucionales de la MCCD de Guayaquil en el periodo 2000-2014? Explorar acerca de la relación entre dichos actores en el proceso de planificación cantonal a través del análisis del discurso permitirá conocer el entramado de la relación que sostiene dicha institución.

2. Revisión de Literatura.

Para poder analizar el discurso hay que entender a qué nos referimos con este término. La principal definición refiere a la representación que realizan los sujetos acerca del mundo, qué significa para ellos y cómo es (Carvel, 2002). La producción de significados no es construida por los agentes de manera aislada. Por el contrario, el discurso es el resultado de la interacción de los mismos que -al compartir significados y mantener relaciones en el tiempo- se institucionalizan formando estructuras estables. Teniendo en cuenta que para que logren permanecer en el tiempo, se requiere del componente de legitimidad por parte de los sujetos que interactúan (Cejudo, 2010).

Al reconocer que los significados discursivos se producen en la interacción entre agentes, las concepciones provenientes de la sociología plantean que se desarrollan -por ende- discursos colectivos. Si bien cada sujeto produce un marco discursivo sobre la realidad, la interacción entre los sujetos determina la creación de manera colectiva de los significados de la sociedad (Cejudo, 2010).

En base a las diferentes acepciones al concepto de discurso, se le va dando importancia en las ciencias sociales y a pensarlo como un constructor de ideas y representaciones, digno de ser analizado. Las vertientes del análisis de discurso son varias, por esta razón es necesario delimitar que para la presente ponencia se trabajará con la aproximación de los autores Costa & Mozejko (2002; 2009) y la noción de discursos colectivos de Cejudo (2010).

El discurso no sólo se limita al análisis del lenguaje expresado en el habla y en los textos escritos, sino también en las prácticas de los sujetos. Es decir, el discurso como práctica. En ese sentido, la propuesta teórica de Costa y Mozejko (2002) acerca del discurso como práctica constituye el eje por el cual se realizó el análisis del discurso en la presente investigación y que se desarrolla a continuación. Los autores mencionados, plantean que acoger la concepción de discurso como práctica "conlleva el necesario reconocimiento de la existencia de un agente productor que realiza su trabajo bajo determinadas condiciones" (Costa & Mozejko, 2009, p. 9). Es decir, se descarta la noción individualista del agente para entenderlo como aquel que -al pertenecer a estructuras e instituciones sociales- cuenta con la capacidad de seleccionar entre opciones posibles para producir su discurso. Al comprender que el agente produce el discurso bajo circunstancias concretas dentro de una red de relaciones y cuenta con la posibilidad de escoger entre opciones discursivas, los autores plantean que el discurso de un agente da cuenta de la dinámica entre el lugar del decir, la competencia y la gestión de la competencia.

La definición de lugar corresponde al "conjunto de propiedades eficientes que definen la competencia relativa de un sujeto social dentro de un sistema de relaciones en un momento/espacio dado" (Costa & Mozejko, 2002, p. 19). Propiedades y recursos que aluden al conjunto de elementos que el agente selecciona para construir su imagen y respaldar

reconocimiento, en el instante en que realiza su presentación frente a los demás (Costa & Mozejko, 2002). De ahí que el agente es definido "por las propiedades que, por ser socialmente valoradas, tanto positiva como negativamente, le dan existencia social, lo hacen visible, reconocible, acreditable, y se constituye en la fuente de su capacidad diferenciada de relación (poder)" (Costa & Mozejko, 2009, p. 10).

En cuanto al concepto de gestión de la competencia, los autores proponen definirla como la manera en que el agente utiliza los recursos y propiedades disponibles en función de la dimensión histórica y acumulación que presenta cada agente. Es decir, la definición se refiere a la manera en que el agente gestiona su propia identidad. Lo cual consiste en "poner en valor los propios recursos invirtiendo, retirando, mostrando o silenciando según la percepción del juego y de la propia fortaleza relativa" (Costa & Mozejko, 2009, p. 11). Como resultado de la dinámica expuesta se producen los enunciados que cada agente construye en el marco de su discurso.

Dicha teoría desarrollada se basa en la dinámica de la producción del discurso de un agente. Este proceso de producción del sentido tiene como objetivo influenciar en el otro, cuyo discurso también da cuenta del lugar que ocupa en la red de relaciones, su competencia y la gestión que logra realizar de la misma dada su trayectoria histórica, busca influenciar en el otro, los autores plantean que los agentes construyen sujetos de la enunciación en su discurso. Con ello se refieren al momento en el que el agente productor habla del otro en la construcción del enunciado.

La construcción del sujeto de la enunciación realizado por un agente es uno de los elementos discursivos propios del análisis del discurso, así como también la construcción del mundo y la del simulacro del yo. Es decir, además de hacer referencia al otro en cuestión y al mundo, el agente habla de sí mismo según su posición política en la sociedad (Laclau & Mouffe, 2006) y la gestión del cúmulo de propiedades dentro del entramado de relación a la que pertenece, y a eso Costa & Mozejko (2009) lo denominan simulacro del yo.

En ese sentido, la producción discursiva de los agentes dentro de la red de relaciones a la que pertenecen y su interacción con la producción de otros agentes y sus significados, originan como consecuencia encuentros y fricciones que se manifiestan en el control de la producción del discurso o de las definiciones por parte de los agentes. Dentro de esta interacción en que se manifiestan los logros y las dificultades, diferencias y posturas opuestas, se pueden comprender los diversos sentidos particulares y colectivos que se encuentran en esa lucha por el control de los significados (Costa & Mozejko, 2002).

De ahí que dicho planteamiento teórico se vincula con el enfoque de la teoría del discurso de la Ciencia Política mencionado anteriormente. David Howarth (1997) expone -en la sección "La teoría del Discurso" en el texto "Teoría y Métodos de la ciencia política" (Marsh & Stoker, 1997) - que el objetivo primordial del enfoque consiste en analizar la manera en que se articulan los discursos y cómo estos logran formar identidades en la sociedad. Por ello, la teoría del discurso "concede a los procesos políticos –concebidos como conflictos y luchas entre fuerzas antagónicas que pretenden estructurar el significado de la sociedad- un lugar fundamental en la comprensión de las relaciones sociales y en cómo se transforman" (p. 141).

Por lo que, si bien la relación que se estudió se encontraba en el contexto del proceso de planificación de desarrollo cantonal de Guayaquil, la lucha por el control de significados

implica también un elemento correspondiente a las relaciones de poder como objeto de estudio de la disciplina politológica. A nivel nacional, la Constitución establece un Régimen de Desarrollo en el título VI, el cual se define por reunir los sistemas económicos, políticos, ambientales y socioculturales para garantizar el buen vivir en la sociedad ecuatoriana. Para ello, adjudica la función de planificación al Estado, ya sea en su nivel central, provincial, municipal o parroquial. La planificación que realice cada nivel "propiciará la equidad social y territorial, promoverá la concertación y será participativa, descentralizada, desconcentrada y transparente" (Art. 275). A su vez, se estipula que la planificación de cada nivel de gobierno debe articularse a los objetivos y metas macro del Plan de Desarrollo Nacional o Plan del Buen Vivir.

La planificación se relaciona con un procedimiento que permite tomar decisiones de manera racional que enfrenta las distintas realidades y se propone alcanzar objetivos. Incluso, la necesidad de planificar encuentra su razón principal por los recursos insuficientes (Pérez & Carrillo, 2000).

Al constituir un procedimiento, la planificación es considerada como un proceso, cuyas características principales corresponden a las acciones que se emprenden para poder conseguir las metas planteadas. Acciones que son realizadas conscientemente por los agentes que intervienen en los procesos de planificación. En ese sentido, Pérez y Carrillo (2000) desarrollan su teoría de planificación tomando en cuenta que para llegar al escenario donde se cumplan los objetivos deseados, debe existir un modelo ideal en el imaginario de quienes planifican. Aludiendo a la ejecución de acciones eficientes para poder alcanzar una transformación.

La planificación es pensada del mismo modo como un proceso estratégico. El concepto de estrategia comprende tres elementos básicos: "la opción o modelo futuro, la identificación de las áreas estratégicas de intervención y el desarrollo de los proyectos claves estructurantes" (García, 2007, p. 49). La alusión a la noción de estrategia refleja la preocupación por los cambios en cada sociedad que resulte de la planificación. Planificar significa lograr satisfacer necesidades básicas del ser humano, teniendo en cuenta un enfoque integral de las áreas de intervención, mediante planes de desarrollo concretos como instrumentos claves para alcanzar el desarrollo (Plantel, 2005).

Asimismo, cuando se alude a la planificación estratégica se plantea el reconocimiento de la poca capacidad gestora –en cuanto a recursos y competencias- de los gobiernos locales para constituir el único agente que intervenga en el proceso de planificación. De ahí que surgen perspectivas que proponen pasar de una administración netamente concentrada en el rol del gobierno, hacia un "gobierno relacional"; el cual se disponga a coordinar los cursos de acción para alcanzar los objetivos propuestos en cooperación con actores públicos y privados (García, 2007).

Esta nueva visión de Administración Pública Relacional es propuesta como una nueva formar de gestionar un gobierno en la que –según Puig (2004)- es imprescindible "la gestión de redes público-privadas dejando atrás paradigmas anteriores: el legal-burocrático y el gerencial". Dicha perspectiva trae consigo la noción de planificar y gestionar no sólo con otras instituciones que puedan ejecutar las acciones diseñadas, sino más bien teniendo en cuenta principalmente a la ciudadanía (García, 2007).

Replantear la planificación como un proceso estratégico en el que se involucran distintos agentes de la sociedad permite considerar la planificación actual como el co-manejo de los recursos. Y no solo en la inclusión en el diseño de los planes de desarrollo, sino también en la ejecución de los cursos de acción que logren los objetivos deseados (Rodríguez, 2002).

Otro término acuñado para la descripción de las nuevas propiedades de la planificación es la gobernanza. María García (2007) en su texto "La Planificación Estratégica y el Arte del Buen Gobierno" recalca que las nuevas redes que se forjan en el proceso de planificación van desde organizaciones no gubernamentales hasta empresas privadas de alcance internacional. Por lo que se requiere comprender la complejidad de las nuevas relaciones de un gobierno, que interactúa con agentes más allá de su institución.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que el concepto de planificación en la actualidad presenta funciones básicas como: a) poseer una visión a largo plazo que permita anticipar y prevenir circunstancias problemáticas, b) coordinación, concertación y participación para garantizar políticas perdurables, participación de todos los agentes y la inclusión de los sectores que se involucran en cada temática a planificar (Martinez, 2009).

Además, la participación de los sectores de la sociedad en el proceso de planificación ha llegado a ser considerado de gran importancia por constituir un componente fundamental y necesario para lograr el desarrollo. De tal manera que resulta indispensable que la visión a largo plazo se convierta en objetivos que son compartidos por los agentes involucrados en la construcción del futuro de cada localidad (Sáenz, 2006).

La tendencia del desarrollo local actual apunta a rescatar las potencialidades de cada agente para poder llevar a cabo un trabajo de cooperación con miras al desarrollo de cada localidad. Teniendo siempre presente que la participación de la sociedad civil constituye un elemento fundamental para la efectividad de los procesos de planificación.

3. Metodología.

El diseño de la investigación fue cualitativo, puesto que corresponde a "un proceso deductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general" (Hernández, Fernández & Batista, 2006, p. 8). Es decir, el alcance del presente estudio fue exploratorio, pues tuvo como finalidad descubrir las características discursivas de una relación política poco estudiada. Los resultados, análisis y conclusiones de este trabajo permitieron contar con una base investigativa para futuros estudios con alcances de tipo relacional, explicativo, predictivo o aplicativo. Asimismo, será una investigación de campo por sus fuentes, básica por su uso y longitudinal por el tiempo de estudio.

En ese sentido, el caso de estudio seleccionado para explorar los elementos mencionados corresponde a la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (MCCD) de Guayaquil, creada en 2002, en el marco de las estrategias de intervención de la Dirección de Acción Social y Educación (DASE) del GAD Municipal de Guayaquil.

Las Mesas Cantonales de Concertación de Guayaquil forman parte de la línea estratégica de Participación de la DASE. Es decir, el enfoque de la implementación de las Mesas por parte del gobierno local guayaquileño hace énfasis en la concertación de las

organizaciones de la sociedad con el objetivo de incluir su participación en el proceso de planificación cantonal para el desarrollo (Dirección de Acción Social y Educación, 2012).

Las unidades de análisis las construyen los corpus discursivos de los actores *institucionales* y sociales envueltos en la MCCD. Los agentes institucionales (AI) que fueron escogidos por ser funcionarios del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal y que se hayan involucrado con la MCCD durante el periodo de desarrollo de la misma, es decir, 2002-2014. Del mismo modo, los agentes sociales (AS) corresponden a todos aquellos que son miembros de la MCCD que representen una organización de la sociedad civil. En este caso, fundaciones, asociaciones, universidades, usuarios.

La etapa de recolección de datos consistió en la realización de las entrevistas a profundidad a los agentes sociales e institucionales seleccionados involucrados en la MCCD dentro del periodo 2002-2014. Se realizaron 9 entrevistas en total con la finalidad de explorar la producción discursiva de los agentes consultados. Paralelamente, se efectuaron dos observaciones no participantes de las Asambleas de la MCCD. La primera tuvo como finalidad la aprobación del Plan Cantonal Estratégico 2014-2018 y la presentación del nuevo reglamento de la Mesa. La segunda asamblea correspondió a la elección de la directiva para la ejecución del nuevo plan.

Además, se realizó un grupo focal con agentes sociales con el objetivo de indagar sobre elementos puntuales de los resultados de la producción discursiva de las entrevistas a profundidad. Con ello, se logró confirmar los discursos en pugna analizados en el marco del concepto de discursos colectivos. Del mismo modo, se aplicó el análisis documental bajo las mismas categorías teóricas y discursivas, en los planes cantonales estratégicos de la MCCD.

En la siguiente tabla se especifica las técnicas de investigación y las unidades de análisis.

Tabla 1. Unidades de Análisis y Técnicas de Recolección de datos

Técnicas	Instrumentos	Unidades de Análisis
Entrevistas Semiestructuradas	Guía de entrevista	AI1, AI2, AI3, AI4, AI5, AI6, AS1, AS2, AS3.
Grupo Focal	Guía de discusión grupal	AS4, AS5, AS6
Observación no participante	Registro de Observación	2 asambleas generales de la MCCD
Análisis documental	Registro de documentos	Plan Estratégico Participativo 2004-2006 Plan cantonal para personas con Discapacidad 2008-2011 Plan Estratégico 2014-2018

Fuente: Elaboración propia

Las guías de las entrevistas, de las observaciones y los grupos focales se realizaron en base a las categorías analíticas que se construyeron siguiendo el marco teórico y la aproximación a análisis de discurso de Costa & Mozejko y Cejudo. De esta manera, las categorías

discursivas y sus subcategorías corresponden a: (1) Producción discursiva de los agentes sociales: enunciado, lugar, competencia, gestión (Costa & Mozejko, 2009) y (2) discursos colectivos: significados en común, en pugna y argumentación (Cejudo, 2010). La siguiente tabla presenta las categorías de análisis utilizadas en el desarrollo de la investigación con sus respectivas definiciones en base al marco conceptual.

Tabla 2. Categorías analíticas

Categorías Discursivas	Agente Social	Se constituye por propiedades que, por ser socialmente valoradas, le dan existencia, lo hacen visible, reconocible, acreditable y es fuente de su capacidad diferenciada de relación de poder.
	Lugar	Desde donde el agente produce sus opciones. Posición relativa de poder. Propiedades consideradas valiosas en el ámbito que se ubican las prácticas.
	Competencia	Identidades de los agentes. Definida por el lugar. Capacidad diferenciada de relación.
	Gestión	Niveles progresivos de acumulación logrados mediante el trabajo propio. Cartera de recursos que se haya logrado conformar y poseer.
	Gestión de la competencia	Poner en valor los propios recursos: Invirtiendo Mostrando Silenciando.
	Dimensiones/efectos del proceso	Construcción del enunciado. Construcción de un mundo/significado. Configuración del sujeto de enunciación.
	Discursos Colectivos	Significados en común. Significados en pugna. Argumentación para mantener la relación.

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión de Resultados.

El análisis de la producción discursiva de los agentes sociales e institucionales de la Mesa evidenció que los enunciados construidos dan cuenta de la dinámica ejercida entre los elementos de lugar, competencia y gestión de la competencia por parte de los agentes, como movimiento de intercambio que genera y transforma sentidos y prácticas (Costa & Mozejko, 2009). Además de comprender bajo el enfoque del análisis del discurso, el entramado de relaciones de poder entre los agentes en el contexto de la planificación cantonal que a su vez influye en el proceso de política pública de la MCCD (Cejudo, 2010).

El análisis de la producción discursiva de los agentes sociales e institucionales de la MCCD deja ver que existen puntos de encuentro y puntos de pugna. Ambos construyen elementos importantes en el discurso como práctica de los agentes que interactúan en la Mesa. Lo que evidenció el choque de los valores individuales y colectivos de los agentes en la interacción en dicho espacio.

Entre los puntos de encuentro que resultó del análisis del discurso de los agentes sociales e institucionales se observa que, tanto de la parte institucional como de la social, se reconoce la importancia del rol que ejerce el coordinador de la Mesa en la dinámica entre los agentes. A tal punto de considerar que la sostenibilidad del espacio de concertación no fuera posible sin su trabajo. Por lo que cabe cuestionarse si la MCCD – que es considerada en el discurso como un espacio de la sociedad civil- requiera de ceder su protagonismo para coordinar sus actividades.

Por otro lado, se encontró que ambos agentes construyeron sus enunciados con respecto al GAD Municipal como aquel que no puede atender las problemáticas referentes al sector de discapacidad por sí solo y para ello acudió a las organizaciones sociales por medio de la conformación de la MCCD. Puesto que las mismas sí cuentan con experiencia en el sector a diferencia del gobierno local. Con ello, el objetivo aludido consistió en mejorar la calidad de servicios y ampliar la cobertura.

No obstante, surgen interrogantes como: ¿se está logrando atender a la discapacidad como GAD Municipal de esa manera? o ¿se está logrando mejorar la calidad de los servicios y ampliando la cobertura en el sector de discapacidad? Teniendo en cuenta la situación que se vislumbra en el discurso al referirse a la participación de las organizaciones vinculadas con el Proyecto Becas, la no articulación de los planes cantonales con la planificación del desarrollo cantonal.

En cuanto a los puntos de pugnas encontrados en el análisis del discurso, estos aluden al control de la producción del discurso que se refleja en la lucha por el posicionamiento de las definiciones en el marco del entramado de relaciones a las que pertenecen los agentes (Costa & Mozejko, 2009). De tal manera que se pueda comprender la relación de poder que ello implica. Pues, al tratarse de lucha por significantes, se evidencia el poder ejercido a nivel discursivo (Howarth, 1997) que además difieren -en el discurso- de las intenciones que en la fase de diseño se pensó para la implementación de la MCCD (Cejudo, 2010).

A quién pertenece la MCCD o quién la lidera constituye uno de los elementos de esa lucha de significaciones. El discurso del agente institucional se caracteriza por recalcar que la Mesa es un espacio que le pertenece a la sociedad civil, es decir a los agentes sociales involucrados en la misma. Sin embargo, se construye al mismo tiempo el enunciado referente a las funciones ejercidas por el GAD Municipal a través del coordinador que disponen para la Mesa, las cuales corresponden a organizar, liderar, llamar, supervisar. Provocando incongruencias en el discurso como práctica de los dos agentes estudiados.

Además, se constató que el tema del financiamiento de la Mesa o del rol de cooperante económico mostraba otra lucha discursiva en la relación estudiada. El discurso institucional recalca que el GAD Municipal no financia las actividades de la Mesa y desde el comienzo de la iniciativa aclararon que su rol no iba a consistir en otorgar recursos económicos. No obstante, se contrasta con la transferencia de recursos económicos que el GAD Municipal otorga a las organizaciones inscritas de la MCCD por medio del Proyecto Becas.

Incluso, los agentes sociales manifestaron que cuando hicieron la primera convocatoria, dicho proyecto fue uno de los beneficios de la participación en el espacio. Por lo que, aunque se enfatice en el discurso que el rol municipal nunca ha pretendido ser el de conceder dinero, el Proyecto Becas pone en evidencia lo contrario.

De la misma manera, el discurso de los agentes institucionales concibe el trabajo que se realiza en la Mesa como insumo para la planificación cantonal, más aún si se encuentran como un espacio de participación ciudadana en el plan de desarrollo cantonal y por elaborar su planificación estratégica del sector de discapacidad. Sin embargo, los agentes sociales manifestaron que no existe articulación alguna con la política de desarrollo social de la DASE. Por lo tanto, se contrasta el enunciado sobre constituir insumo para planificación por un lado y por otro, la no articulación de los planes cantonales de discapacidad en la planificación del cantón en general. A su vez, el agente institucional expresó que si no se ha articulado o incluido se debe a que los agentes sociales no lo han solicitado. Se evidencia, por ende, la lucha por el control de las definiciones discursivas (Costa & Mozejko, 2002)

Por otro lado, al examinar las significaciones que los agentes producen a través de su discurso, no solo se comprende la estructuración de las relaciones de poder sino también los elementos que aportan para que sostengan dicha relación. Es decir, se identificaronlossignificadosqueponeenevidencialoquehacequelosagentespermanezcanen dicha relación.

El agente institucional construye su enunciado con respecto a las razones por las que la Mesa ha podido mantenerse en el tiempo y delimita dos: (1) el interés por parte del GAD Municipal por mantenerlas, disponiendo de un coordinador que represente a la institución en la MCCD y a su vez trabaje tiempo completo para su respectiva coordinación. Y construye al sujeto de la enunciación del coordinador como aquel que solo se dedica a eso e incluso atribuye el (2) factor condicionante para que el proceso haya podido continuar. Por otro lado, construye el sujeto de enunciación de las organizaciones sociales como quienes no viven por la Mesa ni para la Mesa, recalcando la relevancia del rol del coordinador.

No resulta sorprendente que uno de los elementos discursivos que se construye en el enunciado del agente institucional al referirse a la sostenibilidad de la Mesa consista en la relación entre la continuidad de las organizaciones sociales en el espacio y el Proyecto Becas. Pues se recalca que uno de los factores que ha logrado que las organizaciones se mantengan en la participación en la MCCD es la recepción de los recursos económicos a través del Proyecto Becas.

Inclusive, el agente social construye el enunciado sobre el proyecto y expresa que este debe continuar para siempre y debe institucionalizarse para que no dependa de las autoridades políticas de turno. Se demuestra una vez más la importancia del Proyecto Becas en la dinámica de la MCCD. Del mismo modo, el agente institucional manifiesta que el éxito de la Mesa va a ser posible en el momento en que las organizaciones sociales dejen de recibir las Becas y cuando no cuenten con un coordinador municipal que lidere el proceso. Constituyendo a la vez otra pugna de sentidos pues los agentes sociales e institucionales otorgan relevancia a los dos elementos mencionados en la gestión de la MCCD.

En contraste, el enunciado construido por el agente social con respecto a la relación que se hace entre la Mesa y el Proyecto Becas radica en la calificación de la misma como una debilidad para la MCCD. Expresa que la Mesa debe sostenerse en el caso de que ese aporte deje darse y alude a la capacidad que deben de tener las organizaciones sociales de sostenerse por sí solas.

En ese sentido, la identificación de los puntos de encuentro y los puntos de pugna en la producción discursiva de los agentes sociales e institucionales, así como los elementos argumentativos del discurso referentes a la sostenibilidad de la relación estudiada; permitió identificar elementos de dicha relación de poder.

El proyecto Becas se ubica como un elemento de peso en la permanencia de los dos agentes en la relación. Al ejecutarse al inicio de la MCCD, el GAD Municipal influyó en la participación de los agentes sociales, pues al ofrecer un proyecto de transferencia de recursos económicos con requerimientos que implicaban -entre otros- la asistencia continúa de las organizaciones en la Mesa, se vincula estrechamente la participación de las mismas con el recibimiento del aporte económico por parte del gobierno local.

La relevancia de dicho proyecto de igual modo da cuenta de la dificultad para suspenderlo luego de un largo periodo de funcionamiento. No se proyecta una participación constante en el espacio de la MCCD sin ese beneficio.

La planificación pese a existir en cuanto a elaboración de planes, su no articulación con la planificación cantonal en general, pone de manifiesto que centrarse en el Proyecto Becas, desplazó circunstancialmente los esfuerzos por lograr una planificación desde organizaciones de la sociedad civil con *expertise* en la atención, en este caso, de personas con discapacidad.

5. Conclusiones.

Si bien se logró dilucidar los principales elementos de la producción del discurso de los agentes que interactúan en la MCCD, es necesario recordar que el análisis del discurso dio como resultado la identificación de los elementos que configuran la relación de poder y que influyeron en el proceso de política pública de la MCCD, más no buscó presentar soluciones a las dificultades expresadas por los agentes.

A pesar de haber cumplido los objetivos de investigación con respecto a la exploración del discurso de los agentes sociales e institucionales de la MCCD que sostienen la relación, su complejidad no permite esclarecer la totalidad de los significados que produce cada agente para sostener la relación. Por ello, resulta primordial tener siempre presente el aspecto de incompletud del discurso; es decir que aún en el discurso construido por los agentes sociales e institucionales, éste no constituye la totalidad del mismo. Y que, por ende, no se logra desentramar la relación a cabalidad. Tampoco pretendió evaluar el espacio de participación ciudadana de la MCCD en cuanto a la planificación que realizan.

En ese sentido, la utilidad de haber explorado la relación discursiva entre los agentes sociales e institucionales que interactúan en la MCCD en el contexto de planificación cantonal radica en que la intención del análisis del discurso corresponde a la concientización –desde el lugar, gestión y competencia- de que existen esos fenómenos y que concientizados es posible minimizar las dificultades, dando mayor margen al éxito de las expectativas de

la relación. Lo que lleva a comprender, del mismo modo, el proceso de políticas públicas en tanto la influencia de la producción discursiva desde los agentes institucionales y sociales en la implementación de la MCCD en el cantón de Guayaquil. Pues la concientización de los elementos discursivos identificados, podrá ser útil para posibles ajustes con miras al cumplimiento de objetivos planteados en la planificación. De tal manera que los resultados de la investigación contribuyen a la comprensión de la relación entre el GAD Municipal de Guayaquil en general y al análisis de la relación de poder que se configura dentro de un espacio de planificación en particular.

Referencias bibliográficas.

Carvel, T. (2002) Discourse Analysis and the "Linguistic Turn". *European Political Science Research*. Recuperado de: Researchhttp://www.essex.ac.uk/ecpr/publications/eps/onlineissues/autumn2002 /research/carver.htm.

Cejudo, G. M. (2010). Discurso y Políticas Públicas. En M. Merino y G. M. Cejudo, *Problemas, decisiones y soluciones: Enfoques de política pública*. México: FCE, CIDE.

Constitución de la República del Ecuador. Legislación Codificada (2008) Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.

Costa, R., & Mozejko, D. (2002). Producción discursiva: diversidad de sujetos. En D. T. Mozejko, & R. L. Costa, *Lugares del Decir Competencia Social y Estrategias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Costa, R., & Mozejko, D. (2009). *Gestión de las prácticas: opciones discursivas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

García Pizarro, M. (2007). *La Planificación Estratégica y el Arte del Buen Gobierno*. Granada: Unión Iberoamericana de Municipalistas-Instituto de Investigación Urbana y Territorial.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.

Howarth, D. (1997). La teoría del discurso. En D. Marsh, & G. Stoker*, Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza Editorial.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, L. (2009). La planificación: concepto, evolución y funciones. ILPES – CEPAL. Recuperado de: http://www.eclac.cl/ilpes/noticias/paginas/1/36341/sesion_planificacion.pdf

Ortiz Lemos, A. (2013). *La sociedad civil ecuatoriana en el laberinto de la Revolución Ciudadana.* Quito: FLACSO, sede Ecuador.

Pérez Ramírez, B., & Carrillo Benito, E. (2000). *Desarrollo Local: Manual de Uso*. Madrid: Esic Editorial - FAMP.

Plantel. (2005). Planificación Territorial I: Metodología y contexto actual en el Ecuador. Quito: UNISIG, CONCOPE, AME.

Rodríguez Rojas, J. (2002). *Diez experiencias de cogestión entre Municipalidades, Áreas Protegidas y Sociedad Civil en América Latina.* Granada: Unión Iberoamericana de Municipalistas.

Sáenz, Á. (2006). Estándares de medición de la Gestión del Desarrollo Local. En P. Carpio Benalcázar, *Retos del Desarrollo Local.* Quito: OFIS/ILDIS/Abya-Yala.

Santander, P. (2011). ¿Por qué y cómo hacer análisis de discurso? *Moebio*, 41, 207-224 Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2011000200006&lang=es

Zepeda, B. (2010). Construyendo la nación en el siglo XXI: la «patria» en el discurso del presidente Correa. En Burbano de Lara, F., *Transiciones y Rupturas. El Ecuador en la segunda mitad del siglo XX* (pp. 159-192). Quito: FLACSO sede Ecuador, Ministerio de Cultura.

24

ADRIÁN DAVID GALINDO UBAQUE
NÍCOLAS RIASCOS BENAVIDES
DORA ISABEL GARZÓN

TEMA:
LA INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA CON VIDEOJUEGOS CON LOS JÓVENES, SUS FAMILIAS Y SISTEMA EDUCATIVO

LA INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA CON VIDEOJUEGOS CON LOS JÓVENES, SUS FAMILIAS Y SISTEMA EDUCATIVO.

PSYCHOTHERAPEUTIC INTERVENTION WITH VIDEO GAMES WITH YOUNG PEOPLE, THEIR FAMILIES AND EDUCATIONAL SYSTEM

Adrián David Galindo Ubaque[1]
Universidad Santo Tomas
Bogotá, carrera 9 no 51-11
5878797 ext. 1800 – 1801
adriandavidgu21@gmail.com

Nícolas Riascos Benavides[2]
Universidad Santo Tomas
Bogotá, carrera 9 no 51-11
5878797 ext. 1800 – 1801
Psyconyck@gmail.com

Dora Isabel Garzón[3]
Maestría en Psicología Clínica y de la Familia
Universidad Santo Tomas
Bogotá, carrera 9 no 51-11
5878797 ext. 1800 – 1801
doragarzon@usantotomas.edu.co

Resumen. Se propone comprender cómo el uso del videojuego como dispositivo narrativo, facilita la emergencia de procesos de co-evolución con jóvenes en las intersubjetividades de la intervención psicoterapéutica, cuando el joven es motivo de consulta en relación con su familia y el sistema educativo. Se desarrolló teórica y metodológicamente desde una postura sistémica construccionista-constructivista compleja, planteándose una investigación/intervención contextual y reflexiva; realizada en los consultorios de la Universidad Santo Tomas Bogotá, Servicios de Atención Psicológica IPS, por remisiones de dos centros educativos. Se diseñaron cinco escenarios narrativos conversacionales en cada caso, en donde se utilizó el videojuego *Minecraft* en conexión con los conceptos metodológicos; *Corpus* Virtual, Contexto Psicoterapéutico Narrativo Conversacional con el uso del videojuego y Procesos Intersubjetivos como Construcción social. Respecto a los resultados, surgió que el videojuego actúa como un dispositivo narrativo en la construcción de escenarios psicoterapéuticos con jóvenes, su familia y el contexto educativo, generando maneras alternas ante la construcción de múltiples realidades y procesos de configuración intersubjetiva que conlleva la co-evolución del sistema psicoterapéutico. Así mismo, los psicoterapeutas requieren estar dispuestos y preparados para posicionarse de manera creativa y estética con el uso de herramientas virtuales, ya que estas retan la intersubjetividad, en tanto la psicoterapia mediada por videojuegos construye procesos complejos.

Palabras clave: Intersubjetividad, corpus virtual, juventud, co-evolución, narrativa conversacional.

Abstract. It aims to understand how to use the game as a narrative device, facilitates the emergence of co-evolution processes with youth in inter-subjectivities of psychotherapeutic intervention when young is cause for consultation in relation to his family and the education system. It was developed theoretically and methodologically from a complex systemic constructivist constructionist stance, considering an investigation / contextual and reflexive intervention, conducted in the offices of the University of Santo Tomas Bogota, IPS counseling services for referrals from two schools. Five conversational narrative scenarios where the video game "Minecraft" was used in connection with methodological concepts were designed; Virtual Corpus,

1 Psicoterapeuta- Magister en Psicología clínica y de la familia.
2 Psicoterapeuta- Magister en Psicología clínica y de la familia.
3 Docente e Investigadora – Magister en Psicología Clínica y de la Familia

Context Conversational Narrative Psychotherapy with the use of video game and intersubjective processes as a social construction. Regarding the results it emerged that the game acts as a narrative device in the construction of psychotherapeutic scenarios with youth, family and educational context, generating alternative ways to the construction of multiple realities and processes of inter configuration involves the co-evolution of psychotherapeutic system, on the other hand require psychotherapists be willing and prepared to position themselves creatively and aesthetics with the use of virtual tools, as these challenge inter-subjectivity, so that psychotherapy mediated processes build complex video games.

Keywords: Inter-subjectivity, Corpus Virtual, youth, Co – evolution, Conversational Narrative

1. Introducción.

Los antecedentes de la presente investigación/intervención, se centran en el interés de estudiar cómo la sicología Clínica promueve contextos de atención psicoterapéutica efectivos con jóvenes de acuerdo a su momento vital, los cuales permitan abordar sus dilemas y formas de relacionamiento con la familia y el sistema educativo como contextos que fundamentan su sentido de vida. Actores significativos de la sociedad que demandan de la Psicología Clínica todo su empeño para la creación de alternativas novedosas que respondan a las circunstancias críticas por los cuales se consulta.

De esta manera, construir un contexto psicoterapéutico con y para los jóvenes, implica la búsqueda de herramientas útiles para una intervención eficaz de acuerdo a su momento vital, donde los psicoterapeutas desde posturas epistemológicas y metodológicas favorecen los procesos subjetivos e intersubjetivos en el encuentro terapéutico, alrededor de la co-evolución de los sistemas, donde las personas, su bienestar y desarrollo son el eje de tales procesos. Siendo así, el presente trabajo, se centra en el uso de estrategias que faciliten el cambio con jóvenes en la intersubjetividad del contexto psicoterapéutico.

Siendo así. El problema se define como: El uso del videojuego como dispositivo narrativo en la intersubjetividad de la psicoterapia cuando el motivo de consulta son los jóvenes, y los procesos de co-evolución de este con la familia y el sistema educativo,; donde la familia, el joven y el colegio manifiestan dificultades relacionales que cristalizan procesos de desarrollo asociados a prejuicios y relatos dominantes acerca de la juventud y las formas de relacionamiento en la familia y en el sistema educativo, conjuntamente con el contexto de la psicoterapia y sus propósitos como sistema de ayuda.

La investigación/intervención es pertinente para el campo de la psicología clínica, en tanto permite nuevas comprensiones del joven en su momento vital, sus dilemas, necesidad de escucha, las relaciones con la familia y el colegio en el contexto de la psicoterapia, donde la virtualidad se asume como una estrategia acorde al momento vital del joven en su ecología, que facilita procesos de diálogo y reflexión entre todos los actores del sistema terapéutico, activando la evolución de todos los integrantes de este contexto. Por tal razón, una perspectiva sistémica, construccionista, constructivista, compleja, permite comprender y abordar las relaciones donde la familia y el joven son protagonistas en el contexto de la psicoterapia por remisión del sistema educativo; siendo así, dicha perspectiva aporta a la construcción de intersubjetividades para la co-evolución, propia del contexto de la psicoterapia, mediante el uso de videojuegos.

En este sentido, el proceso de investigación genera nuevas comprensiones y conexiones entre la virtualidad, la juventud y la intersubjetividad de la intervención psicoterapéutica, importantes para las investigaciones en ciencias sociales que contemplan el estudio creativo de este fenómeno.

En síntesis, se plantea como objetivo: Comprender cómo el uso del videojuego como dispositivo narrativo, facilita la emergencia de procesos de co-evolución con jóvenes en las intersubjetividades de la intervención psicoterapéutica, cuando el joven es motivo de consulta en relación con su familia y el sistema educativo.

2. Revisión de la literatura.

Para la revisión literaria, se realizó previamente un estado del arte documental, dividido en los siguientes focos: (1) Construcción de contexto psicoterapéutico con jóvenes y el uso del videojuego en donde se destacan autores como Hajii (2013), Segui Dolz (2009), Coyle, Matthews, Sharry, Nisbet y Doherty (2013) y Atilla (2003) entre otros; (2) Los procesos de co-evolución del joven en el contexto de la psicoterapia y las intersubjetividades emergentes, se reconoce autores como Camargo, Paez y Santander (2013), Bateson (1972) Jordano (2000); (3) Procesos de construcción de la juventud y la co-identidad en el marco del videojuego, de Ryan (2010), Cabra (2010), Muñoz (2010) entre otros; (4) Los videojuegos como dispositivos en la configuración de procesos relacionales, educativos y psicológicos donde emergen intersubjetividades desde autores como Bourdieu (1990), Gergen (2006), Esnaola (2004), Choliz y Marco (2011).

Se parte desde una postura sistémica en el construccionismo Social, Gergen (1996), el constructivismo Maturana, Ciencias de la Complejidad. En principios de las Estructuras disipativas de Prigogine y Strenger (1991) y la Multitemporalidad de Boscolo y Bertrando (1996).

En este sentido, autores como Bateson (1972), Pakman (2010), Selekman (1996), reconocen el valor de la construcción del contexto psicoterapéutico y el proceso narrativo conversacional con el uso del videojuego, lo que permiten generar coyunturas entre la micro-política y la poética, los marcadores contextuales y los campos de improvisación creativa y juego con jóvenes.

Por otro lado, Giannetti (2005) logra organizar el conocimiento desde la configuración de una realidad híbrida en donde la virtualidad se reconoce como un sistema incorporado a la realidad, la inmersión de Ryan (2004), como característica de los videojuegos que se conjugan en sus posibilidades de transitar por el videojuego en su trama; y Trepper (2005) con los cuestionamientos del posicionamiento del terapeuta. Entendiendo, de tal forma, que los principios de la complejidad se anclan a las múltiples formas de la intersubjetividad de la psicoterapia y la manera en la que el terapeuta se co-construye con sus actos inmersivos.

Por último, los aportes de Echeverría (2002) y su planteamiento de la ontológica del lenguaje, Maldonado (2005), con los aportes de las ciencias de la complejidad y la heurística, Heinserberg (1985) con el principio de la indeterminación, Bourniud (2008) y Ladagga (2008) en la conceptualización de la estética como emergencia y estética relacional, los que permiten reconocer a la heurística en el plano familiar y terapéutico en la invención y el descubrimiento en el que lenguaje se ancla desde la generatividad y la narrativa conversacional.[4]

4 Narrativa Conversacional: Permite al relato ser un dispositivo humano que organiza la experiencia a partir de escenarios históricos, sociales y culturales que semánticamente construyen la realidad. En tanto que es un escenario comunicacional en el que se organiza la experiencia, significados y acontecimientos transformadores de relaciones (Estupiñan y González, 2012).

3. Materiales y métodos.

El método es de corte cualitativo, con un diseño narrativo que en su metodología co-crea escenarios de intervención, los cuales enfatizan en la conversación reflexiva. Así, la narrativa adquiere un valor potencial a nivel investigativo y transformador, reconociendo un dominio comprensivo y explicativo de la experiencia humana. Se considera una investigación/ intervención reflexiva y contextual que permite en su accionar redefinir la objetividad de la ciencia al reconocer las voces de todos los actores en diálogo contextualizado como construcción de conocimiento.

Pakman (1994) la define como un proceso de participación y reflexión en la que se pone en juego una práctica epistemológica de segundo orden (Von Foerster, 1996), donde los actores e investigadores/interventores están en un proceso de interacción permanente que genera reflexiones de su práctica y una retroalimentación circular a partir de las explicaciones de la realidad. Es así como la reflexividad y contextualidad de los procesos, parten como lo define Ibáñez (1990), citado por Pakman (1994): "toda intervención es una intervención sobre nosotros mismos, y toda investigación es en cierta medida, el descubrimiento de nosotros mismos" (p.363).

El presente proyecto se inscribe en el Macro-proyecto; Historias y Narrativas de los Sistemas Humanos en diversidad de Contextos, que componen los conceptos metodológicos; Historias[5], Memorias[6] y Relatos Alternos[7] a partir de las dimensiones de la Experiencia[8] y el Acontecimiento[9], conceptos que permiten la construcción del método y elaboración de resultados para dar cuenta del cambio.

El estudio se realizó con dos jóvenes y sus familias, de acuerdo a la remisión de los centros educativos, el joven de la familia 1 requiere la atención psicoterapéutica por el uso exagerado de videojuegos en tanto que esto generaba dificultades con la familia y el colegio; el joven de la familia 2 requiere la atención por el bajo rendimiento académico y problemas en sus relaciones sociales con otros jóvenes, su familia y docentes del colegio.

De acuerdo con esto, se construyen cuatro diseños de investigación/intervención basados en lo intersubjetivo de la intervencion psicoterapéutica, para promover procesos de co-evolución mediante el uso de videojuegos como dispositivos narrativos. Acorde

5 Historias: Esta dimensión permite reconocer las versiones dominantes compartidas a través del tiempo, donde las familias, el joven y el sistema educativo, narran sus vivencias, en versiones privilegiadas como parte de múltiples realidades construidas y que se mantienen en sus relatos, haciendo del reconocimiento histórico un puente comunicacional e informativo de los significados y los sentidos de los actores

6 Memorias: Múltiples relatos emergentes en el escenario de la psicoterapia, entendidos estos como versiones auténticas y novedosas, desde el sentido y el significado de acontecimientos y experiencias narradas que estaban en un orden subdominante, como experiencia vivida pero no narrada con posibilidad de emerger en el diálogo, donde el dispositivo del videojuego y la conversación es mediador de tales memorias.

7 Relatos Alternos: son relatos novedosos, pero con la capacidad de reconfigurar la identidad de las familias y la semántica de la relación, una nueva forma de vivirla a partir de experiencias, y un sentido alterno a los acontecimientos, a partir de un proceso psicoterapéutico con jóvenes, donde el videojuego surge como un mediador y dispositivo narrativo de la relación terapéutica en la emergencia intersubjetiva.

8 Experiencia: Esta dimensión se comprende como la vivencia y el sentido de vida que permite dar cuenta de las transformaciones emergentes y la posibilidad de cambio en un escenario relacional y conversacional, como lo es la psicoterapia; donde los jóvenes y sus familias pueden narrar sus posturas y el sentido de vida desde sí mismos.

9 Acontecimiento: Son eventos significativos, históricos, contextuales, interpersonales emergentes que se puntúan en el relato, como situaciones especiales en la relación de la familia, el joven y el sistema educativo, así que emergen en el contexto de la psicoterapia, la cual también se estructura como un acontecimiento en sí misma, actos comunicacionales de los sistemas participantes en su experiencia.

al desarrollo del proceso, se reconstruyen cinco neo-diseños en los que se utiliza el videojuego; Minecraft:

> Es un juego de construcción abierto inspirado en el juego Infiniminer, y creado por Markus Persson, el fundador de la compañía Mojang AB.., tiene un entorno en tres dimensiones por medio de un personaje con el que se pueden crear estructuras fantásticas y creaciones artísticas, a lo largo de los distintos servidores multijugador en sus múltiples modos de juego.

En este sentido, el videojuego ofrece diferentes modos de jugabilidad, esto permite que con la Familia 1, se utilice el videojuego en modalidad de Supervivencia; que se caracteriza por la adquisición de recursos, construir estructuras y acabar con las amenazas posibles, Mientras que para la familia 2, se utiliza en modo; creativo; permite libertad para la creación y elaboración de cualquier invención. Cada modo de juego es seleccionado con los jóvenes y sus familias en consenso con los psicoterapeutas investigadores de acuerdo a la lectura psicológica construida.

Es importante aclarar que cada escenario de intervención se organiza a partir de la postura epistemológica que reconoce la capacidad reflexiva de los actores, en el orden narrativo conversacional que permite a los investigadores/interventores autorreferenciarse con su propia experiencia, como fundamento epistemológico del método.

Cada escenario narrativo conversacional fue grabado con previo consentimiento de los actores; posteriormente se realizó su transcripción, asignando un indicador a cada uno de los actores del proceso, respetando su anonimato y con numeración de cada intervención o relato.

Se construyeron matrices de análisis realizadas en Excel, en las que se utilizaron nomenclaturas para filtrar la información, se ubicaron los diálogos para hacer un análisis descriptivo con base en el proceso autorreferencial de los investigadores/interventores y el proceso heterorreferencial de los participantes. Otra columna corresponde al Análisis Interpretativo que contiene procesos comprensivos desde lo semántico, semiótico y pragmático de los relatos. A su vez, estos diálogos fueron codificados en las matrices para los órdenes descriptivo e interpretarivo, con base en los conceptos metodológicos del Macroproyecto institucional de narrativas, diferenciados por colores: Historias (Amarillo), memorias (Gris) y Relatos alternos (Verde), cruzados con los conceptos propios de la investigación/intervención: Corpus virtual[10] Procesos intersubjetivos como construcción social[11]; y Contexto psicoterapéutico narrativo conversacional y el uso del videojuego[12], indicados con estilos de fuente d: en negrilla, letra cursiva y subrayado.

10 Corpus Virtual: se asume como la corporalización del "videojuego", en la emergencia de un joven que se manifiesta desde su *self* como un ser artístico por su capacidad de creación mediante el videojuego; un ser psicológico con su emocionalidad y capacidad reflexiva para volver sobre sí mismo; un ser político con capacidad de optar y de posicionarse críticamente de manera autónoma; y un *"gamer"* como un jugador que comprende y actúa en la virtualidad, quien surge intersubjetivamente en las relaciones en el uso del videojuego, como con el sistema educativo, familiar y terapéutico.

11 Procesos Intersubjetivos como Construcción Social: Son actos narrativos que construyen significados de las experiencias del joven y los actores significativos del contexto de la psicoterapia narrativa, entendida en la acción conjunta del lenguaje, que construye en un orden simbólico, emocional, político, cultural, social y psicológico la experiencia compleja del sujeto que narra y es narrado. Se asume así que estos procesos se crean y recrean en el relato que se enmarca en la vida social y humana, entidad que trasciende el mismo ser.

12 Contexto psicoterapéutico narrativo conversacional y el uso del videojuego: El contexto psicoterapéutico narrativo conversacional, se entiende como un escenario de práctica dialógica que permite la emergencia de intersubjetividades, dado que trasciende las historias que se narran en dicho escenario, donde terapeutas y consultantes emergen en la relación, permitiendo anclarse a un momento, donde el videojuego posibilita el diálogo y la reflexión de los diferentes actores en un acto de inmersión consensuado.

El análisis, pragmático, semiótico y semántico, permitió legitimar todas las dimensiones del sujeto en la práctica dialógica. Estupiñan (2012) propone, que: analizar bajo estas tres dimensiones permite que la experiencia se relate desde la reflexividad, la interacción y la existencia, donde el sujeto puede narrarse y ser narrado.

4. Resultados y discusión.

Estos resultados responden a compresiones del momento vital del joven en la relación con su familia y el sistema educativo, y el videojuego como un dispositivo narrativo de la psicoterapia con relación al corpus virtual, asociados estos resultados a la emergencia de historias, memorias y relatos alternos en procesos conversacionales reflexivos.

En la contextualización de la psicoterapia, el videojuego se implementó como un dispositivo tecnológico de manera recursiva, acorde al momento vital de los jóvenes, mediador en la relación de todos los miembros del sistema terapéutico de manera estética, siendo asociado a actos de inmersión que dan cuenta de la co-evolución del sistema, en la intersubjetividad de sus integrantes. En una epistemología de segundo orden, la investigación/intervención desarrolló círculos de reflexión, posicionados los investigadores/interventores como psicoterapeutas y "*gamers* reflexivos" para la movilización y emergencia de emociones, ideas, relatos y acciones en el escenario psicoterapéutico, tomando como referente principal las dinámicas relacionales del joven con su familia y el colegio, dada la recursividad en la construcción de escenarios conversacionales, donde el joven era protagonista para activar procesos de co-evolución que involucran a estos sistemas relacionales.

Cabe anotar que en el proceso psicoterapéutico realizado, las dos familias reconfiguraron el contexto en la capacidad que este proceso activó en los jóvenes al construir conversaciones generativas en las que el videojuego *minecraft* en modo creativo permitió a padres, madres, jóvenes y psicoterapeutas recrear acciones para el cambio que se enmarcan en el proceso de Psicoterapia. En este sentido, para la Familia 1, las narrativas configuraban a los videojuegos como problema en una pauta de adicción a estos, en tanto que el proceso terapéutico posibilitó la reorganizón de pautas relacionales en las que fue posible para el joven y familia reconocer otros mecanismos de regulación familiar que implicaban los procesos de comunicación y dinámica familiar. Mientras para la familia 2, el proceso de Psicoterapia se reconstruyó desde las dificultades intersubjetivas de la relación del joven centradas en el déficit que cristalizaban la identidad del joven y su familia en la interacción con el colegio, basadas en su poca capacidad y competencia académica y social, de este modo el proceso psicoterapéutico proporcionó contexto a la familia para la generación de acciones de co-evolución ante los relatos basados en el déficit, utilizándose el videojuego como dispositivo para activar la reflexión y el diálogo.

La realización del estudio permitió reconocer al videojuego como un dispositivo narrativo en el contexto psicoterapéutico con jóvenes, sus familias y el sistema educativo, en el que surgen procesos intersubjetivos donde el corpus virtual está presente.

Se concluye que el uso del videojuego permite deconstrucciones en un escenario psicoterapéutico con jóvenes, su familia y el sistema educativo. Dado que permite niveles intersubjetivos críticos con el uso y la regulación del mismo, siendo el corpus virtual reconocido como un facilitador en el campo de encuentro transdisciplinar.

En este sentido, la compresión compleja desde la multi-temporalidad, los actos inmersivos, las estructuras disipativas, la heurística y la estética reorganizan el conocimiento a nivel intersubjetivo del joven y todos los otros actores del contexto, donde se construyen relatos novedosos en la medida que el joven, por su momento vital, se encuentra explorando nuevas compresiones de la vida en la relación con su familia y los miembros del colegio.

El contexto psicoterapéutico acompañado por videojuegos con los referentes expuestos adquiere un valor significativo para la emergencia del cambio, puesto que de acuerdo con los resultados es claro, que el uso del videojuego sin un proceso narrativo, reflexivo y auto-heterorreferencial, podría desvirtuar los marcadores contextuales de los escenarios en su recursión y su efecto psicoterapéutico. Como lo plantea Bateson (1972), cuando explica los niveles de aprendizaje y aquellos que convocan la configuración del contexto más allá de marcos lógicos e experimentales, proporcionando sentido a una relación ecológica de las versiones que el sistema terapéutico construye, en tanto que se presta atención a los marcadores contextuales en interacción.

Cabe anotar que el trabajo realizado exige un proceso de apropiación y de flexibilización como terapeutas, al respecto Selekman (1996) establece que la Psicoterapia es un arte y que en efecto "El contexto terapéutico es un escenario que se presta a la improvisación a la creatividad y al juego" (p. 172). Uno de los órdenes de creatividad es la posibilidad de imaginar múltiples formas del ser del psicoterapeuta y la improvisación de este en espacios que podrían generarse en la virtualidad.

Uno de los hallazgos más importantes es la comprensión de la realidad y su construcción desde apuestas epistemológicas que ocupan a la Psicología y a la ciencia a partir de acciones inmersivas y virtuales que recrean al corpus virtual que ha ocupado al mundo en maneras novedosas y retadoras para contemplar acciones alternas de la intersubjetividad y las relaciones, mediante un lenguaje que puede nutrir a las versiones ecológicas, complejas y construccionistas de la Psicología.

Se advierte no solo una discusión en la construcción social de la realidad a partir del lenguaje, sino que entran en consonancia posiciones éticas y políticas frente a las posibilidades intersubjetivas del ser humano. Al respecto, Gianetti (1997) reconoce el sentido de la construcción de la realidad desde el estatuto que se le da al observador, entendiendo a los artefactos virtuales como sistemas incorporados que hacen parte del mundo y que, por tanto, permiten que interactuemos en esta red pre-escrita a las posibilidades de lo humano.

En este sentido, el videojuego como dispositivo posee características heurísticas. Es en la interacción, el lenguaje y la reflexividad que se logra construir un sistema heurístico con capacidad de invención y emergencia en la inestabilidad y los cambios que descentralizan el pensamiento dicotómico de la virtualidad y el videojuego. Por tanto, se reafirma lo que Maldonado (2001) plantea respecto a que la heurística promueve el valor de la imaginación y la inventiva, por cuanto la investigación que se centra en la vida, le apunta al reconocimiento de fenómenos sorpresivos y conexos a una complejidad creciente.

Por último, el proceso arrojó hallazgos estéticos en la configuración artística e intersubjetiva de la relación terapéutica, configuraciones que activan procesos de acople emocional y que conllevan a la emergencia estética; en tanto que ofrecen espacios de interacción con el videojuego que puesto en la conversación conlleva niveles complejos y novedosos. Es

decir, la integración del proceso narrativo conversacional junto con el uso del videojuego, en su estética, posibilitan una conjunción emergente en una meta-estética del significado artístico del videojuego, la inmersión y la narrativa conversacional reflexiva.

5. Conclusión.

El videojuego permite comprender el mundo relacional del joven de manera fluida, novedosa y creativa, no como una parte inconexa con la vida, sino como una parte de la co-creación de su *Self* relacional e identitario. Esto, dado a que desde un orden metafórico se entiende al videojuego como una nueva forma de metacomunicación de la familia y el joven, donde tan solo la invitación a conocer el mundo juvenil demanda involucrarse en sus dinámicas relacionales y la emergencias de intersubjetividades en el acto narrativo del espacio psicoterapéutico, siendo así, el corpus virtual se hace uno con la libertad en el plano co-evolutivo del joven y sus contextos de relación.

El videojuego surge como una estrategia novedosa de la posmodernidad, en tanto, que se acopla al momento vital de la humanidad, donde la virtualidad hace parte de la experiencia actual, siendo la realidad y las relaciones co-construidas continuamente con el uso de dispositivos en actos inmersivos, sin ser ajenos a la corporalización que este mismo implica. Planteamiento que lleva a afirmar que el uso de videojuegos como un medio asociado a la narrativa conversacional es una posibilidad para el campo de la psicología clínica centrada en los jóvenes y sus sistemas de relación.

Desarrollar espacios psicoterapéuticos para jóvenes con su familia con el uso de videojuegos es una apuesta que beneficia a la psicología clínica en la medida que recrea posibilidades para el psicoterapeuta, al generar acoples emocionales y alianzas terapéuticas con medios posmodernos, ya que se es una oportunidad, desde la complejidad, de aventurarse en la creación de contextos acordes a un momento vital lleno de recursos, que a veces son difíciles de precisar y que pueden perderse en toda la magnitud que sus aportes conllevan para la psicología clínica.

De tal manera que la investigación/intervención posibilita el reconocimiento de este medio narrativo metafórico, como algo que puede ser parte de un constructo transdisciplinar en el sistema académico, donde los participantes de una educación construyan con el joven un abanico de posibilidades de comprensión de su vida y los dilemas que traen consigo.

El uso del videojuego como metáfora narrativa puede estar presente en escenarios académicos, ya que brinda más fuerza para reconocer al Psico-orientador escolar, como un co-creador de realidades y no “un rotulador de patologías".

El proceso de investigación es un llamado al reconocimiento del arte, de la emoción y de la comprensión del mundo del joven, pero tal vez, la voz más fuerte esté orientada a la libertad de la psicoterapia y de los sistemas en un plano relacional, el cual muchas veces se da en lo céntrico y no se ha permitido en lo multicéntrico de la problemática y dilema de lo juvenil.

Referencias bibliográficas.

Atilla, T. (2010). Video Games in Psychotherapy. *Review of General Psychology*, 14 (2), 141-146. Recuperado de https://www.apa.org/pubs/journals/releases/gpr-14-2-141.pdf

Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprension del hombre*. Ediciones Lohlé-Lumen.

Boscolo, L., & Bertrando,P (1996) *Los Tiempos Del Tiempo: Una Nueva Perspectiva Para La Consulta Y La Terapia Sistémicas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bourriaud, N. (2008) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A

Cabra, N. (2010) Videojuegos: maquinas del tiempo y mutaciones de la subjetividad. *Revista Signo y Pensamiento* (Universidad Central), no. 57.

Camargo H., Paez M., & Santander O. (2013). *Familias, jóvenes e institución: aproximación narrativo conversacional a la emergencia de procesos de subjetivación y co – evolución.* Tesis de Posgrado Universidad Santo Tomas. Bogotá. Colombia.

Coyle,D ,*Matthews*,M, *Sharry*,J , *Nisbet*,A , &*Doherty,G* (2013)- Personal Investigator: A Therapeutic 3D Game for Adolescent Psychotherapy. Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?-doi=10.1.1.101.9049&rep=rep1&type=pdf

Deleuze, G. (1990), ¿Qué es un dispositivo?. En Deleuze, G. Glucksmann, A. Frank, M. Balbier, E. y Otros (Comp), *Michel Foucault- filósofo*, (pp.155-163) Barcelona: Editorial Gedisa.

Esnaola, G. (2004) *La construcción de la Identidad Social a través de los Videojuegos: Un estudio del aprendizaje en el contexto Institucional de la escuela.* Tesis de Doctorado publicada. Universitat de Valencia. Servie de Publicacions.

Estupiñan, J & Gonzáles, O. (2012). *Narrativa conversacional, relatos de vida tramas humanas Hacia la compresión de la emergencia del Self en Interacción en Contexto Ecológicos*. Bogotá D.C. Universidad Santo Tomas.

Echeverría, R. (2002) *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen/Granica

Gergen, K. (Comp) (1996). La construcción social: Emergencia y potencial. En Pakman , *Construcciones de la experiencia humana.* Vol. 1 (pp.139-175). Editorial Gedisa.

Gergen, K. (2006). *Construir la realidad el futuro de la psicoterapia.* Barcelona: Editorial Paidós.

Gianetti, C. (2005). Estéticas de la simulación como endoestetica En. Hernandez. (Comp). *Estética, ciencia y tecnología: creaciones electrónicas y numéricas.* (pp.85-97) Bogotá. Pontificica Universidad Javeriana.

Hajii, M. (2013) Les jeux vidéo comme outil de médiation en psychologie clinique. *Revista electrónica de la casa Argentina en Paris*

Heinserberg, W. (1958): Física y Filosofía. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), pp. 247-259.

Ibañez, T. (1994). *Psicología social construccionista.* Universidad de Guadalajara. Doble luna Editores.

Jordano, P. (2000), *Coevolución: patrones y procesos*. Universidad de Sevilla-CSIC, curso de doctorado "Biogeografía y evolución", Programa de Biología Vegetal y Ecología

Laddaga, R. (2006) *Estética de la emergencia la formación de otra cultura de las artes.* Buenos Aires. Argentina. Adriana Hidalgo editora S.A

Maldonado, C. (2005). Heurística y producción de conocimiento nuevo. En. Hernandez. (Comp). *Estética, ciencia y tecnología: creaciones electrónicas y numéricas*. (pp. 98-127). Bogotá. Pontificica Universidad Javeriana.

Maturana, H. (1996). Realidad: La búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En Pakman (Comp) *Construcciones de la experiencia humana.* Vol. II (pp.51-130). Editorial Gedis.

Muñoz, G. (2010). De las Culturas Juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y desarrollo Pedagógico IDEP.* 18, 19-31.

Pakman, M. (2010) *Palabras que permanecen, palabras por venir. MIcropolítica y Poética en la Psicoterapia*. Barcelona. Gedisa

Pizzinato, A., Cé, J., & Oliveira, R. (2012). Apuntes metodológicos para el análisis narrativo de datos visuales en psicología. *Revista Diversitas*, Universidad Santo Tomas, N° 1 Vol 8 pp. 13-27.

Ryan, M. (2009). From Narrative Games to Playable Stories: Toward a poetics of interactive Narrative. *Revista StoryWorld: a Journal of Narrative estudies.* N° 1 43-59. Recuperado de: http://muse.jhu.edu/journals/stw/summary/v001/1.ryan.html

Segui, J. (2009) *Nativos digitales y teléfonos móviles: ¿una nueva cultura? Apuntes para una teorización sobre la Sociedad de la Relación y los adolescentes.* Grupo de investigación Joven TIC. Departamento de Psicología social Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Trepper, T. (January, February, 2005) La terapia familiar alrededor del mundo *Family Therapy Magazine*. Indiana, Estados Unidos.

Von Foerster, H. (1996). Ética y cibernética de segundo orden. En (Autor) *Terapia estratégica.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

25

IGNACIO GARAY FERNÁNDEZ

TEMA:
PREPARACIÓN DE ACTORES SOCIALES DE LA COMUNIDAD DEL FORTÍN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

PREPARACIÓN DE ACTORES SOCIALES DE LA COMUNIDAD DEL FORTÍN PARA LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE DESASTRES

PREPARING SOCIAL ACTORS IN THE COMMUNITY EL FORTIN FOR DISASTER RISK REDUCTION

Ignacio Garay Fernández[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
igaray@casagrande.edu.ec

Resumen. La presente ponencia presenta una sistematización inicial de un proyecto sobre reducción de riesgo de desastres en la comunidad El Fortín ubicada en el noroeste de Guayaquil. El proyecto que nace de la relación entre el departamento de Responsabilidad Social y Vinculación con la Comunidad de la Universidad Casa Grande y Misión Alianza Noruega Ecuador, organización internacional no gubernamental, tiene como objetivo contribuir a la reducción del riesgo de desastres y al aumento de la resiliencia de las personas, familias y comunidad en El Fortín, a través del desarrollo de acciones con base comunitaria y con la participación de todos los actores sociales relevantes en dicho territorio para reducir las vulnerabilidades, aumentar las capacidades y mitigar los riesgos de los elementos expuestos frente a desastres.

Palabras claves: gestión de riesgo, resiliencia, reducción de riesgo de desastres, vulnerabilidad.

Abstract. This paper presents an initial systematization of a project on disaster risk reduction in the community El Fortin located in the northwest of Guayaquil. The project borns from the relationship between the Department of Social Responsibility and Community Outreach at Universidad Casa Grande and Mision Alianza Noruega Ecuador, international non-governmental organization, aims to contribute to reducing disaster risk and increasing the resilience of individuals, families and community in El Fortin, through the development of community-based actions and with the participation of all relevant stakeholders in the territory to reduce vulnerabilities, increase capacity and mitigate the risks of exposed elements.

Keywords: risk management, resilience, disasters risk reduction, vulnerability

1. Introducción

1.1. Antecedentes.

Misión Alianza Noruega (MAN) es una organización misionera que desarrolla actividades en diez países alrededor del mundo. Desde 1994 está presente en Guayaquil, bajo la nomenclatura MANE (Misión Alianza Noruega Ecuador) y tiene como fin empoderar zonas vulnerables de la ciudad , siempre desde una perspectiva integral de la persona que le permita valorarse como ser humano, desarrollar su confianza individual y ser capaz de negociar con su entorno para transformar sus realidades.

En la ciudad de Guayaquil, MANE ha desarrollado proyectos principalmente en el noroeste de la ciudad, llegando a comunidades como Nueva Prosperina, Monte Sinaí, Flor de Bastión, La Carolina y San Francisco. Si bien su actuar pasado era la implementación de proyectos, en la actualidad la organización ha variado su metodología. MANE ha generado vínculos estratégicos con diversas organizaciones de la sociedad civil ecuatoriana con *expertise*

1 Coordinador de Responsabilidad Social y Vinculación con la Comunidad Universidad Casa Grande, Máster en Sostenibilidad y Responsabilidad Social Corporativa.

en diferentes ámbitos, desde gestión de riesgos a capacitación de líderes comunitarios o reciclaje de residuos.

La Universidad Casa Grande (UCG), desde el departamento de Responsabilidad Social y Vinculación con la Comunidad (RSU/VC) liderado por Carolina Portaluppi, ha promovido proyectos para la reducción de riesgos en múltiples ocasiones. Desde la coordinación de acciones preventivas para la llegada de "el Fenómeno El Niño" involucrando a academia, instituciones públicas y organismos de la sociedad civil, hasta la respuesta al sismo acontecido el pasado 16 de abril de 2016. La UCG es en la actualidad el punto focal de las universidades en el Comité de Gestión de Riesgos de Guayaquil.

En el año 2012 la UCG llevó a cabo en el cerro El Jordán (Bastión Popular) un estudio de diagnóstico de vulnerabilidades de las familias y los elementos expuestos, identificando capacidades para la reducción de riesgos tanto de familias como de otros actores presentes en la zona: organismos gubernamentales y no gubernamentales y organismos comunitarios. Para este proyecto se construyó una metodología partiendo de guías metodológicas propuestas por organismos nacionales e internacionales, adaptada a zonas periurbanas a nivel cantonal.

Durante los años 2013 y 2014, la Universidad Casa Grande y la organización internacional CARE Ecuador, mediante un convenio entre ambas, llevaron a cabo el proyecto Sistema Integrado de Gestión de Riesgos Urbanos en Guayaquil (dentro del marco de la propuesta DIPECO entre CARE y el GAD Municipal de Guayaquil). En esa ocasión el proyecto se enfocó en reducir el riesgo de desastres ante inundaciones, deslizamientos y terremotos en el cerro El Jordán en Bastión Popular y Nueva Prosperina.

En ambos proyectos se propusieron estrategias con base comunitaria para la reducción de riesgos junto con acciones de comunicación.

1.2. Planteamiento del problema.

La ciudad de Guayaquil está considerada como área de alto peligro por sismos e inundaciones. El Código Ecuatoriano de la Construcción (2001), califica la ciudad de Guayaquil como zona sísmica de alto riesgo, mientras que el informe del Banco Mundial "Future Flood Losses in Major Coastal Cities" (Hallegatte, Green, Nicholls & Corfee-Morlot, 2013), presenta a Guayaquil como la cuarta ciudad del mundo más vulnerable frente a inundaciones.

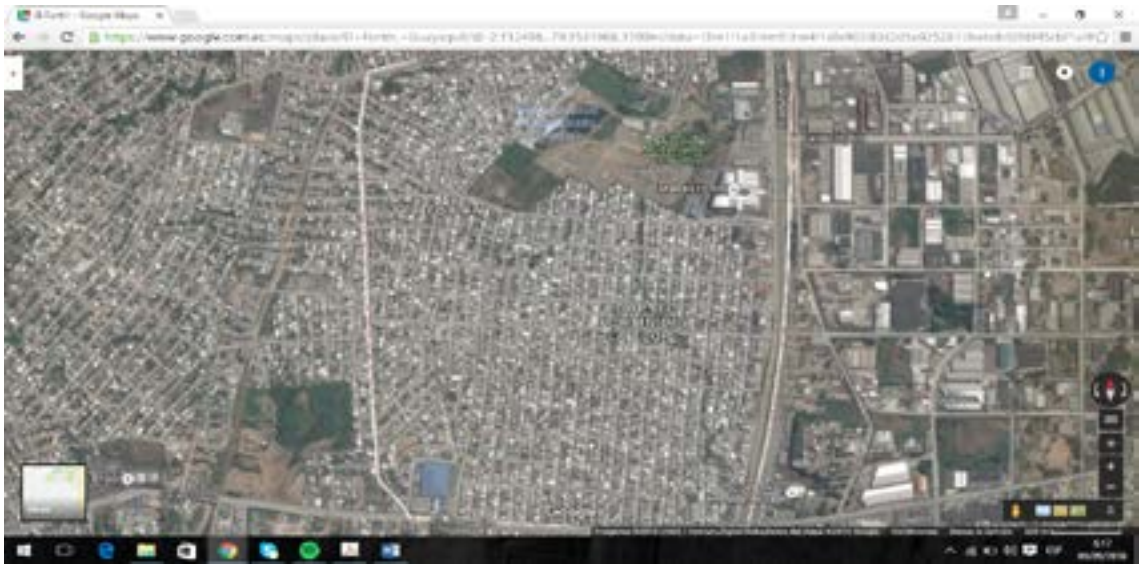
Frente a este escenario multi - amenaza, una nueva variable entra en juego y aumenta el riesgo frente a desastres. El crecimiento en el número de habitantes de la ciudad de Guayaquil ha sido casi de nueve veces entre el censo del año 1950 (256.966 habitantes) y el del año 2010 (2.278.691 habitantes). Este aumento demográfico es consecuencia de un crecimiento vegetativo y de la migración de la población desde otras localidades de la misma provincia y del país. Como razones principales de esos movimientos migratorios encontramos las condiciones de vida de la ciudad, las actividades comerciales, el acceso a los servicios lo que provoca una alta demanda de bienes, entre los que se encuentran los espacios para vivir.

Esa necesidad de espacio, ha derivado en los conocidos asentamientos informales a lo largo de la ciudad, que reflejan la alternativa de los grupos poblacionales más pobres de

la ciudad para poder acceder a la vivienda. En la mayoría de esas ocasiones, estos asentamientos son realizados sin planificación, sin análisis del tipo de suelo y en zonas de alto riesgo (Correa, Ramírez, & Sanahuja, 2011).

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su "Guía metodológica para procesos de planificación de la recuperación post-desastre" afirma que existen datos empíricos que reflejan que a nivel local "las zonas pobres sufren en los desastres significativamente más daños y que esta situación está relacionada con factores como la falta de diseños estructurales adecuados para las viviendas". A su vez afirma que existen muchos datos que demuestran que las pérdidas ocasionadas por desastres tienen una influencia en los ingresos, disminuyendo los mismos, así como en el consumo y en los indicadores de desarrollo humano, teniendo por lo tanto un impacto más negativo en los hogares más pobres (PNUD, 2011). En concreto, la comunidad El Fortín, área de intervención del proyecto planteado, está ubicada en la parroquia Pascuales en la ciudad de Guayaquil, junto a la vía perimetral. Dos son los canales de agua existentes en ese sector, a lo largo de los cuales están ubicadas tanto viviendas familiares como negocios. El Fortín está considerado como zona inundable por la Dirección de Riesgos y Cooperación del Municipio de Guayaquil. En el año 2014, dos menores de 6 meses y 2 años, cuya vivienda quedaba ubicada en el Bloque 1 de El Fortín, fallecieron como consecuencia de un deslizamiento de su vivienda, ubicada junto al canal, debido a una fuerte tormenta. (El Universo, 8 de Mayo de 2014).

Figura 1. Mapa de la comunidad El Fortín



Fuente: Google Maps (2016)

1.3. Justificación.

El PNUD (2011) informa sobre la importancia de anticiparse a los desastres, para lo que será necesario preparar a instituciones a nivel nacional, regional e incluso local así como a la propia ciudadanía.

En los sectores más vulnerables, no sólo los eventos extremos tienen graves consecuencias, si no que eventos adversos de menor intensidad pueden tener grandes impactos negativos en la comunidad, por lo que se vuelve más imprescindible preparar a todos los actores en la reducción de riesgos.

Existen el día de hoy varios ejemplos positivos en relación a la articulación de actores sociales de los diferentes niveles para la reducción del riesgo de desastres. Uno de ellos, es el programa municipal de Manizales, Guardianas de las Laderas, a través del cual se capacitó a madres de familia para crear conciencia en la población sobre el adecuado uso de las laderas, para la prevención del riesgo (Mejía, Giraldo, & Trujillo, 2006; Predecan, 2008); otro es el caso de Honduras, donde 11 municipios del país junto con organismos comunitarios fueron capacitados para la gestión de riesgos (Meléndez, 2008).

2. Revisión de la literatura.

El concepto de desarrollo humano multidimensional, promovido por pensadores como Amartya Sen o su homólogo Mahbub ul Haq, afirma que el desarrollo de las personas va mucho más allá del incremento de los ingresos de éstos: "el desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que se considera como la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma"(PNUD, 1990, p. 34). Sen defiende que el desarrollo humano consistirá en "la expansión de las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que tienen razones para valorar" (Sen, 2000, p. 34). La clave del desarrollo radica en proporcionar a las personas capacidades para que estas, libremente, elijan el tipo de vida que desean.

Por su lado José Luis Coraggio (citado en González Bombal, 2004, p. 35) es quien ofrece una perspectiva más precisa al hablar del desarrollo desde lo local. El autor habla de lo que él denomina "otro desarrollo", término que hace referencia a un "proceso dinámico de ampliación de las capacidades locales" que posibilite "lograr la mejoría intergeneracional sostenida de la calidad de la vida de todos los integrantes de una población". El autor destaca cuatro componentes del desarrollo: Político, Social, Económico y Cultural.

> Para la UNESCO, cultura es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social. Engloba no sólo las artes y las letras, sino también los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (citado en Claxton, 1994, p. 6).

Será la dimisión cultural el componente clave en los procesos de desarrollo, como Claxton (1994, p. 7) afirma:

> "en el tipo de desarrollo que desconoce la dimensión cultural y depende de la aplicación de modelos externos, el potencial creador de la cultura local queda inhibido, se reduce la capacidad de resistencia de la sociedad a la intrusión no deseada de modelos e influencias culturales extranjeros, lo que produce anomalías culturales y añade que "los planificadores del desarrollo han de tener un conocimiento cabal de su sociedad y su cultura".

En los procesos de apoyo al desarrollo, la gestión de riesgos es un factor clave. Lavell (2011) sugiere que el riesgo y el desastre son construcciones sociales derivadas del desarrollo social y económico de las sociedades, por lo tanto propone que será necesario planificar las ciudades teniendo en cuenta los factores de riesgos y sus causas así como las vulnerabilidades existentes en cada sector.

Para la consecución de un desarrollo humano en sectores vulnerables, la reducción de riegos será necesaria, posibilitando la ampliación de libertades y el aumento de las capacidades de la población, desde un enfoque local que respete la cultura de la comunidad.

3. Intervención.

A continuación se presenta el trabajo realizado hasta la fecha y las primeras conclusiones del proyecto en su fase inicial. La duración del proyecto es de 6 meses, desde Julio hasta diciembre de 2016.

3.1. Propuesta de intervención: objetivos.

El objetivo general del proyecto es contribuir a reducir el riesgo de desastres asociado con sismos e inundaciones en la comunidad el Fortín de Guayaquil en el área de influencia del canal.

3.2. Propuesta y estrategia de intervención.

La estrategia de intervención con enfoque comunitario, tiene su eje en la conformación y promoción de la participación de la comunidad, adultos/as, niños/as y jóvenes para la reducción de riesgos. La propuesta está alejada de visiones asistencialistas al desarrollo. Se busca empoderar a la comunidad y hacerlos agentes de cambio, para que sean los mismos habitantes los que desde sus saberes identifiquen problemas, den soluciones para la reducción de riesgos y sean parte activa en la implementación de las mismas.

Los habitantes de El Fortín son quienes mejor conocen la realidad de su barrio, por lo tanto su opinión, experiencia y conocimiento resultan imprescindibles. Los talleres con la comunidad se llevan a cabo desde una óptica participativa, en la que se plantea a la comunidad la identificación de problemas y soluciones, siempre desde el acompañamiento del equipo de RSU/VC.

Paralelamente, el enfoque del proyecto precisa de la participación y coordinación de todos los actores nacionales y locales con presencia en el sector, instituciones públicas y privadas. La reducción de riesgos requiere de un trabajo coordinado entre todos los implicados, es por ello que además de la comunidad se trabaja con el Ministerio de Salud Pública y Educación quienes tienen centros en El Fortín, con la empresa de agua municipal y con la empresa de recogida de basuras, entre otros.

4. Proceso del proyecto.

En el mes de julio el equipo de RSU/VC realizó un recorrido a lo largo del canal, para conocer la situación de este y tener un primer acercamiento con la comunidad. Además, se mantuvieron reuniones con diferentes ministerios (educación y salud) para informales del proyecto y pedirles su colaboración.

Seguido, se aplicaron encuestas a las familias cuyos hogares están en el área de influencia del canal. La información levantada recogió datos sobre las características de las viviendas, número de personas por hogar, propiedad, servicios con los que cuenta la vivienda, tratamiento de desechos humanos y un análisis de amenazas, en relación a sismos e inundaciones. A su vez se realizó una observación de dichos hogares para conocer cuáles son los materiales con los que las viviendas han sido construidas y la orientación de cada casa hacia el canal.

En paralelo se realizaron diversos recorridos a lo largo del canal con diferentes expertos, como arquitectos paisajistas, ingenieros ambientales e hidrólogos, para conocer su opinión sobre la situación de este.

El 30 de agosto del presente año se llevó a cabo el primer taller con la comunidad en la sede de Misión Alianza Noruega Ecuador, ubicada en la entrada a la comunidad de El Fortín junto a la vía perimetral. Asistieron 14 adultos y 5 niños/as a las cuales se les presentó el proyecto a desarrollar y se conversó sobre cuáles eran las causas por las cuales su comunidad de inundaba o por qué el sismo había dañado algunos hogares.

Figura 2. Foto taller 30 de agosto del 2016 en la Sede Misión Alianza Noruega

Fuente: Elaboración propia (2016)

El 09 de septiembre de 2016 se realizó un segundo taller, pero esta vez se cambió de escenario y el taller se realizó en la propia comunidad, en la calle, frente a la casa de una de las asistentes al primer taller, Mireya. A dicha reunión asistieron un número mayor de personas, un total de 31, 21 adultos y 10 niños/as. Durante la reunión se realizó una explicación de los siguientes conceptos: riesgos, amenazas, capacidades y vulnerabilidades, desde la óptica de inundaciones y sismos. Se volvieron a analizar las posibles causas de las inundaciones en el sector y las consecuencias que un sismo puede generar y se fijó un plan de trabajo para los próximos meses que se detalla a continuación:

- Conformación de un comité comunitario
- Elaboración e implementación del plan de reducción de riesgos frente a sismos e inundaciones
    - Capacitación a los miembros de la comunidad respecto a las dos amenazas: Sismos e inundaciones
    - Promoción de la participación de niños/as y jóvenes en las acciones del proyecto.

- Recuperación de áreas verdes en la zona del canal
- Limpieza del canal
- Establecimiento de compromisos para mantener limpio el canal
- Realización de evaluaciones de viviendas frente a sismos y recomendaciones estructurales o no estructurales.

• Conformación de brigadas

• Capacitación integrantes de las brigadas

• Realización de un simulacro

Figura 3. Foto taller 7 de Septiembre de 2016 en la comunidad El Fortín

Fuente: Elaboración propia (2016)

5. Conclusión.

Como ya se mencionó, el proyecto se encuentra en su fase inicial. No obstante, en la actualidad se pueden extraer conclusiones interesantes, las cuales son presentadas a continuación:

El aprendizaje es continuo a medida que el proyecto se desarrolla. El equipo coordinador debe ser flexible para interiorizar ese aprendizaje e introducir adaptaciones en la planificación inicial, sin alejarse del objetivo de intervención. La planificación debe ser tratada como una guía del proyecto, la cual deberá adaptarse a las necesidades que la evolución del mismo vaya arrojando.

La metodología participativa es pieza fundamental en la consecución del objetivo. El involucramiento de la comunidad está siendo vital, al ser ellos quienes conocen de primera mano su realidad. Las acciones a llevar a cabo son siempre consultadas con los

habitantes para la aprobación, como los lugares de reunión, horarios, posibles actividades a realizar en el sector, entre otras. Gracias a los participantes del primer taller, la asistencia al segundo taller aumentó, ya que ellos mismos invitaron a sus vecinos y eligieron realizar el segundo taller en una de las calles del barrio.

La unidad ejecutora debe estar a disposición de la comunidad de El Fortín. No debe imponer soluciones ni ideas, sino generar espacios de diálogo y participación/acción.

Los habitantes de El Fortín se sienten empoderados, comienzan a tomar conciencia de que el proyecto sin su participación no es factible. Se ha pasado de una postura de incertidumbre a una actitud empoderada, en la que proponen y participan.

Las múltiples visitas a la comunidad han permitido conocer y que conozcan al equipo técnico. Saber más acerca de su cultura, sus tradiciones, gustos y formas de hacer, requisito indispensable para el logro de los objetivos.

Las instituciones públicas y privadas contactadas han demostrado apertura para dar apoyo cuando este sea solicitado. En los próximos meses, cuando se lleven a cabo acciones como la limpieza del canal y la recuperación de zonas verdes, su respuesta será vital.

A medida que el proyecto va avanzando, tanto la comunidad como el equipo técnico van aprendiendo y haciendo de este proceso de aprendizaje su herramienta vital para la consecución de los objetivos planteados.

Referencias bibliográficas.

Instituto Ecuatoriano de Normalización (2001). *Código Ecuatoriano de Construcción. Requisitos generales de diseño*. Recuperado de: https://law.resource.org/pub/ec/ibr/ec.cpe.5.1.2001.pdf

Claxton, Mervyn (1994). *Cultura y Desarrollo*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000970/097070S.pdf

Correa, E., Ramírez, F., Sanahuja, H. (2011). *Guía de Reasentamiento para poblaciones en riesgo de desastre.* Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Región de América Latina y El Caribe.

González Bombal, Inés (2004). *Fortaleciendo la relación estado-sociedad civil para el desarrollo local.* Argentina: Libros del Zorzal.

El Universo (8 de Mayo de 2014). *Cuatro muertos por lluvias torrenciales e inundaciones en Guayaquil*. Recuperado de: http://www.eluniverso.com/noticias/2014/05/08/nota/2931961/45-minutos-toma-cruce-puente-horas-pico-Halegate, S., Green, C., Nicholls, R.J., & Corfee-Morlot J (2013). "*Future flood losses in major coastal cities": Nature Climate Change.*Recuperado de: http://www.theurbanclimatologist.com/uploads/4/4/2/5/44250401/hallegatteetal2013suppl.pdf

Lavell, A. (2011). *Desempacando la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo. Buscando las relaciones y diferencias: Una crítica y construcción conceptual y epistemológica.* Secretaría General de la FLACSO y La Red para el Estudio Social de la Prevención de Desastres en América Latina. Recuperado de: www.desenredando.org/public/varios/2011/2011_UICN-FLACSO_Lavell_Adaptacion_Cambio_Climatico.pdf

Meléndez, M. (2008). Fortalecimiento de las Capacidades Locales para reducción del Riesgo a Desastres en once municipios de Honduras. *Gestión de riesgos de desastres.* Experiencias compartidas, No. 3. Madrid: Ayuda en Acción. Recuperado de: http://www.ayudaenaccion.org/contenidos/documentos/publicaciones/28936_2122008144436.pdf

Predecan. (2008) La gestión local del riesgo en una ciudad andina: Manizales, un caso integral, ilustrativo y evaluado. *Prácticas y Políticas de desarrollo local frente a los riesgos de desastres, identificación de experiencias significativas en los países de la Subregión Andina.* Concurso Andino, Catálogo de experiencias. Comisión Europea – Comunidad Andina. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/predecan/catalogovirtual/documentos/colombia/doc01.pdf

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1990). *Informe desarrollo humano* [en línea]. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf
PNUD. (2011). *Guía metodológica para procesos de planificación de la recuperación posdesastre.* Ecuador. Recuperado de: http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/informe_completo_11.pdf
Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad.* Barcelona: Planeta.

26

MALCA GOLDENBERG
ROCIO LECARO
CARMEN CHÁVEZ

TEMA:
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE CONTENCIÓN PSICOSOCIAL EN ESTRÉS POSTRAUMÁTICO POR EL TERREMOTO. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE CONTENCIÓN PSICOSOCIAL EN ESTRÉS POSTRAUMÁTICO POR EL TERREMOTO. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE

SYSTEMATIZING AN EXPERIENCE OF PSYCHOSOCIAL CONTAINMENT IN POST-TRAUMATIC STRESS CAUSED BY THE EARTHQUAKE CASA GRANDE UNIVERSITY´S EXPERIENCE

Malca Goldenberg[1]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 314 y calle cuarta
+ (593) (4) 2202180
mgoldenberg@casagrande.edu.ec

Rocio Lecaro[2]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 314 y calle cuarta
+ (593) (4) 2202180
rlecaro@casagrande.edu.ec

Carmen Chávez[3]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 314 y calle cuarta
+ (593) (4) 2202180
carmen.chavez.camones@gmail.com

Resumen. Este trabajo sistematiza la intervención en contención psicosocial a 110 estudiantes entre pre y posgrado de la Universidad Casa Grande afectados por el terremoto. La literatura científica señala que el estrés postraumático posterior a un terremoto (ETPT) puede producir más daños a la salud pública que accidentes de tránsito, agresiones y/o enfermedades crónicas. Esta intervención es realizada por el equipo de Bienestar Estudiantil y forma parte de la respuesta institucional brindada a la emergencia. El objetivo de esta ponencia es sistematizar la intervención para reflexionar sobre las estrategias implementadas con los estudiantes, así como describir las demandas y desafíos que el equipo profesional ha asumido. Se detallan las intervenciones realizadas clasificadas en 3 áreas: 1) la contención emocional y su proceso; 2) las manifestaciones del ETPT que los estudiantes reportan; 3) la coordinación con otras instancias institucionales. El proceso de atención continúa pero en las primeras reflexiones sobre la atención, podemos señalar que como resultado de esta primera fase de apoyo hemos logrado que la deserción estudiantil temporal sea mínima, se ha establecido un modelo de atención individual y grupal. El equipo institucional está aprendiendo de este desafío, en respuesta a una filosofía institucional de apoyo a su comunidad.

Palabras claves: Estrés post traumático por terremoto, contención psicosocial, bienestar estudiantil, salud mental.

Abstract. This study systematizes the intervention on psychosocial containment to 110 undergraduate and graduate students of the University Casa Grande affected by the earthquake. The scientific literature indicates that the post-traumatic stress resulting from an earthquake (PTSD) can produce more damage to public health than traffic accidents, assaults and / or chronic illnesses. This intervention was performed by the university´s team of Student Welfare and is part of the institutional response to the country´s emergency. The aim of this paper is to systematize the intervention in order to reflect on the strategies implemented with students, and to describe the demands and challenges that the professional team has taken on. The interventions are classified in 3 areas as follows: 1) emotional restraint and its process; 2) PTSD (post-traumatic stress post-earthquake) examples displayed by students report; 3) coordination with other institutional bodies. The care process is continuous but the first reflections on service that is provided, we

1 Coordinadora de Bienestar Estudiantil.
2 Coordinadora de Asuntos Estudiantiles.
3 Asistente de Bienestar Estudiantil.

note that as a result of this first phase of support we have noted that the students temporary dropout is minimal and a model of individual and group attention has been established. The institutional team continues learning from this challenge in response to an institutional philosophy of supporting the community.

Keywords: Post Traumatic Stress caused by earthquake, psychosocial containment, student welfare, mental health.

1. Introducción.

El sábado 16 de abril de 2016 se registró un movimiento sísmico a las 18:58, con epicentro entre las parroquias de Pedernales y Cojimíes del cantón Pedernales en la provincia de Manabí. Con una magnitud de 7.8 grados en la escala de Richter. Las provincias más afectadas fueron las de Manabí y Esmeraldas, dejando entre sus víctimas 671 muertos, 113 rescatados con vida, 663 rescatados fallecidos, 9 desaparecidos, 6274 heridos y 28.775 personas albergadas. La Universidad Casa Grande (UCG) ubicada en Guayaquil, cerca de 400 kms. del epicentro, es una comunidad universitaria de 1400 alumnos por semestre aproximadamente, incluidos todas las modalidades de los programas de grado y posgrado. De estos, alrededor de un 8% del programa de pregrado y el 4% del programa de posgrado pertenecen a la provincia de Manabí.

La universidad, con su visión de ser socialmente responsable y solidaria, inició acciones en varios frentes: (a) identificar inmediatamente a su comunidad afectada: estudiantes, personal administrativo y sus familias, (b) dimensionar las necesidades individuales, gestionar y brindar ayuda humanitaria directa (donaciones, ayuda en los centros de acopios, acercamiento a las familias en situaciones más graves, etc.) y económica (préstamos, convenios de pago, otorgamiento de becas por situación económica); y (c) capacitar a personal docente y administrativo, sobre intervención en crisis y contención psicosocial por desastres, para lo cual se coordinó las visitas y asesoramiento de dos equipos de expertas chilenas en esta temática. Estas profesionales brindaron apoyo y orientación al trabajo interno que se desarrollaría; dieron charlas de sensibilización sobre el tema para la ciudadanía en Guayaquil y Portoviejo. En este marco se inscribe el presente trabajo que sistematiza la intervención psicosocial a 156 estudiantes de la UCG que fueron afectados directamente por el terremoto. En esta ponencia se presentan las bases conceptuales del trabajo, sistematización del mismo y se expondrán los aprendizajes y desafíos en torno a esta intervención.

2. El marco conceptual de la intervención.

Díaz Martínez et al (2016) en un estudio realizado en la comuna chilena Cobquecura, acerca de los síntomas del trastorno de estrés postraumático, después de 6 meses del terremoto ocurrido el 27 de febrero de 2010, indican que "haber experimentado un terremoto puede llegar a constituir una vivencia traumática y provocar crisis individuales y sociales, alteraciones emocionales de gravedad variable y en algunos casos enfermedades mentales, que pueden observarse a corto o mediano plazo". El Trastorno de Estrés Postraumático es una enfermedad real, un trastorno psiquiátrico que ocurre después de haber vivido, de haber sido testigo o estado expuesto a acontecimientos que amenazan la vida del sujeto (Echeburúa, 2010). Dentro de los síntomas de este trastorno está el sentimiento latente que el evento traumático va a repetirse, insomnio, tristeza, agresividad e irritabilidad, sentimientos de culpa, miedo, desesperación (Sarason, & Sarason 1996).

Este marco conceptual coincide con las evidencias expresadas por los alumnos de la Universidad Casa Grande, en las entrevistas realizadas por las psicólogas del

Departamento de Bienestar Estudiantil. Aquí se pudo identificar una enfermedad real, un trastorno psiquiátrico que ocurre después de haber vivido o de haber sido testigo o estado expuesto a acontecimientos que amenazan la vida del sujeto (Echeburúa, 2010). ar que éstos habían sufrido una crisis psicológica, que según Benyakar (1997) "ocurre cuando un evento traumático desborda excesivamente la capacidad de una persona de manejarse en su modo usual".

La Universidad Casa Grande, en su visión de ser socialmente responsable y solidaria, y en conjunto al programa de Apoyo Psicopedagógico del Departamento de Bienestar Estudiantil, llevó a cabo el proyecto de contención psicosocial, entendiéndose este concepto como "la organización de un espacio que facilite la elaboración, el desarrollo de las capacidades mentales, impulsos, instintos o pasiones, como vulgarmente se dice para contrastarlos con la realidad y ponerlos en acción de forma saludable" (Escario,1992).

Para mayor comprensión sobre la labor realizada en el programa de apoyo psicopedagógico, debemos entender el concepto de salud mental y el apoyo psicosocial como "una expresión compuesta que se utiliza para describir cualquier tipo de acción/apoyo local o externo cuyo propósito sea proteger y/o promover el bienestar psicosocial y/o prevenir u ofrecer tratamientos a trastornos de la conducta" (Aparicio et al., 2010).

3. La intervención de contención psicosocial.

3.1. Fase 1: Respuesta inmediata.

El 17 de abril, el día siguiente del evento y en base a la información de los medios sobre la magnitud de la catástrofe, las autoridades universitarias se reunieron para formar un plan de acción para prestar ayuda a las personas afectadas tanto a alumnos del programa de pre grado y posgrado así como al personal administrativo, que conforman la comunidad universitaria. Entre las decisiones inmediatas tomadas se suspendió el inicio de clases para poder realizar también una evaluación de la infraestructura. Se solicitó al Departamento de Sistemas la base de datos de estudiantes y personal administrativo de Manabí y se inició el contacto telefónico a cada uno, para hacer un diagnóstico inicial con la siguiente información: grado y nivel de afectación, necesidades urgentes, interés y posibilidad de estudiar el periodo que estaba próximo a iniciarse, estado de sus familias, viviendas y trabajo. Mediante esta llamada se indicó que si requerían ayuda económica para este periodo, deberían de notificar telefónicamente o acercarse a las instalaciones de la universidad, el mismo día o los próximos, solicitando un formulario de aplicación de beca.

3.2. La contención psicosocial.

En el departamento de Bienestar Estudiantil, las psicólogas, realizaron contacto telefónico con todos los alumnos de la base inicial para recolectar datos actualizados y crear una nueva base con escalas de valoración cuantitativa de la afectación económica y psicológica de los alumnos (base de datos 2).

A continuación se presenta esta escala, en la cual se separaron factores psicológicos y económicos, los cuales son los de mayor alcance para la Universidad.

La escala se la estructuró en conjunto con el Vicerrectorado, con el objetivo de concentrarse en los casos críticos de la población afectada, depurando así la información de la base de datos iniciales para poder priorizar acciones y lograr una mayor eficiencia en los resultados.

3.3. Criterios para llenar la escala de valoración de necesidades.

Nota: Usted deberá llenar la celda del espacio de la escala de valoración de las necesidades acorde a los siguientes criterios

Escala		2	1	0
Factor psicológico	Presencia	Si el estudiante estuvo en la zona 0 en el momento del terremoto.	Si el estudiante acudió inmediatamente después del terremoto a la zona 0.	Si el estudiante no presenció el terremoto en la zona 0.
	Familia	Si el estudiante perdió algún miembro de su núcleo familiar (padre, madre, hermanos).	Si el estudiante perdió algún miembro de su familia extendida (tíos, abuelos, primos, etc.)	Si el estudiante no perdió ningún familiar.
Factor Económico	Vivienda	Si el estudiante perdió completamente su vivienda.	Si el estudiante perdió parcialmente su vivienda.	Si el estudiante mantiene su vivienda.
	Lugar de trabajo	Si el estudiante/ familia perdió completamente su lugar de trabajo	Si el estudiante/ familia perdió parcialmente su lugar de trabajo.	Si el estudiante/ Familia mantiene su lugar de trabajo.

Nota 2: La columna "SI", se deberá llenar con el número 1 si no se ha tenido información sobre el alumno. Es importante que la llenen con el número 1, para luego poder contar los casos de los que no se tiene información.

Valoración	
0 - 3	Baja
4 - 5	Media
6 - 8	Alta

La información de la base de datos 2 se completó con la información obtenida en las entrevistas realizadas por ambas psicólogas, en sesiones individuales y grupales.

También se realizaron llamadas telefónicas a teléfonos celulares y convencionales, así como el envío de correos tanto personales, como de la universidad para cubrir una mayor población de alumnos y programar una cita puntual con aquellos que lo requirieran.

Rectorado y Vicerrectorado demostró su solidaridad con los estudiantes afectados, reforzando la labor iniciada anteriormente mediante una comunicación específica indicando que el departamento de Bienestar Estudiantil estaba atendiendo a alumnos/ familias en caso de requerir alguna demanda de necesidades.

3.4. Sesiones de apoyo.

Se realizaron sesiones de contención psicosocial con el objetivo que los estudiantes puedan tener un espacio para ser escuchados en sus diversas problemáticas en relación a la desagradable experiencia vivida. Además, se detectaron síntomas de estrés postraumático como ansiedad, insomnio, sentimientos de culpa, alucinaciones auditivas y visuales, y otras condiciones tanto personales, como familiares que pudieran afectarles. Estas sesiones no conforman una terapia clínica o tratamiento psicológico.

Las sesiones celebradas fueron de dos tipos: individuales y grupales. Las individuales se han venido dando mayormente con estudiantes del programa de grado y las grupales, con estudiantes del posgrado. Sin embargo, en algunos casos, las intervenciones han incluido a la familia del alumno solicitante, ya sea en forma presencial y, en el caso de requerirlo, por vía telefónica. A través de las sesiones, se identificaron algunos casos que requirieron ser derivados a profesionales externos (médico, psicólogo, psiquiatra y otros).

3.4. Fase 3: Toma de decisiones.

Una vez concluidas las sesiones con los estudiantes, la información fue guardada en la base de datos 2 y de acuerdo a la escala, se valoró su situación personal.

Las derivaciones de orden económico, en su mayoría se han dirigido al comité de Becas de la UCG, por la gran afectación económica que significó el terremoto en esta provincia, en los estudiantes y sus familias. Aquí nos referimos a su influencia en cuanto a pérdida parcial o total de fuentes de trabajo y /o lugar de residencia. En este caso, las psicólogas han aconsejado a los estudiantes interesados, aplicar a una beca de tipo socio-económico, orientándolos en el proceso de realización y entrega de la "Solicitud de Beca", la cual pasaba posteriormente por un proceso de evaluación y toma de decisiones por el Comité de Becas de UCG.

En otro contexto, el apoyo por el factor psicológico ha sido manejado desde dos ámbitos: sesiones con las psicólogas del Departamento de Bienestar y un trabajo en conjunto con los coordinadores de carrera y profesores de los alumnos (El trabajo realizado por los profesores y coordinadores, será detallado dentro del punto C. Coordinación con otras instancias institucionales).

En lo que respecta al trabajo de las psicólogas, este se ha venido realizando durante los periodos: Ordinario I y Ordinario II del año 2016, pudiendo contactar a 33 alumnos del programa de grado y 12 de grado. En esta etapa también identificaron los casos de derivación externa para apoyar su rendimiento académico.

3.5. Manifestaciones del TEPT que los estudiantes reportan.

A continuación describiremos el alcance de las acciones realizadas por parte de la Universidad Casa Grande, en responsabilidad del Departamento de Bienestar Estudiantil para los alumnos afectados por el terremoto del 16 de abril de 2016.

La base de datos arrojó que de los alumnos de la universidad que nacieron en la provincia de Manabí, 110 corresponden al programa de grado y 56 al de posgrado, alcanzando un 7% y 4% respectivamente de la población estudiantil de la universidad en el periodo ordinario I, la misma que es igual a 1543 alumnos.

Tabla 1. Número de alumnos de Grado y posgrado nacidos en la provincia de Manabí

No. de alumnos de pregrado y posgrado nacidos en la provincia de Manabí		
Programa de Posgrado	56	4%
Programa de Grado	110	7%
Nacidos en otras ciudades	1377	89%

De este porcentaje de alumnos de Manabí, se logró contactar a 12 personas del programa de posgrado y 33 del programa de pregrado, alcanzando un 21% y 30% respectivamente.

Tabla 2. Alumnos de Posgrado y Pregrado contactados

Alumnos contactados			
Programa	No	Si	%
Posgrado	56	12	21%
Grado	110	33	31%

En la siguiente tabla presentamos la escala de las personas que buscaron apoyo en las psicólogas del departamento de Bienestar Estudiantil.

Tabla 3. Factor psicológico en alumnos de Posgrado y Grado

Factor psicológico				
	Alta	Baja	Media	Total
Posgrado		3	9	12
Grado	2	2	18	22

En lo que se refiere al factor psicológico, se puede notar en la tabla anterior que en el programa de grado existen 2 casos de incidencia alta, 2 de incidencia baja y 18 de incidencia media en lo que respecta al programa de grado y al posgrado ningún caso de incidencia alta, 3 en baja y 9 en media.

Tabla 4. Factor económico en alumnos de Posgrado y Pregrado

Factor económico				
	Alta	Media	Baja	Total
Posgrado		3	9	12
Grado	2	2	18	22

En lo que se refiere al factor económico, se puede observar en la tabla 6 que en el programa de pregrado existen 2 casos de incidencia alta, 2 de incidencia baja y 18 de incidencia media en lo que respecta al programa de grado y al posgrado ningún caso de incidencia alta, 3 en baja y 9 en media.

Se identificaron dos casos con incidencia crítica tanto en lo psicológico como en lo económico. Ambos casos pertenecen al programa de pregrado.

En lo que se refiere a las sesiones de contención psicosocial como tal, se puede indicar que los estudiantes atendidos manifestaron efectos cognitivos, emocionales, conductuales, y económicos como consecuencia del terremoto.

Dentro de los efectos cognitivos tenemos la confusión y dificultad para pensar, focalizar la atención, tendencia a la dispersión; dificultad para tomar decisiones y concentrarse; re-experimentación del evento crítico; y asociación de objetos, personas o situaciones con el evento.

> No he podido concentrarme en mis estudios… es la primera vez que repruebo dos materias… necesito la beca para seguir estudiando (...)

Entre los efectos emocionales que manifestaron están: fuerte impacto emocional, estado de shock; labilidad emocional; estados continuos de re-experimentación del evento, sentimientos de culpa y necesidad de permanecer cerca de la familia para darles contención emocional o física.

> Psicológicamente me siento mal, triste, cogí pocas materias porque mis padres me incentivaron a retomar mis estudios; primero estaba tranquila aparentemente, pero ahora me siento súper triste, con ganas de llorar…perdí mi casa y todo...pero mi familia está bien; me vuelven imágenes… y los sonidos de edificios que se caen y gente y niños gritando (…)
>
> (…)Fue un golpe muy fuerte, impactante. Los transformadores explotaron, mi esposa estuvo herida y no podía correr. Se destruyó la casa…lloró al ver la destrucción estando dentro de su casa por el dinero. Tenían temor ante tsunami. Sentía a mi ciudad como mía. Ahora vivimos en una choza con plástico alrededor(…)
>
> Fue una cosa de espanto… el sonido de la tierra era espantoso (...)
>
> Después del terremoto soy más preventiva, valoro más las cosas (...)

Los efectos conductuales: sobre-activación o conductas erráticas; impulsividad; conductas de evitación.

> Duermo con mi hermano, no puedo dormir sola, quiero estar junto a mi familia (...)
>
> Cuando voy a comer, pienso que otros no tienen nada y me aterra que vuelva a pasar otro terremoto (...)

Los efectos económicos como pago en sistemas de salud; abstención de atención profesional para superar el trauma y recobrar su sistema de vida; tiempo sin trabajar, especialmente en los casos en que las horas extras o turnos son parte importante del ingreso mensual; gastos funerarios, si corresponde; pérdida de trabajo o cambio de trabajo por imposibilidad de continuar el anterior debido a las consecuencias del trauma; pérdida o cambio de trabajo de otros (cónyuge, padres, hijos) a consecuencia de incidente.

> Mi padre fue durante un mes, todos los fines de semana a apoyar a los damnificados de su ciudad en Manabí… pero estaba muy golpeado y cada vez peor. Cayó en depresión con ansiedad, insomnio. Tiene constantes crisis de pánico, preocupación y hace un mes y medio que no puede trabajar. Necesitamos ayuda de una beca para poder seguir estudiando.

4. Coordinación con otras instancias institucionales.

4.1. Programa de becas.

Con respecto a los resultados arrojados por el programa de becas en ayuda a los damnificados del terremoto del 16 de abril del presente año, podemos mencionar que se realizaron dos comités extemporáneos, otorgando 13 becas en el programa de posgrado, 26 para el programa de pregrado y extensiones de pago en los distintos programas.

Tabla 5. Número de becas en el programa de Posgrado y Grado

PROGRAMA	NO. DE BECAS
POSTGRADO	9
GRADO	26
TOTAL	35

En la tabla anterior podemos notar el número total de becas otorgadas por este proyecto de asistencia a los alumnos. Las becas entregadas al programa de grado son igual a 26, lo que representa el 67%, mientras que en el programa de posgrado alcanzan 9 cupos, logrando el 33% del total de becas otorgadas. Cabe indicar que los alumnos de grado predominan en la población estudiantil de la universidad.

Tabla 6. Porcentaje de beca y número de becas entregado por cada porcentaje

Porcentaje	No. de becas por %
30%	8
40%	3
50%	10
60%	2
65%	1
70%	1
75%	2
80%	3
90%	1
100%	4
Total	35

Dentro de los datos relevantes, podemos dar a conocer que se otorgaron 4 becas del 100% y 10 del 50%. En su totalidad, todas los cupos eran iguales o mayores al 30%. Cabe indicar también que todas las becas que se concedieron están agrupadas en la categoría de situación socioeconómica.

4.2. Apoyo académico.

Este fue realizado en conjunto con el personal docente. A este se le ayudó a identificar a los estudiantes afectados y sus condiciones para que sea considerada en caso de algún inconveniente personal el cual afecte su rendimiento académico. Dentro de las acciones tomadas por los profesores están: justificación de faltas, justificación de trabajos, contacto continuo con el Departamento de Bienestar Estudiantil para conocer el estado del alumno, entre otros. Cabe indicar que cada docente es responsable de las consideraciones que se le tenga al estudiante dentro de su cátedra, acorde a la situación específica del alumno.

5. Conclusiones y recomendaciones.

La atención brindada por el Departamento de Bienestar Estudiantil no completó los 110 alumnos de grado y 56 de posgrado porque a pesar de los esfuerzos, no todos los alumnos dieron respuestas a nuestra convocatoria. Sin embargo, en base a la demanda de atenciones, cabe indicar que estas fueron otorgadas en su totalidad a aquellos estudiantes/familias que lo requerían y comunicaban.

Así también, cabe indicar que al momento todavía se atienden y registran atenciones a estudiantes que se han visto afectados por la magnitud del terremoto a mediano plazo.

Es importante reconocer que el departamento de Bienestar Estudiantil ha podido contar con el apoyo institucional y de otros departamentos como el de Finanzas, así como de coordinadores y profesores cuando ha sido necesario.

Al momento, se siguen realizando intervenciones por parte de las psicólogas del departamento como parte del seguimiento del proyecto de contención psicosocial con el objetivo de reducir las probabilidades de desarrollar alguna patología producida por el TEPT, puesto que estudios realizados demuestran que las personas que han sufrido este trastorno en particular, están altamente relacionados con el surgimiento de otras patologías de mayor gravedad, como el trastorno depresivo mayor, el consumo de sustancias, el aumento de riesgo suicida y disminución de la calidad de vida (Bedregal et al., 2013).

Comparando las ideas sobre los resultados obtenidos del proyecto, podemos decir que coincidimos con los autores Leiva y Quintana (2010), quienes indican que los impactos psicológicos de los desastres dependen tanto de las pérdidas, daños y sentimientos de amenaza que generan sobre las personas y su entorno, como de las consecuencias a largo alcance que tienen para sus vidas, en donde algunas dimensiones sociales y políticas tienen una importancia relevante.

Se recomienda que al cabo de los seis meses del evento, se aplique a los estudiantes que solicitaron contención psicosocial al departamento de Bienestar Estudiantil, la Escala de Trauma de Davidson, ya que esta escala fue diseñada para valorar la frecuencia y severidad de los síntomas relacionados al TEPT. El tiempo para realizar el empleo de la herramienta está basado en los autores Chova y Rincón (2010), quienes proponen que es ideal hacer una valoración del TEPT a los seis meses después de ocurrido el evento.

Es aconsejable que, debido a que vivimos en una zona sísmica, la universidad cree una instancia educativa que capacite a alumnos y personal docente de la carrera de educación inicial para que ellos puedan dar soporte psico-emocional y pedagógico a la comunidad, tanto de niños, jóvenes y sus familias sobre el adecuado manejo de situaciones de crisis posterior a desastres.

Referencias bibliográficas.

Aparicio,V., Pinilla,M., Santander,A., & Pérez ,R. (2010). *Apoyo psicosocial en emergencias humanitarias y desastres.* Panamá: OPS.

Benyakar, M. (1997). *Definición y Clínica del Estrés y el Trauma*. Recuperado en Septiembre 2016 de: http;//www.psiquiatría.com/vol11num4/artic-5htm

Escario,L. (1992). *Contención y comprensión en intervenciones psicoterapéuticas breves*. Recuperado se Septiembre 2016 de: http://www.sepypna.com/articulos/contencion-comprension-intervenciones-psicoterapeuticas-breves/

Leiva.M, & Quintana,G. (2010). *Factores ambientales y psicosociales vinculados a síntomas de ataque de pánico después del terremoto y tsunami del 27 de febrero de 2010 en la zona central de Chile.* Recuperado en Septiembre de 2016 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082010000200004

Saranson, I., & Saranson , B (1996). *Psicología Anormal*. México: Prentice Hall.

National Institute of Mental Health. (s.f.). *Trastorno de Estrés Postraumático*. Recuperado en Septiembre del 2016 de: http://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastorno-de-estres-postraumatico-facil-de-leer/index.shtmlMedline Plus. (s.f.). *Trastorno de estrés postraumático*. Recuperado en Septiembre del 2016 de: https://medlineplus.gov/spanish/posttraumaticstressdisorder.html

27

JUAN CARLOS GÓMEZ BECERRA

TEMA:
FAMILIA, VIVIENDA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA

FAMILIA, VIVIENDA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA

FAMILY, HOUSING AND PUBLIC POLICY IN COLOMBIA

Juan Carlos Gómez Becerra[1]
Fundación Universitaria Monserrate
Docente Escuela de Posgrados
Bogotá (Colombia), Sede Unión Social. Calle 68 Nº 62-11
(+57-1)3902202
juangomez@unimonserrate.edu.co

Resumen. La ponencia recoge algunas discusiones conceptuales y metodológicas acerca de la institucionalización de las políticas sociales de vivienda en Colombia. En el texto se referencian cuestiones epistemológicas de la vivienda como satisfactor de la necesidad de protección las cuales posibilitan identificar el papel de las familias en las políticas públicas y establecer su relación con la vivienda. Se destacan algunos factores económicos, políticos y sociales que permiten hacer una lectura del contexto colombiano sobre el cual se institucionalizaron las políticas sociales como respuesta a las necesidades de protección de las familias en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX. El documento hace parte de los resultados parciales del proyecto Familia, Vivienda y Política Pública en la Ciudad de Bogotá, realizado con estudiantes de la Maestría en Familia, Desarrollo y Educación de la Fundación Universitaria Monserrate de la ciudad de Bogotá durante los años 2015 y 2016.

Palabras clave: familias, hogares, políticas públicas, vivienda.

Abstract. This paper gathers the conceptual discussions about the housing social services institutionalization in Colombia. Firstly, there are presented some epistemological discussions on housing as a satisfying factor of the protection necessity, which permit to identify the role of families in public policies and establishing its relation with housing. Secondly some economic, political and social factors are highlighted, which allow us to do a revision of the Colombian context, where the social policies were institutionalized as a response to the protection necessities of families in Colombia, along the second half of the 20th century. This paper was framework of the project "Family, Housing and Public Policy in Bogotá", which was carried out with students of the master's program in Family, Development and Education at Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá, in 2015 and 2016.

Keywords: families, homes, social service institutionalization, housing public policies.

1. Introducción.

El estudio de los cambios y las transformaciones de la vivienda en Colombia, permite develar la trayectoria de las dinámicas relacionales de la familia y su influencia sobre el establecimiento de las políticas públicas de vivienda de la ciudad de Bogotá. Estos cambios responden a diferentes tensiones del país originadas, principalmente, en la implementación de modelos de desarrollo fundamentados en el crecimiento económico a través de la industrialización en consonancia con la política internacional impulsada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) durante la segunda mitad del siglo XX.

Estas luchas y contradicciones existentes entre los sectores populares, los trabajadores públicos y privados y el Estado colombiano, son objeto de numerosas investigaciones que develan diferentes alternativas de protección social presentes en la política social del país, las cuales se consolidan en objeto de estudio para las ciencias sociales.

Durante el primer semestre de 2015 en la Escuela de Posgrados de la Fundación Universitaria Unimonserrate se formuló el proyecto de investigación Familia, Vivienda y Política Publica en la ciudad de Bogotá, el cual indagó las condiciones económicas, políticas y sociales que orientaron el establecimiento de políticas públicas de vivienda urbana y el reconocimiento de las familias como beneficiarias de los planes, programas y proyectos en la ciudad de Bogotá en el marco de la constitución nacional de 1991.

Para tal fin se definieron como objetivos específicos: aportar a las discusiones conceptuales de la familia y la vivienda como categorías de análisis para la construcción de las políticas públicas de la ciudad de Bogotá. Identificar los planes, programas y proyectos urbanos de vivienda de interés social impulsados por el gobierno distrital, la organización comunitaria y la empresa privada en la ciudad de Bogotá. Exponer experiencias de construcción de vivienda, como alternativas de protección que den cuenta de las transformaciones de la dinámica relacional de las familias de la ciudad de Bogotá.

El presente artículo se consolida como un primer avance de la investigación como resultado de la revisión documental realizada durante la primera etapa del proyecto en el año 2015, relacionada con los estudios de la familia y la política pública de vivienda, haciendo énfasis en el primero y segundo objetivos específicos del proyecto. La relevancia social que tiene el proyecto se justifica toda vez que la historia de la construcción de vivienda en Colombia contribuye a develar los cambios y las transformaciones de las familias y la emergencia de diferentes formas de asociación familiar en el proceso de urbanización de la ciudad de Bogotá. Su valor teórico, supone la vivienda como factor protector de la familia, un tema que, al ser abordado desde las ciencias sociales, contribuye al establecimiento de políticas públicas incluyentes y diferenciales. Por último, su utilidad metodológica establece la posibilidad de identificar modelos de intervención implementados como alternativas a los procesos impulsados desde el sector público y el sector privado en la ciudad de Bogotá.

2. Revisión de la literatura.

Las concepciones epistemológicas de la familia y la vivienda como categoría de análisis, se fundamentan principalmente en discursos del desarrollo y de las políticas sociales emergentes en el siglo XX. Su dinámica se construye a partir de la masculinización de la proveeduría del ingreso familiar y de la feminización del cuidado y de la crianza de los hijos e hijas en la familia.

El hogar y la vivienda son dos conceptos que, en el lenguaje común, son utilizados para nombrar un ambiente, espacio, infraestructura, lugar, territorio; etc. Sin embargo, técnicamente poseen diferencias muy marcadas, que posibilitan establecer diversos indicadores en torno a la definición de las políticas públicas y sociales.

De acuerdo con María Cristina Palacios (2004) el hogar, como el “referente simbólico del espacio doméstico de descanso, protección y satisfacción de necesidades cotidianas", es un escenario de encuentro, compartido o no, por arreglo o por mandato con los más cercanos, excluido a los extraños, marcando un límite entre la pertinencia y la ajenidad. Es una denominación de un lugar situado socialmente con el mundo de la experiencia privada que se atraviesa por vínculos emocionales y afectivos. En esta categoría, se hace visible el tipo de hogar, el cual varía de acuerdo con la convivencia unipersonal o compartida, con parientes y no parientes.

La vivienda como espacio físico, hace referencia a un conjunto de dotaciones básicas mínimas para la satisfacción de las necesidades domésticas cotidianas, desde el cual es posible observar aspectos fundamentales para el establecimiento de la calidad de vida de las familias que habitan en ella. La infraestructura (material de construcción, iluminación, ventilación), la distribución y asignación del espacio (habitaciones, cocina, baños), los servicios básicos (agua, recolección de basuras, canalización de aguas negras) y el número de personas que la habitan, son indicadores importantes que contribuyen al establecimiento de estos factores (Palacios, 2004, p. 32).

Desde esta perspectiva el hogar y la vivienda, como categorías de análisis, se diferencian, el primero como sistema de relaciones con patrones de convivencia en un espacio determinado, el segundo como conjunto de dotaciones cuyo objetivo es el de contribuir en la protección de los individuos ante las contingencias de la vida cotidiana (enfermedad, vejez, discapacidad, carga familiar, etc.). Comprender la vivienda como categoría de análisis para el estudio de las políticas públicas sugiere hacer una revisión de su concepto como satisfactor y entender las diferentes formas de uso de acuerdo con los significados otorgados desde las prácticas sociales.

A partir de las discusiones epistemológicas de Ana María Rugiero Pérez (2000), se hace posible interpretar las diversas formas en las que se define la vivienda en relación con el uso y la ocupación del espacio, términos que dan lugar a la emergencia de diferentes enfoques. La vivienda como valor social supone que la revolución industrial trajo como consecuencia la aparición de la clase obrera y con ella, implícitas la preocupación por el estado insalubre en que vivían estas familias a las afueras de las fábricas. En este sentido los esfuerzos de los Estados Modernos, se concentraron tanto en la erradicación de los llamados “tugurios” y el higienismo como sistema de protección social, fundamentados en la caridad y la solidaridad como valores sociales desde los cuales construir un interés común, en favor de las clases populares “la vivienda de interés popular”.

La vivienda como objeto Strub (1966) citado por la autora, plantea la vivienda junto con el equipamiento urbano como el soporte material de la actividad humana, y es en su calidad de tal “soporte” y “material”, que queda comprendido en la actividad económica. Aquí, el objeto es base, sustentación de lo humano, la “actividad”, que da lugar al “uso”, de esta manera al estar inserto como factor económico, es un ‘bien’, transable pero también ‘producido’ (Strub, 1966).

En el mismo texto, la vivienda como proceso, sugiere estudiar la vivienda como un proceso de institucionalización que consiste en la diferenciación la cual se da en los tipos y espacios de lo edificado, en la construcción y en las profesiones implicadas. Esto implica valorar tanto la importancia tanto del diseño como de la estrategia mediante la cual se construye, este enfoque al suscribirse en aspectos procesuales, no solamente se inscribe en la edificación de la vivienda, sino que juega un papel conciliador en dos ámbitos irrelevantes, el saber técnico y el saber empírico. El primero prescriptivo, el segundo centrado en las prácticas comunitarias.

En otra concepción la vivienda se define como un proceso sistémico dinámico y cambiante, con respuestas diversas, simultáneas y complementarias, y con capacidad de contención hacia los cambios de sus habitantes. Para Haramoto (1983) al emplear el concepto de sistema en la vivienda, se introduce un enfoque el cual permite observar la vivienda desde una perspectiva, que abarca la casa como unidad que acoge a la familia,

y además el terreno, como sistema de relaciones la infraestructura de urbanización y de servicios, y el equipamiento social-comunitario (Haramoto, 1983).

Para la autora, la configuración de estas formas de nombrar la vivienda, permiten visualizar diferentes significados que se le otorgan como valor simbólico. La vivienda como signo, representa la imagen preceptual del espacio determinado para tal fin, el cual una vez es atribuida, da lugar a su significado sustentado en un proceso cultural civilizatorio. En tal sentido, no existe una presencia natural de este espacio, la construcción simbólica de la vivienda es atribuido por los seres humanos de manera intencionada. La vivienda es un artificio, construido por los seres humanos, y en tanto satisfactor de las necesidades humanas, es cambiante en su forma y estructura (Haramoto, 1983).

La protección que ofrece la vivienda está motivada por el deseo de bienestar de los seres humanos, su estructura proporciona ambientes protectores que posibilitan el disfrute de un espacio saludable y confortable. La vivienda es precepto de protección respecto al clima, la imagen preceptual de la misma, se asocia a la imagen conceptual de protección. La protección primaria frente al medio, es una función primaria de la vivienda. El interior protegido de la vivienda, no escapa al afán instintivo de los seres humanos, por lo tanto, en su interior se reproducen niveles de jerarquización. Es un espacio que permite la socialización a través de la conformación de hábitos y costumbres, los cuales conforman un espacio de territorialización, creando mapas de conductas esperables (Haramoto, 1983).

La vivienda se consolida como el espacio de lo íntimo, de lo privado, a partir de la significación de los hábitos a través del lenguaje familiar, favoreciendo la identidad personal. En el ámbito de la colectividad, la vivienda se consolida como el lugar en el cual departen, los nuestros y los demás, permitiendo el constante encuentro con el medio social. En la vivienda no se producen únicamente relaciones de solidaridad entre los miembros de una familia, también se reproduce la confraternidad con la vecindad. Junto con la vivienda está la sociedad, sus normas y sus costumbres, como grupo de personas con fines comunes. En síntesis, la vivienda es un todo integrado que proporciona un lugar, un territorio, una morada y un hogar, en cohabitación con las normas sociales y la unidad común (Haramoto, 1983).

Para Carlos Alberto Torres Tovar del Grupo de Estudios en Hábitat, Vivienda e Informalidad de la Universidad Nacional de Colombia, en su estudio titulado Ciudad Informal colombiana (2009), estos, han sido definidos desde distintas perspectivas, entre las que se encuentran visiones sociológicas, físico-espaciales, económicas, antropológicas, políticas, y sus entrecruzamientos, entre otras.

En el proceso de urbanización de América Latina y desde allí la concepción de ciudad, se encuentra como un primer e importante referente la teoría de la marginalidad, la cual se manifiesta y desarrolla con más fuerza entre los años sesenta y setenta.

> Miguel Valladares, explica que esta teoría, surge de las reflexiones sobre el cambio social, que fueron propuestas por los defensores del enfoque de la modernización, en donde la teoría de la marginalidad, trató de explicar la pobreza urbana y la no integración de las comunidades empobrecidas vinculadas a los procesos de urbanización y de la economía urbana […] Esta perspectiva enfatizó en que la población campesina y obrera que migró hacia las ciudades, no logró adaptarse a los modos de vida ocurridos en estas urbes, provocando su aislamiento, configurando modos de vida basados en la desorganización social, la apatía y el individualismo, siendo marginados del desarrollo y los servicios sociales que este ofrecía (Torres Tovar, 2009, p. 28).

Otras posiciones, entendían la marginalidad, como un proceso provocado por la industrialización y el Estado:

> Los asentamientos populares son una respuesta ingeniosa y eficiente por lo barata que resulta, por la flexibilidad en los flujos de fondos y el aprovechamiento de la abundante mano de obra, además de brindar unidades físicas más acordes con la estructura cultural de los pobladores. En consecuencia, el citado modelo, abogaba por la autoconstrucción de vivienda estimulada por una política oficial de vivienda y financiada por agencias internacionales, como forma de solución a las deficiencias de vivienda en los países denominados por la cultura política de la época, tercer mundistas (Torres Tovar, 2009, p. 28.).

En el mismo estudio, se enfatiza en que, como respuesta crítica a la teoría de la marginalidad, a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, surge la teoría de la urbanización dependiente, como un proceso relacionado con la acumulación de capital en sus instancias económica, político-jurídica e ideológica. Su premisa fundamental fue que la dependencia se expresaba en la articulación de los intereses del capitalismo nacional con los del resto del sistema capitalista, La función del Estado era poner los cimientos de la reproducción del proceso de urbanización y manteniendo una actividad constante, transfiriendo recursos y fondos a la industria de la construcción, regulando el precio de la mano de obra, e invirtiendo en infraestructuras. Este modelo sería fuertemente criticado en la región, además de los sobrecostos y la sobreextensión de las transferencias, por no fundamentarse en las dinámicas sociales de los países, latinoamericanos (Torres Tovar, 2009).

Desde la perspectiva materialista, a finales de los años setenta, se planteó la denominada teoría urbano marxista la cual sugiere que la denominación de ciudad es un producto social y por tanto allí, se generaban desigualdades entre las sociedades que la construyen. Para sus impulsores, la realidad social expresada en las ciudades está integrada y puede analizarse a partir de tres elementos fundamentales, los económico-sociales, los político-institucionales y los ideológico-culturales, con los cuales se puede investigar toda sociedad capitalista. Esta perspectiva, renovó la reflexión sobre los problemas urbanos en tres formas: (a) rechazando la idea de la autonomía del espacio urbano y aceptando el concepto de espacio socialmente producido; (b) politizando los problemas urbanos al hacer hincapié en la relación entre el Estado y las clases sociales producida por las contradicciones urbanas; y (c) introduciendo una serie más amplia de agentes de la escena urbana, muy particularmente los movimientos sociales (Torres Tovar, 2009, p. 31).

Desde estas teorías de la urbanización, (marginalidad, dependencia urbanística y marxista) se constituirían durante la segunda mitad del siglo XX, procesos de construcción de las principales ciudades de los países latinoamericanos, posibilitando visualizar el surgimiento de procesos urbanísticos de carácter formal impulsados tanto por los gobiernos nacionales, como por la empresa privada, ampliamente perceptibles en Colombia en los programas de vivienda impulsados por el Instituto de Crédito Territorial, El Banco Central Hipotecario y el INURBE. A su vez, el surgimiento de propuestas de carácter independiente, fundamentados en la autogestión, denominados "Informales" ante las limitaciones impuestas por las políticas sociales de la época, para el acceso de universal de la vivienda y la desprotección de sectores de población invisibilizados por los sistemas de protección.

3. Materiales y Métodos.

La metodología propuesta para el proyecto contempló el método cualitativo desarrollado a partir del enfoque crítico social con perspectiva interdisciplinaria. La primera etapa del proyecto contempló la búsqueda de información bibliográfica en bibliotecas, fondos de documentación especializados y archivos institucionales, además de la consulta de documentos electrónicos, disponibles en bases de datos electrónicas. La segunda etapa del proyecto desarrollada durante el primer semestre de 2016, contempló la realización de entrevistas a académicos, investigadores, servidores públicos, clérigos y familias, con el fin de complementar los vacíos identificados durante la revisión documental. Estas fuentes, contribuyeron con su experiencia a develar algunos aspectos sobre el discurso de las políticas de vivienda y su trayectoria en Colombia.

Las técnicas utilizadas se desarrollaron a partir del análisis de contenidos y el análisis del discurso teniendo en cuenta la posibilidad de establecer más que una secuencia de preguntas, un diálogo entre las narrativas de los entrevistados y la documentación consultada, que permitiera a los estudiantes de la maestría, identificar aspectos históricos de alta relevancia a partir de los relatos de los entrevistados desde su experiencia profesional, su trayectoria profesional y sus participación en planes, programas o proyectos de vivienda de interés social. El análisis de la información se realizó a partir del diseño de matrices intratextuales e intertextuales, las cuales permitieron hacer un balance entre la trayectoria del entrevistado y la dinámica académica, laboral y social, que serán presentados en el informe final del proyecto durante el mes de diciembre de 2016 y por lo tanto no se presentan en la ponencia.

4. Resultados y Discusión.

Los Estados Modernos se caracterizaron por la creación de un conjunto de instituciones jurídicamente organizadas y limitadas, que regularon las relaciones de poder existentes en la sociedad, a través de la emisión de decisiones estatales para garantizar el acceso a los servicios sociales. Su organización jurídica se orientó hacia la constitución de leyes y decretos que regulaban la actividad estatal y hacia la imposición de límites administrativos regulados por los poderes ejecutivo, legislativo y judicial (Gómez, 2011).

Estas decisiones se encaminaron a atenuar los efectos negativos generados por las desigualdades sociales, mediante la emisión de políticas como parte del compromiso de los gobiernos nacionales con el bienestar de sus comunidades. En este contexto, los Estados convocados por el desmejoramiento de las condiciones de vida de sus poblaciones, debieron formular un conjunto de normas en materia económica y social, como medidas de compensación para aliviar las tensiones existentes en los territorios nacionales.

> Las políticas económicas se destinaron a facilitar la producción de capital mediante la generación de legislación financiera, monetaria, crediticia y del endeudamiento público; mientras que las políticas las políticas sociales se orientaron a atenuar las diferencias existentes entre los sectores sociales a través de la generación de un conjunto de instituciones para garantizar el desarrollo social en las áreas de educación, de salud, de vivienda y de trabajo (Gómez, 2011).

En el sector vivienda, las políticas sociales comprendieron las acciones del Estado encaminadas a mejorar las condiciones habitacionales de la población como un factor determinante para el bienestar de las comunidades, a través de la garantía de equipamientos urbanísticos y el acceso a los servicios públicos domiciliarios (Gómez, 2011).

Según el Arquitecto Pablo Buitrago (1998), la evolución de la construcción de la vivienda en Colombia, presenta cuatro fases: una Fase Higienista de la Vivienda Social 1918 – 1942, una Fase Institucional 1942 – 1965, una Fase de Transición 1965 – 1972 y una Fase de Competencia 1972 – 1990.

A través de la creación de la Caja de Crédito Agrario en 1931, el Banco Central Hipotecario BCH en 1936 y el Instituto de Crédito Territorial – ICT en 1939, los gobiernos de la Republica Liberal, manifestaron su preocupación por promover la vivienda rural como estrategia para contrarrestar la creciente explosión demográfica. Este fenómeno social, concentraba la mayor parte de la población en las zonas urbanas del país, especialmente en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín, provocada en gran parte por el aumento de la esperanza de vida al nacer y la disminución de las tasas de mortalidad como resultado de las campañas de sanidad y las profilaxis impulsadas por el higienismo como sistema de protección social presente en la época (Gutiérrez, 2010).

Entre los años 1942 y 1965 la acción estatal en vivienda se centró en las instituciones del Estado: Banco Central Hipotecario, Caja de Crédito Agrario, Instituto de Crédito Territorial y la Caja de la Vivienda Militar. Paralelamente, también actúa la Caja de Vivienda Popular de Bogotá creada dentro de la legislación sobre vivienda municipal. En 1954 se fusionó el ICT con la nueva Corporación de Servicios Públicos y se estableció un subsidio familiar para vivienda. En 1957 reapareció el ICT y se eliminaron los subsidios al derrocarse el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla. Con la incursión de la Alianza para el Progreso en Colombia durante el Frente Nacional, se construyen proyectos de vivienda popular como el de Ciudad “Kennedy" y el Barrio “La Fragua", a través de la metodología de autoconstrucción (Citado en Buitrago, 1998).

A través de las reformas agrarias impulsadas por la Alianza para el Progreso como política de internacionalización del gobierno norteamericano de John F. Kennedy en 1961, se propuso la ocupación de terrenos baldíos por parte de los Estados beneficiarios, dentro de los cuales se encontraron entre otros, Brasil, Chile, Colombia y Venezuela. Estos espacios debieron ser utilizados tanto para la construcción de infraestructura estatal administrativa del país, como para la construcción de proyectos de vivienda teniendo como beneficiarios a las clases sociales empobrecidas representadas principalmente por el sector obrero.

Con las dinámicas de autoconstrucción del país, se hizo visible la preocupación por las clases sociales menos favorecidas, representadas en su gran mayoría por campesinos, obreros y trabajadores empobrecidos del sector privado y trabajadores independientes, quienes materializaron la posibilidad de obtener vivienda digna, a través de subsidios otorgados por el Estado y el endeudamiento privado ofrecido por las corporaciones financieras. En Colombia, se implementó durante el Frente Nacional, con el Plan Decenal de Desarrollo Económico y Social de Alberto Lleras Camargo 1961–1970 y con mayor fuerza en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo 1968-1972, a través del “plan de erradicación" el cual se sustentó en la prevención de las invasiones, el mejoramiento de los barrios de invasión y su erradicación.

Entre los años 1965 a 1972 se percibe en el país una fase de transición, durante la cual se establecen los mecanismos jurídicos que le darán origen a la fase de competencia, para lo cual se crea el Fondo Nacional del Ahorro en el año de 1968, con el fin de administrar las cesantías de los empleados del sector oficial y público, las cuales podrían ser utilizadas con destino a la adquisición de vivienda.

En esta temporalidad se hizo visible el surgimiento de políticas públicas de vivienda fragmentadas, en consonancia con la política social de la época: una oferta de vivienda popular para estratos bajos liderada por el ICT, una oferta de vivienda rural a cargo de la Caja de Crédito Agrario, una oferta de vivienda oficial ofrecida por la Caja de Vivienda Militar y el Banco Central Hipotecario y una oferta de vivienda privada fundamentada en el ahorro mutuo y el cooperativismo. "Estas instituciones públicas y organizaciones privadas, construían urbanizaciones y proyectos de vivienda, para posteriormente ofrecerlas a sus beneficiarios o afiliados a largos plazos crediticios y con intereses muy bajos" (Urrutia, & Namen, 2011).

> Para John Turner, los modelos de autoconstrucción de vivienda de los años setenta, demostraron que los habitantes de los sectores populares, no pudieron, a través de la administración central, participar en el planteamiento, construcción y gestión, de los programas estatales de vivienda, ya que, estas actividades generaban desbalances en las economías locales y el despilfarro de recursos, por lo tanto se veía la necesidad de legislar esta actividad […] En este sentido, la libertad para decidir e incluso construir, por parte de los usuarios, se presentaba como una alternativa, en la cual los recursos personales y locales utilizados son la imaginación, la iniciativa, el compromiso, la responsabilidad, la habilidad y la energía muscular, fundamentando el impulso de programas de vivienda popular (Urrutia, & Namen, 2011, p. 30).

En la cuarta fase, comprendida desde el año 1972 hasta 1990, se establece la aparición de corporaciones de vivienda de carácter privado y de fomento al ahorro de vivienda como Davivienda, Corpavi, Conavi, Colmena, el Banco Caja Social; entre otros, enmarcando la privatización de la vivienda en Colombia.

> La creación de estas corporaciones, respondió a la implementación de la Unidad de Poder Adquisitivo Constante (UPAC), la cual posibilitaba la adquisición de vivienda a través del ahorro individual mediante créditos hipotecarios que se ajustaban anualmente con el índice de precios del consumidor (IPC), permitiendo a los acreedores pagar cuotas mensuales ajustadas a sus ingresos salariales (Banrep; 2016).

Esta estrategia, se convertiría en la posibilidad de adquisición de vivienda para algunas familias, especialmente de clase media, los recursos ahorrados por los acreedores permitían que estas corporaciones hicieran prestamos de dinero a diferentes constructoras, las cuales a través de la oferta de proyectos de vivienda aseguraban que los recursos retornaran a las entidades bancarias con intereses para ser reinvertidos en vivienda. "Entre los años 1973 a 1985, es visible el incremento del número de viviendas construidas en la ciudad de Bogotá, tanto estatales, como formales o privadas e informales, pasando de 296.409 unidades de vivienda a 630.679" (citado en Urrutia y Namen, p. 288).

Los años ochenta y noventa marcaron la desaceleración del proceso de urbanización, ligado a la continuidad de procesos migratorios, aumento vegetativo de la población, continuidad en la transformación de la estructura productiva de agrícola a industrial, presencia de mejores condiciones de calidad de vida en la ciudad y aumento del desplazamiento de población por efectos del conflicto interno, entre otros. (citado en Torres Tovar, 2009, p. 100).

En este periodo, tal y como se referenció anteriormente, surgen diversas teorías de la urbanización a las que la política social de Colombia, no fue ajena. Ante la prevalencia de los programas de construcción ideologizados desde la marginalidad y la dependencia urbana impulsada por los gobiernos nacionales de la época a través de las instituciones públicas de vivienda, las cajas de compensación familiar y las corporaciones bancarias de vivienda, surgen en el país procesos informales de construcción de vivienda, caracterizados por la

autogestión de su financiación, el autoconcepto de su arquitectura y la autodeterminación en la distribución de los espacios fundamentados en el saber popular y las experiencias comunitarias; conformando las denominadas ciudades informales.

Con los años noventa del siglo XX, la modernización del Estado colombiano propuesta por la política neoliberal fomentaría el cierre del ICT y el BCH, creando el Instituto Nacional de Vivienda de Interés Social y Reforma Urbana (1991), con el fin de concentrar los esfuerzos del Estado colombiano en la oferta de vivienda de interés social (VIS). De igual forma, se facultaría a las cajas de compensación familiar a destinar un porcentaje de sus ingresos para el fomento a la adquisición de vivienda. La UPAC entró en crisis, provocada por los cambios en el sistema de amortización, cambiando la metodología por la Unidad de Valor Real Constante (UVR), entrando en vigencia a partir del año 2000.

El crecimiento acelerado del número de viviendas en el país, especialmente en la ciudad de Bogotá, no necesariamente cubriría la demanda de vivienda de las familias, el auge de la construcción trajo consigo una sobreoferta de empleo de mano de obra no calificada, la cual contribuiría al aumento de la población de la ciudad y con él, la extensión de viviendas de carácter informal asentadas alrededor de la ciudad.

> Durante el periodo de 1985 a 1993, en la ciudad de Bogotá se construyeron 850.549 unidades de vivienda, de las cuales 521.549 fueron impulsadas por el sector formal, mientras 330.000 fueron construidas informalmente. Para el año 2000 la ciudad informal representaba, el 23% del área urbana donde vivía aproximadamente el 22% de la población total de la ciudad –2.166.939 habitantes–, localizada en 1.553 barrios, los cuales, aunque distribuidos por toda la ciudad, se presentaría una mayor incidencia en las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy y Suba, Rafael Uribe y Usme (DAPD, 2001).

De esta manera, la vivienda informal se constituiría en uno de los principales temas de la agenda política para los gobiernos del país de la segunda mitad del siglo XX, fundamentada en el asentamiento ilegal de la tierra, la ocupación de zonas de reserva ambiental, la explotación desmesurada de los recursos naturales y la ausencia de servicios públicos domiciliarios; entre otros. Estos problemas asociados a la falta de cobertura en la planeación urbana, la explosión demográfica y el desplazamiento forzado en algunas regiones del país, se consolidarían en importantes aspectos a intervenir desde las ciencias sociales, sustentados en la reivindicación de sectores de población invisibilizados por las políticas sociales y en la organización comunitaria de los barrios recién conformados.

5. Conclusiones.

Las apuestas teóricas para comprender la vivienda en la política pública, están cruzadas por las diversas interpretaciones y discusiones sobre el proceso de urbanización en América Latina, sobre el concepto de ciudad y su construcción, así como por lo que se entiende dentro de éste, como proceso formal e informal. En la escala del desarrollo humana propuesta por Manfred Max Neef (1984), la vivienda aparece como un satisfactor de la necesidad de protección, traducido en la legislación internacional como un derecho económico, social y cultural en el cual se hace referencia al espacio físico y no a las relaciones sociales que se entretejen en su interior. Según el autor, las necesidades humanas son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, lo que cambia es la manera o los medios utilizados para satisfacer esas necesidades: “Los satisfactores son bienes materiales representados en objetos y artefactos que permiten suplir permanente o momentáneamente las carencias (Neef, 1984, p. 24)". En esta medida, la vivienda se

presenta como un satisfactor de la necesidad de protección, en tanto provee las condiciones necesarias para mantener la cohesión de la familia y las relaciones intergeneracionales entre sus miembros. La protección que ofrece la vivienda a las familias, de acuerdo con la matriz de necesidades propuesta por Max Neef, desde el ser, fomenta el auto cuidado y la autonomía de los individuos, desde el tener, provee un espacio de relaciones desde el cual se establecen niveles de jerarquía y solidaridad entre sus miembros. Desde el hacer, la vivienda proporciona un espacio relacional para la socialización primaria, y desde el estar, configura un contorno vital y un contorno social a partir de los cuales las familias, construyen el territorio.

El impulso de las políticas de vivienda de interés social del país, permite entrever la necesidad del Estado colombiano, de atender diferentes sectores de población carentes de necesidades sociales determinadas por su relación con los medios de producción. En las primeras décadas del siglo XX es visible la preocupación por la vivienda obrera a través del higienismo y la asistencia social, en donde la iglesia católica juega un papel importante a través de las sociedades de apoyo institucionales, las sociedades de apoyo domiciliario y la sociedades de apoyo mutuo, organizaciones a través de las cuales se prestaron servicios de vivienda a través de ancianatos, orfanatos, hospitales, hospicios y posteriormente proyectos de vivienda, a través de la metodología de autoconstrucción.

En el estudio de la política pública de vivienda del país, se hace visible que, esta, emergió con mayor fuerza, durante los gobiernos liberales. Esta situación se puede evidenciar, en la creación del BCH, la Caja de Crédito Agrario y el Instituto de Crédito Territorial durante los gobiernos comprendidos entre 1930 y 1946, coincidentes con la temporalidad política denominada "República Liberal". Posteriormente con los periodos de gobierno liberales del Frente Nacional, establecidos entre 1960 – 1964 y 1968 a 1972, durante los cuales se promovió con mayor fuerza la construcción de vivienda popular a través del ICT, se crea el Fondo Nacional de Ahorro y se posibilitó a las cajas de compensación familiar administrar recursos de sus afiliados para la construcción de vivienda.

En autoconstrucción de vivienda, los procesos de promoción social impulsados desde las ciencias sociales se fundamentaron en la organización de las comunidades beneficiarias de estos programas a través de cooperativas de vivienda y de sociedades mutuarias, en los barrios y proyectos de vivienda construidos bajo esta modalidad. El proceso educativo se orientó a consolidar sociedades mutuales, que se constituyeron en importantes redes de apoyo comunitario para la adecuación de los espacios de vivienda de las familias obreras y campesinas. En este sector, la labor se centró en la coordinación de programas de proyección comunitaria para el mejoramiento y la eficacia de servicios complementarios, definidos como las actividades de promoción, de prevención y de rehabilitación realizadas con las poblaciones beneficiarias en sus ámbitos habitacionales y laborales. En estos espacios las comunidades barriales lograrían establecer relaciones de cooperación en torno al bienestar colectivo de sus habitantes, liderados por profesionales de las ciencias sociales presentes en la segunda mitad del siglo XX.

Con las dinámicas institucionales del país durante la primera y la segunda mitad del siglo XX, se hace visible que la clase social menos favorecida por las políticas sociales de vivienda, fue la clase media, representada en su gran mayoría por trabajadores del sector privado y trabajadores independientes, quienes al no pertenecer a las clases sociales menos favorecidas, vieron su sueño de obtener vivienda digna, a través de los subsidios otorgados por el Estado y el endeudamiento privado ofrecido por las corporaciones

financieras. Muchas desde estas familias, que lograron a través de sus ahorros individuales la obtención de una vivienda mediante el sistema UPAC, hacia finales de la década de los noventa, por los altos costos de amortización de su deuda hipotecaria, tuvieron que regresar su vivienda a las entidades financieras que prestaron los recursos durante la década de los 70 y los 80 para la compra de la misma.

En los años 90, la inminente transformación del sector estatal implementada a partir del modelo de sustitución de importaciones – ISI, impulsado por los gobiernos nacionales de la época, supuso el desmonte de las instituciones prestadoras de los servicios sociales, enmarcando la crisis de la oferta de vivienda en el país y con este, el declive de las políticas sociales fundamentadas en los modelos económicos por transferencias, característicos de los estados keynesianos y de los estados de bienestar, los cuales, establecieron como estrategia, la creación de un gran número de instituciones para la atención de los servicios sociales. Esta situación se hace visible en la liquidación del Instituto de Crédito Territorial y la creación del INURBE, institución que, en la primera década del siglo XX, sería cerrada debido a su incapacidad para la atención de la demanda de vivienda urbana del país.

El estudio de las dinámicas formales e informales de urbanización de las principales ciudades latinoamericanas y las metodologías impulsadas tanto por el sector público como privado con el apoyo de profesionales de las ciencias sociales, arquitectura y de la construcción, se consolida en una importante línea base para el acompañamiento de los procesos de construcción de vivienda de interés social y prioritario en el país. Estos, a pesar de ser motivados por el Ministerio de Vivienda a partir de los programas Viviendas 100% subsidiadas, Mi casa Ya y Arriendo Social, posibilitando la creación de nuevas unidades habitacionales, dejan de lado los procesos de organización comunitaria y acompañamiento a las familias en el antes, durante y después desarrollados metodológicamente durante los años 60 y 70 del siglo XX por los equipos técnicos y profesionales del Instituto de Crédito Territorial. Su conocimiento y análisis proporcionan importantes elementos para la interpretación de los fenómenos sociales emergentes en estos espacios.

Referencias bibliográficas.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2006). *Política Pública para las Familias en Bogotá*. Secretaria de Integración Social, Subdirección de familia. Bogotá.

Arango, S. (1993). *Historia de la Arquitectura en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Arriagada, I. (2007) Transformaciones familiares y políticas de bienestar en América Latina. *En Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros.* Arriagada, A.I., compiladora. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile.

Buitrago G.P. (1998). *La evolución de la legislación de la construcción de vivienda en Colombia.* Santiago de Cali: Fundación Servivienda.

Fraser, N. y Gordon L. (1992), Contrato Vs Caridad una reconsideración entre ciudadanía civil y ciudadanía social. *Revista Isegoría,* (6), 65 – 82.

Galvis, L. (2005). *Comprensión de los Derechos Humanos: una visión para el siglo XXI.* Bogotá: Ediciones Aurora.

Gómez B.J. (2011) *La Protección Familiar en Colombia 1946-1977.* Tesis Maestría en Trabajo Social énfasis en Familia y Redes Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Gutiérrez de P.V. (1968). *Familia y Cultura en Colombia: tipologías, funciones, y dinámica de la familia, manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Universidad Nacional de Colombia, Tercer Mundo Editores, Bogotá, Colombia.

Saldarriaga A. (1990). *Estado, ciudad y vivienda: urbanismo y arquitectura de la vivienda estatal en Colombia, 1918 – 1990.* Bogotá: Instituto de Nacional de Desarrollo Urbano INURBE.

López, D.Y. (2003), La Familia como campo del saber de las Ciencias Sociales. *Revista Trabajo Social* (5), 26–39.

Pachón J.J. (2007). La Familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En, Yolanda Puyana y María Himelda Ramírez, *Familias, cambios y estrategias*, Secretaría Distrital de Integración Social, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social, Centro de Estudios Sociales, CES, Bogotá.

Palacio V.M. (2004). *Familia una interpretación sociológica, en Familia y Violencia Familiar.* Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Manizales: agosto, 7 – 109.

Presidencia de la República de Colombia. Ministerio de la Protección Social (2012). *Política Nacional Integral para las Familias 2012 - 2022.*

Puyana, V. Y. (2003). *Padres y madres en cinco ciudades colombianas: cambios y permanencias.* Almudena Editores, Bogotá: Almudena Editores.

Rico de A.A. (2007). Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia: una revisión crítica. Arriagada, Irma (comp.). *En Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile.

Rueda P.O. (1999). El campo y la ciudad, Colombia de país rural a país urbano. *En Revista Credencial Historia* (119), Bogotá, Colombia.

Rugiero P.A. (2000). Aspectos teóricos de la vivienda en relación al habitar. *Revista Invi,* 40 (15), 67-97.

Saldarriaga, R.A. *Bogotá siglo XX, urbanismo, arquitectura y vida urbana*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación.

Sunkel, G. (2007). Regímenes de bienestar y políticas de familia en América Latina, en Arriagada, Irma (Comp.). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Urrutia M. y Namen, O. (2011). *História do crédito hipotecário na Colômbia.* Ensayos sobre Política Económica, 30 (67), 286-306.

28

SANDRA GUERRERO MARTÍNEZ

TEMA:
ESCRITURA Y COMUNICACIÓN EN LA ERA DIGITAL

ESCRITURA Y COMUNICACIÓN EN LA ERA DIGITAL

WRITING AND COMMUNICATION IN THE DIGITAL AGE

Sandra Guerrero Martínez[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida La Palmas 304 y calle Cuarta
042 202180
sguerrero@casagrande.edu.ec

Resumen. Una de las nuevas demandas en los programas de formación universitaria para educadores es la relacionada con los lenguajes, incluido los propios de la Tecnología de la información y comunicación (TIC). El Taller de Escritura y Comunicación para primer ciclo en la carrera de Educación Inicial y Educación Especial, hace énfasis en manejo de textos digitales, con lenguajes contemporáneos, funcionales y científicos. Aquí se comparte la experiencia del aula-laboratorio, en la que se está construyendo paradigmas actuales, digitales, de redes sociales con fines académico-científicos, utilizando la palabra escrita en microrrelatos y *tuits*, la imagen, el video también emoticones, emojis y memes. El fundamento teórico se basa en los postulados de Alvin Toffler, la Tercera Ola y los analfabetos del siglo XXI y los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo según David Ausubel; lo que justifica las conclusiones del análisis de resultados de lo logrado en el curso en mención. La comprensión lectora, resúmenes de investigaciones bibliográficas, uso de lenguajes pictográficos en infografías con transferencia de habilidades ejercidas en redes sociales a usos académicos, es el logro significativo del taller, a través del uso sincrónico y diacrónico de dispositivos electrónicos antes, durante y después de la clase.

Palabras claves: Comprensión lectora, resúmenes, lenguajes pictográficos.

Abstract. One of the new demands on university training programs for educators are the ones related to languages, including the ones in the Technology of Information and Communication (TIC). The Writing and Communication Workshop for the first cycle of the career of Early Childhood Education and Special Education, emphasizes managing digital texts with contemporary, functional and scientific languages. Here the experience of classroom-laboratory is shared, in which are being built in actual paradigms, digital and social networking with academic and scientific purposes, using such as the written minitexts and tweets, images, videos, emoticons, emojis and shared memes. The theoretical foundation is based on the principles of Alvin Toffler, the Third Wave, the illiterate of the twenty-first century, concept maps and meaningful learning by David Ausubel; justifying the conclusions of the analysis of the results achieved in the course in question. Reading comprehension, summaries of bibliographic research, use of pictographic languages in computer graphics with skills transfer exerted on social networks for academic purposes, is the significant achievement of the workshop through the synchronous use and diachronic electronic prior devices, during and after class.

Kaywords: Reading Comprehension, Summaries, Pictographic Languages.

1. Introducción.

Durante 30 años de ejercicio de cátedras relacionadas al uso de la lengua de forma efectiva, éstas han ido evolucionando de programas a base de contenidos a programas a base de competencias o desempeños, del saber al hacer. Otro aspecto evolutivo de estas materias se vincula directamente a la noción de macrohabilidades y microhabilidades del lenguaje, y no solo a la convicción de una lengua estática, normada, cuyas reglas se dictaban por la gramática y la ortografía, fines últimos, anteriormente, de esta área disciplinar. Hoy está claro que no es mandatorio saber o memorizar reglas de sintaxis para redactar mejor, no es obligatorio leer una y otra vez para garantizar la comprensión de lo leído. Lo que requiere el uso y dominio de la lengua está relacionado con el hacer en cuanto a escuchar,

1 Coordinadora del Área de Lengua de la UCG, magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo

hablar, leer y escribir; en otras palabras: escucha activa, habla efectiva, comprensión lectora y redacción. El nuevo norte de una cátedra de lengua está en lo funcional.

El problema se deriva precisamente al tener que recrear o crear paradigmas innovadores, diferentes, actualizados, contemporáneos. Lo anteriormente acostumbrado a manejarse en este tipo de área disciplinar no responde a las necesidades auténticas de las nuevas generaciones. El sistema educativo, aunque difícilmente vaya a la par que las vivencias del día a día, siempre tiene que procurar no quedarse a la saga; y qué más necesario que el propio uso del lenguaje, desde la cátedra, para embarcarse en un reto: actualizar los programas de Lengua, sobrevivir y no naufragar en el intento. Asumir que somos y tratamos con miembros de la Sociedad del conocimiento, que somos migrantes o nativos digitales. Nuevos lenguajes, mismas intenciones.

Los microrrelatos o *tuits*, los emoticones, los memes y todo tipo de infografía o lenguajes pictográficos son las nuevas formas de redactar, de exponer, de enseñar, y por qué no de aprender. Es así, cuando surge la idea de un programa que se atreva a asumir estos nuevos códigos y los emplee en el afianzamiento de desempeños auténticos y significativos como los de la comprensión lectora y la elaboración de resúmenes, como parte de estrategias propias de una investigación bibliográfica o sencillamente, como método de estudio.

El objetivo de esta ponencia es mostrar cómo los nuevos lenguajes pictográficos no solo sirven coloquialmente en contextos informales, sino que también pueden ser recursos de aprendizaje, válidos para sintetizar deducciones propias, construcciones cognitivas individuales que luego pueden ser compartidas a través de las redes sociales o simplemente como mensajes cifrados en nuevos códigos.

2. Revisión de la literatura.

Alvin Toffler al mencionar en sus postulados la Tercera Ola, hace hincapié en ciertas características que definen significativamente a la Sociedad de la información y el conocimiento, propia del siglo XXI, las que tienen que ver con variables como la ubicuidad u omnipresencia. Este particular rasgo hace que tanto el receptor, como el emisor, dentro del esquema de la comunicación, se halle aquí y ahora, igual que en todas partes y a todo momento. Las TIC han logrado, no solo a través de los dispositivos electrónicos, sino por el uso de redes sociales, que el ahora llamado prosumidor (consumidor y productor de contenidos) logre recibir mensajes, reproducirlos, agregarlos a otros, sintetizarlos, sustituirlos por otros formatos, con rapidez desde, con y para armar los llamados hipertextos o textos multimodales. Mensajes todos digitales, vertiginosos y altamente consumidos y producidos, desde un ordenador o computadora en un espacio y tiempo determinado pero con la particularidad que ello se perennice en el ciberespacio. Ya no se trata solo de ámbitos físicos, sino de ámbitos digitales que son prácticamente imperecederos, más allá de lo perecedero del prosumidor mismo.

Asimismo, la Tercera Ola abarca también conceptos paradigmáticos significativos que se refieren a cómo se gestiona ahora la información, el conocimiento en sí, a través de tecnologías cotidianas de uso regular por esta nueva sociedad saturada de comunicación e información. Los prosumidores no solo consumen y producen mensajes, también crean conocimiento y lo exponen a través de medios como las redes sociales, las que regularmente se usan para manejar datos que no apuntan necesariamente a la academia, la ciencia, a áreas disciplinares; pero si se utilizan para compartir información, que ésta también pueda ser propia de la ciencia y la técnica, de la academia y la educación (Granados, 2014).

También hay que señalar que, al enunciar el término analfabetos del siglo XXI, no se refiere a las personas que no saben leer y escribir, sino que, se refiere a quienes no saben leer y escribir utilizando los recursos web, los insumos digitales, las TIC. Esta nueva alfabetización tiene como protagonistas a prosumidores críticos, creativos, que para ser tales requieren del dominio de desempeños propios de la comprensión lectora, aún de textos en formatos diversos (hipertextos, textos multimodales, lenguajes pictográficos). Esto, unido al desarrollo de habilidades del pensamiento, pondera operaciones mentales que apuntan al pensamiento crítico-creativo, que debe pasar por una lectura textual, inferencial y luego crítica, para llegar a crear a partir de lo leído o aprendido; y así crear nuevos conocimientos, significativos en principio para el propio constructor de sus saberes y luego para compartirlos a través de los nuevos insumos cotidianos, regulares, tales como un teléfono inteligente u ordenador (Gutiérrez, 2005).

David Ausubel, pilar fundamental del modelo constructivista en educación, a través de sus postulados sobre la Teoría del aprendizaje significativo indica que: "Se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia" (Ausubel, 1983), específicamente, experiencia de aprendizaje. El sujeto que aprende o aprendiz es quien construye su conocimiento a través del contacto con el nuevo estímulo cognitivo, relacionándolo con sus experiencias y conocimientos previos, para así hallarle lo trascedente o significativo a este nuevo constructo. Es decir, que se percate de su importancia, debido a que es transferible, utilizable, práctico, en su quehacer cotidiano. No es solo una adquisición conceptual, es una posesión operativa, lo que conlleva a acciones, experiencias nuevas, debido a estos saberes nuevos. Hoy es común que cada vez haya más oportunidades de ser autodidactas, debido, en gran parte a la facilidad de contacto con información que se encuentra, a veces, indiscriminadamente, en los sitios digitales como YouTube y su sinnúmero de tutoriales, por ejemplo. A lo que se le suman buscadores académicos como SciELO. O, simplemente lo que se comparte en redes sociales como Twitter o Facebook. De ahí que la experiencia de aprendizaje es cada vez más rica, diversa y de fácil acceso; es global.

El aprendizaje significativo se justifica a sí mismo en la práctica, pero para que se constituya en una acción eficiente, debe antes ser un mapa conceptual que cumpla con la triada pensar-decir-hacer. En otras palabras: saber-comunicar-experimentar. Los saberes luego de validados en la acción se comparten y esta información se da a través de formas nuevas de codificación, sin haber dejado atrás las tradicionales (lenguaje oral y lenguaje escrito); estos nuevos códigos hacen uso de esquemas y lenguajes pictográficos. Los mapas conceptuales ahora pueden dar el salto a lo contemporáneo y vanguardista, a través del uso de emoticones, memes y afines, sin dejar de cumplir con su objetivo: Comunicar mensajes complejos, redes de conceptos vinculados por conectores precisos que cumplen con propósitos claros de describir, comparar, narrar, argumentar desde un texto diferente.

Usualmente, Joseph Novac es considerado el teórico de los mapas conceptuales relacionados al constructivismo en educación, pero es a partir del paradigma del aprendizaje significativo de Ausubel, y cómo este aprendizaje se almacena en la memoria cognitiva para luego ser utilizado desde el uso de memoria práctica, que se da esta especificación de mapa. Luego de ello se han dado una serie de estudios sobre esta herramienta de aprendizaje, lo que ratifica una vez más lo teorizado por los autores antes mencionados. Es así como se hace referencia a la multiplicación de las técnicas de representación del

conocimiento, siendo el mapa conceptual, representativo del mapa mental (Campos, 2005); imagen que, guardada en la memoria, es parte del constructo cognitivo auténtico del aprendiz, el que es factible de ser reproducido para compartir, recrear, innovar en ámbitos comunicacionales diversos y contemporáneos, con el uso de códigos nuevos.

3. Materiales y métodos.

Durante la investigación se han vivenciado momentos propios de la investigación-acción: Un primer momento reconstructivo de reflexión, haciendo uso del discurso de las participantes, la maestra para socializar el objetivo de la experiencia y las estudiantes asistentes al Taller de Escritura y Comunicación para expresar dudas o interrogantes relacionadas con ello. Luego, se ha procedido al momento constructivo de planificación, primero por parte de la maestra en el guion del Syllabus y, posteriormente, por parte de las alumnas al darle significado a los procesos cuyas secuencias sigan un paso a paso lógico de cómo iniciar con una lectura para entonces, producir un resumen en formato digital no común. Después se ha seguido con el momento constructivo de acción, en el que las aprendices han puesto en práctica los procesos de comprensión lectora textual, inferencial y crítica para realizar resúmenes, lo que condujo, finalmente, al momento reconstructivo de observación de resultados, a través de una rúbrica o matriz de evaluación que corrobore la eficacia del resumen realizado; lo que se vincula y cierra el ciclo con el momento reconstructivo de reflexión, ahora en cuanto a qué se logró, cómo se lo hizo y para qué es útil (reflexión meta-cognitiva).

La investigación-acción, como método de investigación educativa, es un recurso de autoevaluación y autorregulación permanente, al idear nuevas técnicas o estrategias de trabajo en el aula; pone a prueba la práctica docente y su impacto en el aprendizaje (Elliott, 2005), de ahí que luego de una consulta bibliográfica que respalde y oriente sobre los lenguajes pictográficos, infografías, uso de emoticones, emojis, memes y microtextos, se procedió a planificar las clases y a implementar los recursos que apuntalen lo anteriormente detallado.

4. Resultados y discusión.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), respaldado por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), aprueba para el Ciclo Ordinario 1 del año 2016 que la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo cuente con la carrera de Educación Inicial y Educación Especial. Aprobación que ampara la malla correspondiente en cuyo primer ciclo consta la cátedra Taller de Escritura y Comunicación, materia que ahora se impartió en estas carreras, y que corresponde a la organización de las materias llamadas Interfacultades a cargo de la Dirección General Académica (DGA) de la Universidad Casa Grande (UCG).

En el periodo de planificación del Ciclo Ordinario 1 se mantuvieron conversaciones sobre qué objetivos se pretendía lograr con este Taller, qué perfil de salida, en cuanto a competencias, debía tener quien apruebe esta materia. Lo que correspondió al principio solo a metas vinculadas a utilizar información bibliográfica y multimodal como marco referencial de producciones escritas. Esto evolucionó a propósitos como los vinculados a producir textos auténticos para expresar situaciones varias, como elaboración de resúmenes en esquemas, microtextos e infografías que hagan uso de códigos contemporáneos (utilizados en redes sociales) con fines educativos de manera diacrónica o sincrónica antes, durante y luego de la clase.

Lo anteriormente anotado se realizó secuencialmente, se inició con prácticas de lectura textual, inferencial y crítica, se continuó con la elaboración de resúmenes tipo síntesis y paráfrasis, se elaboraron fichas bibliográficas de textos físicos y digitales para dar el salto al resumen por medio de esquemas, microrrelatos y memes.

Con intensión de elevar el nivel de complejidad del ejercicio, los resúmenes con estos lenguajes pictográficos (emoticones y emojis) fueron realizados a partir de textos absolutamente académicos, parcos, técnicos, no literarios, como Escribir y Editar de Javier Torres Ripa (descargable desde Google Books), texto guía sobre componentes de un libro, aspectos editoriales y el discurso a emplearse, sobre todo en textos académicos. Lo que también se hizo con el texto Investigar, Metodología y Técnicas del Trabajo Científico, de José Manuel Prellezo (descargable como eBook), texto que ofrece normas para elaborar informes académicos y de divulgación científica.

No solo se hicieron resúmenes a compartir sincrónica y diacrónicamente entre compañeras de clase, a través de las redes sociales, también lo hicieron con amigos y grupos de chats en diferentes sitios como Twitter y Facebook, de quienes obtenían respuestas como "¿qué haces, estudias o estás embromando?, está chévere esto, entiendo lo que escribes, aunque no entiendo el por qué…".

Siempre se iniciaron estos procesos de aprendizaje colaborativo con diálogos y puestas en común de lo que se requería, cómo y por qué. Así como con la constante reflexión para qué pueden o no, inclusive, ser útiles estos tipos de textos con estos tipos de códigos.

5. Conclusiones.

- El aprendizaje mutuo, desde esta experiencia, fue lúdico, divertido, totalmente desde la experimentación por tanteo y error para observar qué se lograba.

Los productos, visualmente, resultaron llamativos en su forma y con contenido relevante, en su significado.

El uso de las redes sociales con fines educativos fue la manera efectiva de conectar el conocimiento nuevo con las TIC como recursos novedosos de compartir conocimientos, de recrear textos y de disfrutar de ser prosumidores.

Referencias bibliográficas.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Aprendizaje_significativo pdf. Fascículos de CEIF.* Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473487178&Signature=PWeq1w7O%2FrKrVRUikQ06iGyVxWQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZ

Campos, A. (2005). *Mapas Conceptuales, Mapas Mentales y Otras Formas de Representación del Conocimiento pdf.* Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pVW0_6H8ZK8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=mapas+conceptuales+y+ausubel&ots=8usUtLGnIT&sig=Yfwl9atEdldawrQijD-CrpkfZ1E#v=onepage&q=mapas%20conceptuales%20y%20ausubel&f=false

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en eduacación pdf.* Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=momentos+de+la+investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n&ots=qSg1foc6n6&sig=wZzOxwfWWBk9_5MXAuneCr1Xvyw#v=onepage&q=momentos%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n&f=false

Granados, C. (2014). *Gestión de información y del conocimiento apoyadas en tecnologías de uso común: caso de la Biblioteca W.K. Kellogg, Universidad EARTH-Costa Rica. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332932005

Gutiérrez, A. (2005). *La lectura: Una capacidad imprescidible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. Anales de Documentación. Universidad de Murcia.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500806

29

ANTONIO CLARENCIO GUZMÁN RAMÍREZ

GUSTAVO ENRIQUE ANTÓN VERA

TEMA:

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARAEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES ANTE LOS EFECTOS DEL TERREMOTO DEL 16/4

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES ANTE LOS EFECTOS DEL TERREMOTO DEL 16/4

EDUCATIONAL ALTERNATIVES FOR THE STUDENTS LEARNING AGAINST THE EFFECTS OF THE EARTHQUAKE 16/4

Antonio Clarencio Guzmán Ramírez[1]
Universidad Técnica de Manabí
Avenidas Urbina y Che Guevara, Portoviejo.
052632853
guzman5506@yahoo.es

Gustavo Enrique Antón Vera[2]
Universidad Técnica de Manabí.
Avenidas Urbina y Che Guevara, Portoviejo
052632853
ganton@utm.edu.ec

Resumen. El presente trabajo tiene como objetivo valorar los resultados de la estrategia pedagógica desarrollada en la Universidad Técnica de Manabí, dirigida por el Vicerrectorado Académico, para desarrollar el proceso de formación de profesionales posterior al terremoto del 16 de abril, 2016 que afectó la provincia de Manabí. Las acciones que se desarrollaron permitieron no paralizar el proceso en ninguna de las facultades de la universidad y lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes. Los talleres de reflexión como métodos para el trabajo de preparación ante riesgos y para el acompañamiento psico-emocional a estudiantes, así como la organización de asignaturas desde los Entornos Virtuales de Aprendizaje, se convirtieron en ejes de una estrategia pedagógica a favor de la no exclusión de ningún estudiantes a pesar de las limitación y pérdidas que en ellos dejara el evento del 16/4.

Palabras claves: riesgo, virtualidad, apoyo psico-emocional

Abstract. This study aims to assess the results of the teaching strategy developed at Universidad Técnica de Manabí, led by the Academic Vice President, to develop the process of forming professionals after the earthquake 16/4 that hit the province of Manabí. The actions developed did not allow stopping the process in any of the faculties of the university and achieving quality learning in students. The reflection workshops as methods for the preparation work for risks and psycho emotional accompanying to the students, as well as the organization of signatures from the Virtual Learning Environments became axes of a pedagogical strategy in favour of non- exclusion of any student despite the limitations and losses on them left because of the event 16/4.

Keywords: risk, virtuality, psychoemotional support

1. Introducción.

La Universidad Técnica de Manabí (UTM) es una institución con sostenidos avances en la formación de profesionales del territorio. Ha desarrollado importantes acciones de educación de postgrado a los profesionales de la provincia y ha concretado una política dirigida a elevar el nivel académico del claustro de docentes. Como resultados de estas acciones y la concreción de políticas propias de gran impacto, obtuvo la categoría B lo que la sitúa en condiciones de alcanzar la excelencia y pasar a la mayor categoría que otorga el CEAACES.

---

1 Profesor de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas
2 Coordinador del Departamento de Filosofía. Magister en Docencia e Investigación Educativa (Mg. Sc)

El terremoto del 16 de Abril de 2016 causó grandes afectaciones en las provincias Manabí y Esmeraldas. Entre las localidades más afectadas de Manabí se encuentra la ciudad de Portoviejo, capital provincial y ciudad donde se ubica la Universidad Técnica de Manabí (UTM).

Este evento causó un efecto negativo en el funcionamiento de la institución universitaria por la diversidad de las pérdidas que ocurrieron. Como parte de ese efecto podemos señalar que un importante número de estudiantes y profesores sufrieron daños y pérdidas de sus viviendas lo que los obligó a realizar arriendos o trasladarse a casas de familiares. Los que no sufrieron daños y vivían en el centro de la ciudad, en la denominada zona cero, tuvieron que evacuarse, situación que todavía se mantiene como factor que incide en sus capacidades para el trabajo y el estudio.

Las afectaciones psicológicas entre las que se destacan los estados depresivos limitaban el buen ejercicio de sus responsabilidades por parte de profesores, estudiantes y empleados y trabajadores de la universidad. Todas las personas sentían de forma permanente mucha inseguridad ante las réplicas constantes que se producían, lo cual impedía una concentración en la gestión de los procesos universitarios.

Los daños materiales en la infraestructura e inmobiliaria de la universidad fueron significativos e incluyeron: la pérdida total del edificio de la Facultad de Matemática; la pérdida total de uno de los edificio de la Facultad de Salud y afectaciones en su edificio central el cual quedó inhabilitado para su uso hasta su posterior reparación; se afectó totalmente el edificio central de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; se dañaron las escaleras de los edificios de las Facultades de Administración e Informática; también se inhabilitaron edificios administrativos entre los que se produjeron algunas pérdidas totales.

A ello hay que añadir la pérdida de laboratorios, centros de computación, entre otros que afectan de manera directa el desarrollo de las actividades académicas. La pérdida de más de 140 aulas de manera parcial y total obligaron a las autoridades a gestionar espacios para desarrollar las actividades docentes con la mayor rapidez posible. Unas de las alternativas fue el traslado de la docencia fuera de la ciudad en áreas correspondientes a las facultades de Veterinaria, Agropecuaria y Agronomía, situadas en las localidades rurales La Teodomira y Lodana. Esta respuesta requirió establecer un sistema de trasportación para los estudiantes y profesores desde la universidad hasta las localidades de La Teodomira y Lodana, lo que permitió la buena marcha de las actividades docentes.

Además de los aspectos referidos anteriormente fue necesario buscar alternativas para lograr el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en todas las carreras que se desarrollan en la institución en las condiciones pos terremoto. El reto para la Universidad Técnica de Manabí está en ¿cómo desarrollar el proceso de formación de profesionales y el funcionamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje logrando la accesibilidad de los estudiantes a los estudios y la calidad de los aprendizajes?

En correspondencia con ello el objetivo de esta ponencia es valorar los resultados de la estrategia pedagógica desarrollada en la Universidad Técnica de Manabí, dirigida por el Vicerrectorado Académico, para desarrollar el proceso de formación de profesionales posterior al terremoto del 16/4.

2. Revisión de la literatura.

De acuerdo con Cedeño (2016) el trabajo de la gestión de las propias emociones es de suma importancia luego de pasar por un desastre natural, pues ello permitirá identificar nuestras emociones y las de nuestros compañeros y cercanos, tener un mejor entendimiento de "cómo nos sentimos" y de "cómo nos podemos sentir mejor" así como para ayudar a otros a regular y a canalizar sus emociones, mismas que debido al desastre vivido se encentran a flor de piel y pueden crear más de un conflicto.

Para facilitar un estado emocional positivo para desarrollar la labor del docente y favorecer el aprendizaje de los estudiantes se realizó entrenamiento en el empleo de técnicas para el reconocimiento de emociones, técnica para sensibilizar pensamientos, técnica para relajación muscular, técnica de visualización y técnica de comunicación asertiva y confianza, entre otras.

Es importante destacar que como parte de la búsqueda de alternativas para desarrollar un aprendizaje de calidad en condiciones de riesgo se asumió un incremento de las asignaturas virtuales lo que favoreció que los estudiantes de zonas afectadas y con afectaciones en sus hogares no dejaran de estar en las aulas universitarias. Esta decisión exigió fortalecer la preparación de grupos de profesores para desarrollar las clases desde las plataformas virtuales y apropiarse de una didáctica pertinente con este enfoque de aprendizaje.

La ampliación de la enseñanza virtual fue un cambio que tuvo resistencia en sus inicios pero posteriormente se fue aceptando por los docentes en la medida en que comprendieran sus potencialidades para lograr los objetivos de las asignaturas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Según afirma el Dr. Andrés Hermann, la incorporación de la educación virtual en las instituciones educativas no deberá ser entendida sólo como una forma de innovación tecnológica, sino también, como una nueva estrategia que permite dinamizar y flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El modelo de educación virtual que se llevará a cabo en la alternativa de la UTM se sustenta en un modelo donde predomina el aprendizaje asincrónico (fuera de tiempo real); así como en cuatro principios de trabajo: flexibilidad, interacción, personalización y colaboración (Sangrà, 2000). Lo anterior facilita al aprendizaje de los estudiantes que pueden dar respuestas a determinadas tareas laborales así como gestionar en áreas cercana a dónde viven las fuentes de internet que necesitan.

Los roles de los actores educativos se re-plantean; el docente pasa a ser mediador, mientras que el estudiante es protagonista de su proceso de construcción del conocimiento; los dos actores participan en el espacio de inter-aprendizaje virtual.

Las aulas virtuales, generan gran apoyo en la educación, fomentando habilidades, destrezas y el tiempo que es un factor importante, que facilita el aprendizaje virtual del estudiante, como escenario educativo virtual, para el estudio, la investigación, la docencia, la inter-relación y el esparcimiento, con el fin de generar los materiales educativos adecuados para el espacio cibernético.

Como se señala en el artículo Educación virtual y práctica profesional, es necesario concientizar que la práctica profesional pedagógica debe integrar el buen uso de las tecnologías de la comunicación con un adecuado sustento pedagógico donde el trabajo metodológico del docente es fundamental. Sería, enseñar desde las aulas virtuales sin abandonar lo actitudinal y los valores que deben fortalecerse en los estudiantes.

3. Materiales y métodos.

En el desarrollo de la investigación se utilizaron los métodos de revisión de documentos, talleres de reflexión y entrevistas con autoridades y profesores encargados de desarrollar las asignaturas virtuales y a los estudiantes considerando sus criterios para perfeccionar las acciones que se planifiquen.

4. Resultados y discusión.

Lo anterior obligó a desarrollar una estrategia institucional que incluyó diversas dimensiones de trabajo entre las que se encuentran las siguientes:

1. Preparación a los docentes para enfrentar riesgos.

2. Apoyo psico-emocional como preparación de los docentes para desarrollar su labor formativa con los estudiantes en condiciones de riesgo.

3. Combinar las diversas modalidades de enseñanza con prioridad a la enseñanza virtual como alternativa para suplir las afectaciones de locales y aulas institucionales y limitaciones de los estudiantes y sus familias.

4.1. Acciones del plan de capacitación a los docentes para enfrentar riesgos.

Como parte de las acciones se desarrollaron talleres de preparación bajo el lema: YO ME PREPARO, LA UTM SE PREPARA. El contenido de los talleres tuvo un carácter global y particular con un enfoque teórico – práctico, en la que los participantes se ejercitaban en cómo actuar ante una situación en condiciones de riesgo.

Como parte del contenido se abordaron las temáticas siguientes:

1.-Sistema de Protección Civil en Ecuador y Estadística Oficial del Terremoto del 16 Abril 2016.

2.-Plan de Emergencia Institucional de La UTM.

3.-Plan de Emergencia Familiar.

4.-Primeros Auxilios Básicos.

5.-Traslados de Emergencias

6.-Procedimientos de Evacuación

7.-Aspectos Psicológicos en Eventos Estresantes

El personal docente de la universidad fue convocado por la Ing. Mara Molina Naranjo, Vicerrectora Académica y la Facultad de Ciencias Humanísticas para recibir una semana de capacitación psicológica junto con la unidad de riesgo que intervino desde el 23 al 27 de mayo explicando las normas de prevención y seguridad al personal docente para que se replique a los estudiantes (Ver anexo 1).

La preparación incluyó a trabajadores, empleados y estudiantes de la institución, por lo que formó parte de una estrategia con una esencia humanista y de protección de la vida de todas las personas con su impacto en las comunidades y familias de los participantes (Ver anexos 2 y 3).

4.2. Apoyo psico-emocional como preparación de los docentes para desarrollar su labor formativa con los estudiantes en condiciones de riesgo.

La preparación fue dirigida desde el Vicerrectorado Académico y fue ejecutado por profesores de Psicología de las facultades de Humanidades y de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Considerando que el evento sísmico de gran magnitud que se experimentó dejó varios desafíos que deben superarse para poder emprender un camino de "reconstrucción", la comunidad universitaria recibió el módulo "Soporte psico-emocional y psico-social", como soporte psicológico ante el impacto de la tragedia vivida y sus repercusiones en el mundo subjetivo de cada uno de los afectados.

El objetivo general de la preparación fue dotar a los docentes de herramientas psico-educacionales y psico-sociales para que puedan ayudar a los estudiantes a reelaborar positivamente la experiencia del desastre natural, a identificar, reconocer y procesar la gama de emociones provenientes de las catástrofes, fomentando la resiliencia y la esperanza.

En lo específico estuvo en función de:

1. Socializar un manual donde se especifique las técnicas psico-educacionales y psico-emocionales y los resultados esperados.

2. Entrenar a los docentes para la correcta aplicación de las técnicas del manual.

Los cursos tuvieron un carácter teórico-práctico y permitieron un proceso de fortalecimiento de los docentes para cumplir sus funciones profesionales en situación de riesgos.

La participación de estudiantes en estos cursos fue de gran importancia para lograr un clima emocional favorable para el desarrollo de las actividades académicas en condiciones de riesgo y construir la capacidad de resiliencia en todos, docentes y estudiantes con el impacto favorable que ello tiene en las familias y en las comunidades.

4.3. Prioridad a la enseñanza virtual como alternativa para suplir las afectaciones de locales y aulas institucionales y limitaciones de los estudiantes y sus familias.

Desde el curso anterior se indicaron en la institución acciones para la incorporación de la EVA como alternativa del empleo nuevo enfoque de aprendizaje en la UTM. El efecto devastador del terremoto obligó a extender esta estrategia a un número importante de asignaturas lo cual permitió no afectar el proceso de formación de los profesionales más allá del mínimo posible para independientemente de no haber superado todos los efectos psicológicos del evento y sin la posibilidad de solucionar con inmediatez las afectaciones de locales e infraestructura materiales.

Las acciones desarrolladas se enfocaron en lograr una buena orientación, poner al alcance de los estudiantes los resultados de las ciencias y favorecer un aprendizaje autónomo y creativo. Lo anterior conllevó desarrollar acciones de preparación del personal de manera intensiva y perfeccionar la plataforma virtual. También se han gestionado cursos de preparación de la planta docente en los EVA.

4.4. Ventajas alcanzadas con el uso de la virtualidad en los procesos de formación de los profesionales a partir del evento del 16/4.

Al reflexionar en torno a las ventajas del empleo de la EVA como alternativa para el aprendizaje en condiciones del efecto del terremoto del 16/A se considera destacar las dimensiones tecnológica, pedagógica y actitudinal.

Desde la dimensión tecnológica al aplicar las ventajas de las TICs al proceso de enseñanza y aprendizaje se logró:

1. Llegar a lugares alejados de la universidad y con ello favorecer a grupos de estudiantes con limitados o bajos recursos y sin disponibilidad de arriendos para continuar sus estudios.
2. Desde el empleo de las tecnologías el docente pudo atender y evaluar a grandes cantidades de estudiantes.
3. Se logró ampliar el empleo del enfoque virtual como tendencia de una educación futura donde se combinan diversos enfoques como el presencial, a distancia y virtual.
4. Se alcanzó que los estudiantes interactuaran activamente con el material de estudio y entre los propios estudiantes.
5. Se logró incorporar por parte de grupos de profesores en asignaturas como Modalidad de Graduación e Investigación Formativa el empleo de las redes sociales para facilitar el acceso de los estudiantes las tareas de foro que se planificaron así como para logran un alto nivel de interactividad en el proceso de aprendizaje.

Desde la dimensión pedagógica se destaca que fueron logros del proceso de enseñanza aprendizaje los siguientes:

1. Se evidenció un nivel de autogestión de los estudiantes para alcanzar los conocimientos desde el cumplimiento de las tareas asignadas en las que se estableció el intercambio y valoración crítica de sus posiciones.

2. Se logró una evolución en el redimiendo del aprendizaje de los estudiantes como resultado de las orientaciones pedagógicas de las tareas y la disponibilidad de materiales para logra el aprendizaje.
3. Se desarrolló el aprendizaje grupal y colectivo con un predominio de actividades productivas por parte de los estudiantes y un reducido número de horas para conferencias por lo que la obtención de los conocimientos no fue principalmente por la vía informativa sino que requirió la búsqueda e indagación.
4. Se evidenció que los estudiantes fueron creativos e innovadores en tareas como la producción de videos donde justificaban la modalidad de graduación seleccionada.

Como parte de la formación de los estudiantes no se abandonó lo educativo y la dimensión actitudinal se expresó en tres elementos principales:

a) Nivel de colaboración entre los estudiantes para el desarrollo de tareas que requerían de reflexión crítica de los trabajos por otros estudiantes.
b) Cooperación como parte de la interacción entre los estudiantes.
c) Atención al nivel responsabilidad evidenciado en la cantidad de estudiantes que cumplían a tiempo con las tareas asignadas.

5. Conclusiones.

La Universidad Técnica de Manabí asumió una estrategia integral para enfrentar los retos derivados de los efectos del terremoto de 16/4, lo que le permitió continuar cumpliendo en situación de riesgo con la responsabilidad social de formar profesionales competentes.

Las acciones desarrolladas fortalecieron la preparación de los docentes y resaltaron el aspecto humanista de los docentes y de las autoridades de la UTM, así como el compromiso con desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

Referencias bibliográficas.

Cedeño, R. M. (2009) *¿Cómo la educación virtual se podrá vincular con su práctica profesional?* Manabí. Ecuador

Guzmán, A. C. (2016). *Educación virtual y práctica profesional*. Universidad Técnica de Manabí. FALCA. Manabí. Ecuador.

Hermann, A. Andrés (2015) *Enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento y de la información.* Educación Virtual EPN.

Hermann, A. Andrés. (2015). *El Entorno Virtual de Aprendizaje de Singular.*

Cedeño Meza, Jorge.(2009) Universidad Técnica de Manabí Unidad. Escuela de psicología clínica. *Módulo de soporte psico-emocional y psico-social.* Universidad Técnica de Manabí. Escula de Psicología Clínica. Manabí, Ecuador.

ANEXO 1.

DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA EN TALLERES DE PREPARACIÓN PARA ENFRENTAR RIESGOS.

ANEXO 2

EL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y AUXILIARES DE SERVICIO, TAMBIÉN FORMARON PARTE DE LA CAPACITACIÓN.

ANEXO 3

EN ESTE PROCESO DE CAPACITACIÓN SE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES DE LAS EXTENSIONES DE BAHÍA DE CARÁQUEZ, CHONE Y SANTA ANA (LODANA).

30

CAROL JARA-ALBA

SEBASTIÁN UMPIERREZ DE REGUERO

TEMA:
EL IMPACTO DE LAS REMESAS DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

EL IMPACTO DE LAS REMESAS DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

THE IMPACT OF REMITTANCES OF ECUADORIAN EMIGRANTS: A METHODOLOGICAL APPROACH

Carol Jara-Alba[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
+593 4 2202180
cjara@casagrande.edu.ec

Sebastián Umpierrez de Reguero[2]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
+593 4 2202180
sumpierrez@casagrande.edu.ec

Resumen. La migración en Ecuador es un fenómeno que se ha profundizado a raíz de la crisis financiera de 1999, evento que dejó al país en recesión económica, además de haber mermado la confianza de la ciudadanía hacia el sector financiero y político. La principal razón de la migración de los emigrantes ecuatorianos fue afrontar la difícil situación económica que atravesó el país, de ahí que los flujos migratorios hayan ido de la mano con el éxodo de ecuatorianos. Por tal razón, este estudio –el cual constituye un avance de investigación– pretende analizar las razones por las que se considera importante para el caso ecuatoriano aplicar la técnica de componentes principales, la cual reducirá la compleja situación macroeconómica que vivió el país a una dimensión más reducida y concreta en términos numéricos, mejorando la interpretación de los resultados de las variables macroeconómicas hacia las remesas de 1994 a 2013.

Palabras clave: Remesas ecuatorianas, análisis de componentes principales, crisis financiera 1999, crisis financiera internacional 2008

Abstract. Research on Ecuadorian migration has deepened as a result of the financial crisis of 1999, an event that left the country in an economic recession, and undermining public confidence in the financial and political sectors. The main cause for the migration of Ecuadorians was the confrontation with the difficult economic situation that crossed the country. Hence, the migratory flows have gone hand in hand with the exodus of Ecuadorians. This study -which constitutes a preliminary research- analyses why it is considered important for the Ecuadorian case to apply a principal components analysis, which will reduce the country's complex macroeconomic situation to a smaller dimension and in particularly in numerical terms, to improve the interpretation of the results of macroeconomic variables of remittances from 1994 to 2013.

Keywords: Ecuadorian remittances, principal components analysis, financial crisis 1999, international financial crisis 2008

1. Introducción.

A finales de la década de los noventa, Ecuador atravesó la mayor crisis financiera de la historia del país, debido a políticas monetarias aperturistas, propias del neoliberalismo de la década, pero sobre todo por la corrupción imperante en el país (Transparencia Internacional, 2002). Esta crisis dio como resultado la quiebra de instituciones financieras –cuyas deudas fueron asumidas por el Estado–, congelamiento de depósitos bancarios, hiperinflación, desconfianza en el sector financiero, quiebra de empresas privadas, desempleo, y

1 Docente-investigadora de la Universidad Casa Grande. Doctoranda de la Universidad de Córdoba.
2 Docente-investigador de la Universidad Casa Grande. Magíster en Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

revueltas populares que llevaron a la destitución de presidentes, con la correspondiente inestabilidad política. Ante tal escenario, el gobierno optó por el cambio de su moneda de sucres a dólares americanos, medida drástica pero necesaria para frenar la pérdida de credibilidad de la moneda nacional, pero sin prever las implicaciones futuras de esta disposición en la economía del país, específicamente en la competitividad comercial.

Debido a esta primera crisis, los ecuatorianos que habían perdido sus trabajos o los que simplemente no veían un horizonte en su futuro eligieron la migración como la opción más acertada para llegar a un crecimiento económico para ellos y sus familias. Esta decisión se ejecutó a través del envío de remesas. Los flujos remitidos se mantuvieron en franco ascenso hasta 2008, año en el que se inició la crisis financiera internacional de Estados Unidos. Esta crisis trajo consecuencias en casi todas las economías del mundo y ocasionó que las remesas de emigrantes ecuatorianos se reduzcan, pues se vieron afectados los principales países de destino migratorio: Estados Unidos y España (Orozco et al., 2009).

Lo antes indicado deja de manifiesto que Ecuador es un país que está sujeto tanto a factores endógenos como exógenos. En otras palabras, las remesas de los emigrantes se incrementan ante inestabilidades económicas, financieras y políticas propias del país, pero también las remesas se reducen, producto de crisis externas, independientes de la economía del país, con lo que Ecuador se supedita a los vaivenes de la economía mundial. Al ser Ecuador un país tan complejo, se cree útil hacer un estudio global de los factores económicos que afectaron a las remesas desde 1994 a 2013.

Consideramos que para la realización de un estudio migratorio desde una visión macroeconómica, es necesario realizar un análisis de componentes principales, debido a que por la enorme cantidad de información estadística se puede perder la perspectiva de las variables que afectaron a las remesas en cada uno de los años del periodo de estudio. Con esta técnica se puede comprender de mejor manera la magnitud de las crisis de 1999, sus efectos en la economía, el periodo de recuperación, así mismo, la crisis de 2008 y su posterior periodo de equilibrio.

El presente estudio tiene como objetivo analizar las causas que ocasionaron la crisis financiera nacional de finales de siglo y la crisis financiera internacional de 2008, así como la evolución macroeconómica de Ecuador de 1994 a 2013; esto con la finalidad de comprender la dimensión de las crisis que vivió el país y los desencadenantes de la ola migratoria, para consecutivamente identificar si es posible aplicar la técnica de componentes principales. Por tal motivo, el estudio parte de la pregunta: ¿es posible la aplicación del análisis de componentes principales en el estudio de remesas de emigrantes ecuatorianos?

Se inicia con una revisión de estudios previos de remesas de emigrantes desde un enfoque macroeconómico, posteriormente se demuestran trabajos desarrollados con el análisis de componentes principales. Luego, se discute los beneficios y limitaciones de esta técnica a aplicar y lo que se espera alcanzar en el presente estudio. Junto con los precedentes, se analizan las principales variables macroeconómicas de Ecuador y finalmente se concluye subrayando la relevancia de esta técnica para propósitos macro-económicos y el entendimiento de objetos de estudio, complejos y multidimensionales, como la migración.

2. Revisión de la literatura.

El fenómeno migratorio ha sido estudiado principalmente a través de las ciencias humanas y conductuales (e.g. educación, discriminación, efectos psicológicos); desde un enfoque macroeconómico, los estudios han sido menos numerosos. Papail y Arroyo (2004) fueron unos de los primeros autores en abordar las remesas de los emigrantes con un lente macroeconómico, a través de un modelo denominado desarrollista, el cual se centra en los cambios que pueden producirse por las remesas en las variables macro-económicas más relevantes: consumo, ahorro, inversión, empleo y en general en el incremento en la demanda agregada de los países receptores de remesas. Otro estudio en el que se incluyen variables macroeconómicas es el de Canales Cerón (2008), quien considera el efecto de las remesas ante fluctuaciones en las condiciones macroeconómicas, financieras, sociodemográficas y del exterior (inflación, salario, tipo de cambio, índice de competitividad, crecimiento del producto interno bruto (PIB), inversión extranjera directa (IED), saldo en balanza comercial, exportaciones y tasa de interés). Amuedo-Dorantes y Pozo (2004), por su parte, incluyen variables económicas similares, tales como: PIB per cápita, gasto de gobierno, tasa de interés real y términos de intercambio. Para el presente estudio se toman en cuenta estas variables, y se adiciona la deuda externa, variable comprendida en el estudio de Singer (2012), debido a que Ecuador sufrió una crisis de la deuda en los años ochenta, posteriormente se reestructuró en la década de los noventa y se redujo enormemente en el gobierno de Rafael Correa; en efecto, son las bases probablemente para incluir tanto deuda externa pública, como deuda privada.

Se ha desarrollado una cantidad creciente de estudios que analizan el impacto de variables económicas sobre las remesas de forma individual, como por ejemplo los trabajos sobre el ahorro y las remesas de Arifuzzaman et al. (2015), Ashraf et al. (2015), Chowdhury (2015), Durand et al. (1996), Fajnzylber y López (2008), y Peláez Herreros et al. (2013). El consumo puede orientarse hacia la producción nacional o importaciones, pudiendo derivar en adquisiciones de bienes de capital o materia prima (Menjivar et al. 1998; Russell, 1986), por lo que la inclusión de esta variable ayuda a determinar la competitividad. Burgess et al. (2014), entre tanto, señalan que el consumo que se genera con las remesas tiende a ser de corto plazo, por tal razón el sector financiero debe de ofrecer la apertura suficiente para brindar oportunidades que conduzcan el consumo hacia el ahorro, para que de esta forma el gasto pueda encaminarse hacia la adquisición de bienes duraderos e inversión. Otros análisis sobre consumo y ahorro, vale mencionar, son los de Aggarwal et al. (2011), Demirgüç-Kunt et al. (2011) y Dhakal (2012), quienes introdujeron ahorro y créditos.

Al igual que las publicaciones de Adams y Cuecuecha (2013), Amuedo-Dorantes y Pozo (2006a), y Catrinescu et al. (2009), para este estudio se considera también la inversión como variable. Estos estudios proponen que por lo general los efectos de las remesas se dirigen hacia el sector doméstico. En este sentido, las variables consumo, inversión, crédito y ahorro del sector doméstico, excluyendo a los sectores corporativo y gubernamental, son relevantes. En efecto, los académicos han preferido analizar los trabajos de remesas junto a la inversión y consumo (e.g. Adams y Cuecuecha, 2010; Aguirre Ochoa y García García, 2013; Arifuzzaman et al., 2015; Blouchoutzi y Nikas, 2014; Cuecuecha Mendoza y Adams, 2011; González Casares et al., 2009; Ochoa Moreno, 2009; Roa, 2010; Roa Martínez, 2013).

En cuanto el sector comercial externo, se debe discutir acerca de la importancia de las exportaciones e importaciones. La relevancia de estas variables antes mencionadas radica en su proporción sobre el PIB, en el estudio de balanza comercial y competitividad comercial de Ecuador en relación con el resto de países, pero principalmente con los países

anfitriones de los emigrantes ecuatorianos; de ahí, el sentido de publicaciones de autores como Ahmed y Uddin (2009), Ahmed et al. (2014) y Karpestam (2012).

La tasa de interés es otra variable representativa en el acervo bibliográfico existente sobre las remesas desde un enfoque macro-económico (Adams, 2009; Giuliano y Ruiz-Arranz, 2009; Martínez Pería et al., 2008); en específico, por su estrecha relación con el sector financiero del país de origen. Como indican Ratha (2005; 2007) y Ratha y Shaw (2007), las remesas pueden actuar como una garantía económica del país y reducir el riesgo país, además de permitir el acceso a mercados internacionales. Al tomar en cuenta las crisis nacional e internacional que ha atravesado el país, así como la inestabilidad política en términos de calidad democrática, también se considera pertinente incluir el riesgo país en nuestro estudio, al igual que Avendano et al. (2011), Singer (2012) y Catrinescu et al. (2009), quienes emplearon el Indicador de Bonos de Mercados Emergentes (EMBI) como medida que resume: estabilidad política, económica y financiera del país.

Del mismo modo, la relación de las remesas con tipo de cambio real es quizá una de las más estudiadas por su impacto en la competitividad de la economía de origen; esto es por la relación precios nacionales vs internacionales e intercambio de productos o servicios (Acosta et al., 2009; Bussolo & Medvedev, 2008; Makhlouf & Mughal, 2013; Roy & Dixon, 2015). La relación remesas con tipo de cambio real fue también estudiada como un fenómeno similar a la Enfermedad Holandesa (Acosta et al., 2009; Lartey et al., 2012).

Ahora bien, estudios realizados por Amuedo-Dorantes y Pozo (2006b) y Chami et al. (2003), suman variables socio-demográficas a sus análisis macro-económicos. Estos autores entienden como variables socio-demográficas a las circunstancias laborales (e.g. empleo, subempleo, desempleo, salario), haciendo alusión al efecto sobre la economía del país de origen del emigrante.

3. ¿Es factible la técnica de componentes principales para el análisis de las remesas de los emigrantes?

Las técnicas en la mayor parte de los estudios de remesas desde una perspectiva económica, se desarrollan desde un análisis descriptivo, así como también de mínimos cuadrados, intentando modelar con esta última los determinantes de las remesas. La técnica de componentes principales, al contrario, fue usada junto con las remesas de emigrantes por Folmer y Heijman (2005), pero analizando la desigualdad en Europa, siendo las remesas una de las variables independientes. Por su parte, Brown y Leeves (2007) hacen referencia a un índice de riqueza basado en componentes principales y emplean la variable remesas como uno de estos componentes. Estos autores, al igual que en el caso anterior, emplean las remesas como una de las variables del estudio, mas no como la variable dependiente motivo del estudio. Similar situación se da en los estudios de Morris et al. (2000) y Chen y Pau Woo (2010). Es decir, la técnica de componentes principales no ha sido utilizada para entender el comportamiento de las remesas en las economías de origen, en específico su impacto en los indicadores macro-económicos, sino más bien para caracterizar, dimensionar y analizar otros fenómenos como la desigualdad o la riqueza como se puede corroborar con los ejemplos arriba mencionados.

Dada la poca atención por parte de los académicos por utilizar esta técnica para abordar las remesas de los emigrantes como objeto de estudio, esta ponencia estudia la factibilidad y antecede los primeros resultados de la investigación de las remesas de los emigrantes ecuatorianos y sus posibles afecciones en la economía de Ecuador. A través de una revisión

histórico-descriptiva, se subraya la necesidad de utilizar el análisis de componentes principales al necesitarse abordar un estudio de un gran número de variables, de diferente medición y peso.

En efecto, el análisis de componentes principales es una técnica estadística multivariada muy conocida y ampliamente utilizada que analiza un conjunto de datos, cuyas observaciones están representadas por diversas variables independientes inter-correlacionadas (Abdi & Williams, 2010). Su objetivo es encontrar patrones con los datos que se hayan considerado y busca reducir la dimensionalidad, destacando características relevantes y descartando las no relevantes, pero sin perder mucha información (Smith, 2002). De acuerdo a Khumar (2015), el componente principal será el vector propio con el más alto valor propio de las variables, o también el vector propio que más se puede reducir en relación con el resto de vectores propios.

Como límites de esta técnica, se debe señalar que a menudo se tiene que involucrar otros procedimientos estadísticos como la regresión linear simple como se lo puede observar en el caso del estudio de Altman y Pérez-Liñan (2002), para encontrar relaciones causales capaces de otorgar mejores explicaciones. Al reducir dimensiones, efectivamente, el análisis de componentes principales es muy útil para la elaboración de índices de medición. No obstante, como estandariza las variables únicamente a dependientes inter-correlacionadas, al igual que el análisis de conglomerados, el alcance de las investigaciones que se realizan con ayuda de esta técnica, resultan descriptivas, perdiéndose la posibilidad de encontrar causalidades.

Ahora bien, para propósitos del avance en torno al estudio de las remesas de los emigrantes y sus afectaciones en los indicadores macroeconómicos, podría percibirse como un aporte, al justamente encontrar información relevante, excluyendo datos no importantes, para la caracterización y el posterior análisis del objeto de estudio.

4. Metodología.

La cantidad de información de tipo numérica (estadística) hace más factible el empleo de un enfoque cuantitativo. Se plantea un tipo de investigación descriptiva, en el que se haga un análisis evolutivo de la economía del país, intentando determinar presuntas relaciones de variables económicas, financieras y sociodemográficas con las remesas de emigrantes ecuatorianos; y, correlacional, al realizar un análisis de las variables macroeconómicas que influyeron en las remesas en el periodo 1994 a 2013, por grupos de años. El estudio se sustenta en un diseño no exploratorio descriptivo y transversal.

Se considera el periodo de 1994 a 2013. Esto se justifica por la necesidad de incluir la etapa previa a la crisis financiera y dolarización de la economía, la crisis financiera nacional de 1999, el éxodo migratorio, el periodo de recuperación y estabilidad, la crisis financiera internacional de 2008 y su etapa posterior, con el fin de enriquecer la comparatibilidad del estudio.

Las cifras estadísticas de las variables macroeconómicas se obtendrán del Banco Central del Ecuador (BCE) y del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Los valores de las variables deben ser deflactados a precios del año 2005. Se tomará este año como base, debido a que el mismo sirve para fines metodológicos como una marcación temporal de equilibrio en el que la economía ecuatoriana. En 2005, se evidenció crecimiento, como respuesta natural después de la tempestad económica, social y política que atravesó el país.

5. Resultados preliminares .

En Ecuador, la década de los noventa se caracterizó por la implementación de una serie de medidas neoliberales, las cuales fueron implementadas como única receta, con la finalidad de restablecer el país de los desajustes macroeconómicos y conducirlo hacia la estabilidad y crecimiento (Acosta, 1999), así como requisito para acceder a créditos internacionales. Tal vez uno de los gobiernos más relacionados a las políticas neoliberales es el del expresidente Sixto Durán Ballén (1992-1996), quien durante su gestión desreguló el mercado financiero y anuló las estructuras que sujetaban las tasas de interés. Dentro de este proceso se promovió la flotación de las tasas de interés, generando el incremento de las mismas; esto con la finalidad de atraer a inversionistas extranjeros, fomentar el ahorro financiero doméstico y empresarial en los nacionales que a largo plazo se convertiría en inversión, así como el incremento en la liquidez del sector financiero. Desafortunadamente, lejos de lo esperado, la reactivación económica no se dio, sino que prevaleció la especulación. La inversión extranjera directa fue fluctuante y sin mayores incrementos, mientras que los nacionales en vez de invertir el dinero depositado en los bancos y destinarlo a la producción, se dedicaron a vivir de los intereses.

Durante esta década la inversión social se desplomó del 50% al 18%, mientras que los servicios de la deuda se dilataron del 18% a más del 50%, una deuda que venía arrastrando el país, fruto de haber asumido deuda privada (Acosta, 2012). Desde inicios de 1996, comenzó la mayor inestabilidad política de Ecuador, desde 1996 a 2006 hubo ocho presidentes entre interinos y constitucionales. Esta crisis política desencadenó en la mayor crisis económica del país, la cual dio lugar a la mayor ola migratoria en la historia de Ecuador. El año 1998 fue un periodo de completa inestabilidad política, la pobreza nacional por necesidades básicas insatisfechas se ubicó en el 53,35%. La inestabilidad continuó en 1999, año que resultó con el PIB más bajo después de 1995, que emitió un PIB bajísimo por los conflictos bélicos entre Ecuador y Perú. La población perdió la confianza en el Estado, cada vez se demandaban más dólares americanos. La moneda local se depreció. Estos acontecimientos dieron lugar al congelamiento de los depósitos bancarios del 8 al 12 de marzo de 1999 y del cierre de instituciones financieras.

Los economistas de la época vieron en la dolarización la medida más viable en ese momento, pues suponía eliminar la desconfianza de la inflación y las devaluaciones sucesivas. Los precios se ajustaron a niveles internacionales, los salarios también se incrementaron. Con la dolarización se eliminaron las expectativas de devaluación, pero permaneció el costo del dinero y el riesgo país (Spurrier Baquerizo, 2001). Además, el gobierno perdió su capacidad de interferir en la política monetaria. Socialmente, se sobrevino el más importante fenómeno migratorio en la historia del Ecuador, acompañado de su correspondiente efecto económico. La emigración ecuatoriana evolucionó en armonía con la crisis económica (García, 2006; Gratton, 2005; Serrano & Troya, 2008).

Posteriormente, Ecuador transitó un periodo de ajuste, las remesas de los emigrantes sostuvieron a sus familias y estas llegaron a convertirse en el segundo rubro más importante después del petróleo hasta 2008, cuando se dio la crisis financiera internacional, conocida como *credit crunch*. De acuerdo a Murphy (2008), la crisis financiera del 2008 se originó por los cambios y leyes generadas para favorecer al sistema financiero, el cual actuó de manera irresponsable favoreciendo la corrupción, el surgimiento de créditos mal calificados a través del traslado del riesgo a otros mientras el verdadero acreedor hipotecario se desligó del deudor e inmediatamente la deuda pasó a perderse en un grupo complejo de títulos de deudas, donde era difícil descubrir las deudas confiables de las que no prestaban garantías.

La crisis de liquidez en el sistema bancario tuvo repercusiones negativas pues pusieron en riesgo el crecimiento que habían mantenido los países de Occidente. Debido al incremento de las tasas de interés, las tasas de los créditos *subprime* aumentaron, por lo que los créditos se volvieron impagos. Iniciaron las confiscaciones, aumentaron las viviendas disponibles para la venta, se redujo la capacidad de compra y se produjo una sobreoferta causando una baja de los inmuebles lo que hizo que los inversionistas pierdan interés (Zurita González et al., 2009).

Las principales áreas afectadas fueron las fábricas, industrias, servicios financieros e información. En general se efectuaron recortes de producción, de empleo, cierre de plantas de ensamble y reducción de beneficios a los clientes. Esta situación, si bien se inició en Estados Unidos, contagió al resto de países, uno de ellos España, segundo destino más importante de emigrantes ecuatorianos (BCE, 2016). En este contexto, las remesas sufrieron una reducción significativa, afectando a la economía del país por los años que duró la crisis.

Ecuador ha sido vulnerable a los problemas endógenos del país, pero también a los exógenos. Por lo que las remesas de los emigrantes ecuatorianos dependen de un sinnúmero de variables propias del país, pero también de las economías en las que los emigrantes residen. Es por esta razón que se considera oportuno emplear la técnica de componentes principales, pues por la volatilidad en el desarrollo económico del país, la técnica puede aportar un análisis más amplio del tema. Adicionalmente, se sostiene que es una técnica adecuada, debido a que las variables macro-económicas que se utilizarán en la segunda parte del estudio además de ser cuantitativas, cuentan con diferentes unidades de medición, circunstancia que no afecta la aplicación de la técnica, pues por los atributos de la misma, el eje central son las correlaciones de las variables.

6. Comentarios finales.

Se debe precisar no solo la factibilidad sino también lo interesante que sería someter un análisis del impacto de las remesas de los emigrantes ecuatorianos en los indicadores macro-económicos de Ecuador utilizando la técnica de componentes principales. Por los beneficios arriba mencionados, entre ellos que la reducción de dimensiones pueda ayudar a estudiar la información relevante del objeto de estudio, se plantea que el análisis de componentes principales no solo nutriría el acervo bibliográfico que hay hasta el momento, sino también contribuiría a futuras investigaciones, idealmente interdisciplinarias, que den cuenta de la multidimensionalidad de la migración y en específico de las remesas.

Cabe decir, no se han hallado estudios previos que se hayan realizado sobre el impacto de las remesas en las economías de origen con el uso de esta técnica, siendo las remesas el eje principal del estudio, sino más bien las remesas hasta ahora han sido examinadas como una de las variables independientes dentro de otros estudios.

Es necesario indicar que la técnica de componentes principales no constituye una técnica que genere resultados causa-efecto (explicativos), sino correlacionales. En consecuencia, se debe tomar consciencia del alcance de la investigación, y que si lo que se busca es causalidad, entonces se debe incluir otras técnicas como la regresión linear simple para robustecer las explicaciones que se pretenden dar.

Referencias bibliográficas.

Abdi, H. & Williams, L. J. (2010). Principal component analysis. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics, 2*(4), 433-459.

Acosta, A. (1999). El tortuoso e interminable ajuste ecuatoriano. *Nueva Sociedad*, *161*, 57-69. Recuperado de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/ 7505/original/El_Tortuoso_e_Interminable_Ajuste_Ecuatoriano.pdf

Acosta, A. (2012). *Breve historia económica del Ecuador*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.

Acosta, P. A., Lartey, E. K., & Mandelman, F. S. (2009). Remittances and the dutch disease. *Journal of International Economics*, *79*(1), 102-116.

Adams Jr, R. H., & Cuecuecha, A. (2010). *The economic impact of international remittances on poverty and household consumption and investment in Indonesia* (Documento de Trabajo de East Asia and Pacific Region y Development Prospects Group, Development Economics Department de Banco Mundial No. 5433). Recuperado de SSRN: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1683904

Adams, R. & Cuecuecha, A. (2013). The impact of remittances on investment and poverty in Ghana. *World Development, 50*, 24-40.

Adams, R.H. (2009). The determinants of international remittances in developing countries. *World Development*, 37(1), 93–103.

Aguirre Ochoa, J. & García García, J.O. (2013). Remesas y ahorro de los migrantes michoacanos radicados en EUA. Un diagnóstico preliminar. *Revista Nicolaita de Políticas Públicas CIMEXUS, 2*(1), 83-101.

Ahmed, D., Raheem, R., Vishnu, P., & Nawaz, A. (2014). Causal relationship between worker's remittances and imports in Pakistan. *European Journal of Scientific Research*, *120*(1), 177-188.

Ahmed, H. A. & Uddin, M. G. (2009). Export, imports, remittance and growth in Bangladesh: An empirical analysis. *Trade and Development Review, 2(2)*, 79-92.

Altman, D., & Pérez-Liñán, A. (2002). Assessing the quality of democracy: Freedom, competitiveness and participation in eighteen Latin American countries. *Democratization*, *9*(2), 85-100.

Amuedo-Dorantes, C. & Pozo, S. (2006a). Remittances as insurance: Evidence from mexican immigrants. *Journal of Population Economics, 19*(2), 227-254.

Amuedo-Dorantes, C., & Pozo, S. (2004). Workers' remittances and the real exchange rate: a paradox of gifts. *World Development*, *32*(8), 1407-1417.

Amuedo-Dorantes, C., & Pozo, S. (2006b). Migration, remittances, and male and female employment patterns. *The American Economic Review*, *96*(2), 222-226.

Arifuzzaman, S., Al Mamun, S.A., Chowdhury, N.H. & Dewri, L.V. (2015). How the remittances from bangladeshi migrant workers are being utilized by their families at home?. *IOSR Journal of Business and Management, 17*(4), 18-26. Recuperado de http://iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol17-issue4/Version-3/C017431826.pdf

Ashraf, N., Aycinena, D., Martinez A.C. & Yang, D. (2015). Savings in transnational households: a field experiment among migrants from El Salvador. *Review of Economics and Statistics*, 97(2), 332-51.

Avendano, R., Gaillard, N., & Nieto-Parra, S. (2011). Are working remittances relevant for credit rating agencies? *Review of Development Finance*, *1*(1), 57–78.

Banco Central del Ecuador. (2016). *Evolución de las Remesas (nacional y por regiones)*. Recuperado de https://www.bce.fin.ec/index.php/component/k2/item/756

Blouchoutzi, A. & Nikas, C. (2014). Emigrants' remittances and economic growth in small transition economies: The cases of Moldova and Albania. *Journal of Economics and Business, 17*(2), 97-117.

Brown, R. P., & Leeves, G. (2011). Comparative effects of migrants' remittances on composition of recipient household income in two small, island economies. *Applied Economics*, *43*, 3965-3976.

Burgess, E., Rouse, R., Vivanco, F., Hayem, M. L., Pérez, A., Reyes, J. D., Grossman-Crist, S. (2014). *Inclusive savings for remittance clients.* Washington, D.C: FOMIN.

Bussolo, M. & Medvedev, D. (2008). Do remittances have a flip side? A general equilibrium analysis of remittances, labor supply responses and policy options for Jamaica. *Journal of Economic Integration*, *23* (3), 734-765.

Canales Cerón, A. I. (2008). Remesas y desarrollo en América Latina: Una relación en busca de teoría. *Migración y Desarrollo*, *11*, 5-30.

Catrinescu, N., Leon-Ledesma, M., Piracha, M. & Quillin, B. (2009). Remittances, institutions, and economic growth. *World Development, 37*(1), 81-92.

Chami, R., Fullenkamp, C. & Jahjah, S. (2003). *Are immigrant remittance flows a source of capital for development?* (Papel de Trabajo FMI No. 189-3). Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=880292

Chen, B. & Pau Woo, Y. (2010). Measuring Economic Integration in the Asia-Pacific Region: A Principal Components Approach. *Asian Economic Papers.* 9 (2), 121-143.

Chowdhury, M. (2015). Households' characteristics and the modes of remittances in Bangladesh. *Journal of Developing Areas*, *49*(4), 167-195.

Cuecuecha Mendoza, A. & Adams, R. H. (2011). *Las remesas, el gasto del hogar, la inversión y la pobreza en Guatemala* (Documento de Trabajo del Banco de Guatemala No. 118). Recuperado de http://mail.banguat.gob.gt/Publica/Investigaciones_Ec/Working%20Paper_No118.pdf

Demirgüç-Kunt, A., López Córdova, E., Martinez Pería, M. & Woodruff, C. (2011). Remittances and banking sector breadth and depth: Evidence from Mexico. *Journal of Development Economics, 95*(2), 229-241.

Dhakal, S. (2012). *International remittances, household saving and expenditure: evidence from Nepal.* (Tesis de maestría, School of Economics and Business, Norwegian University of Life Sciences, Oslo, Noruega). Recuperado de http://hdl.handle.net/11250/187483

Durand, J., Kandel, W., Parrado, E. A., & Massey, D. S. (1996). International migration and development in Mexican communities. *Demography*, *33*(2), 249-264.

Fajnzylber, P., & López, J. H. (2008). *Remittances and development: Lessons from Latin America*. Washington D.C.: Banco Mundial.

Folmer, H., & Heijman, W. (2005). Multi-dimensional regional inequality as an alternative allocation mechanism For EU Structural Funds remittances: The case of Spain and Hungary. *The Annals of Regional Science*, *39*(2), 337-352.

García-Calvo, C. (2006). Las relaciones bilaterales España-Ecuador: Situación actual y perspectivas de futuro. *Quórum Revista de pensamiento iberoamericano, 15,* 122-135.

Giuliano, P. & Ruiz Arranz, M. (2009). Remittances, financial development, and growth. *Journal of Development Economics, 90*, 144-152.

González Casares, G. G., Viera Mendoza, M. A. & Ordeñana Rodríguez, X. (2009). El destino de las remesas en Ecuador: Un análisis microeconómico sobre los factores que determinan su utilización en actividades de inversión. *Economía del Caribe, 4*, 72-108.

Gratton, B. (2005). Ecuador en la historia de la migración internacional ¿Modelo o aberración?. En G. Herrera, M.C. Carrillo Espinoza y A. Torres (Eds.). *La Migración Ecuatoriana. Transnacionalismo, Redes e Identidades* (pp. 31-55), Quito, Ecuador: FLACSO.

Karpestam, R. P. D. (2012). Dynamic multiplier effects of remittances in developing countries. *Journal of Economic Studies*, *39*(5), 512-536.

Khumar, R. (2015). *Principal Component Analysis*. Recuperado de http://www.rajathkumar.com/assets/pca.pdf

Lartey, E. K., Mandelman, F. S., & Acosta, P. A. (2012). Remittances, exchange rate regimes and the dutch disease: a panel data analysis. *Review of International Economics*, *20*(2), 377-395.

Makhlouf, F. & Mughal, M. (2013). Remittances, dutch disease, and competitiveness: A bayesian analysis. *Journal of Economic Development, 38*(2), 67-97.

Martínez Pería, M.S., Mascaró, Y. & Moizeszowicz, F. (2008). Do remittances affect recipient countries' financial development?. En P. Fajnzylber y J.H. López (Eds.). *Remittances and Development. Lessons from Latin America (*pp. 171-216)*,* Washington D.C.: Banco Mundial.

Menjivar, C., Davanzo, J., Greenwell, L., & Burciaga Valdez, R. (1998). Remittance behavior among salvadoran and filipino immigrants in Los Angeles. *International Migration Review, 32*, 97-126.

Morris, S. S., Carletto, C., Hoddinott, J., & Christiaensen, L. J. (2000). Validity of rapid estimates of household wealth and income for health surveys in rural Africa. *Journal of epidemiology and community health*, *54*(5), 381-387.

Murphy, A. (2008). *An analysis of the financial crisis of 2008: Causes and solutions* (Documento de Trabajo School of Business Administration, Oakland University No. *1295344)*.

Ochoa Moreno, W. S. (2009). Remesas e ingresos públicos en Loja, Ecuador. *Dimensión Económica, 1*(1), 1-18.

Orozco, O., Bajuk, N., Watson, G., Bravo, B., Munster, R. & Cheston, T. (2009). *Understanding the continuing effect of the economic crisis on remittances to Latin America and the Caribbean.* Recuperado de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35052268.

Papail, J. y Arroyo, A. J. (2004). *Los dólares de la migración*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Institut de Recherche pour le développement, Profmex y Casa Juan Pablos. Recuperado de http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-03/010036224.pdf

Peláez Herreros, Ó., Martínez Cuero, J. & García Ramírez, R. F. (2013). El papel de las remesas en los hogares de Chiapas ¿Consumo, inversión o ahorro?¿ Una vía para el desarrollo? *Estudios sociales, 21*(41), 287-313.

Ratha, D. (2005). Workers' remittances: An important and stable source of external development finance *(Seminario de Series Económicas No. 9)*. Recuperado de St. Cloud State University: http://repository.stcloudstate.edu/econ_seminars/9

Ratha, D. (2007). Leveraging remittances for development. En J.F. Hollifield, P.M. Orrenius y T. Osang (Eds.) *Migration, Trade and Development* (pp.173-187). Dallas, T.X.: Federal Reserve Bank of Dallas

Ratha, D. & Shaw, W. (2007). *South-south migration and remittances* (Papeles de Trabajo de Banco Mundial No. 102). Washington D.C.: Banco Mundial.

Roa Martínez, M.G. (2013). Usos de remesas procedentes de España en la región pacífica colombiana. *Dinámica en Ciencias Sociales, 7*, 45-80.

Roa, M.G. (2010). Usos de remesas en estratos dos y tres de Cali. *El Observador Regional*, *10*, 1-4.

Roy, R. y Dixon, R. (2015). Workers' remittances and the Dutch disease in South Asian countries. *Applied Economics Letters*, 23(6), 407-410.

Serrano, A. y Troya, G. (2008). *Perfil Migratorio del Ecuador 2008*. Ginebra, Suiza: OIM.

Singer, D.A. (2012). *The family channel: migrant remittances and government finance* (Papel de Trabajo de MIT Political Science No. 2012-23). Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2125200

Smith, L. I. (2002). *A Tutorial on Principal Components Analyzing. Discusion and singular value decomposition*. Recuperado de http://www.cs.otago.ac.nz/cosc453/student_tutorials/principal_components.pdf

Spurrier Baquerizo, W. (2001). Los errores iniciales de la dolarización. *Macroeconomia y Economía política en dolarización*, 51-60.

Zurita González, J., Martínez Pérez, J.F., & Rodríguez Montoya, F. (2009). La crisis financiera y económica del 2008. Origen y consecuencias en los Estados Unidos y México. *El Cotidiano*, *157*, 17-27.

31

KATHYA LARA CERVANTES

TEMA:
LA PARTICIPACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA MESA CANTONAL DE CONCERTACIÓN DE DISCAPACIDAD DE GUAYAQUIL Y DE SUS INTEGRANTES

LA PARTICIPACIÓN Y FORTALECIMIENTODE LA MESA CANTONAL DE CONCERTACIÓN DE DISCAPACIDAD DE GUAYAQUIL Y DE SUS INTEGRANTES

THE PARTICIPATION AND STRENGTHENING OF THE CANTONAL COMMITTEES OF DIALOGUEOF DISABILITY OF GUAYAQUIL AND OF THEIR MEMBERS

Kathya Lara Cervantes[1]
Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Guayaquil
Clemente Ballén 211 entre Pichincha y Pedro Carbo
Teléfono 2594800 ext. 3468
kathyalara@cablemodem.com.ec

Resumen. La sistematización de la experiencia de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (MCCD), desde la perspectiva de sus actores, pretende visibilizar y valorar el recorrido que llevaron a cabo las organizaciones en la toma de decisiones en torno al tema de discapacidad. Esto, a partir de los procesos vividos en la MCCD, de tal modo que permita identificar los grados de madurez alcanzados al trabajar de manera conjunta bajo los principios de inclusión, participación democrática, articulación, coordinación y complementación en la organización y ejecución de acciones conjuntas con un fin común. En este proceso las organizaciones participantes se capacitaron, reflexionaron y valoraron el fortalecimiento de las organizaciones de la MCCD, su experiencia y aprendizajes en participación ciudadana, reconocieron los niveles de participación, grado de empoderamiento del proceso y la incorporación de la cultura de trabajo en red. Al concluir este trabajo los aprendizajes del proceso de la MCCD son varios, podemos destacar: las organizaciones se unen de acuerdo a sus capacidades institucionales, para trabajar conjuntamente en una acción, actividad o proyecto que es de interés común y que responda a su quehacer institucional.

Palabras claves: articulación, complementación, coordinación, sociedad civil, trabajar en red.

Abstract. The systematization of the experience of the Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad-MCCD (Cantonal Committees of Dialogue of Disability), from their organizations perspectives, visualize and value the journey carried out in the taking of decisions around the disability topic, starting from the processes lived in the MCCD, in such a way that allows to identify the reached grades of maturity reached, when working in a combined way under the inclusion principles, democratic participation, articulation, coordination and complementation in the organization and execution of combined actions with a common end.

In this process the participant organizations were qualified, they meditated and they graded the strengthening of the organizations of the MCCD, their experience and learning in civic participation, they recognized the participation levels, grade of empowerment of the process and the incorporation of the work culture in net.

When concluding this work, the learning of the process of the MCCD are several, we can highlight: the organizations unite according to their institutional capacities, to work jointly in an action, activity or project that it is of common interest and that it responds to their institutional work.

Keywords: articulation; complementation; coordination; civil society; and, to work in net.

1. Introducción.

La Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (MCCD) es un espacio de participación ciudadana conformado por las instituciones, organizaciones, federaciones y asociaciones de desarrollo social que están involucradas en la prestación de servicios hacia las personas con discapacidad, proceso que viene desarrollándose desde el 2003 hasta la actualidad.

1 Coordinadora Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad

Al transcurrir 10 años de ejercicio de participación ciudadana a partir de la estrategia de Mesas Cantonales de Concertación para el desarrollo local, es importante socializar la experiencia acumulada de manera individual y colectiva por las organizaciones. En este caso particular, de aquellas que trabajan por y para las personas con discapacidad, miembros de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad y, en el marco de sus principios de inclusión, participación democrática, articulación, coordinación y complementación en la organización y ejecución de acciones conjuntas con un fin común: develar su efecto en ir creando consciencia sobre la importancia de una cultura de trabajar en red. Así como también identificar los factores que no han permitido lograr mejores resultados de los planteados inicialmente.

Se inicia la tarea de investigación especificando, dentro de esos 10 años, el período de sistematización y, luego, definiendo dos ejes: la experiencia de la participación ciudadana de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad y el fortalecimiento organizacional durante el periodo 2006 – 2012. En esta tarea de sistematización, las organizaciones reflexionaron sobre el proceso vivido, y del potencial del trabajo en red, en articulación con el Municipio de Guayaquil como aliado estratégico.

El análisis de la experiencia, desde la perspectiva de sus actores, pretende visibilizar y valorar de manera positiva el grado de madurez de las organizaciones en la toma de decisiones sobre el tema de discapacidad a partir de los procesos vividos en la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad. Así como contar con un documento que refleje el conocimiento acumulado a través de la práctica de concertación y articulación entre organizaciones de distintos grados de desarrollo a partir de la experiencia de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad del Cantón Guayaquil y, por qué no, construir un modelo factible de réplica.

Esta tarea investigativa se basa en el siguiente concepto: "la sistematización de experiencias, justamente, pretende explicar, organizar y por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica" (Barnechea y Morgan, 2007). De acuerdo a Jara (2012), las principales propuestas de sistematización de experiencias vigentes en América Latina coinciden en concebirla como un proceso de reflexión individual y colectivo en torno a una práctica realizada o vivida, que realiza una reconstrucción ordenada de lo sucedido en ella, provoca una mirada crítica sobre la experiencia y produce nuevos conocimientos.

Bajo este esquema se desarrolla la sistematización de la experiencia de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad estructurada en cinco talleres reflexivos y participativos con representantes o delegados de 12 organizaciones que se comprometieron de manera permanente desde el inicio de este proceso, aportando con sus reflexiones, ampliando sus horizontes a partir de lecturas, elaborando documentos y retroalimentándolo en plenarias, en cada uno de los cinco talleres desarrollados. Esta producción ha sido el bagaje documental para elaborar el presente informe de sistematización.

Al concluir este trabajo, los aprendizajes del proceso de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad son varios, entre los que podemos destacar: las organizaciones se unen de acuerdo a sus capacidades institucionales para trabajar conjuntamente en una acción, actividad o proyecto que es de interés común y que responda a su quehacer institucional; los delegados de las organizaciones a la Mesa tendrían que ser un directivo y un técnico para que puedan informar, tomar decisiones e involucrar a toda la organización sobre los

avances de lo programado y ejecutado por la Mesa; las organizaciones han reflexionado e interiorizado la importancia y necesidad de trabajar coordinadamente, articulando y complementando para así lograr mayor impacto y cobertura de las acciones o proyectos.

En América Latina existen algunas experiencias sobre Mesa de Concertación, como es el caso peruano de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza-MCLCP, creada por el Estado Peruano, para construir un Perú sin pobreza mediante el diálogo, la participación ciudadana, el consenso, llegar a acuerdos y la concertación, entre las diferentes instituciones del Gobierno Central y la sociedad civil para mejorar los niveles de desarrollo humano y superar la pobreza mediante la participación concertada Estado y Sociedad Civil. Esto, con la finalidad de consolidar la institucionalidad democrática y participativa del país, para superar los problemas de pobreza, desigual y exclusión social que viven Perú. En el caso peruano el ámbito de trabajo de la MCLCP es nacional, porque esta organizada por cada región, departamento, provincia y distrito del Perú que responden a los objetivos económicos y sociales macro.

Otro caso es el de Guatemala, se crea la mesa de concertación y seguimiento de los acuerdos de paz, en un momento coyuntural del conflicto armado que vivieron por tres décadas. Este proceso es impulsado por la Comisión de Acompañamiento de los Acuerdos de Paz, instancia que promueve la participación de los tomadores de decisiones a nivel central y de grupos tradicionalmente marginados para la paz territorial, para lograr una paz incluyente y duradera.

El Municipio de Algarrobo – Chile promueve la mesa de concertación sobre prestación del servicio de energía, donde participan representantes del Concejo Municipal, funcionarios municipales y miembros de la comunidad donde dialogan sobre el servicio, infraestructura, problemas con el servicio para poder darle soluciones integrales; convirtiéndose en un mecanismo idóneo de concertación, al escuchar a los vecinos sus inquietudes, sugerencias y soluciones a los problemas que están viviendo, ya que permiten un trabajo conjunto y propicia acuerdos con la comunidad.

Podemos concluir que las mesas de concertación pueden ser nacionales cuando son convocadas por el gobierno central para atender políticas económicas, sociales, ambientales que requieren la mirada desde lo territorial a lo nacional, como es el caso peruano y guatemalteco. En la experiencia chilena se refieren a temas puntuales a ser resueltos con el Gobierno Local y la Sociedad Civil, un común denominador de las experiencias presentadas son el dialogo, el consenso, lograr acuerdos, participación ciudadana, coordinación, convocatoria del gobierno nacional o local, institucionalización de la democracia participativa.

2. La experiencia de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad – MCCD.

2.1. El surgimiento de la propuesta de la MCCD.

Desde el año 1992, en la alcaldía del Ing. León Febres-Cordero Rivadeneira empieza una gestión de administración pública con marcados hitos de planificación, orden y crecimiento a la ciudad de Guayaquil, dando inicio a una administración municipal moderna. En el año 2000, en la alcaldía del Ab. Jaime Nebot Saadi, se promueve la participación ciudadana a las organizaciones de la sociedad civil que atienden a grupos de atención prioritaria; a través de alianzas estratégicas, dando respuesta a esta población de manera

efectiva y la vez mejorando la capacidad técnica y de gestión de las organizaciones que atienden a este colectivo. En ese contexto surge la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad.

El antecedente de la experiencia que el grupo participante en este proceso ha sistematizado es la propuesta de la Dirección de Acción Social y Educación – DASE de promover un modelo de desarrollo articulador entre la municipalidad, la empresa privada, las universidades y la sociedad civil, cada uno desde su experiencia. En esta dinámica la municipalidad cambia su rol de proveedor de servicios y al mismo tiempo dinamiza el rol de facilitador de procesos, por lo que impulsa la estrategia mesas de concertación, que es de acuerdo a la definición de Lurigancho, en la que concordamos:

> …un espacio para el diálogo en donde todos los actores son escuchados, las ideas son intercambiadas, los propósitos son puestos en común, se asumen compromisos para la solución de problemas urbanos y se definen formas de acción. Es una forma de administración donde se aspira llegar a establecer prioridades y tomar decisiones a través de procesos que se pretenden de tipo horizontal, que envuelven autoridades locales y públicas, actores privados y organizaciones comunitarias, por medio de alianzas internas y externas que son estructuradas en el espacio local territorial (Lurigancho, 2000, p. 1).

En este marco, en el año 2002, la DASE convoca a organizaciones que atienden a niños, niñas y adolescentes, jóvenes, adultos mayores, personas con discapacidad, género con énfasis en violencia intrafamiliar y nutrición; para conformar las Mesas Cantonales de Concertación por grupos etarios y temas, y, así, dar respuesta desde el gobierno local a las necesidades de esta población, promoviendo de esta manera el desarrollo humano del cantón.

2.2. El inicio del proceso contado por sus actores.

La experiencia de la MCCD la podríamos encuadrar en los dos periodos: 2003 a 2005 y 2006 a 2013, que corresponden a dos momentos de ejercicios de concertación de la mesa.

En el año 2003 se concretan dos ideas: la operación de la mesa de concertación de discapacidad y la ampliación de cobertura de la educación especial para la población con discapacidad y de privación social extrema, a través del Proyecto Becas. Este proyecto fue una puerta abierta, una oportunidad para ser actores de ejercicios de concertación entre el gobierno local y la sociedad civil, y ensayo previo del objeto y propósito de las mesas, que significa la articulación y complementación entre las organizaciones. La ampliación de cobertura con el Proyecto Becas no habría sido posible lograrla de manera directa por parte del Municipio, ni por parte de las organizaciones solas, sino gracias a la concertación entre las instituciones que atienden a personas con discapacidad y el gobierno local al complementarse mutuamente. La validez de este ejercicio se evidencian en cifras: en el 2003 se beneficiaron alrededor de 350 becarios y al 2013 se han logrado incorporar a programas educativos y terapéuticos a 1.660 becarios. Al 2003 se firmó convenios con 18 organizaciones y al 2013 participan de este programa 41 organizaciones de la sociedad civil que mantienen convenios de cooperación interinstitucional.

2.3. Percepciones y realidades: Como lo vivimos.

Aunque se decidió sistematizar el período de la Mesa de Concertación de Discapacidad comprendido entre 2006 y 2012 es importante retomar el pasado.

El tiempo en que se invitó a las organizaciones a ser parte de este proceso de mesas de concertación era un momento de dispersión y aislamiento de las organizaciones. Las personas con discapacidad y representantes de las organizaciones participantes mantienen su propia bandera de lucha y trabajan por la defensa de los derechos e intereses de cada uno de su grupo, sin llegar aún a identificarse como parte del colectivo de las discapacidades en general. Posición que los hace un grupo invisible con organizaciones debilitadas al dividirse los esfuerzos en muchos frentes, sin alcanzar resultados de impacto público.

En este escenario se inicia la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad en el año 2003, con la convocatoria por parte del Departamento de Proyectos Especiales de la DASE a las organizaciones de educación especial, fundaciones, organismos gubernamentales y asociaciones de personas con discapacidad para organizar la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad. Esta se estructuró con un comité elegido en Asamblea, la cual diseñó y ejecutó el Plan Estratégico Sectorial a nivel del Cantón Guayaquil 2004 – 2006, en él se definieron la misión, visión y líneas estratégicas que marcaron el inicio de la Mesa de Concertación. En este proceso de construcción del Plan Cantonal para Personas con Discapacidad estuvieron presentes 32 organizaciones: diez fundaciones, seis centros de educación especial, cinco asociaciones de personas con discapacidad, siete organizaciones gubernamentales, una organización de base y tres universidades. (Anexo No. 1). En un primer período participaron, de las acciones de la mesa, en distintos momentos, 72 organizaciones[2].

Un hecho de incidencia en este periodo fue la insuficiente información y la falta de claridad sobre el rol que tenían los diferentes actores sociales participantes con respecto al modelo de acción social y al propósito de la Mesa como estrategia de desarrollo local, de articulación y participación en la gestión de lo público. Esta circunstancia, probablemente, fue un limitante para desarrollar el sentido de pertenencia y restringido nivel propositivo de las organizaciones en el seno de la Mesa. Se agrega a este panorama la poca oportunidad, experiencia y tiempo de las organizaciones para la construcción conjunta de acciones en beneficio del colectivo de las personas con discapacidad. Otro elemento que se encontró inicialmente fue que la mayoría de las participantes de la mesa tenían una agenda propia lo que dificulta la construcción de una propuesta en común.

2.4. El periodo 2006 – 2012, tiempo para cimentar el proceso de concertación.

En este lapso diferentes actores sociales[3], se involucraron en el proceso de la Mesa con diferentes estilos de participación, sea como asistentes con interés informativo; como un miembro activo y proponente o con disposición para involucrase en las propuestas; otros con mayor compromiso en la cogestión en la búsqueda de recursos y articulación con otros actores. En este escenario, el Departamento de Proyectos Especiales de la DASE, a través de la coordinación de la MCCD, ha venido facilitando, apuntalando y acompañando hasta la actualidad el proceso de concertación y el trabajo en red.

2 16 asociaciones de personas con discapacidad, 10 centros de educación especial, 24 fundaciones, 4 universidades, 12 organismos gubernamentales, 6 empresas

3 13 asociaciones, 10 centros de educación especial, 18 fundaciones, cinco organizaciones gubernamentales, cinco empresas, en total, 51 organizaciones de las cuales 30 son instituciones becarias.

Podemos ver cómo se ha ido promoviendo y consolidando, paso a paso, la práctica de la coordinación, articulación, trabajo en equipo, ejercicios que no siempre han sido fáciles por los diferentes intereses y motivaciones que llevan a las organizaciones a participar en la Mesa. Unas están por ser parte del grupo de organizaciones beneficiarias de las becas y asisten solo cuando se trata ese tema; otras porque perciben que el espacio les ha permitido tener algún apoyo o beneficio; otro grupo por estar más consciente del propósito de la mesa para mejorar la calidad de servicio, organizar, planificar y ejecutar desde la Mesa eventos o actividades y proyectos conjuntos.

Podríamos concluir en términos generales que diversas organizaciones aún, no consideran importante y prioritario participar en este proceso que, por su concepción, trasciende los límites e intereses particulares de cada institución; se percibe poco interés y confianza en lo que se está realizando. Muchos actores sociales aún no han logrado concienciar el verdadero valor de ser parte de la MCCD, lo cual se evidencia al momento de asistir a las asambleas o de proponer iniciativas de manera conjunta o en la toma de decisiones en bienestar de todos.

A manera de ir comprendiendo la situación descrita, se podría advertir que la misma estaría relacionada con el hecho de que la primera convocatoria que se hiciera a las organizaciones fue para dar respuesta a la baja cobertura y acceso a servicios especializados en educación especial y rehabilitación de la población con discapacidad a través del Proyecto Becas que se instrumentó mediante convenios de cooperación interinstitucional y, en consecuencia, aliados estratégicos del Municipio. Se podría deducir, entonces, que algunas de las organizaciones sienten o perciben que su participación o articulación en la Mesa está evidenciada por la contribución de la ampliación de cobertura y el mejoramiento en la calidad del servicio brindado, a través del apoyo económico que el Municipio brinda a las organizaciones beneficiarias del proyecto becas. Esto vendría a ser una comprensión reducida y focalizada del sentido amplio y el rol de la estrategia de las mesas cantonales de concertación.

2.5. La mesa ensaya una estrategia para fortalecer la participación.

En el año 2008, los representantes de las organizaciones participantes de la mesa evaluaron el plan cantonal 2004 – 2006 y elaboraron el Plan cantonal 2008 – 2010. Hubo organizaciones que asistieron a todos los talleres y otras que solo estuvieron presentes en uno o en dos de ellos (Anexo No. 2).

Para este proceso, desde la coordinación de la mesa y su comité se aseguró, promovió y motivó para que todas las discapacidades estuvieran representadas por las asociaciones de personas con discapacidad y otros organismos. Ello dio sus frutos y participaron cuatro asociaciones de personas sordas, dos de personas ciegas, una de personas con discapacidad física y una de padres de familias en representación de las personas con discapacidad intelectual; nueve fundaciones, diez centros de educación especial, el Consultorio Jurídico de la Universidad de Guayaquil, el Colegio de Psicólogos Rehabilitadores Educativos y la Subsecretaria de Educación del Guayas. Fue fructífero que trabajaran personas adultas con algún tipo de discapacidad y profesionales de educación especial, por lo que se pudo recoger las miradas y sentires de una misma realidad vista desde diferentes ópticas y llegar a acuerdos. Fue un grupo heterogéneo. En la sección de anexos se puede leer el listado de organizaciones participantes en la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (Anexo No. 3).

En este proceso se desarrollaron talleres participativos, reflexivos y autocríticos en los que se revisaron temas de desarrollo personal y organizacional. Tuvo relevancia en este proceso la elaboración de un marco conceptual que sustente el trabajo de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidades, a fin de fundamentar el trabajo de la Mesa y el trabajo en red, que garantice el fortalecimiento del proceso y de las personas y organizaciones miembros.

La metodología utilizada dio buenos resultados porque los representantes o delegados de las organizaciones participantes fueron los ejecutores del plan de manera comprometida, tomando decisiones sobre la marcha en la ejecución del mismo, coordinando, planificando y articulando con los diferentes actores sociales para obtener los resultados planteados en el plan cantonal. Así como otros que no estuvieron contemplados en el mismo, propiciando el trabajo en red desde una práctica del aprender haciendo para que también la incorporen en sus culturas organizacionales.

2.6. La MCCD y su propuesta.

Las organizaciones miembros asumen como suya la concepción de que la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad está concebida como un espacio de participación ciudadana en la cual los actores sociales se vinculan de manera voluntaria, toman decisiones de manera horizontal sobre intereses comunes y realizan acciones conjuntas basadas en el consenso. Es un modelo de gestión pública en el que el Municipio facilita, promueve, convoca a los actores sociales prestadores de servicios del sector de la discapacidad partiendo de criterios de corresponsabilidad y cogestión para mejorar la calidad y cobertura de servicios para que estos sean accesibles a los ciudadanos en sus territorios, basándose en alianzas estratégicas y trabajar en red.

Las mesas de concertación son para el Municipio la materialización del enfoque o modelo de trabajo de la acción social, a través de la participación de la sociedad civil, de manera conjunta, para contribuir a resolver los problemas sociales. Cada una desde su experticia y competencia, con el apoyo técnico, económico y logístico del gobierno local. Las mesas de concertación surgen del convencimiento de que se requiere la participación del conjunto de los sectores públicos y privados para poder superar los profundos problemas de desigualdad y exclusión social que vive la ciudad.

2.7. El problema que se quería enfrentar.

La propuesta de la MCCD surge de la necesidad de fortalecer a las diferentes organizaciones participantes de la mesa, las que, muchas de ellas, contaban con poca sostenibilidad técnica para el abordaje y escasa o ninguna estrategia para la procuración de recursos. Sumado a esto, la evidente dificultad de la mayoría de las instituciones para compartir sus experiencias y modelos, condiciones que las ponían en alta vulnerabilidad y poca capacidad competitiva. Algunas organizaciones no tenían claridad en la definición de su competencia crítica como organización que les permita marcar la cancha de su accionar frente a la diversidad de los problemas sociales inherentes al sector de la discapacidad, lo que afecta su posicionamiento y reconocimiento social.

Si a este escenario se agrega que las organizaciones se encontraban aisladas y desarticuladas, se conocían muy poco o no se conocían entre sí, ni se reconocían a sí mismas como actores de desarrollo y corresponsables en la toma de decisiones frente a los problemas sociales, jurídicos y económicos del sector de las discapacidades es predecible que no se involucren en la generación de política pública.

2.8. ¿Cuál fue la respuesta?

Consecuentes con esta percepción las organizaciones que participaron en la elaboración del plan cantonal 2008-2010 precisaron como objetivos de la MCCD impulsar el trabajo en red, ampliar cobertura de servicios, identificar las fortalezas de las organizaciones, intercambiar y optimizar recursos y tiempo para mejorar la calidad de los servicios, equiparar oportunidades, sensibilizar a la ciudadanía, para que favorezca la inclusión plena de las personas con discapacidad, PCD, en todos los ámbitos de la vida, difundir y defender los derechos de las personas con discapacidad.

2.9. ¿Con qué antecedente se contaba?

Durante el primer periodo se elaboró el plan cantonal para personas con discapacidad 2004 – 2006 en el que se definieron cinco estrategias: 1) fortalecimiento organizacional, 2) presentación de políticas públicas, 3) investigación, 4) comunicación y difusión, y 5) capacitación y ubicación laboral, las cuales tenían un común denominador, que el Municipio financiaría todos los proyectos propuestos.

El plan se tornó muy ambicioso para las reales capacidades institucionales de las organizaciones que participaron en la elaboración del mismo, considerando que eran las que debían ejecutar el plan. Las organizaciones no se involucraron en la ejecución del mismo a través de los principios de concertación, como la articulación, coordinación, complementación, cogestión, corresponsabilidad; sino, más bien, lo vieron como que era del Municipio y no de las organizaciones de la sociedad civil los responsables de su operación. Se percibe así que no se entendió la estrategia mesas de concertación por parte de las organizaciones al faltar un proceso sistemático de dar a conocer el modelo de acción social de la DASE que impulsaba la estrategia, con todos sus principios, actores sociales y los roles de cada uno de ellos. Durante este periodo se ejecutaron iniciativas netamente municipales, orientadas al fortalecimiento organizacional a través de: el proyecto becas que contemplaba la ampliación de cobertura y el mejoramiento técnico de las instituciones prestadoras de servicios; la construcción de los estándares de calidad, proceso en el cual las organizaciones beneficiarias del proyecto becas fueron aliados claves; levantamiento del estado de la estructura física con planteamientos de proyección futura. Fueron oportunidades para ejercicios de concertación, sin embargo, esta práctica no llego a ser identificada, reconocida y asumida como parte de la cultura de las organizaciones. Esto necesita un largo y continúo accionar.

2.10. Una nueva oportunidad para participar, proponer y actuar.

En el segundo periodo 2006 – 2012, se socializó y capacitó a las organizaciones respecto al modelo de acción social de la DASE, a través de talleres participativos. Este modelo, un

grupo de organizaciones lo ha incorporado en su cultura organizacional y esto ha sido la base para que en el Plan Cantonal 2008 – 2010 se hayan ejecutado los proyectos de tres de las cuatro estrategias planteadas, con sus respectivas metas, a excepción de la estrategia de sostenibilidad financiera, la cual requeriría tener un equipo de trabajo exclusivamente para realizar esta gestión.

¿Qué estrategias se plantearon? Una de ellas fue el Cumplimiento de las Expectativas de los Clientes: satisfacer las necesidades y expectativas de los miembros de la Mesa Cantonal a través del fortalecimiento de sus capacidades gerenciales; la profesionalización de sus servicios; y, el intercambio y socialización de experiencias para lograr que mejoren sus estándares de calidad en los programas y acciones hacia las personas con discapacidad. En una segunda, se aborda el Posicionamiento a Nivel Local y Nacional: afianzar a la MCCD como un espacio para la participación ciudadana, la defensa y exigibilidad de los derechos de las personas con discapacidad, a través de la intervención en acciones públicas, ejerciendo veedurías, organizando eventos y llegando a los medios de comunicación para sensibilizar a la comunidad y visibilizar la discapacidad. En la tercera estrategia se aborda el Fortalecimiento de la Estructura Organizacional: involucrar a los miembros de la Mesa en acciones o proyectos de interés común que promuevan la participación y compromiso a través de una comunicación de doble vía, el intercambio de experiencias y la transparencia en la gestión y finalmente la cuarta estrategia se orienta hacia la Sostenibilidad Financiera: procurar la sostenibilidad financiera de la Mesa aprovechando las capacidades técnicas de los miembros y considerando a otros actores y aliados estratégicos que financien los proyectos generados en ella.

En este periodo se posiciona entre las organizaciones el modelo de trabajo mesas de concertación, a través de la organización de eventos de sensibilización a la ciudadanía sobre discapacidad donde ponen en práctica, los principios de concertación. Asimismo, se realizaron procesos de capacitación y acompañamiento *in situ* a los técnicos y directivos para fortalecer las capacidades técnicas, organizacionales y de gestión de recursos de las organizaciones becarias.

2.11. ¿Qué resultó de este trabajo?

Comprobamos que casi todas las acciones establecidas en las líneas estratégicas se han ejecutado con éxito, aunque en diferentes tiempos de los establecidos en el plan. El plan ha sido la ruta de trabajo de la MCCD durante estos años, que ha permitido ir consolidando el proceso de concertación y crear la cultura del trabajo en red.

El haber logrado ejecutar la mayoría de las acciones planteadas en el plan ha sido el resultado del trabajo en equipo de las comisiones de trabajo y el compromiso de los delegados de las organizaciones, en ejecutar las estrategias establecidas en el plan cantonal; así como la coordinación, complementación y articulación con otros actores sociales y miembros de la MCCD.

Uno de los hitos más importantes para la MCCD, sobre la generación de política pública, fue en el 2009 su participación en la elaboración y aprobación de la ordenanza reformatoria a la ordenanza de edificaciones y construcciones, aplicada a la accesibilidad de las personas con discapacidad y movilidad reducida. La articulación con los distintos actores sociales públicos y privados[4], involucrados e interesados en el tema fue fructífera al momento de

4 Se involucraron la Mesa de Adultos Mayores, las Asociaciones de Personas con discapacidad (física, auditiva, ciegos, representantes de padres de familia), la MCCD, la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, el

aportar sobre las normas y procedimientos para que Guayaquil sea una ciudad accesible, incluyente e integradora que brinde una mejor accesibilidad a los espacios públicos a las personas con discapacidad y adultos mayores.

2.12. Lecciones aprendidas.

A través de la experiencia de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad y de la reflexión en el proceso de sistematización llevado a cabo se tienen aprendizajes y recomendaciones que constituyen las lecciones aprendidas que surgen de la experiencia.

3. Conclusiones.

La experiencia de la MCCD ha permitido a las organizaciones aprender a trabajar como un colectivo de la discapacidad de manera conjunta y que es mejor que hacerlo de manera aislada. La incorporación de la cultura del trabajo en red ha sido significativa, tanto para el proceso en sí mismo, como para las organizaciones que han logrado articular y coordinar esfuerzos entre ellas. Además, las organizaciones han aprendido a participar y aportar con argumentos en otros espacios públicos sobre el tema de discapacidad.

Hemos identificado diferentes tipos o niveles de participación, unos asisten para estar informados, otros asisten para solicitar asesoría o apoyo sobre algún tema de interés institucional. Algunos son más participativos toman decisiones, proponen, facilitan información sobre temas planteados en las asambleas, la llamamos codecisión; y, un nivel de mayor compromiso es el de cogestión. Es decir, el de aquellas organizaciones que gestionan, buscan recursos económicos, articulan con otros actores para ejecutar lo que se ha decidido en las asambleas.

Desde la práctica pudimos reconocer también que hay organizaciones que asisten y no aportan en el momento de las discusiones o reflexiones, sin embargo, en el momento de los eventos apoyan en su ejecución aunque no hayan participado en las planificaciones. Los diferentes niveles de participación dependen de las capacidades y fortalezas de las organizaciones, así como también el nivel de compromiso del delegado que asiste a la MCCD para informar y motivar a los directivos de su organización en lo que la MCCD está proponiendo. Otro factor del cual depende la participación de una organización es el poder de decisión que tenga su delegado al momento de las votaciones.

Asimismo, hemos comprobado que mejoró la participación al haber establecido una sede para reuniones, el envío de convocatorias con el orden del día y de material de lectura de darse el caso, previo a la toma de decisiones.

Hemos observado que existe trabajo en equipo entre todas las organizaciones de la MCCD cuando se han establecidos comisiones de trabajo y una planificación de cada una de ellas con los recursos, ejecutores, fechas y designación de un responsable cuando participan dos o más instituciones. Por lo general se unen una organización activa con una pasiva, para que esta apoye, se entusiasme y vaya aprendiendo la dinámica del trabajo en red,

Consejo Nacional de Discapacidad – CONADIS y la Municipalidad de Guayaquil que estuvo representada por el Jefe de Movilidad Urbana, el Jefe de Semaforización y Técnicos de la Dirección de Ordenamiento e Infraestructura Territorial – DOIT, de la Dirección de Urbanismo, Avalúos y Registros – DUAR, y la Coordinadora de la MCCD por parte de la Dirección de Acción Social y Educación – DASE.

al final se comprometen, unen esfuerzos y se logran buenos resultados. Han aprendido cómo trabajar entre pares, uniendo capacidades técnicas y organizacionales apoyándose mutuamente cuando se ha requerido alguna ayuda.

Referencias bibliográficas.

Barnechea, M.M. y Morgan, M.L. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias.* Tesis de Maestría en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles.* San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina e INTERMON-OXFAM.

M.I. Municipalidad de Guayaquil (2004) *Plan Cantonal para Personas con Discapacidad 2004 – 2006.*

M.I. Municipalidad de Guayaquil (2009) *Plan Estratégico de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad 2008 – 2010.*

Rose, F. (2000). *Mesas de Concertación: Creando posibilidades de vida, promoviendo gobernabilidad*. Lima: CENCA/ PGU-ALC/Municipalidad de Lurigancho Chosica.

Anexos

Anexo No. 1.- Organizaciones participantes en la elaboración del Plan Cantonal para Personas con Discapacidad 2004 – 2006:

1. ACORVOL
2. ASENIR
3. Asociación 14 de febrero
4. Asociación de Ciegos
5. ASODIS – G
6. Biblioteca Sonora
7. Centro de Atención Municipal Integral - CAMI
8. Centro de Rehabilitación INNFA
9. Centro Educativo Nuevos Horizontes
10. Comisión de Tránsito del Guayas
11. Consejo Nacional de Discapacidad - CONADIS
12. Dirección Provincial de Educación
13. Escuela Municipal Cuatro de Enero
14. Escuela Municipal de Audición y Lenguaje
15. FASAN
16. FASINARM
17. FEBIR
18. Federación Nacional de Ciegos
19. FEPAPDEM
20. FUNARMAF
21. Fundación Amar
22. Fundación Amigos del Mundo
23. Fundación Dolores Blaske
24. Fundación Ecos y Luz
25. Fundación Madre Teresa
26. Fundación Margarita Enderton
27. FUNSDA
28. IMPAL
29. IPED Leonidas García
30. Ministerio de Trabajo
31. Universidad Casa Grande
32. Universidad de Especialidades Espíritu Santo
33. Universidad de Guayaquil

Anexo 2.- Participantes en la elaboración del Plan Cantonal 2008 – 2010

Organizaciones que Participaron en todos los talleres:	
1	Asociación Comunitaria Hilarte
2	Asociación Cultural de Sordos
3	Asociación de Ciegos del Guayas
4	Asociación de Sordos del Guayas
5	CEMDRI
6	Centros CREER
7	CEREPSI
8	CIPAR
9	Colegio de Psicólogos Rehabilitadores Educativos del Guayas
10	FASAID
11	FASINARM
12	Fundación ADES
13	Fundación Ecuatoriana de Ciegos FUNECI
14	Fundación María Otilia
15	Fundación Nos Necesitan Ecuador
16	Fundación Sin Barreras - FUNSIBA
17	IMPAL
18	Subsecretaría de Educación
Organizaciones que asistieron a uno o dos talleres:	
1	ASOPLEJICA
2	Centro Nuevos Horizontes
3	Colegio Santiago de Guayaquil
4	Consultorio Jurídico de la Universidad de Guayaquil
5	FASAN
6	FEPAPDEM
7	Fundación Nuestros Hijos
8	Fundación Margarita Enderton
9	Fe y Alegría
10	Liga de Sordos del Guayas
11	Escuela Municipal de Audición y Lenguaje

Anexo No. 3.- Organizaciones integrantes de la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad

#	Instituciones
1	Asociación Comunitaria Hilarte
2	Asociación Cultural de Sordos de Guayaquil
3	Asociación de Coordinadora del Voluntariado del Guayas. ACORVOL
4	Asociación de Ciegos y Amigos de Ciegos del Guayas ACAIG
5	Asociación de Discapacidades del Guayas 12 de Junio ASODIS-G
6	Asociación de Emprendedores y Profesionales con Discapacidad (DISCAPIMES)
7	Asociación de Hemipléjicos, Parapléjicos, Cuadripléjicos del Guayas ASOPLEJICA
8	Asociación de Padres de hijos con discapacidad de las FF.AA. APISFAMD-G
9	Asociación de Sordos del Guayas
10	Asociación Ecuatoriana para Niños con Retardo ASENIR
11	Asociación Fe y Alegría
12	Centro de Educación Especial Nuevos Horizontes C.E.E.N.H.
13	Centro de Recuperación Psicopedagógica “CEREPSI"
14	Centro de Recursos y Servicios Educativos CRESE
15	Centro Integral Psicopedagógico de Apoyo y Rehabilitación “CIPAR"
16	Centros Nuevos Caminos Educación Especial CENCEE S.A.
17	Clínica Universitaria de Otorrinolaringología
18	Colegio de Psicólogos Rehabilitadores Educativos del Guayas
19	CONADIS
20	Consultorios Servicios de Rehabilitación CEMDRI
21	ECUCEHACA S.A.
22	Escuela La Consolata
23	Escuela Municipal de Audición y Lenguaje
24	Escuela Municipal de Ciegos “4 de Enero"
25	Escuela San Joaquín y Santa Ana
26	Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Discapacidad Intelectual-Parálisis Cerebral-Autismo y Síndrome de Down FEPAPDEM - Guayas
27	Federación Nacional de Ecuatorianos con Discapacidad Física - Regional Guayaquil FENEDIF
28	Federación Nacional de Sordos del Ecuador - FENASEC
29	Fundación Asistencia Social y Atención Integral a Discapacitados FASAID
30	Fundación Ayuda para Enfermos Incurables A.E.I.
31	Fundación Calderon´sLovingTouch - FUNCAL
32	Fundación Comunicar
33	Fundación de Asistencia Psicopedagógica para niños, adolescentes y adultos con Discapacidad Intelectual FASINARM
34	Fundación Divino Niño de Praga

35	Fundación Ecuatoriana para ciegos “FUNECI”
36	Fundación Herta Seebass “Kinderzentrum”
37	Fundación Laura Espinoza Solidaria.
38	Fundación Madre Teresa
39	Fundación Margarita Enderton
40	Fundación María Otilia
41	Fundación Martha Breglia
42	Fundación Niños Diferentes
43	Fundación Nos Necesitan Ecuador (Centro Jacinta y Francisco)
44	Fundación Nuestros Hijos
45	Fundación para Ayuda de Ciegos Martha Almeida Barzola
46	Fundación Sin Barreras FUNSIBA
47	Liga de Sordos del Guayas
48	Ministerio de Inclusión Económica y Social MIES
49	Misión Alianza Noruega “Centros CREER”
50	SERLI
51	Servicio de Integración Laboral SIL
52	Subsecretaría Regional de Educación del Litoral
53	Universidad de Guayaquil: Unidad de Proyectos de Vinculación con la Comunidad Escuela de Tecnología Médica Consultorio Jurídico para la Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad

32

MÓNICA LARREA PAREDES
BRIAN WILLIAMS FLORES

TEMA:
RETOS DE LOS EMPRENDIMIENTOS SOCIALES DE GÉNERO, CASO RECINTO SAN GIL, CANTÓN SAMBORONDÓN PROVINCIA DEL GUAYAS

RETOS DE LOS EMPRENDIMIENTOS SOCIALES DE GÉNERO, CASO RECINTO SAN GIL, CANTÓN SAMBORONDÓN PROVINCIA DEL GUAYAS

CHALLENGES OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP GENDER, CASE SAN GIL, SAMBORONDÓN, GUAYAS PROVINCE

Mónica Larrea Paredes
Universidad Ecotec
Vía Samborondón Km. 13.5
04 3723400
mlarrea@ecotec.edu.ec

Brian Williams Flores
Universidad Ecotec
Vía Samborondón Km. 13.5
04 3723400
bwilliams@ecotec.edu.ec

Resumen. La actividad emprendedora en el país ha tomado un gran auge en los últimos años, en los que se ha buscado adecuar un ecosistema que permita a las nacientes empresas ser generadoras de producción y empleo, coadyuvando a mejorar la calidad de vida de los involucrados, encaminando las acciones, entre otros aspectos, a impulsar la relación empresa – universidad – estado. En el sector rural, existen comunidades como el Recinto San Gil de la provincia del Guayas, que si bien presenta diferentes problemas a nivel de servicios educativos y salud; por sus características socio-económicas, puede generar emprendimientos asociativos de género. Lo cual se establece a partir de la identificación de las potencialidades emprendedoras de las señoras del recinto, junto con los recursos disponibles en el entorno; para así generar ingresos que aporten a la economía familiar y mejoren la calidad de vida de la comunidad. Se requiere trabajar diversos aspectos como capacitación, organización social, búsqueda de financiamiento, oportunidades comerciales, entre otros, que permitan potencializar dichos emprendimientos.

Palabras Clave: desarrollo, asociatividad, comunidades rurales, economía popular.

Abstract. Entrepreneurial activity in the country has taken a big importance in recent years, which has sought to bring an ecosystem that allows startups generate production and employment, helping to improve the quality of life of those involved. The actions have been aimed, to improve relationship business - academy - state. In rural areas, there are communities like San Gil of Guayas Province, that although it has different problems at the level of educational services and health, for their socio-economic characteristics can generate small projects with gender focus, which is established from identifying entrepreneurship, with the resources available in the environment, in order to generate income to contribute to the household economy and improve the quality of life in the community. It requires work various aspects such as training, social organization, fundraising, business opportunities, among others, that allow potentiate the small entrepreneurs.

Keywords: Development, associativity, rural communities, popular economy.

1. Introducción.

El Ecuador, es un país que por sus características socioeconómicas ha hecho que la población económicamente activa busque formas de generar ingresos para sustentar la economía familiar. De acuerdo al Global Entrepreneurship Monitor GEM Ecuador (2013) en ese año se obtuvo un Índice de Actividad Emprendedora Temprana (TEA) de 36%; es decir aproximadamente 1 de cada 3 adultos había gestionado la creación de un negocio o poseía uno cuya antigüedad no superaba los 42 meses, dedicados en su mayoría al comercio (49.2%) y principalmente orientados al mercado doméstico.

En el grupo de emprendedores es importante destacar aquellos que lo hacen por necesidad y los que lo hacen por oportunidad, ya que se diferencian por la edad promedio, nivel de educación y ocupación principalmente. Así los emprendedores por necesidad se encuentran desempleados o dedicados al hogar, lo que vuelve a este grupo más vulnerable. Además, un mayor porcentaje de estos cerró un negocio en los últimos 12 meses (Global Entrepeneurship Monitor, 2013). El estudio citado se realiza en el área urbana de las principales ciudades del país, es una realidad que no difiere mucho en la zona rural; ya que las personas generan actividades de sustento familiar, enfocados a actividades comerciales principalmente.

El Recinto San Gil, ubicado a tres kilómetros de la cabecera parroquial de Tarifa, está conformado por 56 familias dedicadas principalmente al cultivo del arroz, el cual se destina a las piladoras de la zona o a intermediarios. Estos ingresos los percibe la población masculina, quienes se encargan de administrarlo sin alcanzar a cubrir las necesidades básicas de los hogares. En cuanto al tema educativo, la escuela del recinto cuenta con dos aulas y una docente para todos los niveles de educación básica. La provisión de productos de primera necesidad se realiza en Tarifa o Samborondón ya que en el recinto sólo existe el expendio de golosinas y gaseosas, mismo que es atendido por una persona con discapacidad, quien destina parte del bono que recibe del estado para giro de su actividad. La mayoría de familias de este recinto no reciben el bono de desarrollo humano, por cuanto no se encuentran bajo la línea de pobreza establecida por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social. De acuerdo a los resultados obtenidos del Registro Social, la actividad predominante en el grupo de señoras del recinto es el cuidado del hogar; sin embargo, las mismas disponen de tiempo para explotar las habilidades con potencialidad emprendedora para así generar ingresos que aporten a la economía familiar y mejoren la calidad de vida de la comunidad.

A nivel nacional e internacional, existen programas de apoyo para la generación de iniciativas micro empresariales asociativas de género y grupos vulnerables. Para lo cual se debe entender las particularidades de los grupos emprendedores y establecer las bases, tipos de organización y limitantes que enfrentan en el proceso de generación de empresas.

2. Revisión de literatura.

El término emprendimiento ha sido abordado desde la visión de generación de desarrollo económico. Así Schumpeter (1963, p 84.) define la empresa como "la realización de nuevas combinaciones", y a los empresarios como "los individuos encargados de dirigir dicha realización". Estas definiciones son, a la vez, más amplias y restringidas en comparación con los conceptos conocidos de empresarios y empresas. Este autor considera que un individuo que trabaja por cuenta propia es un empresario; bajo este planteamiento, un individuo adquiere la calidad de empresario cuando desarrolla nuevas combinaciones, pero también pierde esta calidad cuando ha puesto en marcha el negocio y comienza a desarrollar las actividades propias de la administración y la dirección de empresas.

Kantis (2004) hace referencia a que una corriente pionera en el campo de los estudios sobre la empresarialidad se ha dedicado a indagar «quién» es un empresario o cuáles son sus atributos de personalidad. De acuerdo con este enfoque, el empresario se caracteriza, en primer lugar, por su necesidad de logros, por su capacidad de aprender o una definición más operativa al considerar empresario a quien funda una empresa.

Esta definición es la más generalizada, sobre todo debido a su pragmatismo y por su facilidad para ser utilizada.

> Así también el emprendimiento ha sido frecuentemente asociado -de acuerdo con un período histórico- con las dimensiones de liderazgo y gerencia. El 'emprendedor' -el que descubre nuevos mundos-, el "líder" -el que ejerce control-, y el 'gerente' -el que impone el orden de la gestión racional- son interpretados como las figuras arquetípicas que nos permiten encontrar nuestras guías en la actividad diaria de la organización y que sirven como expresiones simbólicas de los temores y las esperanzas del desempeño de la empresa (Czarniawska-Foerges & Wolff 1991; citado por Bruni, Gherardi, & Poggio, 2004, p. 410).

El proceso emprendedor se lo ha vinculado también a los procesos de innovación. Schumpeter (1963, pág. 98) realiza una clara diferenciación entre innovación e invención. Esta última se refiere a la creación o combinación de nuevas ideas, en tanto que la innovación consiste en la transformación de un invento en algo susceptible de comercialización, en un bien o servicio capaz de satisfacer las necesidades del mercado existentes o creadas por el propio empresario, es decir brindarle un sentido práctico de uso. Si bien existen una serie de perspectivas desde las que se puede abarcar el presente estudio, se ha considerado el análisis del proceso emprendedor, sintetizado en cuatro aspectos: el emprendedor, el tipo de empresa, la gestación del proyecto empresario, y el desarrollo inicial de la empresa. Para definir un micro emprendimiento es necesario que se consideren varios factores que muchas veces pueden pasar desapercibidos. En el estudio publicado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Magill, J; Development 2004 & Meyer, R, p. 6) se define de la siguiente manera:

> Una microempresa es un negocio personal o familiar en el área de comercio, producción, o servicios que tiene menos de 10 empleados, el cual es poseído y operado por una persona individual, una familia, o un grupo de personas individuales de ingresos relativamente bajos, cuyo propietario ejerce un criterio independiente sobre productos, mercados y precios y además constituye una importante (si no la más importante) fuente de ingresos para el hogar.

La definición antes mencionada caracteriza de manera integral el tipo de emprendimiento que se busca generar por parte de la población femenina del recinto San Gil.

Para que los micro emprendimientos originados por las mujeres del recinto San Gil tengan la oportunidad de perdurar en el tiempo, necesita contar con la disponibilidad de fondos frescos, recurso con el que no se cuenta en la actualidad. Para Hege (1999), el financiamiento permite que los pobres puedan iniciar una actividad económica, ya que este permite superar las limitaciones económicas de las personas. De igual manera ayuda a que puedan administrar de forma eficiente sus actividades económicas, aprovechando las oportunidades que el mercado otorga en el momento en que surge la necesidad de adquirir a menor costo la materia prima base de su emprendimiento; coadyuvando además a la formación de capital social ya que una modalidad de microfinanciamiento es la formación de redes que funcionan a manera de grupos solidarios, lo que en un futuro beneficiará a las microemprendedora ya que irán confeccionando el ansiado historial crediticio que permita avanzar en la obtención de nuevos fondos. Hoy en día, existen varios programas de microfinanzas en el Ecuador; sin embargo, el recinto objeto de estudio no se ha visto beneficiado con ellos.

Por las características de los micros emprendimientos y sus gestores, las capacidades de los mismos es un aspecto que se debe fortalecer desde diversos ámbitos. Uno de ellos es

la asociación que se puede generar lo cual es un punto de partida ante cualquier forma de microemprendimiento; la Fundación CODESPA (2012) afirma:

> El principal objetivo para la creación de un grupo asociativo productivo es el interés primero, individual y luego colectivo- de cumplir de manera conjunta alguna actividad económica que reporte beneficios. Es decir, las asociaciones involucran a grupos de personas que, ya sea de manera formal o informal, se unen para abordar de manera conjunta determinadas operaciones económicas como la producción, la adquisición de bienes y servicios, la oferta de productos o la prestación de servicios, entre otros.

Estas formas de organización comunitaria y productiva, ha generado que en el Ecuador se establezca el marco legal para "reconocer, fomentar, promover, proteger, regular, acompañar y supervisar la constitución, estructura y funcionamiento de las formas de organización de la economía popular y solidaria" que norma la existencia de los emprendimientos sociales (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

3. Materiales y Métodos.

Si bien existen una serie de perspectivas desde las que se puede abarcar el presente estudio; se ha considerado el análisis del proceso emprendedor sintetizado en cuatro aspectos: el emprendedor, el tipo de empresa, la gestación del proyecto empresario, y el desarrollo inicial de la empresa.

Este estudio exploratorio-descriptivo, se realizó en el recinto San Gil del Cantón Samborondón de la Provincia del Guayas. Para lo cual se elaboró una encuesta que permitió realizar el levantamiento de las características y motivación emprendedora de las señoras de la comunidad, con la finalidad de establecer la línea base de las iniciativas que se pueden desarrollar a nivel de emprendimientos comunitarios y sustentables, que se ajusten a su realidad, considerando las habilidades y conocimientos de la población. En el proceso de intervención se observó la preparación del proyecto y el lanzamiento del negocio, el ingreso al mercado, el acceso a los recursos y su organización.

El recinto San Gil está conformado por 56 familias, y la mayoría de ellas integrada por cuatro o cinco miembros, lo que suma un total de 186 habitantes, de los cuales el 28% son mujeres que pertenecen a la población económicamente activa (PEA), acorde al levantamiento poblacional realizado. Se orientó el estudio a las mujeres por cuanto son quienes se dedican de manera fundamental a actividades no remuneradas como lo es el cuidado del hogar, a quienes se encuestó de manera voluntaria, de acuerdo al interés que cada una tenía en torno a la idea de generar ingresos que contribuyan a la economía familiar.

Posteriormente se establecieron iniciativas que se aplicaron en la comunidad para analizar el desempeño de los emprendimientos generados a los cuales se les brindó asesoría en el desarrollo de productos y acompañamiento para la participación en ferias para la comercialización de productos.

4. Resultados y Discusión.

De acuerdo a las encuestas aplicadas en el marco del Estudio Multiprofesional del recinto San Gil del Cantón Samborondón (Universidad Ecotec, 2015), los principales problemas

que percibe la población son: la falta de transporte, la ausencia de un centro de salud cercano, inexistencia de un adecuado manejo de desechos sólidos, y el entorno negativo en que se desenvuelve la educación. El mismo estudio recoge la voluntad de iniciar algún tipo de emprendimiento, el cual se enfoca principalmente en bazares, tiendas o '*cyber*', y en menor proporción actividades como panadería, sastrería, artesanías; mismos que van enfocados a la intermediación, sin incluir valor agregado a los productos que puede llegar a comercializar.

De acuerdo a la encuesta aplicada para identificar las potencialidades de emprendimiento, misma que fue realizada al 79% de las mujeres de la PEA del lugar, -es decir 37 informantes- se obtiene que el 41% ha considerado en algún momento iniciar una actividad económica que le permita generar ingresos adicionales. El 16% ha llegado a realizar alguna actividad generadora de ingresos, principalmente enfocados a la venta por catálogo de productos de belleza, ropa y zapatos o artículos varios para el hogar, cuyas actividades se han visto afectadas por el reducido mercado en el que se desempeñan y al trabajar a crédito han tenido un alto nivel de morosidad. El 23% considera que el entorno posee características que se pueden explotar para la generación de nuevas actividades que dependan de las ventajas naturales que presenta el recinto.

Por las actividades diarias que realizan las mujeres, han desarrollado habilidades que consideran son relevantes, así manifestó el 76% , y que pueden aplicarse al nacimiento de iniciativas enfocadas a la elaboración de manualidades, principalmente con fomix y tejidos, a la elaboración de prendas de vestir y accesorios, pastelería y bocaditos y producción agrícola menor. El interés por realizar actividades para generar estos ingresos se vio reconfirmado al observar que el 32% estaba dispuesto a adaptar y ceder un espacio en sus hogares para iniciar su funcionamiento. Sin embargo, esta disposición no es similar cuando se consultó sobre la posibilidad de acceder a financiamiento, y en los casos positivos principalmente los fondos provenían de fuentes familiares o informales.

A partir de este escenario se intervino en la elaboración de propuestas de negocios, para establecer la viabilidad de las ideas identificadas. En este proceso se identificó las principales falencias en cuanto a procesos productivos, establecimiento de precios acorde a los costos y al mercado, la falta de acceso a los mercados, la poca organización financiera y el limitado número de proveedores para la adquisición de la materia prima. Los emprendimientos se enfocaron a la confección de ropa para niños con la visión de crear una pequeña empresa de textiles, con el desarrollo de un diseño, costura y equipamiento técnico para la diversificación de la oferta, conjuntamente con el diseño y elaboración de accesorios para cabello.

Otra de las ideas en las que se trabajó fue en manualidades a base de fomix, orientados al diseño de productos didácticos y decorativos para festividades, con la finalidad de convertirse en un proveedor de estos productos en las escuelas de localidades aledañas. En el sector alimenticio el impulso a la comercialización de dulces y bocaditos, cuidando que se mantengan dentro de la línea de las buenas prácticas de manufactura, para expandir sus ventas a los eventos del cantón.

Una vez estructuradas las propuestas, el principal logro fue la mejora de los productos finales con un adecuado proceso de costeo y la primera incursión en mercados externos a la comunidad con la participación en la feria turística del cantón Salitre, lo que permitió a las nuevas emprendedoras actuar en el mercado real. Estas acciones permitieron identificar los principales retos que enfrentan y en cuyas áreas se deberá seguir trabajando,

tratando de generar sinergias entre la comunidad, organismos de financiamiento y apoyo al emprendimiento, así como la estabilidad de los grupos de emprendedoras.

Otro aspecto a resaltar es la importancia de las necesidades de acompañamiento y capacitación en habilidades de comercialización, identificación de canales, formalización de las actividades tanto a nivel tributario como constitución legal que les permita participar en convocatorias de organismos de apoyo al emprendimiento asociativo de género que se busca impulsar.

5. Conclusiones.

Pese que a las necesidades de servicios básicos de los habitantes de San Gil son muy similares, la situación de cada familia es totalmente distinta debido a factores como el nivel de educación, edad, ingresos y habilidades, por lo que el proyecto debe adaptarse a cada una de estas situaciones para desarrollar un plan viable que represente un beneficio real ante cada caso.

Uno de los retos más importantes es el acceso al financiamiento, ya que si bien no son grandes inversiones las que se requieren por la estructura de los emprendimientos propuestos es prioritario para mejorar el acceso al mercado. Existen organizaciones especialmente internacionales que financian estas iniciativas y uno de los principales requisitos es el nivel de asociatividad que se evidencia en la organización social beneficiaria. Por tanto, legalizar el trabajo de las emprendedoras se vuelve vital; sin embargo, existe ciertas limitaciones por el nivel educativo de las participantes por el temor a incurrir en más gastos.

Para que el producto final de los emprendimientos no tenga un frustrado ingreso al mercado es necesario acudir al uso de recursos tales como la 'Responsabilidad Social Empresarial' con el objetivo de establecer los medios de comercialización idóneos que les permitan llegar a la mayor cantidad de consumidores. Para ello es de suma importancia trabajar en la creación de una marca, misma que debe englobar el esfuerzo de las emprendedoras que sirva de motivación para alcanzar un adecuado mantenimiento de la misma.

Referencias bibliográficas.

Bruni, A., Gherardi, S., & Poggio, B. (2004). *Doing Gender, doing entrepeneurship: An Ethnographic Account of Intertwined Practices* (Vol. No. 11). Gender, work and Organization.familias

Duque, J. A. P. (2014). Emprendimiento y género: El caso de la industria de la belleza en Bogotá. *Sociedad y Economía,* (26), 239-269. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/1640570208?accountid=130858

Escuela Superior Politécnica del Litoral. (2013). *Global Entrepeneurship Monitor. Recuperado de: http://www.espae.espol.edu.ec/images/documentos/publicaciones/libros/reportegem2013.pdf*

Fundación CODESPA. (2012). *Lecciones aprendidas y orientaciones en el apoyo a empresas asociativas rurales y cooperativas en contextos de pobreza. Madrid: Autor.*

Hege, G. (1999). *Microfinanzas y pobreza ¿Son válidas las ideas preconcebidas?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Kantis, Hugo; Angelelli, Pablo; Mori, Virginia. (2004). *Desarrollo Emprendedror, América Latina y la experiencia internacional.* (H. Kantis, Ed.) Estados Unidos: BID.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria del Sistema Financiero,* 444 (Registro Oficial 10 de 05 de 2011).

Magill, J; Development2004 & Meyer, R. *Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.* (2004). Microempresas y Microfinanzas en Ecuador. Washington D.C.

Schumpeter, J. (1963). *Teoría del desenvolvimiento económico.* México: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Ecotec (2015). *Estudio Multiprofesional del Recinto San Gil del Cantón Samborondón.* Recuperado de: http://www.comunidadsangil.org/estudio-multiprofesional

33

JUAN CARLOS LÓPEZ GUTIÉRREZ
AMALÍN LADAYSÉ MAYORGA ALBÁN
SILVIA ROSA PACHECO MENDOZA
LEXINTON GUALBERTO CEPEDA ASTUDILLO

TEMA:
AMBIENTE, SOCIEDAD Y ECONOMÍA. EVALUANDO LA SUSTENTABILIDAD DE LOS AGROECOSISTEMAS

AMBIENTE, SOCIEDAD Y ECONOMÍA. EVALUANDO LA SUSTENTABILIDAD DE LOS AGROECOSISTEMAS

ENVIRONMENT SOCIETY AND ECONOMICS. ASSESSING THE SUSTAINABILITY AGROECOSYSTEMS

Juan Carlos López Gutiérrez[1]
Universidad Estatal de Bolívar
Campus Universitario: "Alpachaca" Av. Ernesto Che Guevara s/n y Av. Gabriel Secaira, 020150 Guaranda.
032206 141
jclopezg66@gmail.com

Amalín Ladaysé Mayorga Albán[2]
Universidad de Guayaquil
Cdla. Universitaria Salvador Allende, Malecón del Salado entre Av. Delta y Av. Kennedy, 090514 Guayaquil.
0996016856
amalin.mayorgaa@ug.edu.ec

Silvia Rosa Pacheco Mendoza[3]
Universidad Estatal de Milagro
Cdla. Universitaria Km. 1.5 vía Milagro Km. 26, 091050 Milagro.
0998153471
spchecom@unemi.edu.ec

Lexinton Gualberto Cepeda Astudillo[4]
Universidad Nacional de Chimborazo
Campus Norte "La Dolorosa", Avda. Eloy Alfaro y 10 de Agosto, 060110 Riobamba.
(593-3) 3730880 ext 2000
lcepeda@unach.edu.ec

Resumen. La protección de los factores ecológicos y ambientales demanda la participación tanto de políticos y gobernantes, como de comunidades locales y empresarios que desarrollan su labor económica ignorando las consecuencias que puede traer para la sustentabilidad. El caso de Salinas de Guaranda, considerado como un agroecosistema, constituye una experiencia favorable para la evaluación de la sustentabilidad. Para ello, esta investigación se planteó como objetivo proporcionar una caracterización sistémica de la interacción de las dimensiones ambientales, sociales y económico – tecnológicas. La metodología desarrollada asumió las tipologías de análisis de contenido temático y análisis de contenido semántico. El universo del estudio, concerniente a la sustentabilidad de los agroecosistemas, constituyó una eficaz fuente para la definición de la estructura y comportamiento de las dimensiones evaluadas; identificando un desequilibrio en los aspectos ambientales y sociales, que favorece las matrices económicas y tecnológicas.

Palabras clave: agroecosistema, sustentabilidad de agroecosistemas, escenarios de la sustentabilidad, dimensiones de sustentabilidad, análisis de contenido.

Abstract. The environment protection should be a concern for government and politics, also for local communities and enterprises, which generally don't pay attentions to the environmental impacts of its economical performance. Here we examine the case of "Salinas de Guaranda" like an agro ecological system. In order to evaluated the sustainable of this system we developing our self sustainable assessment method. The principal aim with this method is to offer an holistic evaluation of environmental, societal, economical

1 Profesor Investigador en Universidad Estatal de Bolivar, Doctor en Ciencias de la Educación.
2 Profesora Investigadora en Universidad de Guayaquil, Magister en Gerencia Educativa.
3 Profesora Investigadora en Universidad Estatal de Milagro, Magister en Educación Superior.
4 Profesor Investigador en Universidad Estatal de Chimborazo, Máster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa.

and technological relationship. The methods are based on theme and text analysis contents. We develop an analytical and methodological framework which can be applied to studies similarly focused on agro ecological systems.

Keywords: agro-ecological system, agro-ecological sustainability, stage of sustainability, text analysis contents.

1. Introducción.

Para Martínez-Castro, Ríos y Castillo (2015), con la publicación de la Agenda 21 en 1992, se impulsó el desarrollo de estrategias para evaluar la sustentabilidad de los sistemas que involucran el manejo de recursos naturales, entre ellos, los sistemas agrícolas (p. 63). A ello, debe añadirse el creciente marco regulatorio ambiental en América Latina, incluyendo la implantación de estándares ambientales, sistemas de evaluación de impacto ambiental; como resultado de la actividad de las sociedades denota la creciente importancia de los aspectos ambientales en el comercio internacional, las condicionantes ambientales de los países importadores, los sistemas voluntarios de calidad ambientales (como la serie 14 000 de ISO) (Gudynas, 2000).

Existe un creciente acuerdo sobre la necesidad de vincular más estrechamente los aspectos ambientales en las estrategias de desarrollo a nivel global y en específico de América Latina, orientada hacia la sustentabilidad, en sus sentidos sociales y ecológicos. Sin embargo, no es tan claro cómo realizar esos vínculos y cómo lograr aplicaciones prácticas aceptables, tanto desde un punto de vista ecológico, como de uno económico (Gudynas, 2000). A ello se suman las preocupaciones por el impacto del crecimiento económico al ambiente (Toro et al, 2015) y la tendencia de la actividad humana a simplificar ecosistemas (Cosío, 1999).

Sin embargo, Gallardo et al. (2002), nos menciona la necesidad de un diagnóstico que permita determinar las prácticas, asociación, factores y finalidad del agroecosistema atendiendo a la diversidad de factores que influyen en él, perspectiva que asume el presente estudio.

Además, el acercamiento al estudio de los agroecosistemas se ha realizado desde una configuración epistémica cuantitativa o hipotética deductiva, que ha tratado de considerar las prácticas desarrolladas a través de teorías económicas (López, Rodríguez & Quizhpe, 2015). Sin embargo, como muestran estudios recientes de corte cualitativo (López & Pérez, 2015) y (López, Rodríguez & Quizhpe, 2015), el enfoque de corte cualitativo puede contribuir a clarificar qué es lo que ocurre realmente con los agroecosistemas y su contribución a la sustentabilidad. Ello permite ampliar la comprensión y entendimiento de las interrelaciones que se establecen entre la dimensión medioambiental, la dimensión social y dimensión relacionada con el desarrollo económico y el ámbito tecnológico. La evidencia recolectada y sus interpretaciones, en la mayoría de los casos, no identifican la contribución de los agroecosistemas a la sustentabilidad.

Aunado a lo anterior, Brunett et al. (2005) señala que han sido pocos los esfuerzos por evaluar qué tan sustentables son los sistemas de producción. Aspecto este sostenido por Martínez-Castro, Ríos y Castillo (2015) que consideran a los estudios de evaluación de la sustentabilidad de agroecosistemas como una herramienta valiosa para determinar el impacto de la actividad humana en los sistemas, lo que pone en riesgo su sustentabilidad a través del tiempo. No obstante considerar, también, que una de las principales dificultades para avanzar en la evaluación de la racionalidad en la utilización de los recursos que conducen a un incremento de la sustentabilidad es la falta de metodologías para evaluar

si estos procesos están funcionando (Flores & Santiago, 2015).
Considerando las valoraciones anteriores, los objetivos de este trabajo fueron: (a) identificar las dimensiones asociadas a la evaluación de sustentabilidad, aplicadas en estudios de agroecosistemas anteriores, (b) proponer, como herramienta metodológica de investigación, el análisis de contenido, señalando sus principales definiciones y pasos para su ejecución, y (c) presentar los principales resultados y discusión del estudio concerniente a la sustentabilidad de los agroecosistemas en Salinas de Guaranda.

2. Revisión de la literatura.

El agroecosistema se define como un área de estudio con ciertas propiedades o características que la diferencian de otras por encima de lo que puede ser un ecosistema natural (Mariaca, 1993). Según Vilaboa-Arroniz et al. (2009), en 1985 se aplicó la teoría y el enfoque de sistemas al estudio de los agroecosistemas conceptualizándolo como un ecosistema modificado por el hombre que interactúa con factores socioeconómicos y tecnológicos para la utilización de los recursos naturales con fines de producción, para la obtención de alimento y servicios en beneficio del hombre (Ruiz, 1995).

La perspectiva de un agroecosistema se entiende como la actividad en la que el hombre, en un ambiente determinado donde interactúan factores de utilización de recursos naturales con fines de producción, obtiene alimentos, servicios y productos, en este caso agrícolas. Los agroecosistemas se caracterizan porque, a través de ellos, el ser humano logra el objetivo de producir bienes que le permiten satisfacer la necesidad fundamental de alimentación. Para ello, modifica los ecosistemas de su forma natural, haciéndolos interactuar con factores principalmente tecnológicos que los transforman y artificializan (Masera et al., 1999; Vilaboa et al., 2006), afectando las diferentes dimensiones de la sustentabilidad (De Camino & Müller, 1993), ya que desde el artefacto más sencillo hasta la tecnología más sofisticada y compleja tienen repercusiones sobre los aspectos ecológicos, sociales y económicos de la producción, especialmente en la agricultura.

Fonseca-Carreño, Cleves-Leguízamo y León-Sicard (2015, p. 31) nos refieren que el concepto de:

> Sostenibilidad tiene múltiples definiciones, pero sobresalen tanto aquellas que, desde la óptica antropocentrista, la enfocan en función de satisfacer las necesidades humanas actuales sin comprometer las futuras, como las correspondientes a los enfoques donde el ecosistema puede responder a presiones drásticas, manteniendo la productividad (similar al concepto de resiliencia).

Según Kates et al. (2001) y Devuyst et al. (2001) el objetivo de la evaluación de sustentabilidad es proporcionar a los encargados de adoptar decisiones, una valoración de ámbito local a global que integre los sistemas de naturaleza y sociedad a corto y largo plazo, a fin de ayudar a determinar qué acciones deben o no ser emprendidas para favorecer una sostenible relación entre sistemas.

Un efecto sobre la evaluación de la sustentabilidad, parecido a los escenarios declarados anteriormente es el que considera a las dimensiones de la sustentabilidad, reconocidas por Barbier (1987), Yunlong y Smit (1994), Foladori y Tomassino (2000), Foladori (2002), Fernandes y Woodhouse (2008), Toro et al. (2015, p.265) y Rangel et al. (2015).

- La dimensión medioambiental o biofísica se refiere al mundo físico con el que y en el que, los diferentes procesos productivos presentes en el territorio, operan. Los atributos de esta dimensión pueden ser vistos como naturales, ya sean de naturaleza no renovable con un flujo predecible, como la luz del sol, la lluvia o el viento, o renovables como plantas, animales y en cierta medida el suelo y el agua.

- La dimensión social se relaciona con el papel que las poblaciones humanas y las fuerzas culturales y sociales y otras fuentes de acción colectiva, desempeñan para influir en el comportamiento de las personas como individuos y como miembros de las familias, grupos y comunidades. Tres conceptos surgen como fundamentales dentro de esta dimensión que están íntima y básicamente relacionados con los sistemas agropecuarios y giran en torno a ellos: la autosuficiencia o soberanía alimentaria; la autonomía e independencia; y el desarrollo endógeno y local.

- La dimensión social de la sustentabilidad apunta a la continua satisfacción de las necesidades humanas básicas como alimentación y vivienda; además de necesidades sociales y culturales de más alto nivel, como la seguridad, la equidad, la libertad, la educación, el empleo, y el ocio. Esta dimensión, hasta la década de los años de 1990, fue vista como un medio u obstáculo para alcanzar la sustentabilidad ecológica a través de la relación del ser humano con la naturaleza externa, considerando que la pobreza y el incremento poblacional eran los agentes de la degradación ambiental. No obstante, tanto la pobreza como la degradación pueden tener una misma causa: falta de recursos o escasos derechos de propiedad.

- La tercera dimensión está relacionada con el desarrollo económico y el ámbito tecnológico, actúa limitando en gran medida la viabilidad o factibilidad de las actividades productivas. Así, en el caso de los agricultores o ganaderos, estos tienen que evaluar los costos asociados con diferentes combinaciones de insumos que pueden utilizarse en las actividades agropecuarias, la comercialización, los gastos de transporte e instalaciones y las cantidades de producto que se puede esperar con cada combinación.

3. Materiales y métodos.

En el presente estudio se utiliza la aplicación del análisis de contenido como instrumento de recogida de información, aspecto que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico. Es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. En ese sentido es semejante en su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, a cualquier otra técnica de recolección de datos. No obstante, lo que caracteriza al análisis de contenido y lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los mismos (Andréu, 1998).

En la actualidad, el análisis de contenido es un método consolidado de investigación, (Alonso, Volkens & Gómez, 2012, p. 12) "técnica de investigación para formular inferencias válidas y reproducibles a partir de ciertos textos (u otro material con significado) en los contextos de su uso" (Krippendorff, 2004, p. 18).

El objetivo general que se persigue mediante el análisis de contenido es la reducción de

datos contenidos en el texto analizado (Alonso, Volkens & Gómez, 2012).
Condiciona su origen a las investigaciones sobre la naturaleza del discurso. Es descrito como un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana en sus diferentes códigos, así como la diversidad numérica de personas implicadas en la comunicación, con el empleo de diferentes instrumentos para la recolección de datos (Cabrera, 2007).

Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.

Berelson (1952, p. 18) sostiene que el análisis de contenido es "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación". Según esta definición, el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La "objetividad" se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La "sistematización" hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado (Andréu, 1998). En realidad, estos dos elementos como indica Krippendorff (1990) confluyen en el requisito de "reproductividad" de todo instrumento de investigación científica; es decir, que las reglas que lo gobiernen sean explícitas (objetivas) y aplicables a todas las unidades de análisis (sistemáticas).

Los otros dos elementos de la definición (cuantificable y manifiesto) han sido ampliamente discutidos por ser ciertamente restrictivos. La "cuantificación" pide que se pueda cifrar numéricamente la información –codificación – para obtener el recuento de las unidades e indicadores de los fenómenos que estamos interesados en mostrar. No obstante, aunque la cuantificación ha sido y es importante en la aplicación de técnicas de análisis de contenido, hoy la mayor parte de los investigadores sociales, reconocen que además de mostrarse los hechos se han de interpretar. Por último, Hostil (1969) sostiene que: "el análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto".

En el presente estudio se han integrado aspectos de las tipologías de análisis de contenido temático y semántico según Andréu (1998), para lo cual se han considerado términos o conceptos, lista de frecuencias, clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto, aspectos propios de análisis de contenido temático.

Además, se ha hecho hincapié en la definición de cierta estructura –significativa- de relación que considera todas las ocurrencias que concuerden con dicha estructura, clarificando los patrones de relaciones que se tomarán en cuenta. En este caso, expresiones de posición favorables o desfavorable, tal o cual decisión, propio de la tipología semántica.

El universo del actual estudio es el documento científico relacionado con la sustentabilidad de los agroecosistemas en Salinas de Guaranda en Éxitos y fracasos de los microemprendimientos en Salinas de Guaranda (Martínez et al., 2015). Una vez establecido este universo, deberán adoptarse decisiones sobre el muestreo, justificándose su propuesta ante "la necesidad práctica de la reducción de una gran cantidad de datos

potenciales a un tamaño manipulable" (Fonseca, 2004, p. 56). En este caso, el investigador utilizará una muestra de unidades intencional que en su juicio es representativa de la población que le interesa abordar.

Las unidades de análisis son las matrices Fortaleza – Oportunidades y Debilidades y Amenazas (FODA). Las categorías de análisis son: (1) Cooperativa Salinas; (2) La Quesera; (3) Chocolates y derivados; (4) Hilandería Intercomunal Salinas; (5) Los hongos: El "Boletus luteus". Las subcategorías son: presencia, frecuencia, favorable, no desfavorable y clasificación temática. La muestra abarca el período 2014.

Siguiendo a Bardin (1996), la enumeración y reglas de recuento son las siguientes:

- La presencia: referencia de alguna manera a la sustentabilidad de los agroecosistemas.
- La frecuencia: total de ocasiones en que se hace alguna inferencia a los aspectos que condicionan la sustentabilidad de los agroecosistemas.
- Favorable: las ocasiones en que se hace alguna inferencia a los aspectos que condicionan la sustentabilidad son referenciados en un sentido positivo, como puede ser la consideración de los cuadrantes Fortaleza – Oportunidades dentro de la matriz.
- Desfavorable: las ocasiones en que se hace alguna inferencia a los aspectos que condicionan la sustentabilidad son referenciados en un sentido negativo, como puede ser la consideración de los cuadrantes Debilidades – Amenazas dentro de la matriz.
- Clasificación temática: según la presencia de la sustentabilidad de los agroecosistemas, se identifica a la dimensión que mayor referencia se realiza:
    - Ambiental
    - Social
    - Económica - Tecnológica

La confiabilidad del estudio se basó en la propuesta realizada por Fonseca (2004) apoyado en que se utilizó un solo codificador de la información. El procedimiento consistió en revisar la primera variable de la matriz FODA de cada una de las categorías de análisis, codificando cada una de ellas. Una vez concluido se pasa a una segunda ronda de codificación de la primera variable, buscando el grado de concordancia entre ambas codificaciones.

4. Resultados.

Los resultados alcanzados permitieron referenciar el contenido y significado de la presencia de la sustentabilidad de los agroecosistemas, de forma objetiva, sistemática y cuantitativa. Se obtuvo el recuento de las unidades e indicadores del aspecto evaluado, permitiendo efectuar las correspondientes deducciones lógicas.

La presencia de términos o conceptos, en las categorías de análisis: Cooperativa Salinas, La Quesera, Chocolates y derivados, Hilandería Intercomunal Salinas, y Los hongos: El "Boletus luteus", permitió valorar las subcategorías de presencia, frecuencia, favorable, desfavorable y clasificación temática. El universo del estudio concerniente a la sustentabilidad de los agroecosistemas en Salinas de Guaranda en Éxitos y fracasos de los microemprendimientos en Salinas de Guaranda, constituyó una eficaz fuente para la definición de la estructura y ocurrencias de las dimensiones ambiental, social y económica – tecnológica; clarificando los patrones de relaciones que direccionan las expresiones de posición favorables o desfavorables, propios de los agroecosistemas y su sustentabilidad.

Se asumió la codificación analizando las unidades de análisis para ubicar los mensajes

textuales dentro de las diferentes categorías centradas en las dimensiones expresadas, transformando o descomponiendo el texto en índices numéricos. En el caso de que la presencia fuera única (representando una sola dimensión), se codificaba como 1 para la dimensión en cuestión. En el caso que la presencia fuera compartida (representando más de una dimensión), codificaba como 0,5 para cada una de las dimensiones en cuestión.

La hoja de codificación constituye una herramienta que representa de manera conclusiva y certera los resultados de la codificación y la inferencia que se alcanzó a través de la deducción lógica.

Tabla 1: Codificación de sustentabilidad de los agroecosistemas en Salinas de Guaranda, basado en el análisis de contenido de "Éxitos y fracasos de los microemprendimientos en Salinas de Guaranda".

Clasificación temática (dimensiones)	FAVORABLE			DESFAVORABLE				
	F	O	T	%%	DA	T	%	TOTAL
Ambiental	2	0,5	2,5	9,26	1	1,5	1,5 21,43	4,00 11, 76
	5,5		5,5	20,372	0,50	5	7,14	6, 00 17, 65
Económica	-							
Tecnológica	11,5	7,5	19	70,37	6	5	5	71,43 24,00 70,59
TOTAL	19	8	27	100	9	7	7	100 34, 00 100, 00

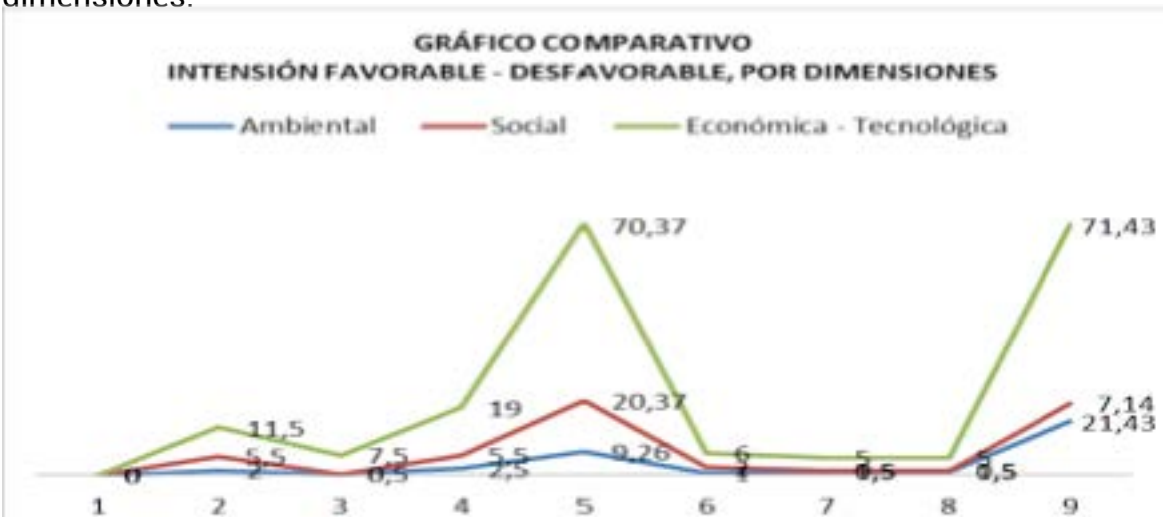
Elaboración propia

5. Análisis y Discusión.

Los resultados confirmaron que fue posible codificar y deducir cada una de las expresiones contenidas en el universo y en las categorías de análisis. Se identificaron 34 aspectos, de los que los favorables fueron 3,9 veces superiores a los desfavorables, señal de la actitud positiva hacia las estrategias asumidas.

Es significativo el papel que desempeña la dimensión económico – tecnológica en el proceso de microemprendimiento, lo que favorece la valoración de la postura sustentable de dicho proceso, siendo esta dimensión 2,4 veces superior a los aspectos relacionados con las dimensiones ambiental y social y 7,6 veces superior si consideramos solo la dimensión ambiental.

Gráfico 1. Distribución de frecuencias por intensión Favorable – Desfavorable, según dimensiones.



Elaboración propia

El gráfico muestra un resumen comparativo por dimensiones según los aspectos favorables y desfavorables, demostrando que los picos más importantes se encuentran, en cuanto a por ciento, en los relacionados con la dimensión económico – tecnológica, con 70,37 % de aspectos favorables, así como el 71,43 de los desfavorables.

Varias categorías de análisis compartieron más de una dimensión en sus identificaciones.

Tabla 2: Codificación según categoría de análisis y la combinación de clasificación temática por intensión Favorable y Desfavorable.

Categorías de análisis	Favorable		Desfavorable		
	F	O	D	A	
Cooperativa Salinas	A/ET	S/ET			
La Quesera			-	-	--
Chocolates y derivados			S/ET		
La Hilandería Intercomunal Salinas			A/S, S/ET	A/ET	S/A
Los hongos: El "Boletus luteus"			-	-	--

Elaboración propia

Los aspectos ambientales solo alcanzaron dos identificaciones como fortalezas y 0,5 en oportunidades. Lo mismo sucede con lo social, donde fue considerado 5,5 ocasiones, y 7,5 en oportunidades, aunque superior a lo ambiental, sigue siendo bajo respecto a lo económico – tecnológico.

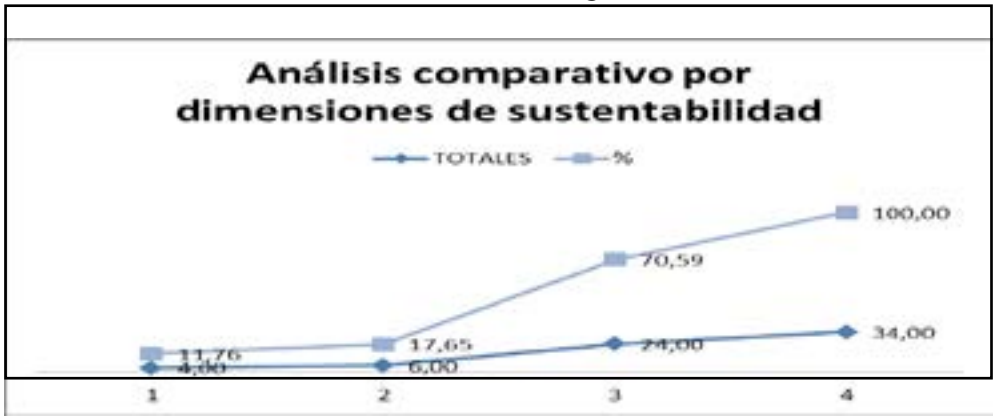
Esta situación se acrecienta en las debilidades y amenazas. Los aspectos ambientales solo fueron identificados en una ocasión, y los sociales en dos en las debilidades; y 1,5

y 0,5, respectivamente en las amenazas. Resulta sintomático que no se reconozcan las afectaciones al ambiente en los señalamientos, donde siguen primando las posiciones económico – tecnológicas.

Estos elementos denotan la debilidad de la capacidad del agroecosistema para tolerar perturbaciones, generando un desequilibrio en detrimento de los aspectos ambientales y ecológicos y sociales, favoreciendo las matrices económicas y tecnológicas. La dimensión ambiental ha sido la menos favorecida con su identificación en la unidad de análisis. Solo en cuatro ocasiones fue identificada.

Ante un contexto globalizado, es lícito considerar que el objetivo ha sido el mejoramiento a largo plazo recurriendo a la transformación de la estructura y funcionamiento del agroecosistema, a partir de la inversión extranjera y la inserción en mercado internacionales. Aspectos sin los que hubiera sido posible alcanzar resultados notables, lo que acarrearía serias limitaciones a la competitividad.

Gráfico 2: Distribución de frecuencias según dimensiones de sustentabilidad.



Elaboración propia

De las 34 presencias de aspectos comprometidos con la sustentabilidad, la dimensión ambiental fue considerada, solo en cuatro ocasiones, para un 11,76 % del total de aspectos señalados. En el caso de la dimensión social, seis veces y el 17, 65 % del total la social; y en el caso de la dimensión económica – tecnológica, 24 ocasiones y 70,59 % del total.

Es clara la presencia de un escenario de sustentabilidad ambiental y social baja, ante una presencia alta de sustentabilidad económico – tecnológica. Esta consideración denota que los niveles y grados de la actividad económica actual no son sustentables; a partir de la tendencia, consciente o no, de la actividad humana de simplificar y reducir la visión ecológica de su actividad, de lo cual se deduce que los beneficios del crecimiento económico no se pueden lograr a largo plazo.

Aunque se identifica la inclusión de los aspectos sociales, persiste el bajo involucramiento de los habitantes del territorio, existiendo una mayor tendencia al uso de insumos externos sobre los internos. Se pierde diversificación productiva, lo que puede volver vulnerable al territorio ante siniestros y con su relación al mercado. El concepto de sustentabilidad como equilibrio disminuye.

Solo Los hongos: El “Boletus luteus” reconoció aspectos ambientales, tanto en la intensión desfavorable (1, en Debilidades: “Ausencia de Re-forestación de los pinares, causa la

desaparición del hongo ‘‘Boletus luteus’’; 1, en amenazas: “Tala indiscriminada de los bosques de pinares". Esta consideración puede estar dada por su alta interdependencia de los recursos ecológicos y baja dependencia de los procesos fabriles y tecnológicos, sin demeritar la importancia y uso de estos aspectos.

El desarrollo sustentable, que generalmente se enfoca hacia el ambiente y a la conservación de los recursos naturales, en su interrelación sistémica con factores económicos, sociales y ecológicos en equilibrio, implica la situación ideal de sustentabilidad y considerarse como sustentabilidad fuerte; lo que en el caso de lo abordado no es así.

Esta situación tiene otra connotación que sería poco objetivo no tener en cuenta y tiene que ver con la dinámica para mejorar los rendimientos productivos y volúmenes de producción en función a la calidad y cantidad requerida por el mercado. De tal forma, que representen utilidades suficientes para mantener la actividad y al propio agroecosistema.

6. Conclusiones.

El enfoque y concepto de agroecosistema es susceptible de aplicar a la valoración de la sustentabilidad de los microemprendimientos considerándolo como una actividad económica que se realiza con el objeto de obtener alimentos, servicios, productos agrícolas y su comercialización. Dentro de lo que inciden diversos factores que interactúan como los tecnológicos, socioeconómicos y ecológicos.

Las tipologías asumidas en el presente estudio desde el análisis de contenido temático y análisis de contenido semántico permitieron determinar la presencia de términos o conceptos, en las categorías de análisis: Cooperativa Salinas, La Quesera, Chocolates y derivados, Hilandería Intercomunal Salinas, y Los hongos: El “Boletus luteus", permitió valorar las subcategorías de presencia, frecuencia, favorable, desfavorable y clasificación temática. El universo del estudio concerniente a la sustentabilidad de los agroecosistemas en Salinas de Guaranda en “Éxitos y fracasos de los microemprendimientos en Salinas de Guaranda", constituyó una eficaz fuente para la definición de la estructura y ocurrencias de las dimensiones ambiental, social y económica – tecnológica, clarificando los patrones de relaciones que direccionan las expresiones de posición favorables o desfavorables, propias de los agroecosistemas y su sustentabilidad.

Es significativo el papel que desempeña la dimensión económico – tecnológica en el proceso de micro emprendimiento con un 70,37 % de aspectos favorables, así como el 71,43 de los desfavorables. Los aspectos ambientales solo alcanzaron dos identificaciones como fortalezas y 0,5 en oportunidades. Lo mismo sucede con lo social, donde fue considerado 5,5 ocasiones, y 7,5 en oportunidades, aunque superior a lo ambiental, sigue siendo bajo respecto a lo económico – tecnológico.

Se denota un desequilibrio del agroecosistema Salinas de Guaranda en los aspectos ambientales, ecológicos y sociales, favoreciendo las matrices económicas y tecnológicas. Es clara la presencia de un escenario de sustentabilidad ambiental y social baja, ante una presencia alta de sustentabilidad económico – tecnológica. Esta consideración denota que los niveles y grados de la actividad económica actual no son sustentables. A partir de la tendencia, consciente o no, de la actividad humana de simplificar y reducir la visión ecológica de su actividad, de lo cual se deduce que los beneficios del crecimiento económico no se pueden lograr a largo plazo.

Referencias bibliográficas.

Alonso, S., Volkens, A., & Gómez, B. (2012). Análisis de contenido de textos políticos: un enfoque cuantitativo *Colección Cuadernos Metodológicos, 47*. Madrid, ES: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.ebrary.com

Andréu, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.* España: Universidad de Granada.

Barbier, E. (1987). *The concept of sustainable economic development.* Environmental Conservation. Switzerland, The Foundation For Environmental Conservation, 14 (2): 101-110.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido.* São Paulo: Almedina.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Comunication Research.* Free Press, Glencoe.

Brunett, P. L., González, E. C., y García, H. L. A. (2005). Evaluación de la sustentabilidad de dos agroecosistemas campesinos de producción de maíz y leche, utilizando indicadores. *Livestock Research for Rural Development*, 17(7), 78.

Cabrera, R. I. (2007). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria* Vol. 14, No. 3, 2009. Pp. 71 – 93. La Habana, CU: Editorial Universitaria. Obtenido de http://www.ebrary.com

De Camino, R. y Müller, S. (1993). Sostenibilidad de la agricultura y los recursos naturales, bases para establecer indicadores. *Serie Documentos de Programas.* Convenio IICA- GTZ, san José, Costa Rica. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25733/2/articulo2.pdf

Devuyst, D., Hens, L. y Lannoy, W. (2001). *How green is the city? Sustainability assessment and the management of urban environments*. New York: Columbia University Press.

Fernandes, L.A. y Woodhouse, P.J. (2008). Family farm sustainability in southern Brazil: an application of agri-environmental indicators. *Ecol. Econ.,* 66: 243-257.

Flores, C.C. y Santiago, J.S. (2015) Evaluación de la sustentabilidad de un proceso de transición agroecológica en sistemas de producción hortícolas familiares del Partido de La Plata, Buenos Aires, Argentina. *Revista Facultad de Agronomía. La Plata (2015) Vol 114 (Núm. Esp.1) Agricultura Familiar, Agroecología y Territorio. pp. 52-66*

Foladori, G. (2002). Avances y límites de la sustentabilidad social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(12), 621-637

Foladori, G. y Tommasino, H. (2000). El enfoque técnico y el enfoque social. En *Revista Paranaense de Desenvolvimiento*. Brasil, (98), 67-75.

Fonseca-Carreño, J.A., Cleves-Leguízamo, J.A. y León-Sicard, T. 2015 Evaluación de la sustentabilidad de agroecosistemas familiares campesinos en la microcuenca del río Cormechoque (Boyacá). *Revista Ciencia y Agricultura* (Rev. Cien. Agri.) Vol. 13 (1). ISSN 0122-8420. Enero - Junio 2016, pp. 29-47. Tunja (Boyacá) - Colombia.

Gallardo, et al. (2002). *Factores que determinan la diversidad agrícola y los propósitos de producción en los agroecosistemas del municipio de Paso de Ovejas*. México: Agrociencia.

Gudynas, E. (2000). *Inversión responsable para la competitividad sistémica: Nuevas dimensiones ambientales en la promoción del desarrollo sostenible en América Latina* (No. publication-detail, 7101. html? id= 6848). Inter-American Development Bank.

Hostil, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities.* Addison Wesley.

Kates et al. (2001). Environment and development: Sustainability Science. *Science* 292, 641-642.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica.* Barcelona: Paidós.

López, J. C.; Rodríguez, A. y Quizhpe, V. H. (2015). La etnometodología como herramienta de análisis e interpretación de los emprendimientos. *Revista Ciencia y Tecnología. Edición 10, octubre 2015 – marzo 2016*. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. Ecuador. pp. 42 – 51.

López, J.C. y Pérez, I. (2015). Acercamiento a la evaluación de la sustentabilidad de los Agroecosistemas: el caso de salinas de Guaranda. *Revista Científica ECOCIENCIA. Volumen 2, Número 4, agosto 2015*. Universidad Ecotec. Ecuador.

Mariaca, M. (1993). Agroecosistemas, concepto central de la ecología: Búsqueda del desarrollo de un modelo aplicativo. En *Seminario Internacional de Agroecología*. Universidad Autónoma Chapingo, de 1993, p. 11. México.

Martínez et al. (2015). Éxitos y fracasos de los microemprendimientos en Salinas de Guaranda, Ecuador. En G. Murillo, A. García & M. Lara (Eds.), *Gestión Sustentable de empresas agroalimentarias. Factores clave de estrategia competitiva* (p. 119 – 144). Ecuador: Universidad de Quevedo.

Martínez-Castro, C. J., Ríos, M. & Castillo, M. (2015). Propuesta para evaluar la sustentabilidad en agroecosistemas de piña en municipios del trópico mexicano. *Cathedra et Scientia. International Journal.* 1(2) 63-80. Octubre 2015–Marzo 2016. Recuperado de http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/catedra_ciencia_international_journal/0020_sustentabilidad_agrosistemas_pina_tropico_mexico.pdf

Masera, O; Astier, M y López S. (1999). *Sustentabilidad y manejo de recursos naturales*. El marco de evaluación MESMIS. GIRA- Mundi-prensa, México.

Rangel et al. (2015). Estudio competitivo del bovino de doble propósito de Chiapas. México. En G. Murillo, A. García & M. Lara (Eds.), *Gestión Sustentable de empresas agroalimentarias. Factores clave de estrategia competitiva* (p. 107 – 118). Ecuador: Universidad de Quevedo.

Ruiz, O. (1995). Agroecosistema. Término, concepto y su definición bajo el enfoque agroecológico y sistémico. En *Seminario Internacional de Agroecología*. UACH. Estado de México. pp. 29-31.

Vilaboa-Arroniz, J. et al. (2009). Caracterización socioeconómica y tecnológica de los agroecosistemas con bovinos de doble propósito de la región del Papaloapan. En *Tropical and Subtropical Agroecosystems.* N. 10, del 2009, p. 53 – 62. México.

Yunlong, C. y Smit, B. (1994). Sustainability in agriculture: A general review. *Agriculture Ecosystems and Environment* 49, 299-307.

34

ESTEBAN GUILLERMO MENESES MONTESDEOCA

TEMA:
SUBJETIVIDAD Y REFORMA UNIVERSITARIA: ESTUDIANTES Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

SUBJETIVIDAD Y REFORMA UNIVERSITARIA: ESTUDIANTES Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

SUBJECTIVITY AND UNIVERSITY REFORM: STUDENTS AND UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR TRANSFORMATION

Esteban Guillermo Meneses Montesdeoca[1]
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador
Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro
(593 2) 2946800
emenesesm@gmail.com

Resumen. El presente trabajo plantea un acercamiento al proceso de transformación de la universidad ecuatoriana desde la perspectiva de los actores estudiantiles. Así se propone una aproximación hacia los representantes de las asociaciones de estudiantes de la Universidad Central del Ecuador, mediante un recorrido categorial en base a los principales aportes respecto a la participación juvenil y considerando, también, elementos de análisis que se desprenden del estudio de la memoria. Así, se revisa los elementos que configuran proceso de cambio planteado para el escenario universitario del Ecuador, para posteriormente pasar revista a las particularidades que expresa dicho proceso de cambio en la Universidad Central. Finalmente, se proponen los principales hallazgos en torno a las expresiones y prácticas que muestra un sector relevante del estudiantado.

Palabras clave: Jóvenes, memoria, participación política, subjetivación.

Abstract. This investigation tries to approach to the transformation process of the Ecuadorian University from the student's perspective. We propose an approximation towards the representatives of students associations of the Central University of Ecuador, by a conceptual revision about youth participation and memory. Consequently, we review the elements that make up the change process of the higher education system and then understand the particular circumstances of the Central University of Ecuador. Finally, we present the main findings about expressions and practices of students.

Keywords: Young people, memory, political participation, subjectivities.

1. Introducción.

El trabajo que proponemos a continuación pretende contribuir con elementos de análisis en torno al proceso de transformación del sistema de educación superior emprendida por la revolución bajo los mandatos de Rafael Correa. Reconociendo la amplitud y la complejidad que dicho proceso representa, centraremos nuestra atención en una de las aristas que componen no solo el actual proceso, sino también la misma tradición universitaria como es el caso de la participación de sus estudiantes.

Lo indicado implica asumir un reto reflexivo necesario que viene principalmente del hecho de que se puede evidenciar en nuestro medio los limitados esfuerzos desde la academia para dar cuenta de la figura del estudiante y sus dinámicas, mismos que se han visto reducidos contrariamente a lo acontecido con las temáticas acerca de lo juvenil. Si bien se puede hablar de una tendencia regional en tal sentido, acontecimientos más recientes protagonizados por estudiantes secundarios y universitarios como lo sucedido en Chile o Colombia en 2011 o México en 2012, han vuelto a situar la figura del estudiante en un sitial de interés para la academia. Aquello ha traído consigo hallazgos importantes al momento de comprender a estos actores en sus expresiones y sus prácticas.

1 Maestrante de Sociología FLACSO sede Ecuador. Psicólogo Clínico por la Universidad Central del Ecuador.

Ahora bien, el abordaje de lo expuesto requiere necesariamente que nuestra perspectiva de análisis se acote en un lugar y momento específicos. Por tal razón, hemos ubicado nuestro campo de estudio en la Universidad Central del Ecuador en tanto consideramos que dicho centro de estudios presenta características únicas y particulares dentro del proceso de transformación actual. Al ser la universidad pública más antigua del país, ha acumulado una rica historia a través de los años, teniendo en sus estudiantes a actores protagónicos de dicha historia. Dicha historia no ha sido ajena a disputas políticas entre diversos grupos en el intento de estos por imponer sus lógicas al interior de la UCE e intentar controlarla.

Una vez definido el lugar, avanzamos hacia los espacios de participación típicamente estudiantiles. Es en ese camino que encontramos como punto ineludible para nuestra investigación a la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador filial Quito (FEUE Q), no solo por su trascendencia histórica, sino también por las pugnas de la que ha sido objeto por su representatividad mas recientemente. Más allá de detenernos en el accionar de sus cuadros dirigentes buscaremos acercarnos a las instancias que mayor cercanía mantienen con las bases estudiantiles, por lo cual y sin alejarnos de la estructura de FEUE Q, se explora en las Asociaciones de Estudiantes que la componen, más precisamente en los y las representantes[2] de estos órganos filiales de la federación que ejercen su accionar a nivel de facultades o carreras.

El trabajo ha sido organizado en tres apartados. Partiendo de una revisión de literatura se abordan los distintos conceptos y teorías que permitan comprender las diferentes aristas del objeto de estudio. Para aquello acudimos a las contribuciones de pensadores que han abordado la problemática de lo juvenil vinculado con las participaciones en política y, de manera especial, los aportes en torno a las más recientes luchas estudiantiles. En la misma línea trazamos puentes que permitan relacionar tales aportes con elementos particulares del medio ecuatoriano y posibiliten una comprensión adecuada y situada de la problemática.

Así, en el primer apartado se ofrece una contextualización del proceso de transformación universitaria a partir de un recorrido que sitúa la problemática en el marco de cambios operados a nivel regional para posteriormente pasar a considerar las características que envuelven la experiencia ecuatoriana. Así, pasamos revista a los modelos de universidad que se han propuesto para la región sobre todo durante el neoliberalismo, la alternativa propuesta para el caso ecuatoriano y las implicaciones de aquello no solo a nivel del sistema de educación superior sino también, y sobre todo, en los mismos sujetos universitarios.

Los apartados 2 y 3 ofrecen los principales hallazgos del trabajo de campo realizado. En el tercer apartado se reúnen varios elementos explicativos que permiten esbozar la trama subjetiva sobre la que se asienta la participación estudiantil. En este punto, el énfasis estará en el lugar que la memoria ocupa en las nuevas generaciones de estudiantes, entendiendo a la memoria como uno de los elementos que componen la subjetividad estudiantil y que es mencionada de manera constante en los diferentes relatos recogidos dada la historia conflictiva reciente de la UCE. Así se vuelve necesario ahondar la reflexión en aspectos vinculados con la memoria de los que destacamos los usos de la memoria, la construcción de la historia oficial, la transmisión de legados, la actuación de los agentes de la memoria y por último la sucesión generacional.

2 La entrevistas fueron realizadas durante los meses de abril y mayo de 2016 a los representantes vigentes de las Asociaciones de Estudiantes.

Sin perder de vista el último elemento mencionado, en el último apartado se exponen las experiencias de las nuevas generaciones de cara a las realidades en las que se desenvuelven en su día a día. Asumiendo no solo el pasado conflictivo de la universidad, sino también las nuevas configuraciones y exigencias que surgen de la transformación en marcha, los estudiantes presentan las formas en las cuales se posicionan y actúan dentro de un proceso abierto y que, lejos de alcanzar definiciones estables, ha evidenciado limitaciones, contradicciones y recomposiciones.

Finalizamos proponiendo varios elementos de análisis que, más allá de plantear conclusiones definitivas, abran el camino hacia nuevos cuestionamientos respecto de las problemáticas analizadas y permitan develar su complejidad en un sentido más amplio.

2. Revisión de la literatura.

El acercamiento hacia las formas en las que el estudiantado expresa su participación dentro del ámbito universitario exige un conjunto de clarificaciones conceptuales, mismas que permitan una aproximación teórica adecuada hacia la problemática que se busca analizar. En tal sentido, un abordaje en torno a la participación del estudiantado universitario plantea asumir un reto reflexivo complejo, principalmente por los límites del (sujeto) objeto de estudio que se muestran siempre cambiantes y con poca claridad.

Sin embargo de aquello, y a la luz de los más recientes acontecimientos protagonizados por jóvenes en diferentes puntos del globo, una serie de esfuerzos reflexivos han aportado con claves interpretativas relevantes para pensar las dimensiones de las expresiones juveniles en diferentes ámbitos. Así, surgen propuestas novedosas que amplían las perspectivas al momento de abordar las problemáticas juveniles y sus múltiples manifestaciones. Por lo tanto, la búsqueda de una aproximación a la condición estudiantil se ve enriquecida con los insumos analíticos tanto de los abordajes que problematizan las concepciones tradicionales bajo las cuales lo juvenil ha sido estudiado, pero sobre todo de investigaciones emprendidas en torno a las experiencias estudiantiles acontecidas en la región más recientemente.

3. Materiales y Métodos.

Como ya se indicó, el tratamiento analítico en torno a la figura del estudiante en general y del universitario en particular, ha sido escasamente abordada desde la academia por diversos factores. Sin embargo, la reconfiguración institucional que han experimentado las distintas casas de estudio en el país junto con el renovado interés investigativo en torno a las experiencias chilena, colombiana y mexicana, han devuelto centralidad a la dinámica estudiantil. Por tanto, al tratarse de una investigación que pretende aportar con elementos de reflexión a una temática poco abordada, se asume como una indagación de corte exploratoria.

Ahora bien, al tratarse de una exploración sobre las configuraciones subjetivas que expresa la condición estudiantil, la presente investigación es delineada bajo una metodología cualitativa. Así, mediante el uso de herramientas de investigación como la entrevista y la observación, se recogen una serie de insumos para el análisis a partir de los mismos actores involucrados en la problemática de estudio.

4. Resultados y Discusión.

La educación superior en la historia de América Latina ha ocupado un sitial de interés para distintos sectores de la sociedad, interés que se ha dado principalmente por la relevancia que esta ocupa en su relación con la sociedad y con el progreso de la misma. En tal sentido, es pertinente asumir un ejercicio reflexivo que permita reconocer la situación actual por la que atraviesa la Universidad Latinoamericana, y de manera especial la ecuatoriana, dentro del contexto de los cambios, sobre todo políticos, que se han experimentado en la región y en el mundo. Por lo tanto, es relevante analizar los complejos contextos en los que se desenvuelve la educación superior mediante un acercamiento hacia las implicaciones que existieron en la misma con la implementación de medidas neoliberales en los países de la región, haciendo un énfasis especial sobre las transformaciones evidenciadas en el carácter mismo de la universidad.

Así, buscaremos avanzar en los lineamientos establecidos para la educación superior ecuatoriana, el rol que se le otorga dentro del proyecto político liderado por Rafael Correa y, finalmente, las particularidades que se evidencian para el caso de la Universidad Central del Ecuador. Dicho ejercicio implica reconocer continuidades, rupturas, tensiones y perspectivas futuras de un modelo que se presenta como la alternativa para superar las profundas falencias y descréditos de la universidad ecuatoriana.

En la UCE, la aplicación de la normativa que pretende trasformar el sistema de educación superior se ha venido ejecutando desde su aprobación. A pesar de las voces críticas que han denunciado los peligros de la ley y del malestar que los cambios han producido en los diferentes estamentos que conforman la casa de estudio, esto no ha supuesto resistencias lo suficientemente fuertes como para plantear alternativas o frenar el curso planteado por la LOES.

En lo que al sector estudiantil respecta, se evidenciaron cambios importantes, sobre todo, a nivel de las dirigencias de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador filial Quito, FEUE Q, su máximo gremio de representación, así como en las distintas asociaciones estudiantiles. Estos nuevos actores tendrán que asumir el nuevo momento planteado para la universidad, pero también un pasado conflictivo reciente que tuvo en el FRIU, un sector del estudiantado, a sus protagonistas.

Así, sostenemos que uno de los elementos que permite explicar las – complejas – formas que adopta la subjetividad y la participación estudiantil en los momentos actuales puede ser ubicado en la historia ofrecida sobre todo desde las esferas del poder acerca de la crisis universitaria que precede al proceso de transformación en marcha. Admitiendo que "la gestión de la memoria y la administración de la información sobre el pasado han sido, efectivamente, piezas clave en los intentos de mantener el orden social instituido" (Manero et al, 2005, p. 174) nos acercamos en el análisis acerca del lugar de la memoria en los relatos de las y los estudiantes entrevistados y las implicaciones de aquello en los momentos actuales. Así, la exploración sobre las rememoraciones en torno a la universidad y sus estudiantes nos llevan a identificar una lectura dominante en donde se identifican con claridad a los 'culpables' por la situación de la UCE previo a la aplicación de la LOES. Aquella lectura será determinante sobre las nuevas configuraciones que adquiere la participación estudiantil lo que nos lleva a considerar aspectos vinculados al estudio de la memoria como la situación de los legados, la actuación de agentes de la memoria y la sucesión generacional, en suma los usos o los abusos de la memoria.

Para finalizar, entendemos que el proceso de transformación universitaria representa para los estudiantes un escenario complejo y contradictorio. El establecimiento de un nuevo momento para la Universidad generará una serie de expectativas hacia y desde el sector estudiantil. Así, la erradicación de las ya cuestionadas formas de hacer/entender la política vendrá aparejada de la esperanza de estudiantes que puedan recuperar el tiempo y los espacios perdidos, sobre todo en lo referido al campo académico. Por su parte, los estudiantes apostarán sus perspectivas en una institución que les dote de los elementos necesarios para su formación y posterior inclusión en los procesos de desarrollo social. Una suerte de pacto emana entre sectores estudiantiles e institucionales en el marco de un proyecto trazado bajo los lineamientos de un gobierno progresista.

Ahora bien, ¿qué es lo que sucede cuando las medidas adoptadas no cumplen adecuadamente lo que se proponían?, ¿qué pasa cuando prácticas que se creían desterradas reaparecen?, ¿qué ocurre cuando no se materializan las expectativas propuestas? Son algunos cuestionamientos que surgen a la luz de la experiencia de estudiantes vinculados, directa e indirectamente, con el proceso de cambio. Así, la ejecución de una serie de medidas direccionadas para la reorganización del escenario universitario han traído consigo posturas desde el sector estudiantil que revelan cuestionamientos al camino propuesto.

Si bien existe el reconocimiento sobre cambios profundos acaecidos en mejora de la universidad, sobre todo en lo referente a infraestructura, no son pocos los señalamientos acerca de la materialización de varias medidas adoptadas o en la falta de profundización en otras para el reordenamiento de la universidad, más aún cuando la universidad representa un campo heterogéneo de problemáticas. En tal sentido se ubican percepciones que encuentran como insuficientes las medidas tomadas o la inexistencia de esfuerzos que permitan solventar los problemas que los estudiantes encuentran en su cotidianidad.

Adicionalmente, los requerimientos de evaluación y acreditación que emanan de la ley han implicado un involucramiento directo por parte de los estudiantes. El rol que ellos cumplen dentro de aquellos procesos ha trascendido a sus espacios de actuación, llevándolos a implicarse en varios de los casos en labores de tipo administrativas. Sin embargo, también ha sido la oportunidad para encontrarse bajo el mismo objetivo con otros actores de la vida universitaria como docentes, autoridades y trabajadores. De aquello surge el cuestionamiento respecto del sentido mismo de la comunidad universitaria, sobre todo cuando son imposiciones externas las que los obligan de cierta manera a emprender trabajos conjuntos.

En todo caso, los cuestionamientos que surgen desde sectores estudiantiles dan cuenta de los límites que el proceso de transformación evidencia para el caso de la UCE en los momentos actuales. Empero surge la incertidumbre acerca de si los cuestionamientos referidos responden a un momento específico del proceso de transformación, o si por el contrario son un indicador del malestar con la forma de ordenamiento que se viene implantando.

5. Conclusión.

La historia de la universidad latinoamericana ha sido un reflejo de las condiciones por las que han tenido que atravesar las sociedades mismas. En el Ecuador, las universidades no han sido ajenas a este hecho y a lo largo de su historia han mostrado diversas

transformaciones en consonancia a los momentos sociales que se experimentaba en el país. Con la irrupción de Alianza País bajo la figura de su líder Rafael Correa, se inaugura un nuevo momento político para el país, en donde se pretende plantear un rumbo distinto para la sociedad al planteado por los gobiernos neoliberales, y en donde la Universidad ocupa un lugar central en los esfuerzos por consolidar dicho cambio.

El proceso abierto por la Revolución Ciudadana en el campo universitario, estimuló una serie de recomposiciones, así como la emergencia de nuevos actores que desplacen a otros, sobre todo en los cargos dirigenciales. Esto se evidencia para el caso de la FEUE Q, en donde nuevos actores entran en disputa con quienes tradicionalmente se habían mantenido en el poder del gremio estudiantil. Un factor determinante en el ingreso y mantenimiento de estos nuevos actores, estará en el uso de la memoria que despliegan. Es decir, la memoria de un pasado reciente problemático como base de su posicionamiento político y sostén de su permanencia. Sin embargo, un malestar empezará a tomar forma en el sector estudiantil a partir de los límites que expresa el modelo de universidad impuesto, llevando a cuestionar no solo al mismo modelo sino a los actores involucrados en el mismo. Esto, en medio de un nuevo proceso que parecería abrir el camino hacia nuevas definiciones y recomposiciones.

A cinco años de haberse aprobado una nueva legislación en materia de educación superior, caben las reflexiones que nos permitan entender el tipo de universidad que se está construyendo para la sociedad ecuatoriana y cuestionar si la dirección que esta asume se encuentra acorde con la idea de universidad emancipada y emancipadora que ha guiado las luchas universitarias, y sobre todo estudiantiles, desde Córdoba en 1918. Gentili (2008) apuesta por una reconsideración de la vigencia de la Reforma de 1918 en el momento actual, bajo la consideración de que las universidades se han constituido en un 'campo dificultoso' para que los gobiernos posneoliberales apliquen las reformas planteadas dentro de sus proyectos de transformación social. Principalmente por los grupos de poder que se encuentran a la cabeza de los cambios que se han dado y que se dan en la Universidad, y que explican, además, el hecho de que las propuestas de reformas no vengan precisamente de los propios actores de la vida universitaria, sino más bien de sectores externos a la universidad – sean estos corporativos, agencias internacionales, intereses privados entre otros – y que para el caso ecuatoriano, como ya se indicó, fueron fruto de medidas gubernamentales.

Referencias bibliográficas.

Cerbino, M. (2005). Movimientos y Máquinas de Guerra Juveniles. *Nómadas* 23, pp. 112–121.

CLACSO(2011). *Movimientos Estudiantiles.* OSAL: Observatorio Social de América Latina 31.

Cubides, J. (2016). Movimientos Juveniles Contemporáneos en América Latina. Juventud y Política en la Encrucijada Neoliberal. En Espíndola, F. (Coord.) *Jóvenes En Movimientos: Experiencias Y Sentidos de Las Movilizaciones En La América Latina Contemporánea* (pp. 119–58). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Cubides, H., Borelli, S., Unda, R., & Vasquez, M. (2015). *Juventudes Latinoamericanas Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires: CLACSO.

Gentili, P., & Levy, B. (2005). *Espacio Público y Privatizacion del Conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO.

Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 36–50). Buenos Aires: CLACSO.

Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de La Cultura*, I(29), pp. 56–65.

Jelin, E. (2002). Transmiciones, herencias, aprendizajes. En *Los trabajos de la memoria* (pp.117-134). Madrid: Siglo XXI

Jelin, E., & Sempol, D. (2006) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoaméricana - Nueva York: Social Science Research Council.

Jelin, E., & Kaufman, S. (2006) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoaméricana - Nueva York: Social Science Research Council.

Kandel, V. (2007). Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores – viejas estructuras. *Propuesta Educativa*, I(28), pp. 105–106. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/10.pdf

Kandel, V. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad, *2*, 23–34.

Manero, R., Adriana, M., & Martínez, S. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *10*, 171–189. Recuperado de: https://www.mendeley.com/viewer/?fileId=340cfd3d-b272-9001-409c-78339da5ab59&documentId=3bd0b3ab-ac96-33c2-81c4-9b5bd850b69f

Ospina, P. (2013). Estamos haciendo mejor las cosas con el mismo antes que cambiarlo: Revolución ciudadana en Ecuador (2007-2012). En *Promesas en su laberinto. Cambios y continuidades en los gobiernos progresistas de América Latina*. La Paz: IEE, CEDLA, CIM.

Ramírez, R., & Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la Educación Superior Ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencias de la nueva constitución política. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época*, *15*.

Ramírez, R. (2012). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: SENESCYT.

Sader, E., Gentili, P., & Aboites, H. (2008). *La reforma universitaria : desafíos y perspectivas noventa años después.* Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/reformaAboites.pdf

Solari, A. (1967). Los Movimientos Estudiantiles Universitarios en America Latina. *Revista Mexicana de Sociología* 29 (4): pp. 853–69.

Stolowicz, B. (2005). Apuntes para pensar la autonomía universitaria hoy. *Revista de Sociología*, I(19), pp.139–148.

Todorov, T. (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidos

Unda, R. (2015) Participación política de jóvenes en Ecuador: entre la espiral del desencanto y el desafío del re-encantamiento en torno de la Revolución Ciudadana. En A. Minnaert y G. Endara. (Coord.), *Democracia Participativa e izquierdas* (pp.295-316). Quito: FES-ILDIS

Ycaza, P. (2011). Movimiento estudiantil universitario: de la rebelión a la incertidumbre. *Malaidea, Cuadernos de reflexión* (2): pp. 40-56.

35

MAGALI DEL ROSARIO MERCHÁN BARROS

DAVID ARMANDO VALLET CARROZA

TEMA:
PERCEPCIONES Y ACTITUDES DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PERCEPCIONES Y ACTITUDES DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

TEACHERS PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARD INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Magali del Rosario Merchán Barros[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y Calle Cuarta
042 202180
mmerchan@casagrande.edu.ec

David Armando Vallet Carroza2
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y Calle Cuarta
042 202180
dvallet@casagrande.edu.ec

Resumen. El propósito de esta investigación fue explorar y describir las percepciones y actitudes de los docentes de primero a séptimo año de educación general básica de escuelas fiscales, particulares y fiscomisionales, en relación a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en Guayaquil, en 2013-14 como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. La metodología aplicada fue cuantitativa; con una muestra seleccionada por conveniencia de 1665 profesores, se aplicó el cuestionario Actitudes y Prácticas Del Profesorado Relativas a la Inclusión, adaptado al contexto de Guayaquil-Ecuador (Chiner, 2011). Utilizando estadísticas descriptivas y de frecuencias, se evidenció que el 69.5% de profesores ha desarrollado una actitud favorable hacia la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales; y que los factores que más influyeron en el desarrollo de esta actitud fueron contar con conocimientos sobre inclusión y haber tenido en su clase algún niño con esta condición. Las estrategias más utilizadas por los profesores en su práctica inclusiva son la enseñanza y evaluación de los aprendizajes (77.5%); y la organización y manejo efectivo del aula (73%). Los resultados indican que la actitud de los docentes incide significativamente en su práctica docente inclusiva.

Palabras claves: Actitudes, educación general básica, inclusión educativa, práctica docente.

Abstract. The purpose of this research was to explore and describe the attitudes of teachers from first to seventh grade in public, private and federally funded private schools in the 2013-2014 academic year in the city of Guayaquil; regarding educational inclusion of students with special needs in Guayaquil as indicators of educational practices. The methodology used was quantitative. A sample of 1665 teachers were investigated applying the Teacher Attitudes and Practices Relating to Inclusion questionnaire adapted to the Guayaquil-Ecuador context (Chiner 2011). Using descriptive statistics and frequencies, it was shown that 66% of teachers have developed a favorable attitude towards the educational inclusion of children with special needs; and the factors that influenced the development of this attitude were: having knowledge about inclusion and having a child with special needs in the classroom. The most commonly used inclusive practice used by teachers were: teaching strategies and assessment of learning (77.5%); and organization and effective classroom management (73%). The results indicate that teachers attitudes influence significantly their inclusive teaching practice.

Keywords: teacher attitudes, educational inclusion, inclusive practices

1 Profesora Facultad Ecología Humana, Educación y Desarrollo. Magister en Educación Superior.
2 Docente UCG

1. Introducción.

La UNESCO, en los últimos 20 años, ha elaborado políticas y estrategias educativas orientadas a fomentar la equidad educativa, a eliminar las barreras para el aprendizaje y alcanzar un modelo educativo que potencie las capacidades de los alumnos. La esencia de estas políticas es fortalecer la atención a la diversidad con la que los docentes se encuentran en las aulas (Blanco, 2006).

Un principio que se fortalece con estas políticas es el derecho a la educación para todas las personas. Se impulsan entonces, procesos educativos integradores, y se inicia una nueva manera de entender el proceso educativo, de abordar las diferencias individuales y garantizar el derecho a una mayor integración de las personas con necesidades educativas especiales (Dávila y Naya, 2011).

El gobierno ecuatoriano, signatario de estas políticas internacionales ha promulgado varias políticas públicas, las que se concretan en documentos como el Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013 y 2013-2017); mientras que el Ministerio de Educación del Ecuador presenta específicamente documentos como: Plan Decenal de Educación (2006-2015 y 2016-2025), Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), Acuerdo 295-13 (2013) entre otros. Estas políticas y documentos proponen acciones, como el aumento de la inversión para la educación, universalización de la educación (inicial, básica y bachillerato) para garantizar el acceso de todos los niños, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales -asociadas o no a la discapacidad-, y fortalecer la formación y ejercicio docente a través del mejoramiento de su formación inicial y la capacitación permanente.

Para cumplir con estos fines, el Sistema Nacional Educativo del Ecuador –según el Reglamento- cuenta con profesionales especializados en la detección de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Estos profesionales son los responsables de definir la modalidad educativa para los estudiantes que las presentaren y de brindarles atención complementaria acorde a su necesidad en lo referente a adaptación curricular y evaluación de aprendizaje (Título VII, Art. 227, 2012). La atención a este grupo, según Andrade (2011) ha sido poco estudiada y representa un desafío para el sistema educativo.

La inclusión educativa es una política que debe ser aplicada en todas las instituciones de educación (públicas y privadas) y en todos los niveles. Su cumplimiento genera diferentes actitudes en los profesores, las mismas que pueden ser de aceptación, rechazo o indiferencia. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión no han sido estudiadas a nivel local, pero si en otros países (Colombia, Chile, España). Esta investigación tomó como referente la tesis doctoral de la Dra. Esther Chiner (2011), en la Universidad de Alicante, España.

En este estudio se asume la actitud, como la reacción evaluativa, de aceptación o rechazo, hacia algo o alguien en base a las creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento (Myers, 2005).

La definición de inclusión que guía este trabajo es la propuesta por la UNESCO; que la establece como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Para la UNESCO la inclusión educativa es más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a cier-

tos estudiantes a la enseñanza convencional, "es una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes" (UNESCO, 2005, p. 14) y que se relaciona con lineamientos y políticas internacionales que para ser operativas requieren de un sistema educativo que transforme a las escuelas, trabaje en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, a través de procesos educativos igualitarios, equitativos y participativos.

La inclusión educativa, es un derecho de todos los niños, no solamente de aquellos que tienen NEE, de manera que la práctica docente debe tener en cuenta a todos los sujetos, que de un modo u otro, no se beneficiaban de la educación debido a sus características personales, familiares, culturales, socioeconómicas o sociales (Echeita y Sandoval, 2002 citado por Escribano y Martínez, 2013). Es decir que la inclusión educativa se basa en el reconocimiento de las individualidades y derechos de todas las personas con el fin de construir una escuela que responda no solo a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, sino a las necesidades de todos en conjunto. Su propósito es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad, que la perciban como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender; y no como un problema (UNESCO, 2005).

La inclusión educativa demanda cambios y modificaciones en los enfoques, contenidos y estrategias educativas, con una visión común de todos los niños y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educarlos a todos. Para cumplir este propósito se requiere modificar actitudes negativas y estereotipos, capacitar al profesorado y equipo profesional de apoyo, cambiar las dinámicas de planificación y el diseño curricular habitual, entre otras acciones (Escribano y Martínez, 2013). La inclusión educativa es un proceso dinámico y evolutivo para entender, abordar y responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de una educación personalizada y de la consideración de sus diversos perfiles sociales y culturales como contextos y oportunidades para mejorar los aprendizajes (Dávila y Naya, 2011).

Como plantea Rosa Blanco (2012), es importante cuestionarse si en realidad, el esfuerzo de las políticas públicas por seguir el camino de los lineamientos internacionales, está permitiendo que la educación apoye el desarrollo de una sociedad más inclusiva o por el contrario si está agravando la situación de exclusión y generando más formas de discriminación en el sistema educativo que podrían relacionarse con las actitudes de los docentes.

En esa línea de análisis de la inclusión educativa es importante mencionar que su nivel de desarrollo depende de algunos factores, en procesos de discusión e investigación permanentes y por lo tanto con una aceptación y/o reconocimiento generalizado, tal como lo es la forma en que el docente de aula de la escuela ordinaria da respuesta a las necesidades educativas de los niños que la requieran en mayor o en menor medida. Esa respuesta actitudinal del docente puede llegar a ser una variable mucho más reveladora y poderosa antes que cualquier propuesta legal, administrativa y/o curricular (Larrivée y Cook, 1979 citado por Villuendas, 2004).

El desarrollo de las escuelas ordinarias hacia un mayor aprendizaje y participación de todos los alumnos acarrea la responsabilidad de desplegar estrategias y prácticas inclusivas en las que la diversidad sea el punto de llegada de las mismas, sea el elemento enriquecedor del proceso pedagógico y por lo tanto la escuela inclusiva como sistema

sea la respuesta educativa a la diversidad. Cardona (2003) refiere que las adaptaciones instructivas se corresponden con cambios o ajustes en la forma de enseñar del profesor que resultan aplicables a todos los alumnos y no requieren modificaciones significativas del curriculum Se agrupan en seis componentes: manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa. Cada uno de estos componentes está conformado por prácticas pedagógicas específicas vinculadas a las percepciones y actitudes de los docentes, así mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor menos será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa (Granada, 2013).

El aparecimiento de nuevos paradigmas que se están asumiendo en los sistemas educativos a nivel mundial con respecto de la diversidad; las normativas internacionales y nacionales que definen y caracterizan a la inclusión educativa como la respuesta educativa para la atención a la diversidad y específicamente las estrategias que se proponen para su implementación, generan múltiples percepciones y actitudes en los docentes como agentes participantes de ese proceso educativo, construcciones que desde el enfoque de la Psicología Social de Myers (2005) define a la percepción como el proceso psicológico por medio del cual una persona registra mediante sus sentidos una información que proviene del exterior y la interpreta de acuerdo a sus conocimientos, emociones y experiencias. El presente estudio pretende identificar las percepciones y actitudes que los docentes construyen hacia la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales considerando que las mismas tienen influencia en la interacción alumno-profesor y en el desarrollo de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de ellos.

Las percepciones de los docentes, a su vez, generan actitudes que pueden ir desde la incertidumbre, la negación y el dilema, a la tolerancia y la aprobación hasta llegar a la aceptación. En esa línea Doob, Sarnoff y Campell (citados por Díaz Pareja, 2002) explican la actitud como una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación y cuyos componentes pueden definirse de acuerdo a lo propuesto por Rodríguez (1989); Moya & Ruiz (1996) para quienes los elementos o componentes estructurales básicos en base a los que se establecen y/o se construyen las actitudes de los docentes se relacionan principalmente con:

- El componente afectivo, es decir, los sentimientos, que en algún momento fueron considerados como la actitud en sí.
- El componente cognitivo, es decir, las creencias y el conocimiento, a partir de las cuales se puede llegar a definir si algo es bueno o es malo, según la clase de conocimiento y/o las opiniones que se tiene sobre ello.
- Las operaciones, favorables o desfavorables en función de la conducta que se exhibe ante la situación.

Aplicando dicho proceso perceptual y actitudinal en la labor educativa y pedagógica del docente se podría pensar que los docentes pueden construir actitudes favorables o desfavorables en su relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, elemento condicionante de su práctica docente frente a los mismos. Superar esa práctica implica para el docente el desarrollo de un nuevo paradigma relacionado a la forma de entender y actuar frente a la realidad educativa que surge desde la educación inclusiva; lo que implica una nueva forma de pensar y entender la diversidad y principalmente de responder frente a

las exigencias pedagógicas que surgen para la atención educativa de la misma, repensando principalmente su rol y sus estrategias en su quehacer educativo.

Para poder entender las características individuales y poder atender las necesidades educativas especiales del alumnado dentro del salón de clase es necesario que el docente asuma riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento y que sea capaz de reflexionar sobre su práctica para luego transformarla y trabajar en colaboración con otros docentes y profesionales (Blanco, 2005). La atención de los profesores a las NEE contribuye a eliminar los obstáculos y las barreras de todo tipo que impida avanzar -a los estudiantes- en su escolaridad (Echeita y Verdugo, 2004), especialmente en los aspectos relacionados con la presencia, el aprendizaje y la participación.

En el Índice de inclusión de la UNESCO (2000), se sustituyó el concepto de necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación, para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno. Se consideró también, que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos -personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas- que afectan a sus vidas (Booth, 2000).

Es por todo ello que es indispensable identificar estas actitudes en los docentes, porque las mismas median, influyen y determinan la relación profesor-alumno; son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, intervienen en las acciones que se dan en el aula y se constituyen en un factor clave para el éxito del proceso de inclusión, es decir la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2000). Esta situación y la ausencia de estudios locales sobre el tema, generó en los investigadores el interés por explorar y describir las actitudes hacia la inclusión educativa, de los profesores de primero a séptimo año de educación general básica, de escuelas públicas y privadas en seis distritos educativos del cantón Guayaquil en el período 2013-2014.

2. Materiales y Métodos.

El trabajo realizado, tuvo un enfoque cuantitativo y su nivel de análisis fue exploratorio y descriptivo. Se trató de una investigación básica, no experimental, transversal y de campo.

La técnica para el levantamiento de los datos fue la encuesta y se aplicó el cuestionario: Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión elaborado por la Dra. Chiner (2011) de la Universidad de Alicante en su tesis de grado doctoral (se obtuvo su autorización para su aplicación). Este instrumento fue adaptado por el equipo de investigadores[3], a partir del pilotaje y se agregaron preguntas relacionadas a datos sociodemográficos. La unidad de estudio fue profesores –en ejercicio- de primero a séptimo año de educación general básica. Se aplicó el cuestionario a 1665 profesores (82% mujeres y 18% hombres) de escuelas fiscales y particulares de seis distritos educativos urbanos del cantón Guayaquil. El promedio de edad de los profesores fue de 45 años (edad mínima 18 y edad máxima 80 años), con nivel educativo predominante de licenciatura (54%), seguido por el título de normalista (20%), el 26% tienen títulos diversos y algunos incluso no rel-

3 Equipo de investigación: Nicole Baños, Melissa Blum, María de los Ángeles Chávez, Daniela Loaiza, Iliana Solórzano y Karla Vicuña.

acionados con educación o pedagogía. El 87% afirma carecer de experiencia de trabajo con niños con NEE y el 13% si la ha desarrollado, mientras que el 45% afirma tener –al momento de la realización del estudio- alumnos con NEE y el 55% no. La selección de la muestra, fue no probabilística, deliberada o por conveniencia. Se trabajó con un nivel de confiabilidad del 90% y con un margen de error de 5%. Los resultados se presentan a partir del análisis de los datos para lo que se aplicó la estadística descriptiva y el programa SPSS.

3. Resultados y Discusión.

En la Tabla 1 se detallan los resultados encontrados en los seis distritos educativos. Se observa que predomina una actitud favorable o de aceptación hacia la inclusión educativa en cinco de los seis distritos, no así en el distrito 4, en el que la diferencia entre los dos tipos de actitudes es poco significativa.

Tabla 1. Actitudes hacia la inclusión educativa en 6 distritos educativos de Guayaquil.

DISTRITOS	ESCUELAS FISCALES	ESCUELAS PRIVADAS	ESCUELAS FISCOM	NÚMERO DE DOCENTES	ACTITUD FAVORABLE %	ACTITUD DESFAVOrABLE %
1	88	37	2	234	71	29
2	19	26	-	205	71	29
4	45	54	51	235	52	48
5	24	41	-	290	70	30
7	126	66	2	520	68	32
9	9	27	-	181	85	15
TOTALES					Edad Formación Académica Experiencia Docente Experiencia Educación Especial Atención niños con NEE	
6	311	251	55	1665		

Elaboración propia. N= 1665 profesores.

En general, los resultados de los seis distritos reflejan que el 69.5% (1157) de los docentes encuestados han desarrollado una actitud favorable hacia la inclusión educativa, mientras que el 30.5% (508) tiene una actitud desfavorable hacia esta.

La actitud favorable predomina en los profesores adultos jóvenes, con título de tercer nivel (Licenciatura), con más de 15 años de experiencia docente, pero sin haber trabajado con niños diagnosticados con NEE o tener alumnos con este perfil funcional en su aula.

La actitud desfavorable se presenta sobre todo, en docentes con 41 años de edad y más, con título de profesor normalista, con menos de 15 años de ejercicio docente y con experiencia de haber trabajado o tener en su aula niños con diagnóstico de necesidades educativas especiales.

En ese contexto, el mayor número de años de servicio en el ejercicio profesional que un profesor pueda tener no es garantía de una actitud más favorable hacia la inclusión educativa. En cambio, el antecedente de haber tenido la experiencia de aula de la atención a la diversidad sí se visualiza como un factor que impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas. La experiencia previa le ayudaría a dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos, bajando la ansiedad frente a lo nuevo, dándole la oportunidad de replicar y optimizar algo que ya se ha hecho (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Teniendo esa referencia con respecto de percepciones y actitudes de los docentes y en vinculación con los fundamentos y prácticas educativas inclusivas, un 68% de los docentes consideraron tener suficientes bases sobre inclusión educativa (valores, principios, ventajas); un 37% consideró contar con insuficiente formación y recursos (tiempo para la atención, disponer de recursos para ello) y un 55% consideró contar con insuficientes apoyos personales en su gestión (apoyo de otros profesionales y de equipos). La capacitación y formación de los profesores es considerada una de las seis condiciones óptimas para promover la inclusión educativa (Ainscow, 2001).

En cuanto a las estrategias aplicadas un 77.5% utiliza estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; un 73% utiliza estrategias de organización y manejo efectivo del aula; un 65.5% utiliza estrategias de adaptaciones de las actividades y un 58.5% utiliza estrategias de agrupamiento. Cardona (2003) afirma que los docentes optan por realizar adaptaciones que sirvan para todos los alumnos y tengan una integración fácil en la programación.

Granada (2013) citando a Jordan, Glenn & McGhie-Richmond (2010), señala que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Asimismo, señalan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa.

A partir de los resultados, se concluye que entre los docentes co-existen los dos tipos de actitudes hacia la inclusión: favorable y desfavorable, predominando la actitud favorable. Los dos factores principales que influyen para la generación de las actitudes son la edad (40%) y la experiencia de haber trabajado o no con alumnos con necesidades educativas especiales (46%). El 14% se distribuye entre los factores de formación y experiencia docente en iguales proporciones.

La actitud favorable hacia la inclusión contribuye al respeto y atención a la diversidad, por lo tanto al desarrollo del proceso de inclusión educativa. Mientras que la actitud desfavorable limita su desarrollo y demanda la intervención urgente de parte de las autoridades educativas para implementar estrategias focalizadas y contextualizadas orientadas al fortalecimiento del perfil docente en esta práctica en concordancia con las políticas públicas.

Los hallazgos establecidos en relación a la aplicación de estrategias y prácticas educativas inclusivas por parte de los docentes reflejan que con frecuencia utilizan estrategias asociadas a la enseñanza y evaluación de los aprendizajes (78%), las de organización y manejo efectivo del aula (73%); frente a una menor frecuencia en el uso de la de agrupamiento (59%), a pesar de que una parte de la muestra consideró contar con insuficiente formación

y recursos (57%). A partir de ello se puede aproximar a una conclusión que refiere que los docentes utilizan con mayor frecuencia prácticas y estrategias favorables hacia la inclusión independientemente de la formación y recursos con los que cuenten y podría afirmarse que dependen de su actitud, experiencia y percepciones.

Según Cardona (2006), distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que esta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

Además es importante destacar que el proceso de inclusión educativa genera y presenta una gran complejidad que puede ser entendida de mejor modo si se presta mucha atención al profesor como agente principal y clave en la gestión, desarrollo e implementación del proceso inclusivo. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas. Las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, son determinantes en la construcción de una práctica pedagógica efectiva que sea respuesta a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. La actitud positiva hacia prácticas inclusivas favorecerá dicho proceso; mientras que una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidad educativa especial (Granada, 2013).

Este trabajo se constituye en el primer estudio de este tipo en la Ciudad de Guayaquil, que es una contribución de la Universidad Casa Grande para las autoridades educativas nacionales, que podrían utilizarlo para el desarrollo de acciones de sensibilización, actualización y formación docente en relación a la inclusión educativa y a su cumplimiento para disminuir las barreras a la participación y ejercicio del derecho de la educación como un bien público.

Se sugiere replicar el presente estudio profundizando el nivel de análisis en relación con otros factores de influencia en las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Referencias bibliográficas

Andrade, X. (2011). *Discapacidades en el Ecuador: perspectivas críticas, miradas etnográficas*. Quito: Imprenta RispergGraf C.A.

Blanco, R. (2012). *Marco conceptual sobre educación inclusiva. Buenas prácticas en educación inclusiva,* (15 - 24). Ecuador: Santillana.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

Cea d´Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* España: Editorial Síntesis S. A.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Contrato Social por la Educación (2012). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción.* Quito: Imprenta Activa.

Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina.* Buenos Aires: Editorial Granica.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales *10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca: Publicaciones*

del INICO. Recuperado de: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?sequence=1&rd=0031799732477638

Escribano A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos.* España: Narcea.

Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Cuaderno 8* en Cuadernos del Contrato Social por la Educación – Ecuador. Quito: Activa.

Gobierno del Ecuador. (2012). *Registro Oficial No. 754*. Recuperado de: http://www.educacionlitoral.gob.ec/_upload/reglamento%20a%20la%20LOEI.pdf

Granada, M., Pomés, M., Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo* Nº 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508. Santiago de Chile: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Hernández, R., Fernández. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

Jiménez, C. *(2003). La educación inclusiva en el marco de una educación para todos*. Recuperado de: http://repositirio.iaen.edu.ec/handle/24000241

Ministerio de Educación. (s.f.). Recuperado de: www.mineducacion.gov.co

Myers, D. (2005). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill Interamericana.

SENPLADES (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.* Recuperado de http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf

SENPLADES (2009-2013) *Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013*. Recuperado de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07

Samaniego, P. (2012). *Ciclo Económico. Política Pública y Sector Social.* Quito: Imprenta Mariscal.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO.

UNESCO. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Chile: Salesianos Impresiones.

36

MAGALI DEL ROSARIO MERCHÁN BARROS

DAVID ARMANDO VALLET CARROZA

TEMA:

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE TERCERO A SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SOBRE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE TERCERO A SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SOBRE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE

TEACHERS PERCEPTIONS OF THIRD TO SEVENTH YEAR OF BASIC EDUCATION ON SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Magali del Rosario Merchán Barros[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
593-4-2202180
mmerchan@casagrande.edu.ec

David Armando Vallet Carroza2
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
593-4-2202180
dvallet@casagrande.edu.ec

Resumen. El propósito de esta investigación fue explorar y describir las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica de escuelas públicas y privadas de Guayaquil, sobre las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) en lectura y escritura en el año lectivo 2012-2013. La metodología aplicada fue cuantitativa, con una muestra seleccionada por conveniencia, de 1165 profesores en 271 escuelas ordinarias. Para la ejecución de la investigación se aplicaron los cuestionarios: Datos del Profesorado; Conocimientos sobre DEA; e Intervención, los cuales fueron adaptados al contexto de Guayaquil-Ecuador (Guzmán, 2012). Los resultados reflejan que entre los profesores predomina un bajo nivel de conocimientos sobre DEA (71%); que el 67% de los profesores detecta los casos en base a su experiencia de haber trabajado con niños con DEA; y el 55% considera que el trabajo con niños que presentan DEA debe ser coordinado entre el profesor y el psicopedagogo. Se evidencia que los profesores de educación general básica requieren formación sobre dificultades específicas de aprendizaje y conocimiento sobre el manejo y aplicación de herramientas básicas para detectar los casos y poder remitirlos al equipo de profesionales de apoyo.

Palabras Claves: percepción de docentes, dificultades específicas de aprendizaje.

Abstract. The purpose of this research was to explore and describe the perceptions of teachers from third to seventh year of basic general education from public and private schools in Guayaquil on specific learning difficulties (SLD) in reading and writing in the school year 2012- 2013. The methodology used was quantitative, with one selected for convenience, of 1165 teachers in 271 schools ordinary sample. For the execution of the investigation questionnaires they were applied: Teacher Data; SLD knowledge; and Intervention, which were adapted to the context of Guayaquil-Ecuador (Guzmán, 2012). The results show that among teachers is dominated by a low level of knowledge of SLD (71%); that 67% of teachers detects cases based on their experience working with children with SLD; and 55% believe that working with children with SLD must be coordinated between teacher and educational psychologist. It is evident that basic general education teachers require specific training on specific learning difficulties and knowledge of the handling and application of basic to detect cases and to refer them to team support tools.

Keywords: Teacher perception, teacher attitude, specific learning difficulties

1 Profesora Facultad Ecología Humana, Educación y Desarrollo. Magister en Educación Superior.
2 Profesor Facultad Ecología Humana, Educación y Desarrollo.

1. Introducción.

A nivel de Educación General Básica (EGB), en Ecuador en el 2010, se registró una tasa de repetición escolar del 2,3% y entre las causas identificadas se destacan: pedagógicas 39,7%, familiares 15,6%, personales 15,1%, económicas 9,9%, salud 8,9%, geográficas 5,7% y otras 5,1% (Jumbo, 2010). En las causas pedagógicas están involucrados docentes y estudiantes, entre quienes -durante el año lectivo (nueve meses)- se da una relación y contacto diario que permite al docente identificar a los alumnos que se distinguen por su alto o bajo desempeño, por su comportamiento en el aula de clase, por sus características de aprendizaje, y si tienen alguna dificultad de aprendizaje sobre todo en lectura y escritura (Boggino, 2010).

La identificación que los profesores hacen de las dificultades de aprendizaje se basa en sus percepciones, que son construcciones particulares a partir de sus conocimientos y experiencias (Myers, 2005). Este estudio se enfoca en determinar cuáles son los conocimientos de los profesores en relación a las dificultades de aprendizaje, específicamente en lectura y escritura, en tanto los conocimientos son la base a partir de la que construyen juicios y explicaciones sobre los estudiantes. Las percepciones de los profesores –en general- tienen un fuerte impacto en los estudiantes, ya que, como menciona Wolfensberger (1991), los alumnos al recibir una baja valoración de parte de sus profesores se adaptan a este criterio, se convencen de esta valoración y se comportan de manera que buscan mantenerla.

Para Garcia (1996) cuando los profesores identifican un alumno con alguna dificultad, no hacen referencia a las competencias que estos tienen, sino solo a las dificultades que estos presentan, dando como resultado estudiantes con autoestima baja y con dificultades para desempeñarse en el ámbito escolar y personal.

2. Dificultades Aprendizaje (DA) y Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura y Escritura (DEA-LyE).

En el ámbito de las dificultades de aprendizaje existen múltiples estudios, cada uno con un enfoque y perspectiva distinta (Aguilera, 2003) y cada enfoque ha desarrollado definiciones y explicaciones sobre su etiología (tema que este estudio no lo aborda). En esta investigación se considera una dificultad de aprendizaje como un término general que describe los problemas que un estudiante presenta en su proceso de aprendizaje en general focalizándose en la ejecución de la lectura y escritura u otras áreas.

Según Yánez (citado por Álvarez, Gonzáles-Pineda, Núñez & Soler, 1999) las dificultades de aprendizaje (DA) en sentido amplio se identifican con las necesidades educativas especiales que pueden variar desde leves hasta severas. Por su parte, Aguilera citando a Kass y Myklebust (2003, p.47) menciona que:

> dificultad de aprendizaje se refiere a uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje. Los niños con dificultades de aprendizaje demuestran generalmente una discrepancia entre el logro actual y el esperado en una o más áreas tales como el habla, la lectura, el lenguaje escrito, las matemáticas y la orientación espacial.

Bateman (citado por Aguilera, 2003, p. 45) coincide con los autores antes mencionados en relación a la discrepancia entre el potencial intelectual del alumno y su nivel de ejecución;

agrega que esta discrepancia no es el resultado de disfunciones del sistema nervioso central, discapacidad intelectual, deprivación cultural o educativa ni trastornos emocionales o pérdida sensorial.

Por lo tanto, es necesario diferenciar entre DA y discapacidad, ya que según Aguilera (2003, p. 84) las Dificultades de Aprendizaje, se centran en los "procesos de la adquisición de información y razonamiento" a diferencia de la discapacidad en la que existe una alteración de sus funciones intelectuales, sensoriales o físicas que no permiten el desarrollo de manera adecuada.

Cuando un niño presenta una DA, puede fracasar en la escuela, situación que a futuro representaría un posible fracaso en la vida (Boggino, 2010), ya que el niño se relaciona inadecuadamente con sus pares y consigo mismo; lo que repercute en el ambiente al punto de reestructurarlo (Bronfenbrenner s.f., citado por García 2001). Los docentes en su trabajo cotidiano, según Boggino (2010), se focalizan en el alumno que no aprende y que tiene bajas notas, sin considerar que son niños que tienen una manera diferente de procesar la información y, por lo tanto, necesitan tiempo y ritmos especiales para asimilar los conocimientos porque los niños con dificultades de aprendizaje tienen un nivel de inteligencia promedio o superior, no presentan discapacidad; muchos de estos estudiantes no han sido evaluados, carecen de diagnóstico, pero si han sido etiquetados (Cubero, 2011). No hay cura para las DA, pero si es posible identificarlas y planificar un tipo de intervención específica con los niños que las presentan, para lo que los profesores requieren información y formación. Los niños con dificultades de aprendizaje pueden progresar mucho y se les puede enseñar maneras de sobrepasar la dificultad de aprendizaje. Con la intervención adecuada y oportuna, los niños con dificultades de aprendizaje pueden aprender con éxito y completar los diferentes niveles educativos (Boggino, 2010).

Las dificultades de aprendizaje se presentan en áreas específicas, por lo que este estudio se enfoca en las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) definidas. Aguilera (2003, p. 44) citando a Kirk, quien en 1963 las describió como:

> Una alteración o retraso en el desarrollo de uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, lectura, escritura o aritmética que se produce por una disfunción cerebral y/o por un trastorno emocional o conductual, más no por retraso mental, deprivación sensorial, factores culturales o instruccionales.

El énfasis de este estudio està en las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE) porque su aprendizaje son simultáneos, como señalan Luque y Rodríguez (2003) y al presentarse dificultades en uno, afecta al otro. Este aprendizaje en la escuela está mediado por el profesor, y es él quien detecta cuando un alumno presenta dificultades para leer y escribir, procesos indispensables para desarrollar otras habilidades: matemáticas, ciencias, idiomas, etc. (Boggino, 2010). Le corresponde entonces al profesor identificar las potencialidades de cada alumno en su proceso de aprendizaje para aplicar estrategias que contribuyan a su logro por parte del alumno, así como derivarlo a profesionales que le podrían brindar el apoyo requerido y evitar etiquetar a los estudiantes en tanto "el abordaje cotidiano (…) los lleva a considerar solo una de las dimensiones en juego: el alumno que (no) aprende" (Boggino, 2010, p. 42), por esta razón es necesario estudiar las percepciones de los docentes en base a sus conocimientos sobre las DEA-LyE.

Esta investigación representa un primer acercamiento al estudio de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, desde la percepción de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica. A nivel nacional, luego de una revisión exhaustiva en respositorios de universidades locales y nacionales, así como de referencias del Ministerio de Educación sólo se encontró un estudio realizado en 1985, por Blat Gimeno sobre el fracaso escolar. mas este no incluye información sobre las dificultades de aprendizaje ni sobre las percepciones de los docentes hacia estas.

A nivel internacional en Islas Canarias, la Dra. Remedios Guzmán –profesora de la Universidad La Laguna-España- en el 2012 dirigió una tesis, cuyo objetivo fue identificar los conocimientos de 149 profesores de 15 centros de la Isla Tenerife. Los docentes que respondieron al cuestionario obtuvieron sobre el 50% de respuestas correctas que refleja su nivel de conocimientos. La Dra. Guzmán autorizó el uso de instrumento para realizar la investigación en Ecuador.

3. Materiales y Métodos.

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, básico, transversal y de campo. El nivel de análisis fue exploratorio y descriptivo. En esta investigación participaron dos docentes investigadores de la Universidad Casa Grande y cinco investigadoras[3].

La muestra fue de 271 escuelas (particulares y públicas), cantidad que representa el 32% del total (832) de escuelas de Guayaquil. La unidad de estudio fue 1.165 profesores, hombres (16%) y mujeres (84%) de tercero a séptimo año de educación general básica. El 53% de los profesores tiene título de licenciatura, seguido por el 22% que posee título de normalista; menores porcentajes se registran en titulaciones de nivel de maestría, diplomado y bachillerato. El 67% de los docentes encuestados tiene más de 11 años de experiencia en la docencia, el 21% refiere tener entre 6 y 10 años de experiencia y el 12% menos de 5 años. El 65% de docentes respondieron que en su formación inicial no adquirieron conocimientos sobre DEA-LyE, sin embargo fueron las principales fuentes de aprendizaje la experiencia (69%) y la lectura de libros o artículos sobre el tema (31%). El 55% de docentes encuestados afirma tener –en el momento del estudio- en su clase niños con DEA-LyE. Se aplicó la técnica de muestreo no probabilística y por conveniencia, los criterios de selección fueron: escuelas urbanas, en funcionamiento, de educación ordinaria, y profesores de lengua y sociales, con mínimo un año de haber trabajado con sus alumnos. El margen de error fue de 4.92 y el nivel de confiabilidad del 95%.

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de un cuestionario facilitado por la Dra. Remedios Guzmán, con 37 ítems que identifican los conocimientos de los docentes sobre DEA-LyE en tres dimensiones: conocimiento general (10 ítems), síntomas/ diagnóstico (15 ítems) e intervención (12 ítems). Los items consistían en afirmaciones que los docentes debían identificar si son verdaderas, faltas o no sabe. El instrumento fue validado por expertos en Tenerife en relación a su validez y pertinencia. Previa la aplicación del instrumento en las escuelas seleccionadas, se realizó un pilotaje, a partir del cual se realizaron adaptaciones en algunos términos en relación a tipo de escuela y nivel de estudios de los docentes.

3 Estudiantes que participaron en la investigación: María Isabel Álvarez, Daniela Franco, María Belén Jiménez, María Gabriela Pólit y Estefanía Quelal.

Los investigadores a partir de los puntajes obtenidos establecieron un índice de conocimientos por dimensiones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Índice de conocimientos sobre DEA-LyE (por dimensión)

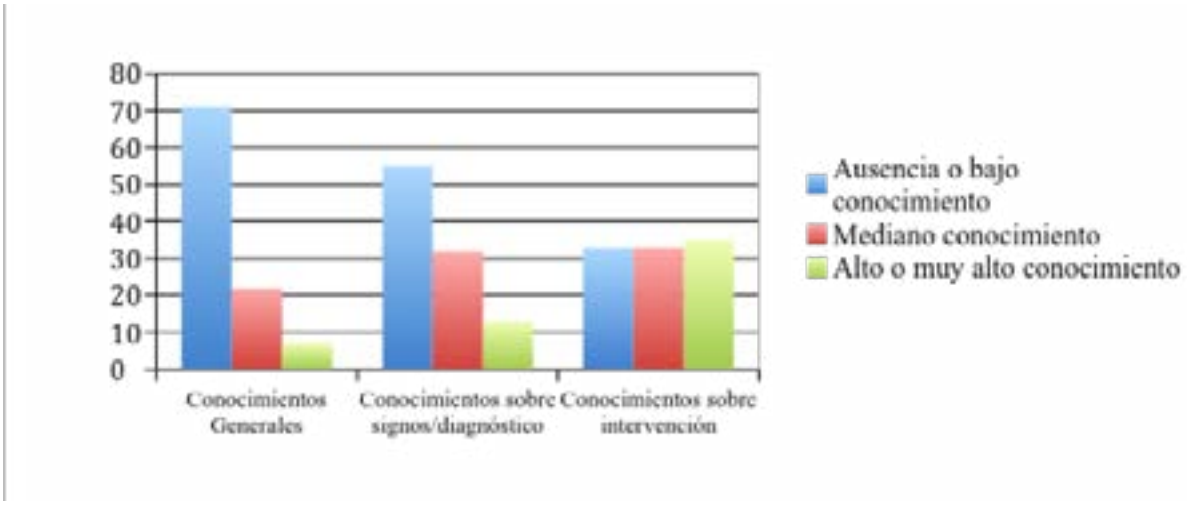
Puntaje	Valor	Escala Nominal
Mayor de 90	5	Muy altos conocimientos
90 – 80	4	Altos conocimientos
79 – 69	3	Medianos conocimientos
68 – 58	2	Bajos conocimientos
58 y menos	1	Carece de conocimientos

El análisis de datos se lo realizó mediante el uso de estadística descriptiva y el programa estadístico SPSS para determinar los resultados en las tres dimensiones: conocimiento general, síntomas/diagnóstico e intervención, los mismos que se presentan a continuación.

4. Resultados y Discusión.

En el Gráfico 1, se presentan los resultados obtenidos en las tres dimensiones: conocimientos generales, signos/síntomas e intervención. A nivel de conocimientos generales y signos/diagnóstico predomina la ausencia o un bajo nivel de conocimientos de parte de los profesores, a diferencia del nivel alcanzado en intervención. Así, el 71% de docentes carece o posee bajos conocimientos generales sobre DEA-LyE, mientras que el 55% carece o posee bajos conocimientos sobre síntomas/diagnóstico.

Gráfico 1. Conocimientos sobre DEA-LyE.



Fuente: Cuestionarios aplicados. N=1165 profesores.

Se observa en el gráfico 1 que el 21% de docentes tienen un mediano nivel de conocimientos y menos del 10% de docentes tienen altos o muy altos conocimientos generales. En relación a la dimensión signos/diagnóstico la tendencia es similar, no así en la dimensión intervención. Este resultado se podría relacionar con el hecho de que los docentes afirman no haber recibido información sobre DEA-LyE en su formación inicial y que las principales

vías por las que lograron conocer sobre el tema han sido la propia experiencia y la lectura de artículos o libros. Los docentes que carecen o tienen bajos conocimientos generales sobre DEA-LyE, las definen como:

> "son las experiencias inadecuadas del estudiante en años anteriores que deben ser superadas con dedicación y mucho amor" (Caso 91, profesora de cuarto año de educación general básica).

> "cuando tienen problemas de retención del conocimiento, se olvidan fácilmente lo aprendido" (Caso 21, profesora de sexto año de educación general básica).

Los docentes que poseen (desde medianos hasta muy altos) conocimientos generales afirman que las DEA-LyE:

> "son problemas que presentan determinados estudiantes en su formación integral de aprendizaje que no le permiten avanzar a un ritmo normal" (Caso 168, profesora de cuarto año de EGB).

> "son alteraciones o retrasos en el desarrollo en uno o más de los procesos básicos del lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual" (Caso 5, profesora de séptimo año de EGB).

En relación a los signos/diagnóstico, para los profesores son más evidentes: la falta de atención (58%) y cuando tiene dificultades para leer (60%) y escribir (55%) como sus compañeros de clase. Algunos de los síntomas destacados por los docentes si se relacionan con los definidos por la literatura, pero no se obtuvieron respuestas relacionadas a la brecha de dos años o más entre la edad cronológica y la edad escolar.

En referencia a la intervención los docentes destacan como acciones a realizar: mandarle a leer (55%), ofrecerle un refuerzo positivo (69%), brindarle refuerzo y apoyo visual (81%), asignarle un profesor especialista (81%). En esta dimensión, como se aprecia en el gráfico 1, los tres niveles de conocimientos alcanzan resultados similares, lo que remite a considerar que los profesores a partir de su experiencia han desarrollado conocimientos lo que les ha permitido y permite trabajar en el aula con niños que según su percepción presentan DEA-LyE. Sin embargo cabe preguntarse en qué basan la selección de las estrategias y cuáles son sus resultados.

Los conocimientos de los profesores sobre las DEA-LyE, influyen en su percepción hacia los estudiantes que presentan alguna situación que interfiere en su aprendizaje, y sea por problemas de conducta, emocionales, de atención, son identificados como niños con dificultades de aprendizaje y sin realizar un diagnóstico, se les asigna la etiqueta de niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y se los considera como estudiantes que no lograrán llegar a la universidad (65% de los docentes lo afirman) o que no requieren de intervención alguna porque las DEA-LyE desaparecen con la edad (54% de los docentes encuestados). Se aprecia con los resultados obtenidos, que -como lo afirma Myers (2005)- los docentes en base a sus conocimientos y experiencias desarrollan sus propias construcciones-percepciones, en este caso sobre los niños que presentan DEA-LyE. Retomando a Wolfensberger (1991) para quien la valoración de los docentes genera

conductas y adaptaciones en los estudiantes, surge la pregunta ¿qué están generando los docentes en los estudiantes con sus percepciones?

Al analizar los signos/diagnóstico que los profesores reconocen como evidencias de las DEA-LyE, los resultados coinciden con la afirmación de García (1996) según quien los profesores están más atentos a las dificultades que presentan sus estudiantes que a las potencialidades o competencias de éstos.

En base a los resultados se puede concluir que las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura y Escritura, se deben identificar, caracterizar y clasificar considerando y focalizándose en el desarrollo y personalidad del alumno, en sus capacidades y una vez identificada debe ser atendida a tiempo para que logre un desarrollo óptimo y trabajar en un nivel preventivo; sino en un futuro tendrá consecuencias como fracaso escolar, inseguridad, baja autoestima, dificultades al momento de socializar, entre otras.

A manera de recomendación, los investigadores plantean la necesidad de desarrollar cursos de formación continua para los docentes, en los que adquieran herramientas para optimizar su trabajo en el aula cuando uno de sus estudiantes presentare DEA-LyE, como lo propone la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) que establece el derecho de los profesores a recibir cursos o capacitaciones, en este caso sería necesario incluir el tema en la planificación institucional.

Referencias bibliográficas.

Academia para el Desarrollo Educacional. (s.f.). *Problemas de Aprendizaje.* Recuperado de: http://www.psicopedagogia.com/aprendizaje

Aguilera, A (2003). *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje*. España: Mc Graw Hill.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información.* Argentina: Editorial Lumen.

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social.* Madrid: Pearson Educación S. A.

Blat, Gimeno, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo.* Estudio comparativo internacional. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136342so.pdf

Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad.* Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Cea d´ancona, M A. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* España: Editorial Síntesis S.A.

Cerda Gutiérrez H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Colombia: Editorial Magisterio.

García Loayza, E. (s.f.) *Cómo identificar los problemas de aprendizaje.* Recuperado de http://www.bebesecuador.com/bebe/el-bebe/68-nombres/222-como-identificar-los-problemas-de-aprendizaje

Guzmán, R.; Corre, A.D., Nuria, C., & Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa, 33(2),* pp. *289-302. DOI:* http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101

Hernández Sampieri, R; Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.

Jiménez González, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. España: Editorial Síntesis.

Ministerio de Educación. **(s.f.)** Recuperado de: http://www.educarecuador.ec/educacion-inclusiva-eegb.htmlObservatorio de la Economía Latinoamericana (2006). La situación de la educación en Ecuador. Recuperado de: http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gvd.htm

Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo Faro. (2010). *Avance educativo*. Ecuador: Grupo Papelesa.

Veiga Alén, M. (2010). *Dificultades de aprendizaje.* Bogotá: Ediciones de la U.

37

KARINA MARISOL MOESES JIMÉNEZ

TEMA:
LA SUPERVIVENCIA FAMILIAR SOSTENIDA EN LA VENTA INFORMAL DE AGUA EN EL CENTRO URBANO DE GUAYAQUIL

LA SUPERVIVENCIA FAMILIAR SOSTENIDA EN LA VENTA INFORMAL DE AGUA EN EL CENTRO URBANO DE GUAYAQUIL

FAMILY SURVIVAL IN THE SALE HELD INFORMAL WATER IN URBAN CENTER OF GUAYAQUIL

Karina Marisol Moeses Jiménez[1]
Universidad de Guayaquil
042478568 – 4545801 – 0986516208
karina.moesesj@ug.edu.ec

Resumen. Lo rescatable en el Ecuador es el emprendimiento de las familias que, por historia, han sobrevivido generando ventas de artículos que encuentran a la mano, producidos por las grandes industrias nacionales e internacionales. Esta generalidad de buscar una forma de ingresos económicos diarios es propia de familias emprendedoras cuando no tienen en el estado social un respaldo de ingresos fijos a través de empleos públicos y privados, la actividad económica de venta de agua en el centro urbano de la ciudad de Guayaquil ha tomado un impulso de grandes proporciones; respondiendo a la gran demanda de consumo de agua por parte de la ciudadanía en base a las condiciones climáticas propias del entorno de la urbe. Sin embargo, la informalidad de la venta trastoca la asiduidad de esta actividad económica, por cuanto la existencia de normas están dirigidas a sitios estacionarios y no a la venta móvil, por lo que debería crearse estudios apropiados con leyes que regulen la movilidad de la venta urbana en la ciudad de Guayaquil.

Palabras clave: Emprendimiento, sobrevivencia, ventas, nacional, económico.

Abstract. The silver lining in Ecuador is the venture of families that have survived history, generating sales of items that are on hand, produced by large national and international industries; this generality to find a form of daily income is typical of entrepreneurial families when they have the social status a backup of fixed income through public and private employment, economic activity of selling water in the center of the city Guayaquil has taken on a momentum of great proportions, responding to the high demand for water consumption by the public based on the climatic conditions of the city environment; however informality sale subverts the assiduity of this economic activity, as the existence of rules are aimed at stationary sites and not the mobile sales appropriate laws governing the mobility of urban sale in the city should be established studies From Guayaquil.

Keywords: Entrepreneurship, survivorship, sales, national, economic.

1. Introducción.

1.1. Antecedentes.

El emprendimiento en el Ecuador está dirigido al análisis de una actividad específica de un grupo social de recursos escasos con proyección a la extrema pobreza, este fenómeno es visible en las principales ciudades como Quito y Guayaquil, en donde la tasa de subempleo bruta señala que de una población económicamente activa para el año 2011 se representa con un 36,59% en la ciudad de Quito y el 39,55% en la ciudad de Guayaquil (INEC, 2011). Esto revela claramente que, por la carencia de un empleo formal las familias, en especial los jóvenes con limitaciones de acceso a las unidades educativas se han dedicado a realizar actividades de comercio en busca de ingresos económicos personales y familiares.

TASA DE SUBEMPLEO

	2007 (Diciembre)	2008 (Junio)	2008 (Diciembre)	2009 (Diciembre)	2010 (Junio)	2010 (Diciembre)	2011 (Junio)	2011 (Diciembre)
QUITO	35,57%	37,55%	41,68%	40,12%	38,08%	32,11%	32,88%	36,59%
GUAYAQUIL	48,43%	47,54%	54,87%	46,93%	47,85%	44,48%	42,68%	39,55%
CUENCA	39,32%	35,68%	34,94%	39,18%	47,20%	38,03%	43,18%	34,24%
MACHALA	57,41%	52,76%	47,64%	53,60%	55,88%	51,58%	44,52%	43,21%
AMBATO	50,56%	51,91%	50,26%	55,77%	55,21%	48,26%	46,44%	41,49%
NACIONA URBANO RURAL	43,73%	43,50%	43,88%	44,71%	45,27%	40,23%	39,71%	38,43%

Fuente: Banco de Información INEC 2011

En este contexto, aparece la actividad emprendedora impulsada; por la necesidad de la subsistencia crea su propia iniciativa con un conocimiento práctico vulnerable a la pérdida de capital y desgaste de valores propios de una cultura social como la nuestra, en donde la venta popular de agua con el sistema de oferta personalizada movible.

Es preciso relacionar la actividad del emprendimiento en la ciudad de Guayaquil y la investigación científica con autores planamente reconocidos en el mundo sobre el tema del análisis del emprendimiento.

Los fisiócratas, economistas clásicos y políticos, complementaron los planteamientos relativos a la fuente de capital disponible para innovación económica y su relación con los *entrepreneurs*. Jaques Turgot (1727-1781), asegura que los riesgos que asume el *entrepreneur* son respaldados por su propia porción de capital, y distinguió cinco formas de emplear el capital: la compra de tierras, la inversión en agricultura, la industria, el comercio, y los préstamos a interés, que proporcionan ganancias distintas[2].

En teoría del desenvolvimiento económico (1912) recoge su teoría del "espíritu emprendedor" (*entrepreneurship*), derivada de los empresarios que crean innovaciones técnicas y financieras en un medio competitivo en el que deben asumir continuos riesgos y beneficios que no siempre se mantienen. Todos estos elementos intervienen en el crecimiento económico irregular[3].

Para Rafael Amit (1997), las investigaciones de percepciones de los ejecutivos describen el emprendimiento o espíritu emprendedor con términos como innovador, flexible, dinámico, capaz de asumir riesgos, creativo y orientado al crecimiento. Los libros sobre *management* generalmente definen el término como la capacidad de iniciar y operar nuevas empresas.

La definición de emprendimiento de "por eso que hace el emprendedor", donde se analizan contextos de las representaciones de los fracasos o los éxitos, los resultados deseados, la perseverancia, o la información para la toma de decisiones (Cooper et al., 1995). Busenitz y Barney (1997) señalan que los empresarios pueden exhibir fuertes predisposiciones en la toma de decisiones en el sentido de que son propensos al "exceso de confianza" y a "generalizar demasiado a partir de unas pocas características y observaciones"[4].

2 Barón de Laune - Reflexiones sobre la formación y distribución de la riqueza (1766).
3 Brook (1968), Bennis y Nanus (1985) y Mintzberg et al. (1999).
4 Palich y Bagby (1995) .

Según Harrison y Leitch (1996), se introduce la "especialización acumulada" al posibilitar la aplicación de conocimientos disciplinares a situaciones de emprendimiento, que a la vez son la semilla sobre la que se construye un nuevo campo de conocimiento del fenómeno emprendedor (Bygrave, 1989); que requiere la elaboración en aproximaciones multidisciplinarias.

Si bien es cierto que los emprendedores surgen en el siglo XVII y XVII, según Vering, califica de emprendedor al arquitecto y al maestro de obra.

A partir de este momento histórico surgen una serie de conceptos del emprendimiento y comienzan a relacionarla con la actividad económica dirigida hacia el sector empresarial industrial, de tal manera que en el mundo moderno se concibe el emprendimiento como medio de obtención de riqueza.

Desde esta perspectiva, el emprendimiento tiene un conocimiento de la percepción de mercado siempre dirigido a obtener la ganancia. En los autores antes señalados revelan claramente que los únicos que pueden desarrollar actividades de emprendimiento son los empresarios, industriales, gobiernos, investigadores científicos. Obviamente, el emprendimiento está ligado a las capacidades que posee un individuo como un plan empresarial o un invento cualquiera con riesgos medidos de acuerdo a las circunstancias. En algunos casos, por no haber visualizado con objetividad la proyección y resultados en lo que se quiere innovar.

Con estas apreciaciones científicas se analiza desde la óptica de un auto empleo o trabajo desarrollado por un sector social carente de recursos económicos y oportunidades laborales, la venta de agua en la calle en la ciudad de Guayaquil.

Es preciso señalar que este tipo de emprendimientos unipersonales que aparecen en la ciudad de Guayaquil en forma masiva se da por el consumo, el mismo que ha generado un desarrollo industrial de embotellamiento de agua purificada.

1.2. Planteamiento del problema.

La venta de agua en la calle representa una actividad económica informal no regulada por leyes ni instituciones públicas nacionales, mucho menos locales. Es natural observar la cantidad de vendedores ubicados en las esquinas de las manzanas con mayor circulación de vehículos de transporte público y transeúntes en el centro urbano de la ciudad de Guayaquil para ofrecer el agua que calma la sed del ciudadano que por la situación climática de la urbe; que bordea una temperatura de 38º centígrados y con un sol incandescente, genera por naturaleza el consumo de agua por la población.

Otro elemento que se aprecia en la actividad de venta de agua en la calle es la oferta que se hace de este producto en los buses de transporte urbano en donde el vendedor sube al colectivo, se para en el pasillo central gritando: “Calma la sed, compra tu botella de agua; ayúdame; no tengo trabajo, calma la sed", el mismo que saltando el sensor del colectivo corre en busca de otro lugar para seguir vendiendo. A la vuelta de la esquina los pasajeros sienten nuevamente la voz de otro vendedor con la misma expresión; unos compran por sed y otros para regalarle una moneda a ese joven padre de familia que vende su fuerza de trabajo al comercializar un producto que no es fabricado por el mismo.

1.3. Justificación.

En este trabajo de investigación no se cuenta con una base de datos científicos de investigadores y peor de instituciones. Sin embargo, existe en forma masiva la actividad comercial de la venta informal de agua; concomitantemente a esto hay que agregar el desarrollo industrial a gran escala de embotellamiento de agua para la distribución al público. En consecuencia es imperativo la regularización de la venta y buscar alternativas con metodologías propias originales direccionadas a buscar ingresos económicos para este segmento social dedicado a la venta informal personalizada de agua en la calle.

1.4. Objetivo.

Regularizar la venta informal de agua embotellada en la calle.

2. Revisión de la literatura.

En el mundo, y en especial en la ciudad de Guayaquil, hay un sinnúmero de emprendedores movidos más por la crisis económica que por el deseo de superación. Por lo cual, vale diferenciar entre un emprendedor empresarial y uno que busca un autoempleo para sobrevivir.

Javier Aureola señala que "el emprendedor es hoy en día el término que se usa ampliamente en todos los sectores de la sociedad. Parecería una panacea en la que el gran emprendedor tendrá una idea que generará tantas ventas, empleo y crecimiento; que acabará con todos los problemas económicos del país".

Por otro lado, José Luis Curbelo (Vicepresidente corporativo de estrategias de desarrollo y políticas públicas de la CAF) entre otras cosas señala: "que la palabra emprendedor está de moda y a veces se la usa en forma errónea. Pero sí, entendemos los emprendimientos como una actividad dinámica que genera producción y puestos de trabajo, pues considera que la innovación tecnológica es importante, podemos decir que los emprendedores están en el centro de lo que es el crecimiento de un país".

El emprendimiento es generación de autoempleo y sólo es para sobrevivir, no tendremos un sentimiento sostenible a largo plazo (Salinas, 2013).

Es preciso resaltar que la venta de agua embotellada en la calle genera una utilidad promedio para el vendedor entre 10 a 15 dólares diarios, cuando la demanda es alta; convirtiéndose estos vendedores en la columna vertebral del sostenimiento y desarrollo de las grandes empresas embotelladoras de agua.

3. Materiales y Métodos.

3.1. Método Investigación – Acción – Participación (IAP).

Es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas.

Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación - estudio científico diferente a la investigación tradicional; es una

manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque.

3.2. Técnica de participación en el campo de acción.

Acción (asistencialista, o solidaria, o transformadora): Praxis (proceso síntesis entre teoría y práctica); la cual es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad abordada no solo para conocerla, sino para transformarla; en la medida que haya mayor reflexión sobre la realidad, mayor calidad y eficacia transformadora se tendrá en ella. La investigación y la acción se funden creadoramente en la praxis.

Participativa: La participación de la comunidad involucrada en ella; quiere superar la investigación al servicio de unos pocos (una clase privilegiada), y la investigación para las universidades - bibliotecas solamente. La investigación y la ciencia deben estar al servicio de la colectividad; busca ayudarle a resolver sus problemas y necesidades, y ayudar a planificar su vida (Kirberg, 2014).

4. Resultados y Discusión.

Lo interesante de esta investigación de venta de agua embotellada en la ciudad de Guayaquil es que por primera vez se obtendrá datos cuantitativos que sirven para sustentar una teoría basada en una realidad económica - objetiva de venta de personas con limitaciones económicas y con escasas oportunidades de acceso a unidades de formación educativa.

5. Conclusión.

La actividad económica de un segmento social pobre en la ciudad de Guayaquil, conformada por jóvenes hombres y mujeres que masivamente se han volcado al centro urbano de la urbe a realizar esta actividad informal que siendo una actividad que genera grandes ganancias para la industria de embotellamiento de agua amerita que los Gobiernos; tanto local como nacional, incluyendo a instituciones como la Universidad de Guayaquil tengan dentro de su banco de datos investigaciones científicas sobre este fenómeno social-económico de venta de agua embotellada en las calles de la ciudad de Guayaquil.

Referencias bibliográficas.

A., T. J. (1989). *La Mentalidad Empresaria.* Buenos Aires: Suramericana.

J.A., T. (1990). *New venture creations: entrepreneurship in the 1990`s.* Irwin Homewood.

Kirberg, A. S. (2014). *Emprendimiento Exitoso: cómo mejorar su proceso y gestión* . Bogotá: Eco Ediciones.

Stevenson, H. &. (1985). *The heart of entrepreneurship.* . Harvar Business.

Stevenson, H. H. (1999). *New business ventures and the entrepeneur.* Mc Graw Hill.

Stevenson, H. R. (1989). *Managing growth. New business ventures and the entrepreneur.* Homewood.

38

DIANA CAROLINA MORALES LÓPEZ

TEMA:
RELATOS CANTADOS DE LA RESISTENCIA: ANÁLISIS DE RELATOS DE EXPERIENCIAS PERSONALES DEL VIDEO "BOCAS DE CENIZA" DE JUAN MANUEL ECHAVARRÍA

RELATOS CANTADOS DE LA RESISTENCIA: ANÁLISIS DE RELATOS DE EXPERIENCIAS PERSONALES DEL VIDEO "BOCAS DE CENIZA" DE JUAN MANUEL ECHAVARRÍA

SUNG STORIES OF RESISTANCE: ANALYSIS OF ACCOUNTS OF PERSONAL EXPERIENCES OF JUAN MANUEL ECHAVARRIA'S VIDEO "BOCAS DE CENIZA"

Diana Carolina Morales López[1]
Universidad Nacional de Colombia
Dirección Carrera 49 A # 59 A 73 Sur. Bogotá D.C.
+ 3118684450
dcmoralesl@unal.edu.co

Resumen. La guerra en Colombia es una problemática que refleja las desiguales relaciones de poder existentes. Las víctimas, por medio de la expresión emocional a través de la literatura y el arte, procesan experiencias traumáticas y canalizan emociones negativas. Sin embargo, es necesario preguntarse si en esta expresividad existen procesos de resistencia que construyen una nueva propuesta de sociedad desligada y emancipada de las opresiones y que recreen los valores propios de cada comunidad. Para responder esta pregunta realicé un análisis de los relatos consignados en canciones de víctimas del video "Bocas de Ceniza" de Juan Manuel Echavarría, siguiendo la propuesta de Labov y Waletzky, "Relatos de Experiencias Personales". Encontré que las manifestaciones evaluativas y referenciales en los distintos relatos evidencian procesos de resistencia, mantienen la identidad cultural, expresan los reclamos y la disconformidad con la situación de violencia y muestran capacidad de resiliencia. Esto supone entender a las víctimas como sujetos de derecho con capacidades transformadoras, donde en la etapa de postconflicto sus relatos contribuyan a la creación de una pedagogía para la paz, que permitan informar, formar y transformar la realidad para la construcción de una nueva nación basada en valores democráticos, solidarios y de respeto por la diferencia.

Palabras clave: narrativa, conflicto armado, víctima, evaluación, expresión emocional.

Abstract. The war in Colombia is a problem that reflects the existing unequal power relations. The victims, through emotional expression through literature and art, process traumatic experiences and channel negative emotions. However, it is necessary to ask if in this expressiveness there are processes of resistance that build a new proposal of society detached and emancipated from oppression and recreate the values of each community. To answer this question I analyze the stories recorded in songs of victims of the video "Bocas de Ceniza" by Juan Manuel Echavarría, following the proposal of Labov and Waletzky, "Stories of Personal Experiences" is made. I found that the evaluative and referential manifestations in the different stories show resistance processes, maintain cultural identity, express the complaints and disagreement with the situation of violence and show resilience. This means understanding the victims as subjects of law with transformative capacities, where in the post-conflict stage their stories contribute to the creation of a pedagogy for peace, to inform, shape and transform reality for the construction of a new nation based in democratic values, solidarity and respect for difference.

Keywords: narrative, armed conflict, victim, evaluation, emotional expression.

1 Magister en Psicología. Universidad Nacional de Colombia.

1. Introducción.

La expresión literaria se ha utilizado en contextos investigativos y terapéuticos como técnica proyectiva. Se pide a la persona una composición oral, de acuerdo a la metodología utilizada: un relato de un cuento popular, historias inventadas o un relato basado en una historia contada por el investigador y que indaga por la versión del sujeto (Despert & Potter, 1936, citado por Bell, 1978). Por medio de actividades estructuradas como el juego, el deporte, la música y la expresión emocional, se logra que las víctimas logren el procesamiento de las experiencias traumáticas y la canalización de emociones negativas (Simó, 2003). Aún sin realizar actividades de este tipo, las comunidades espontáneamente interpretan su historia y su realidad a través de manifestaciones artísticas y narrativas por medio de canciones, cuentos, relatos, pinturas, esculturas, entre otros.

Para Arias (2001; citado en Cárdenas, 2005), la resistencia se manifiesta en la insurgencia simbólica, en la revolución de los significados, haciendo que se construya una nueva propuesta de sociedad desligada y emancipada de las opresiones impuestas y que recree los valores propios de cada comunidad. En este sentido, la resistencia no tiene como objetivo transgredir la norma del poder dominante sino transformarlo a través del lenguaje, que es donde los movimientos son cooptados por el poder, donde se construye la territorialidad y el reconocimiento de sí mismos como individuos y como parte de un grupo social (Cárdenas, 2005).

Juan Manuel Echavarría, artista que a través de su trabajo reflexiona sobre el problema de la violencia en Colombia, realizó un video titulado "Bocas de Ceniza" entre 2003 y 2004, en la que siete personas víctimas del conflicto armado, seis hombres y una mujer, cantan a capela una canción compuesta por ellos mismos. En la canción relatan algo de su historia en medio de la guerra, tratando de sintetizar su interpretación de los hechos que los obligaron a desplazarse de su lugar de residencia. Se habla también de un registro de nuestra memoria histórica y de la transmisión de estas narrativas a quien no han presenciado tales hechos y que los desconocen, de tal modo que el poder de la palabra tome su lugar dentro de la dinámica del grupo social. La mayoría de estas personas son afrocolombianos y afrocolombianas que históricamente han utilizado la resistencia como su forma de sobrevivir y que se ha incorporado dentro de sus costumbres.

¿Podrían sus narraciones ser más que una forma de catarsis que los ayude a superar los traumatismos emocionales que les dejaron la guerra y a recomponer el tejido social de sus comunidades, y suponer también narrativas de resistencia que se oponen a las prácticas de los actores armados, de la situación de violencia política, de la efectividad institucional del Estado y de la postura de la sociedad en general respecto a su situación? Para responder a esta pregunta se presentará el marco contextual y teórico para entender los términos de resistencia y relato, se sigue con la presentación de la metodología a utilizar para el análisis de los relatos y sus subsecuentes resultados. Por último, se presentan las conclusiones del estudio y algunas consideraciones finales.

2. Consideraciones Teóricas.

2.1. Algo sobre el Contexto.

Para la época, en la zona norte del Chocó, las regiones de Urabá, el litoral y en la parte alta y media del río Atrato tienen presencia principalmente los frentes 57 y 34 de las FARC, dada su importancia como zona estratégica del conflicto por ser corredor para el paso de armas y narcotráfico. Por su parte, los grupos paramilitares se ubican en esta zona con el bloque Elmer Cárdenas (Observatorio de Derechos Humanos, 2003). Junto con el Ejército, las autodefensas han confrontado a los grupos guerrilleros, llevando la intensidad del conflicto a su máxima expresión en el 2002, donde uno de los eventos más representativos fue la masacre en Bojayá de 119 civiles, entre ellos 46 niños, en enfrentamiento entre grupos de las autodefensas y las FARC. Por otra parte, se encuentra la masacre en el corregimiento Trojas de Aracataca ocurrida en febrero de 2000, en el departamento del Magdalena, región con predominio paramilitar. Los miembros de las autodefensas sacaron a las personas de sus casas y las reunieron en la escuela del pueblo, asesinando a once personas acusándolos de colaborar presuntamente con la guerrilla, lo que obligó a la mayoría de los habitantes a desplazarse.

2.2. Procesos de Resistencia.

La resistencia de una comunidad podría constituirse como una clase de poder para impedir u obstaculizar, la cual expresa la oposición pasiva y de mínima intensidad al poder dominante y opresor, valiéndose de estrategias como la obstaculización, la apatía, el desgano y la demora (Montero, 2003). Sin embargo, este carácter pasivo no significa que no tenga influencia sobre el poder dominante, ya que de acuerdo a Moscovici las minorías pueden producir cambios sobre la mayoría sobre sus opiniones a pesar que sea de manera latente y sutil. Esta resistencia se desarrolla a partir de la problematización que hace la comunidad de su situación, de sus necesidades, de sus recursos, de sus potencialidades y de sus limitaciones, haciendo que esta actitud autoafirmativa vaya en contra de los intereses del poder dominante. Desde la psicología social se quiere resaltar que esta es la habilidad de las personas para resistir a presiones conservando una apariencia de sumisión, pero conservando la afirmación de superar la situación adversa.

Los factores influyentes en el desarrollo de esta capacidad son los culturales, sociales (transmisión histórica de patrones de conducta y de conocimientos, valores que den seguridad y estabilidad socioeconómica, y predisposiciones de tipo familiar, laboral y de género) y los personales (autoeficacia percibida, temperamento y desarrollo infantil). La resistencia también se puede manifestar en formas culturales como la burla, los chistes, juegos de palabras y canciones que manifiestan los reclamos ante el poder dominante o lo ponen en ridículo (Montero, 2003).

Beristain y Riera (2002) señalan que la resistencia es una manifestación de las personas para mantenerse activas, evitar la parálisis que causa el miedo y conservar la identidad como individuos, como miembros de una colectividad y como partícipes de una lucha. Describen como recursos de resistencia en situaciones límite de carácter político tener una ideología, mantener el control sobre la propia vida, conocer las estrategias utilizadas por el poder, preservar la autonomía y afirmar otra realidad alternativa a la que el poder imperante pretende imponer. Para el caso del conflicto armado del país, Jaime Nieto (2010) afirma que la población civil no siempre actúa como víctima pasiva, ya que pueden

desplegar distintas formas de acción colectiva de resistencia civil no armada, como son los movimientos comunitarios, mingas, asambleas comunitarias, movilizaciones, denuncias públicas, entre otros, creando nuevas formas de construcción de sociedad y del ejercicio de la política, que influyen en la producción de distintas prácticas y referentes simbólicos para la comunidad.

2.3. El Relato.

Polanyi (citada en Soler, 2004) propone la distinción de las narrativas que refieren a hechos ocurridos, entre las que se encuentra el relato, que se diferencia de otros por describir eventos del pasado resaltando un punto específico del mundo que comparten hablante y oyente. Este relato debe tener un objetivo para ser contado (Soler, 2004, pág. 124). Desde el modelo de Relatos de Experiencias Personales de Labov y Waletzky (1967, citados en Soler, 2004) se intenta resumir las experiencias pasadas poniendo en correspondencia una secuencia verbal de estipulaciones con la secuencia de los hechos que se supone ocurrieron realmente. La estructura del relato evidencia que este implica acciones sociales o lo que Schiffin llama el relato en su contexto interaccional (1984, citado en Soler, 2004).

La función que tiene el relato se divide en dos: la referencialidad, que señala los elementos propios del texto, y la evaluativa, que muestra el porqué del relato, siendo la función principal. Linde (1993) señala que la evaluación del relato se evidencia en la valoración negativa o positiva que se dé de él, la justificación y el ordenamiento de sucesos en la secuencia de eventos. Además, la causalidad y continuidad del relato dan coherencia al relato, estrategias que van encaminadas a lo que ella llama una adecuada causalidad, que consiste en una cadena de causalidad que sustenta una buena justificación para un evento particular o una secuencia de eventos. Así, los acontecimientos que son atribuidos a la casualidad deben tener un manejo narrativo tal que permita mantener una adecuada causalidad; cuando se presenta discontinuidad en el relato tiene que ser manejado de manera que exista una evaluación explícita o explicación del evento. La autora señala algunas estrategias como la estrategia del aparente rompimiento, la estrategia de la discontinuidad temporal y la estrategia de la discontinuidad como metacontinuidad. Sandra Soler (2004) menciona los mecanismos de evaluación, dividiéndolos en cognitivos y afectivos.

Viendo el relato en contexto, Gergen (1978, citado en Sánchez, 2001) señala que la recuperación del saber psicosocial (historias individuales y colectivas) puede generar transformaciones sociales, al ampliar la conciencia crítica e histórica del sujeto sobre sí mismo, actuando también sobre la creación de significados, emociones, memoria, identidad y también futuros posibles. Además, permite la renovación de los lazos sociales como base de la resistencia social (Sánchez, 2001). En este sentido, y siguiendo a Focault (1981, citado en Sánchez, 2001), las narraciones legítimas dentro de una comunidad son las que empoderan a las personas, definido por ellas mismas al descubrir, crear y ampliar sus historias personales y de sus narraciones comunitarias que definan qué significa para ellos tener el poder. En la reconstrucción de narrativas se debe ir por la reivindicación política, reconociéndose como ciudadano poseedor de derechos, viendo que la estabilización no solo depende de sí mismo, sino que debe contribuir el Estado. Además, esta narrativa debe contener la capacidad de agenciamiento y control, donde recurre a todos sus recursos para lograr su estabilización, evitando la victimización (Bello, 2001).

3. Metodología.

Para el desarrollo de esta investigación se seguirá la metodología propuesta por Labov y Waletzky de Relatos de Experiencias Personales en cuanto a la función que cumple el relato (referencial o evaluativa) y la estructura del mismo, identificando el resumen, la orientación, la acción complicante, la resolución, la coda y la evaluación en cada uno de los siete relatos de Domingo, Vicente, Nacer, Rafael, Luzmila, Dorismel y Noel en el video del artista Juan Manuel Echavarría[2]. En esta última parte, se hace el análisis de los mecanismos de evaluación que utilizan las personas para explicar sus discursos, de modo que se separan por mecanismos afectivos y mecanismos cognitivos de la evaluación, como lo propone Soler (2004).

4. Resultados.

A continuación, se presenta el análisis de los relatos siguiendo la metodología Relatos de Experiencias Personales.

4.1. Objetivo de la reconstrucción del relato.

Las siete personas que presentan su relato a través de su composición musical presentan un uso de la persona gramatical en primera persona, denotando una identidad con su yo al relatar los hechos de violencia de los que fueron víctimas.

> "Ay Juradó, no me hagas más sufrir/Que me muero de dolor y no puedo resistir"[3]

La función que cumplen los relatos en primer término es referencial en cuanto a la presentación de unos hechos victimizantes en específico, donde Domingo, Vicente y Noel exponen desde su experiencia la masacre de Bojayá, Nacer y Dorismel hacen un relato de la masacre de las Trojas de Aracataca. Rafael relata una serie de enfrentamientos que generó terror en la población y donde varias personas fueron asesinadas, por su parte, Luzmila hace su relato de la situación de violencia política en Juradó. Pero la función que más se realza es la de función moral o evaluativa, al denunciar estos hechos, las afectaciones que produjo en ellos y en los miembros de su comunidad. Rafael, Luzmila, Noel y Domingo señalan cómo la guerra afecta diferencialmente a ciertos grupos poblacionales: campesinos, pobres, niños y adultos mayores. Por su parte, Rafael y Domingo hacen un reclamo dirigido al Presidente de la república de los efectos de los hechos victimizantes, donde Rafael hace mayores cuestionamientos a este personaje, en cuando a su capacidad de gobernar y a su poca empatía con las víctimas.

> "Mi pueblo no se merece que mueran viejos y niños" (Domingo).

Los temas tratados dentro del relato se refieren principalmente a hechos de desplazamiento, enfrentamientos armados, ataques a la población civil, masacres, reacciones y consecuencias de la población civil ante la violencia y la fe como red de apoyo personal y social.

> "Cómo corre el campesino, ¡caramba! Buscando dónde escapar" (Rafael).

2 Video disponible en la página web http://www.jmechavarria.com/chapter_bocasdeceniza.html.
3 Fragmento de la canción de Luzmila.

4.2. Estructura narrativa del relato.

Para la función de referencialidad de los relatos, los protagonistas mantienen una estructura narrativa muy similar manteniendo un orden en el resumen, la orientación, la acción complicante, la resolución y la coda. En el caso de Vicente, el resumen y la orientación son los mismos, haciendo que su relato se concentre en la acción complicante. En la mayoría de los casos se observa que para presentar el resumen de cada acontecimiento o hito se introducía en él la orientación, ya sea referenciando el tiempo o el espacio, o ambos.

> "Voy a contarles una triste historia que a nosotros nos sucedió/Donde muchas personas murieron y eso es lo que me da dolor. /Eso fue un 10 de febrero donde se encontraban mi hermano y yo" (Nacer).

En los relatos, la referencialidad referida a sí mismo denota una estructura del yo que tiene agenciamiento sobre sí mismos a pesar de ser víctimas de hechos de violencia que transforman sus vidas. Muestran una postura crítica en cuanto a los actores del conflicto armado que les generan traumatismos y que destruyen a sus comunidades, mostrando un antes y un después de la violencia en los casos de Luzmila y Domingo.

El aspecto evaluativo del relato se centra en las afectaciones de las cuales son víctimas por parte de los grupos armados ilegales. Es a través del aspecto referencial (actores del conflicto, hechos victimizantes, contexto social) que evalúan toda la situación de violencia que se vive en su comunidad, pues cuestionan sus acciones, las muertes, la desintegración familiar, el ataque a sus pertenencias y la destrucción de sus símbolos culturales, además de los aspectos sociales, políticos e institucionales que permiten, causan o perpetúan la violencia política. En este sentido, las evaluaciones son en su mayoría afectivas, las cuales denotan las afectaciones psicológicas, morales y comunitarias que han sufrido, y a los símbolos que explican la sobrevivencia en estas situaciones, como es el caso de Dorismel y Nacer, que atribuyen haber sobrevivido a la masacre a la intervención de Dios. Las evaluaciones cognitivas, por otro lado, refieren a temas en donde se refiere la opresión a la que están sometidos por su condición de grupo.

> "También la Virgen del Carmen, la patrona de mi pueblo/Está toda destrozada, mire qué cosas son estos" (Domingo).

4.3. Coherencia narrativa.

Continuidad. Los relatos presentan una continuidad y gradualidad en cuanto al propósito de los mismos (mostrar su vivencia en medio de la violencia). Rafael y Domingo inician con una sentencia dirigiéndose al presidente para que preste mayor interés a la problemática que están viviendo, luego relatan los hechos de violencia de los cuales fueron víctimas y luego dan su apreciación y evaluación personal de tal situación. Por su parte, Luzmila habla primero sobre la difícil situación Juradó, cómo era la situación antes de que llegara la violencia y algunos de los hechos que cambiaron la vida en comunidad, que los afectan diferencialmente por su condición de grupo discriminado. Por último, hace una reflexión acerca de lo que significa para ella la riqueza, en términos de los recursos que se pueden obtener en la naturaleza.

El relato de Vicente es muy corto y poco detallado, sin embargo, mantiene la continuidad en su narración con los primeros sucesos que vivenció de la masacre de Bojayá. Domingo

presenta un relato más detallado de su experiencia en esta masacre, relatando desde los enfrentamientos entre los grupos armados, hasta el ataque a la iglesia de Bellavista y lo que presenció en este lugar. Nacer relata su experiencia de la masacre de Trojas de Aracataca, que vivenció junto con su hermano, luego narra una visión que había tenido la noche anterior de este hecho, por lo que oró para que no fuera a sucederle nada malo a él ni a su familia. Dorismel, hermano de Nacer, hace su relato enfatizando en el hecho de haber sobrevivido a esta masacre y su intención de manifestar su agradecimiento a Dios, ya que él considera que este los salvó de este suceso.

> "Como a los tres segundos de haber estallado/Muchos de nuestros parientes habían quedado destrozados. /La gente corría, los niños lloraban/De ver cómo su pueblo lo acababan" (Noel).

Discontinuidad. La única discontinuidad que se presenta se encuentra en el relato de Dorismel, donde hay un paso de la parte de la superviviencia de la masacre a la parte donde hace una serie de plegarias, retomando nuevamente al momento de la masacre para finalizar nuevamente con el tema religioso.

> "Señor, tú me salvaste la vida/Cuando yo más te necesitaba/Y ahora de nuevo tengo que seguirla/Y entregarte, entregarte mi alma…/Cuando yo estaba esposado, estaba atado/Te pedí por mi hermano y por mí" (Dorismel).

Atribución de causalidad. En los relatos de Rafael, Luzmila, Domingo y Noel se presentan atribuciones de causa-efecto, en tanto que en las evaluaciones afectivas y cognitivas del contexto sociohistórico, político, económico, y de las circunstancias institucionales se otorgan como causantes de sus afectaciones personales y familiares, de su victimización dentro del conflicto armado del país y de la transformación de su vida comunitaria donde se rompió el tejido social.

> "Oiga señor presidente, ¡caramba! ¿A ud no le da dolor?/De tantos desplazamientos, hombe" (Rafael).

No atribución de causalidad. Vicente es quien ofrece el relato más corto en cuanto a contenido de narración y también en evaluaciones y explicaciones de los hechos. Señala cómo cuando comenzaron los enfrentamientos entre guerrilla y paramilitares las personas a su alrededor no sabían si sobrevivirían, mostrando poco conocimiento con lo que pasaba en ese momento. Nacer y Dorismel, y en algún momento Domingo, realizan atribuciones de causalidad fundamentalmente a su fe en Dios en cuanto a su supervivencia de la masacre y de cómo a partir de esta experiencia sus vidas se afianzaron más en la práctica de la religión y en esa fe.

> "Señor, tú me salvaste la vida" (Dorismel).

5. Conclusiones.

Estas canciones compuestas por estas siete personas cumplirían con la condición que debe cumplir una narración para ser considerada relato de Polanyi, en cuanto a que transmiten un hecho específico del pasado, en este caso los distintos hechos de violencia política de los cuales fueron afectados. Se refieren a un mundo y dan una evaluación de él, como lo propone Linde para una adecuada causalidad, ya sea por atribuciones a los actores del conflicto o a las condiciones de opresión que describe Young (2000). Para los casos en donde no se presenta una atribución de causalidad, se observa que es por la confusión generada en los enfrentamientos entre guerrilla y autodefensas o de tipo religioso, que son muy comunes en este tipo de población donde las creencias y la fe constituyen uno de sus principales referentes del mundo y en una de sus redes de apoyo social más sólidas. Dados los traumatismos y las afectaciones emocionales que suponen una guerra, es de esperar que en este tipo de relatos sean mayores los mecanismos de evaluación afectivos que los cognitivos.

Por su parte, todas las manifestaciones evaluativas y referenciales identificadas en los distintos relatos evidencian procesos de resistencia, tal como son descritos por los autores. A través de la reproducción del folcklore musical y de la transmisión oral de sus narrativas estas personas mantienen su identidad cultural y sus costumbres colectivas, en contra del deseo de los actores del conflicto que intentan romper estos lazos sociales. Sobre todo, por parte de los grupos de autodefensa que atacan principalmente a la comunidad para afectar a su enemigo. También en estos relatos expresan sus reclamos y su disconformidad con la situación de violencia, dejando en evidencia que no comparten ninguna de las acciones armadas que se presentan en sus comunidades. En los casos de los sobrevivientes de la masacre de Trojas de Aracataca se evidencia una gran capacidad de resiliencia apoyada fundamentalmente en sus creencias religiosas y en sus lazos familiares.

Las manifestaciones de resistencia de estas siete personas no se describen como abiertas y confrontativas ante el poder dominante que se encuentra en su región, pues no se pretende retar el poder que estos ostentan o no generan grandes movimientos de ciudadanos que exigen sus derechos, sino que hacen parte de manifestaciones más sutiles y ocultas, que como lo encontrado por Nieto (2010), pretenden –de manera consciente o inconsciente- sustraer a las personas por un momento del poder de los actores armados y reencontrarse como parte de un colectivo con identidad, creencias y costumbres propias, las cuales no han podido ser colonizadas por su dominio. Además, se presenta la posibilidad de reconstruir la comunidad y su realidad sobre nuevos referentes simbólicos y algún empoderamiento político sobre su territorio, con la exigibilidad del restablecimiento de sus derechos y la construcción de la memoria histórica, elemento que también está presente en estas narrativas.

Aunque en los relatos no se tiene pleno control sobre sus vidas o no se comprenden en su amplitud las acciones de los actores armados, estos procesos de resistencia que se identifican ayudan a ampliar el concepto de víctima, yendo más allá de una definición que las comprende como objetos sobre los que recae un sufrimiento, donde se les entienda como sujetos de derecho, que en la medida de sus capacidades y de los recursos personales y contextuales que posean pueden actuar sobre los sujetos que ejercen dominación, construyendo o defendiendo su realidad diferente a la que se quiere imponer desde el poder legítimo o ilegítimo.

Referencias bibliográficas.

Bell, J. E. (1978). *Técnicas proyectivas. Exploración dinámica de la personalidad* (4ª. ed.) Buenos Aires: Paidos Psicometría y Psicodiagnostico.

Bello, M. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades.* Bogotá DC: Ministerio de Educación Nacional, ICFES.

Beristain, C. & Riera, F. (2002). *Afirmación y resistencia*. Barcelona: Virus Editorial.

Cárdenas. H. (2005). *Gramática de la barbarie*. Bogotá: ATI.

Echavarria, J.M. (2003-2004). Bocas de Ceniza / Mouths of Ash (video). Obtenido el 29 de septiembre de 2012 en http://www.jmechavarria.com/gallery/video/gallery_video_bocas_de_ceniza.html.

Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: La Tensión Entre Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Nieto, J. (2010). Resistir obedeciendo. Para una etnografía de la resistencia civil no armada en Medellín. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, No. 19, 219 – 251.

Observatorio de Derechos Humanos (2003). *Panorama Actual del Chocó*. Bogotá: Vicepresidencia de la República.

Sánchez, A. (2001). Las narraciones comunitarias como fuente de lazos sociales empoderantes. *Signo y Pensamiento*, No. 38, 94 – 101.

Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

39

RUTGER NOORLANDER

TEMA:
ARCHITECTURE TO IMPROVE THE WELL-BEING OF RESIDENTS: THE IDEALS OF THE AMSTERDAM SCHOOL OF ARCHITECTURE IN A GUAYAQUIL SOCIAL HOUSING CONTEXT

Architecture to improve the well-being of residents: the ideals of the Amsterdam School of Architecture in a Guayaquil social housing context

Arquitectura para mejorar el bienestar de los residentes: los ideales de la Escuela de Arquitectura de Ámsterdam en un contexto de vivienda social en Guayaquil

Rutger Noorlander[1]
rutgernoorlander@yahoo.com

Abstract. This preliminary paper aims to provide new insights in the multifaceted role of architecture in social housing provision in Guayaquil (Ecuador) based on the ideals of the Amsterdam School of Architecture. As the number of developments of social housing dwellings in Guayaquil is considerable (Delgado, 2013) and the local housing culture of social economic lower class residents and their struggles to outgrow poverty seem to be misunderstood (Peek, Hordijk & d'Auria, forthcoming; Moser, 2009), the new insights could contribute to the quality, sustainability and appreciation of social housing developments in the city. Architecture could serve as the missing link between social housing on one side, and on the other side decreasing social inequality, increasing urban opportunity, social inclusion, urban growth efforts and making the city more beautiful for international workers and tourists. The ideals of the Amsterdam School of Architecture explain the multifaceted mechanism of architecture in urban development issues and as a result many policy subjects can be connected. To what extent could the ideals of Amsterdam School of Architecture be used in social housing projects in Guayaquil to improve the overall well-being of social economic lower class families and, in addition, improve the social inequality in the city?

Keywords: Amsterdam School of Architecture, social housing, cultural heritage, architecture, Guayaquil, Latin-American urban development.

Resumen. Este trabajo preliminar pretende aportar nuevos conocimientos sobre el papel multifacético de la arquitectura en la vivienda social de Guayaquil (Ecuador), basado en los ideales de la Escuela de Arquitectura de Amsterdam. Dado que el número de viviendas sociales en Guayaquil es considerable (Delgado, 2013) y la cultura de vivienda local de los residentes sociales de escasos recursos y sus luchas por superar la pobreza parecen ser mal entendidas (Peek, Hordijk y d'Auria, próximamente; Moser, 2009), las nuevas ideas podrían contribuir a la calidad, sostenibilidad y apreciación del desarrollo de viviendas sociales en la ciudad. La arquitectura podría servir como el eslabón perdido entre la vivienda social por un lado, y por otro lado la intención de disminuir la desigualdad social, aumentar las oportunidades urbanas, la inclusión social, los esfuerzos de crecimiento urbano y hacer la ciudad más hermosa para los trabajadores internacionales y turistas. Los ideales de la Escuela de Arquitectura de Ámsterdam explican el mecanismo multifacético de la arquitectura en cuestiones de desarrollo urbano y como resultado muchos temas de política pueden ser conectados. ¿Hasta qué punto se podrían utilizar los ideales de la arquitectura de la Escuela de Ámsterdam en los proyectos de vivienda social en Guayaquil para mejorar el bienestar general de las familias sociales de escasos recursos y, además, mejorar la desigualdad social en la ciudad?

Palabras claves: Escuela de Amsterdam, vivienda social, patrimonio cultural, arquitectura, Guayaquil, desarrollo urbano Latinoamericano.

1. Introduction.

Architecture could serve to improve the lives of social housing residents. Exactly 100 years ago in an attempt to design quality housing for the urban working classes, architects have produced ideals that form a relation between architecture on the one hand and on the other hand adequate, efficient housing with art as a means to enrich the living environment.

1 Master degree in Heritage Studies at the VU University of Amsterdam.

When addressing contemporary scientific publications, the relation between architecture and increasing urban opportunity, decreasing social inequality, social inclusion and urban beautification and transformation projects is profound. In this way, architecture is a multifaceted mechanism in urban growth issues. However, in the city of Guayaquil, Ecuador, social housing seems to have a sole function of offering (minimalistic) housing to poor citizens[2]. To what extent could the ideals of Amsterdam School of Architecture be used in social housing projects in Guayaquil to improve the overall well-being of social economic lower class families and, in addition, improve the social inequality in the city?

This paper aims to give new insights in the multifaceted role of architecture in social housing provision based on the ideals of the Amsterdam School of Architecture. At the beginning of the 20th century, architects who were part of the Amsterdam School of Architecture appear to have had specific ideals concerning the design of social housing. These progressive ideals are concerned with improving the well-being of the working class and provide them 'happiness'. Although not much has been written about these ideals, when analysing the ideals from a Guayaquil (Ecuador) perspective, new insights can be given to the importance of architecture in the social housing efforts of Guayaquil.

This paper is written for the 2016 International Congress of Research in Social Sciences (CIICS) in Guayaquil and is meant as a preliminary paper. I attempt to give new insights in social housing developments for further research. As the number of developments of social housing dwellings in Guayaquil is considerable (Delgado, 2013) and the local housing culture of social economic lower class residents and their struggles to outgrow poverty seem to be misunderstood (Peek, Hordijk & d'Auria, forthcoming; Moser, 2009), new insights could contribute to the quality, sustainability and appreciation of social housing developments in the city. Moreover, new insights could help to perceive social housing in a broader constructive way.

By using a qualitative approach of a descriptive type of research, in this paper the context in which the ideals of the Amsterdam School of Architecture emerged is being compared with the current Guayaquilean social housing context in order to point out similarities, but even more so to add contemporary scientific knowledge to explain the Guayaquilean context. Next, a reflexion is giving concerning the contribution that the ideals of the Amsterdam School of Architecture could give to Guayaquilean social housing efforts in order to improve the social housing developments, followed by further research topics.

As the UN Habitat III conference in 2016 is going to be located in Quito, the capital of Ecuador, its goals to secure renewed political commitment for sustainable urban development and to address poverty and identity[3] seems to call for an equality principle in urban growth efforts in, especially, Ecuador's largest city of Guayaquil. A reflexion on the social housing provision for the urban poor is, in this line, desirable.

2. Amsterdam School: context and ideals.

The social housing of the Amsterdam School of Architecture and the related urban planning is one of the highlights in Dutch architecture and still visible today in Amsterdam, the capital of The Netherlands[4]. After 100 years, to review the contemporary significance, the

2 For more information about the Guayaquilean social housing efforts, see for example Delgado, 2013.
3 www.habitat3.org.
4 www.100jaaramsterdamseschool.nl.

ideals of the Amsterdam School of Architecture can give new insights into the role of architecture in social housing developments. First, however, I would like to discuss the history of social housing in The Netherlands and of the Amsterdam School of Architecture in order to uncover its social significance.

2.1. Housing Act.

The Housing Act of 1901 can be seen as the moment of rapid development of social housing efforts in The Netherlands, because it gave a useful needed regulatory ground. In this first paragraph, the context in which the social housing efforts in Amsterdam could emerge will be shortly described.

Between the 1850 and 1915 the population in the Netherlands doubled and as a result the migration to cities grew enormously with consequently urban growth and increasing densification and overpopulation of inner urban areas. The areas where the poor working class population resided, were particularly overpopulated neighbourhoods dating from the 17th century that lacked any facilities as running water or sewage and that were overwhelmed by pests (Ottens, 1985; Beekers, 2012). The situation was described as: "the descent people have fear for working class houses where the impurity is sometimes the worse, the atmosphere is ruined by everything that is collected and has been done, where the immorality finds its place and where diseases emerge and spread to all social classes and destroys up to the areas where the more civilized people reside"[5] (Conrad, 1855, p. 54). As the housing condition of the urban poor was very bad (see Beekers, 2012), among the civil society arose the idea to improve the fate of the working class (van der Woud, 2010). The fear grew for the spread of immorality and diseases from the working class neighbourhoods to the rest of society (Conrad, 1855). However, government intervention did not occur until about 50 years later. There are different perspectives on the reasons why the elite cared about the fate of the working classes. On the one hand, the elite had a social conscious and a fear for risking public health. On the other hand it might have been out of self-interest, as an attempt to civilize the working class population and to create honourable (noble, righteous) people. Or in other words: a way to gain control over the working class population (Leeuwen, 1990). In this way, social housing was a means to promote morality and purity (Beekers, 2012). Nevertheless, as I will show later in this paper, it is a necessary endeavour for urban growth and social improvements in the city.

In the Netherlands at the end of the 19th century, the idea emerged that the government had the obligation to intervene where society fell short and simultaneously a social political tendency grew (Beekers, 2012). The Housing Act[6] was passed in the Dutch parliament in 1901 with a widespread support. The Housing Act prescribed necessary minimum demands to new housing in regard to hygiene and quality and gave room and opportunity for urban expansion plans, among other things. Its goal was to guarantee the quality of new housing, to intervene when existing dwellings were to become inhabitable and to support private initiatives by providing social housing with loans, interest guarantees and the provision of lands (Beekers, 2012).

As a result of the Housing Act, the private initiatives of the 19th century concerning social housing, that tried to improve to living conditions of the working class, were given the

---

5 A free translation from Dutch of a conclusion of a reporter by order of the Dutch King Willem III about working class housing in Amsterdam.
6 In Dutch: *Woningwet*.

opportunity to engage in social housing without a profit-oriented goal (Beekers, 2012). Public housing corporations became part of the public domain (Beekers, 2012). With inancial (tax) advantages, these corporations still hold a large part of the housing stock and they produce new developments in Amsterdam and, thereby, they control the housing provision and quality for different urban population groups.

2.2. 'Plan South' in Amsterdam.

The Plan South urban expansion plan uncovers some Amsterdam School ideals and therefor will be shortly described to further clarify the context in which the Amsterdam School of Architecture emerged. Although the plan for urban expansion at the south side of the city of Amsterdam was on the table since about 1900, it was due to regulations, the First World War and a shortage of funds that the expansion plan, called 'Plan Zuid' (Plan South) was accepted in 1917. In the Plan South urban expansion plan, the Amsterdam School architectural style was widely applied, and among them were many social housing developments.

The Dutch urban planner and architect H.P. Berlage designed Plan South. It is called a revolutionary urban plan, because of its comprehensive and monumental character (Hoekstra, 2012). Berlage concluded that in a successful urban plan, a coherent façade is more important than architectural details (Hoekstra, 2012). Berlage had a distinct philosophy about urban design with a separate attention for public space like green areas, parks, sports, leisure and playgrounds. In his opinion, it was not primarily about the aesthetics of every single house, but the aesthetics and design had to be extended towards the street, square or area. In other words: a more extensive architectural plan. The only architectural style used in this part of the city, was the in those days modern Amsterdam School. Plan South has become successful because of the combination between the strong structures and excessive public space, and the exceptional architecture of the Amsterdam School buildings that lifted the block-form of buildings into a form of art (Hoekstra, 2012).

In contrast to other cities, the municipality of Amsterdam chose to support the development of social housing for social economic lower class citizens relatively near the inner-city, instead of in the suburbs. This was an attempt to practice social urban inclusion in society of social economic lower classes (Timár, 2014).

2.3. Ideals of the Amsterdam School of Architecture.

Unfortunately, not much has been written about the (social) ideals of the architects of the Amsterdam School of Architecture concerning the design of social housing (Stissi, 2007). Only a few statements of the main architects are known. However, by analysing the Amsterdam School architects and their motives and characteristics, an impression of their ideals can be given.

The Amsterdam School of Architecture is in particular represented by the architects Piet Kramer, Johan Melchior van der Meij and especially by Michel de Klerk who designed the most important Amsterdam School buildings: 'De Dageraad' and 'Het Schip', both in Amsterdam (Pronkhorst & van Ginneken, 2003). Many other architects as well as artists and interior architects were involved, since the interior design, sculptures and other art forms were part of the Amsterdam School extended architectural style.

The Amsterdam School architects designed many buildings, like churches, department stores, villa's, working class houses, among others. In this paper, I am particularly interested in the ideals behind the design of social housing.

2.4. Architectural context.

The modern architecture of the beginning of the 20th century was an aversion to historical architecture in line with neo-architectural styles, but in favour of new architectural ideas. In relation to the English Arts and Craft movement and the international Art Nouveau style, a connection was made with a demonstration of decorative art, nature as inspiration and an emphasis on craftsmanship. Also, a relation was being made between society and art with the idea that art could serve the community (see Searing, 1971a; Stieber, 1998; de Wit, 1983). Rationalism had an important place in architecture, though, especially for Berlage: construction dictates the form of the building and art should serve the construction of the building and thereby the function of the building (Bock, Johannisse & Stissi, 1997). The architects of the Amsterdam School were young and typically more progressive than the in those days already respected Berlage. The Amsterdam School was a new, rational and progressive way of thinking in which architecture was linked to serve society and art. In the view of the Amsterdam School, architecture is not serving function, but is primarily a work of art (see a review of Oud, 1916) and thus form was more important than construction or function and decorative elements did not necessarily had to be in relation to the construction or function. This is shown in for example fluctuating lines, parabolic and trapezoidal shapes and a big variety in brickwork.

2.5. Working class palaces.

They were called ‘working class palaces'. An aesthetically pleasing environment was thought to have a positive influence on the personal development of the working class and eventually making them happier. The architects aimed to provide pleasure in aesthetics of communal property and the use of beautiful buildings and objects, instead of pleasure in poor embellishments (Timár, 2014). They spoke of a 'Gesamtkunstwerk', a German expression referring to a ‘collective work of art', to give the area and city a powerful and clean form. Gesamtkunstwerk refers to the comprehensive plan of designing not only the building, but also the interior, exterior, street planning and area planning, providing a "unity in the urban landscape" (as stated by Keppler (1916) about De Klerk[7]). A special attention was given to beauty. Not one-size-fits-all mentality though, as that was thought to be boring. Every house was supposed to be different. A window has a different shape than ones neighbour's window, or a different ornament below it. One door is straight, but the next round. The facades are richly decorated by sculptures and brickwork. Variety is celebrated to make a façade interesting. The floor plan is thoughtfully efficient and economic. The kitchen is small so the living room can be bigger where father, mother and children could meet each other especially during meals, so father would not spend money in a bar (Berg, 2016). Also, the living room is centrally placed in the house, so the heat from the living room stove can easily be spread to connecting bedrooms by opening a door. De Klerk even provided colour schemes for the interior. The Amsterdam School buildings are also characterized by the attention given to the design of, for example, house number plates, street

7 Cited from a memo of Keppler, the director of the housing department of Amsterdam to Wibaut, councillor of housing at the municipality of Amsterdam. The archives of the municipality of Amsterdam: 29 March 1916, 1439 WD 1916 in 170 VH 1916, archive 5187, GAA.

lights, doors, mail boxes, bridges, schools, etc. The Amsterdam School of Architecture designed well-constructed housing and additionally a house where workers would feel at home and had a beautiful place to live – explaining the so called 'working class palaces'.

Hoste (1916; 1918) names three important themes in De Klerk's designs, explaining his artistic endeavour. First he points out that De Klerk aimed to treat all buildings artistically, regardless its function, and thereby De Klerk emphasized the importance of an artistic principal in the design of working class housing. Second, Hoste praises the striving of De Klerk to create unity instead of the, in those days, existing 'hopeless' monotonous working class blocks, because De Klerk succeeded to treat a housing-block as one entity and thereby creating unity between different components. De Klerk acknowledged to Hoste that he wanted to break with 'boring monotony'. Third, Hoste admires De Klerk's power to create unity on the level of urban planning. De Klerk made a connection between buildings and public space and thereby created a unity on the street level. Hoste actually called it a 'monumental solution', pointing out the relation between social housing for the social economic lower classes and designing public space as part of a multi-facetted long-term sustainable positive approach. Based on De Klerk's work, Hoste explains that unity does not exclude differentiation of form and colour.

2.6. Unnecessary decadence?

The Amsterdam School of Architecture, and in particular its front-runners De Klerk and Kramer, worked in the context of their time. As they were young, they had innovative ideas about architecture. They saw architecture as a form of art. The respected order of architects was astonished about the importance of art and form in social housing, instead of function and construction. In 1920 in the city council of Amsterdam an intense debate about the 'luxurious' social housing units by De Klerk was held. Some members perceived it as unnecessary while others saw them as cultural objects because of the innovating architecture. In their reasoning, the buildings could never be too expensive because they were art objects (Mieras, 1920).

Although De Klerk and Kramer were commissioned by socialist and left-wing social housing corporations and backed up by socialist politicians, their ideas were not politically grounded. I could not found written statements of these architects that clarified their political engagement. On the contrary, they were not interested in accusations about their political engagement (see Bergvelt, 1975; Hoste, 1916). They most definitely were not oblivious for the social inequality in Amsterdam. However, as a result of the Housing Act and Plan South they were assigned several projects, since their ideas about architecture as a form of art fitted the socialist and communist political ideas. The Amsterdam School provided beauty and luxury for working class people and included the surroundings of the buildings in their extensive plans. In their vision, the working classes had a right to a well-designed living environment, designed by an artist (Searing 1971b; 1978). Also, the Amsterdam School characteristics gave solutions to new demands for mass development of affordable working class housing in a form of building-by-block on high-density locations near inner-urban areas and focussing on the working class well-being. The Amsterdam School offered a solution for the social housing policy in The Netherlands and therefor the associated architects were regularly commissioned for assignments.

The Amsterdam School explains that social housing efforts are not necessarily socialist endeavours. Indeed they fit left-wing political ideas, but in fact social housing efforts provide necessary conditions for urban (economic) growth by improving the build envi-

ronment, making the streets more beautiful and allowing urban opportunity to emerge for social economic lower class citizens in an urban environment, which will be further explained in paragraph 3 and 4. As the Amsterdam School architects have shown, all that is needed to resolve these types of urban issues is a collective between talented people. Social housing policy is a wider concept that fits the governmental goals concerning urban (economic) growth, urban transformation projects, decreasing urban inequality, increasing urban opportunity and social justice.

The context in which the Amsterdam School of Architecture has developed gives an interesting perspective on the role that architecture could play in providing decent social housing and generate urban growth. In this new perspective, art, creativity, efficient and smart design and a social intention are important elements in social housing provision. However, to what extent are these new insights useful in a Guayaquil context 100 years later?

3. Guayaquil context.

Ecuador's economic centre, main port and most dense city is characterized by a relatively large amount of informal housing built during the last decades by large flows of poor urban migrants to peripheral areas of the city. In Guayaquil, the first available peripheral lands were swamplands where the new urban citizens build traditional homes on poles made of wood or bamboo (Peek et al, forthcoming). The city grew over time and the peripheral areas available for informal housing sprawled outwards.

Latin American cities are increasingly characterized by large urban social inequality (UN Habitat, 2014). As Peek et al (forthcoming) show concerning the relation between housing and urban inequality, what lacks in Guayaquil is the ability "to encourage socially supportive housing design along with qualitative urban densities".

In Guayaquil, 70% of the housing stock is self-built[8]. As it is one of the few chances for poor urban migrants for housing in the city, they have built, adjusted and extended their house through the years in order to accommodate the growing extended family (Moser, 1985; Peek, 2015). As urban density increases, space becomes scarce and the possibility for the new generation to have their own dwelling becomes more difficult, or more or less impossible. Although the self-built neighbourhoods are a typical urban quality and, additionally, produce a high level of social coherence and an urban fabric, the increasing density is bringing new challenges concerning overpopulation and social justice (Peek et al, forthcoming).

Being the economic centre of Ecuador, the city of Guayaquil launched an ambitious strategy of urban regeneration and infrastructure projects in an attempt to attract investments and developments (Delgado, 2011). Several large social housing projects have been developed in the last decades, offering housing to different kind of housing and financial solutions for different urban population groups (see Delgado, 2013). In urban transformation projects, many inhabitants of self-build neighbourhoods are being relocated towards new social housing developments. The following paragraphs helps to comprehend the social housing efforts, the housing culture and the social housing deficiencies in Guayaquil.

8 El Expreso, Guayaquil. Construcción sin ingeniería. Se impone el uso de normas y nuevas técnicas de edificación. April 23 2016, p. 18.

3.1. Housing as an asset.

Attempting to explain the citizen's struggle to outgrow poverty, Moser (2009) has done an intensive thirty-year-long research about several families in a typical city street in Guayaquil. Based on her research, Moser (2009) describes housing as an asset in the 'asset accumulation framework', defined as a "range of assets that households, and individuals within them, accumulate, consolidate, or at times lose through their erosion" (Moser, 2009: p. xiv). In this way, households build up portfolios of assets, such as physical capital (housing, among others), financial capital, human capital, social capital and natural capital (see Moser, 2009). This asset accumulation framework clarifies the struggles that households and individuals experience when attempting to outgrow poverty. Housing is one of the first critical assets being accomplished by urban migrants. Adequate housing provision could give the opportunity to focus on asset accumulation of other assets (like education, healthcare or investments in a business) and increasing urban opportunity (to outgrow poverty).

However, when providing inadequate social housing as a substitute for informal dwellings in case of relocation, the housing career is being interrupted and scaled down to a minimum stage of their physical capital while their social and financial capital (concerning work and professional network) is still strongly linked with asset accumulation taking place in another part of the city. Or as Peek (2015) shows, the social capital of the displaced is being disrupted and social injustice occurs. In the asset accumulation framework, being a typical element of the urban fabric in social economic lower class neighbourhoods in Guayaquil, the location of housing should therefore be in relation to the geographical location of the asset accumulation framework. Also, this framework shows the interrelated character of housing in a web of assets of urban opportunity.

3.2. Social housing situation in Guayaquil.

In order to explain the social housing efforts in Guayaquil, the urban regeneration plan called Guayaquil Ecológico is explained. This project explains the housing situation of the urban social economic lower class (informal settlements), their housing culture (asset accumulation framework) and the (minimalistic) social housing efforts of the government that demonstrates an inappropriate intention.

In an attempt to increase the amount of green space per inhabitant (following international standards of the World Health Organization of 2010), the city started to construct a 40 kilometre long park in an estuarine area, a project called Guayaquil Ecológico (explained by Peek, 2015). The existing informal housing on these lands were largely built by former urban migrants settling in the, back then, available peripheral swamp area about three to five decades ago. Currently, Suburbio Oeste, a formerly peripheral situated area characterized by informal settlements built by urban migrants, is completely integrated in the urban morphology. The inhabitants affected by the project are forced to relocate to a new social housing development called Socio Vivienda II located in the north-eastern periphery of the sprawled city and therefor far away from their current social and economic environment (Peek, 2015). Instead of respecting the valuable social-cultural dynamics in the estuarine area, the city fiercely transforms this area under beautification reasoning (Peek, 2015). Informal houses build by migrants are now being demolished by a top-down initiated urban project while the inhabitants in question are not involved in the transformation

plans of their informal lands, nor in the social housing development. Also, as the houses are currently inhabited by the extended family due to a scarcity in available lands and the lack of financial resources, in particular the younger generation decides to take the governments offer and move into a family home in the Socio Vivienda. The bad quality of the social housing projects has caused many relocated families to move back to Suburbio Oeste to their social, cultural and economic environment. In Socio Vivienda I, built in 2010, 200 units are vacant (7%) and 400 are rented out (14%)[9], it shows the dissatisfaction of the relocated families with the social housing offered by the government after (forced) relocation (Peek, 2015).

The Socio Vivienda program aims to provide 13.700 new social housing dwellings in Guayaquil before 2017 (MIDUVI, 2012), spread over three phases: Socio Vivienda I (2.817 units), Socio Vivienda II (3.027 units) and the currently constructed Socio Vivienda III. Socio Vivienda II, where many of the habitants of Suburbio Oeste have been relocated to, consists of low-rise back-to-back row-housing. Each house is 39m2 and houses an average of five persons. Although it is not allowed to adjust these ready-made homes, many inhabitants have extended the small dwelling to the front, changed a wall inside the house or closed the shared courtyard at the back of the dwelling (see Peek, 2015; Peek et al, forthcoming). The core of the dissatisfaction with the Socio Vivienda projects in Guayaquil is quite straightforward: "The monotonous spaces of Socio Vivienda II are in stark contrast with the consolidated urban fabric that is shaped over time by a density of diverse people, spaces and activities that ultimately constitute urbanity" (Peek et al, forthcoming). Or as Delgado (2013, p. 332) puts it very accurately about Guayaquil's (social) housing projects: "The production of social housing only based on cost reduction as the main basis and pre-determined standards elaborated only by professionals or developers will produce not appealing but depressing urban environments not addressing people's needs and preferences". As a result, Socio Vivienda II is characterized by social segregation, exclusion from urban opportunities, social and spatial deterioration and insecurity problems and hence the quality of living of the inhabitants, the state's initial ambition, has drastically decreased and simultaneously the social inequality increases (Peek et al, forthcoming). Surprisingly, though, the goals of the political left president of Ecuador Rafael Correa to provide affordable housing (the Buen Vivir national plan: the right of all citizens to a dignified home[10] (Senplades, 2013)) appears to have an opposite effect (Peek et al, forthcoming).

The positive urban attributes that make a sustainable urban living environment[11] and appear to stimulate urban opportunity for social economic lower class citizens (Moser, 2009) are basically present in these social economic lower class Guayaquil neighbourhoods. Instead of embracing and appreciating these qualities, these neighbourhoods are overruled by dominating urban policies. As Peek et al (forthcoming) claim, what is actually happening, though, is the disruption of the urban tissue and the downgrading of the social coherence in these neighbourhoods instead of using the existing social coherence for improving the urban opportunity. The informal settlements are clearly misunderstood (Jenkins & Eskemose, 2011; Peek et al, forthcoming).

Although social housing in Guayaquil it is not quite a preferable solution because of the valuable social, cultural and economic contribution of the urban fabric in informal set-

9 El Universo (2015). Vecinos de Socio Vivienda alertan de mal uso de casas. Thursday, 20th of August
10 This is related to Rolnik, 2014, who says that social inequality in strongly related to access to housing for the urban poor and the lack thereof.
11 A divers and stimulating urban environment with a widespread social coherence, following renowned journalist Jane Jacobs about New York (Jacobs, 1961).

tlements, it seems inevitable due to urban projects and overpopulation. However, if social housing developments are initiated, certain principles could be taken into account. The Amsterdam School of Architecture could give new insights to help formulate these principles in social housing developments in Guayaquil. The constructive characteristics of informal settlement-culture, concerning the urban social-economic fabric, should be translated into these new social housing developments.

The urban project of Guayaquil Ecológico explain the way the municipality and government deals with the urban fabric in informal housing areas, relocation and current social housing developments. Other large social housing developments with different characteristics have been built in Guayaquil de last decades. In this preliminary research there is no space to discuss all the social housing projects in Guayaquil. Delgado (2013), however, has written more about affordable and social housing in Guayaquil.

4. Reflexion: New insights in the architecture of social housing.

While the municipality (Guayaquil) and national government (Ecuador) have goals to provide decent social housing, they do not seem to get the results they envisioned. As the last paragraph showed, this is mainly because governmental agencies do not truly understand the (informal) housing culture and characteristics of social economic lower class citizens nor do they seem to be able to translate the housing culture to adequate social housing provision (Peek et al, forthcoming). Additionally, the government wants to provide social housing for the lowest possible price but by doing so they seem to ignore many critical conditions for these new social housing developments. What seems to lack in Guayaquil is adequate social housing on a location near the current place of residence where the 'asset accumulation framework' of the (future) inhabitants is happening (Peek et al, forthcoming). The main goal should contain an element of social progression by offering housing to social economic lower class citizens to improve urban opportunity, instead of providing minimal housing for poor people for the lowest possible price. The Amsterdam School of Architecture provides another factor that is important in regard to adequate social housing dwellings: good quality housing that mirrors the respect that every person, including social economic lower class citizens, deserves. This suggests a different intention in the provision of social housing.

Totally understandable, many will wonder whether a certain level of quality of social housing is reasonable in a developing country where many citizens live in bad quality housing and many other social problems exist. However, as shown in this preliminary paper, architecture could serve as the missing link between social housing on one side, and on the other side decreasing social inequality, increasing urban opportunity, social inclusion, urban growth efforts and making the city more beautiful for international workers and tourists. The fantastic part of this connection is that it has already been done: the ideals of the Amsterdam School of Architecture explain the multifaceted mechanism of architecture in urban development issues and as a result many policy subjects are interrelated.

When these ideals are combined with local housing characteristics, some important elements, among others, can be underlined. The asset accumulation framework should be part of social housing developments in order to relate social housing with an increase of urban opportunity. The Amsterdam School gives a useful practical solution: extending the design of the dwelling towards the façade, street, square and area. In order to stimulate the productive urban tissue of informal settlements, the high density of people, businesses,

amenities, facilities and services seem to be an important factor in social housing developments in Guayaquil (following for instance Glaeser, 2011; Garland, 2015; Jacobs, 1961; UN Habitat, 2016; Ward, Jiménez & Di Virgilio, 2015). As in the Amsterdam School, amenities, commercial spaces and facilities could be planned in the area of social housing developments. Furthermore, the design of social housing should be a result of an innovative locally bound architectural style combined with clear architectural ideals and the intention to provide timeless social housing with a monumental character. Like in the Amsterdam School of Architecture, it can be daring and edging, but should also be efficient, artistic and with a clear innovative and local style. Although Guayaquil at first sight does not seem to offer much of an architectural history, there are definitely clear architectural styles to be found in Guayaquil[12]. The pursuit of a distinctive architectural style should therefore be pursuit.

Another important element in the ideals of the Amsterdam School of Architecture is the addition of artistic elements in the design of the buildings. As mentioned, an aesthetically pleasing environment was thought to have a positive influence on the personal development and happiness of the social economic lower classes and provide them pleasure in beautiful buildings and objects that enrich their living environment. Art in architecture can be a Gesamtkunstwerk, a unity between different components (Hoste, 1916; 1918).

5. Further research.

Based on this preliminary paper, of course many possibilities for further research can be given. Firstly, housing is related to one asset in the 'asset accumulation framework'. However, as Moser (2009) shows in her extended research, even though the education level has risen, the lack of economic opportunities (jobs) in Ecuador's cities restricts the social economic lower class citizens to actually outgrow poverty. To decrease urban inequality is a wider and complex problem that cannot be solved by only addressing housing. Housing can, however, serve as a stable factor in the individual and household's effort to accumulate other assets and location does have an important influence on the access to urban opportunities. In this line of thinking, the actual role of social housing in reducing urban poverty can be investigated in further research.

Secondly, focussing on social housing in Guayaquil, further (micro-level) research could investigate the qualities and deficiencies of social housing developments in the city and, additionally, could include potential inhabitants into formulating contemporary demands of future social housing developments.

Thirdly, I suggest that ideals should be included in social housing efforts. Like in Amsterdam 100 years ago, increasing the quality of social housing comes with a certain price tag. However, large-scale mass housing projects and the current low minimal salary in Ecuador give many opportunities for keeping the price per unit low. Also, I believe in these days solutions can be found in international funding possibilities for reducing social inequality and increasing urban opportunity. However, further research could clarify actual design possibilities and give more insights in the costs and funding opportunities of social housing architecture based on Amsterdam School ideals.

An intellectual movement in architecture in needed in Guayaquil to provide decent design solutions for housing deficiencies. In this movement, architecture could serve society and

12 El Universo (2015). Guayaquil y su rica arquitectura patrimonial. Tuesday 13th Oktober 2015.

urban development by using architecture to stimulate urban opportunity and social inclusion. It has been done before and is needed also today. This paper suggests a new urban challenge in making Guayaquil, and perhaps the Latin-American cities, a bit more equal. It gives new insights that could be used to improve the city and make it a better place for all layers of society.

References.

Beekers, W. (2012). *Het bewoonbare land: geschiedenis van de volkshuisvestingsbeweging in Nederland*. Amsterdam: Boom.

Berg van der, R. (2016). Amsterdamse school: Idealen in baksteen. In: *Nederlands Dagblad,* 13th of may 2016.

Bergvelt, E, F. van Burkom & L. Crommelin (1975). *Nederlandse architectuur: 1910-1930; Amsterdamse School*. Amsterdam: Stedelijk Museum.

Berlage, H.P. (1904). Architectonische toelichting tot het plan van uitbreiding der Stad Amsterdam tusschen Amstel en Schinkel. *Gemeenteblad van Amsterdam,* No. 1, pp. 1720- 1725.

Bock, M., S. Johannisse, V. Stissi (1997). *Michel de Klerk: bouwmeester en tekenaar van de Amsterdamse School, 1884-1923.* Rotterdam: NAi Uitgevers.

Conrad, F.W. (1855). *Verslag aan den Koning, over de vereischten en inrigting van arbeiderswoningen, door eene commissie uit het Koninklijk Instituut van Ingenieurs.* Verhandelingen van het Koninklijk Instituut van Ingenieurs.

Delgado, A. (2011). Guayaquil, *Cities*, volume 31, 515-532.

Delgado, A. (2013). *Affordability and housing preferences for new urban housing projects. The development of a more integrated approach.* Doctoral thesis at the KU Leuven. Leuven: Universiteit van Leuven.

Garland, A. (Ed.) (2015). *Urban Opportunities: Perspectives on Climate Change, Resilience, Inclusion, and the Informal Economy.* Washington: Wilson Center.

Glaeser, E.L. (2011). *The Triumph of the City: How Our Greatest Invention Makes Us Richer, Smarter, Greener, Healthier and Happier.* New York: Penguin Books.

Hoekstra, M.J. (2012). Het plan zuid in woorden. Veranderende stedebouwkundige begrippen en een onbekende bouwkaart. *Bulletin KNOB*, 2012-4.

Hoste, H. (1916). Bouwblokken III. Spaarndammerplantsoen. In: *De Telegraaf, avondblad:* 12 January.

Hoste, H. (1918). Aan het Spaardammerplantsoen. In: *De Telegraaf*: 8 June.

Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities.* New York: Vintage Books (edition December 1992).

Jenkins, P. & Eskemose, J. (2011). Developing Cities in between the Formal and Informal. In *ECAS 2011 - 4th European Conference on African Studies: African Engagements: On Whose Terms?*

Leeuwen van, M.H.D. (1990). *Bijstand in Amsterdam, ca. 1800 - 1850. Armenzorg als beheersings en overlevingsstrategie*. Utrecht: ICS dissertation.

MIDUVI (2012). *Estudios para la propuesta de intervención urbana en las riberas del Estero Salado en la ciudad de Guayaquil: proyecto "Guayaquil Ecológico".* Quito: Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

Mieras, J.P. (1920). Eer aan een dooden en een levenden architect. In: *Bouwkundig Weekblad,* 41, number 42.

Moser, C. (2009). *Ordinary families, extraordinary lives: Assets and poverty reduction in Guayaquil, 1978-2004.* Washington DC: Brookings Institution Press.

Ottens, E. (1985). *Ik moet naar een kleinere woning omzien, want mijn gezin wordt te groot: 125 jaar sociale woningbouw in Amsterdam.* Amsterdam: Gemeentelijke Dienst Volkshuisvesting.

Oud, J.J.P. (1916). De moderne en modernste bouwkunst. In: *Bouwkundig Weekblad,* 36, nr. 46: pp. 341-343.

Peek, O. (2015). Understanding the city as home-made: mapping 2nd and 3rd generation perspectives on urban consolidation in fragmented urban dwelling landscapes in Guayaquil, Ecuador. In: Barcelloni, M and Cavalieri, C. (Ed.) (2015), *The horizontal metropolis: a radical project.* City: editorial.

Peek, O., M. Hordijk & V. d'Auria (forthcoming). *User-based design for inclusive urban transformations: learning from 'informal' and 'formal' dwelling practises in Guayaquil, Ecuador.*

Pronkhorst, A. & S. van Ginneken (2003). *De Amsterdamse School*. Rijswijk: Atrium.

Rolnik, R. (2014). Place, inhabitance and citizenship: the right to housing and the right to the city in the contemporary urban world. *International Journal of Housing Policy,* 14(3), pp. 293-300.

Searing H.E. (1971a). *Housing in Holland and the Amsterdam School.* New Haven: Yale.

Searing, H.E. (1971b). Eigen Haard. Workers housing and the Amsterdam School. *Architectura,* No. 1, pp. 148- 175.

Searing, H. E. (1978). With red flags flying: housing in Amsterdam 1915 – 1923. In: Millon, Nochlin (red.) *Art and architecture in the service of politics,* pp. 230 - 269. Cambridge: The MIT press.

SENPLADES (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017,* Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

Stieber, N. (1998). *Housing Design and Society in Amsterdam. Reconfiguring Urban Order and Identity, 1900-1920*. Chicago: University of Chicago Press.

Stissi, V.V. (2007). *Amsterdam, het mekka van de volkshuisvesting: Sociale woningbouw 1909–1942*. Rotterdam: 010 Publishers.

Timár, E. (2014). *Unesco, De Amsterdamse School, op zoek naar een toonbeeld van de volkshuisvesting*. Report of an expert meeting held on the 3rd of March 2014. Published by the municipality of Amsterdam and Museum Het Schip.

UN Habitat (2014). *Construcción de Ciudades más Equitativas: Politicas Públicas para la Inclusión en América Latina.* United Nations Human Settlements Programme, CAF.

UN Habitat (2016). *Urbanization and Development: Emerging Futures.* World Cities Report 2016. Nairobi: United Nations Human Settlements Programme.

Ward, P. M., Jiménez, E. & Di Virgilio, M. (Eds.) (2015). *Housing Policies in Latin American Cities: A new generation of strategies and approaches for 2016 UN-Habitat III,* New York: Routledge.

Wit, W. de (1983). *The Amsterdam school: Dutch expressionist architecture, 1915-1930.* Cambridge: The MIT Press.

Woud van der, A. (2010). *Koninkrijk vol sloppen. Achterbuurten en vuil in de negentiende eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

40

JUAN PABLO OCHOA GARCÉS

TEMA:
EL ETERNO VENDAVAL: ESTADO, DEMOCRACIA Y PROGRESO EN AMÉRICA DEL SUR

EL ETERNO VENDAVAL: ESTADO, DEMOCRACIA Y PROGRESO EN AMÉRICA DEL SUR

THE ETERNAL GALE: STATE, DEMOCRACY AND PROGRESS IN SOUTH AMERICA

Juan Pablo Ochoa Garcés[1]
Escuela Politécnica Nacional
Ladrón de Guevara E11-253 y Toledo
(593 2) 297-6300
Quito
juanpablo.ochoa@epn.edu.ec

Resumen. Este primer avance sobre el tema de investigación planteado, aborda las condiciones sociales y políticas en América del Sur. A partir de ciertas aproximaciones comparativas, esta investigación interpretativa basada en la revisión bibliográfica, se acerca desde una perspectiva historicista a la manera en la que los Estados y las elites políticas concibieron la ciudadanía y la democracia a partir de la idea de progreso. Esta idea que se ha ido implementando con un enfoque básicamente material y que ha estado lejano de las lógicas sociales existentes, convirtiéndose en una verdadera paradoja sobre la construcción de la democracia y la participación social. El artículo concluye con una breve aproximación sobre el caso ecuatoriano.

Palabras clave: Política, sociedad, ciudadanía, países andinos, cono sur.

Abstract. This first approach to the proposed research, focus to the social and political conditions in South America. Centered on comparative approaches, this interpretative research is based on bibliographical debate, and analyzes the way that the States and political actors have conceived democracy and citizenship according to the idea of progress. This idea has been developed basically in a material sense, and has been far from social dynamics, becoming a real paradox of democracy and social participation construction. This paper concludes with a short approach about the Ecuadorian case.

Keywords: Politics, society, citizenship, andean countries, southern cone.

1. Introducción.

Las sociedades y los Estados sudamericanos se han visto abocados a una serie de procesos de construcción, cambio y ruptura continuos. Dichos procesos se han visto supeditados a una serie de reelaboraciones y modificaciones de los sistemas sociopolíticos, económicos y culturales, los que se han presentado de forma diversa en cada época y en cada país. También la articulación de las élites socio-económicas, ha variado en cada caso, así como la irrupción y las características de los actores políticos. Los procesos sociopolíticos en América del sur han tenido distintas características y períodos que van desde la conformación de una débil estatalidad, atravesando por la articulación de burguesías monopolizantes del sector productivo, pasando por el modelo de sustitución de importaciones, llegando a modelos neo-liberales (Vera, 2003) y a populismos que han acentuado la polarización y el disenso entre las sociedades y las viejas y nuevas elites, que controlan el aparato estatal y productivo (De la Torre, 2008).

1 Profesor del departamento de Ciencias Sociales. Master en Ciencias Sociales por Flacso.

Hay un hecho decidor y común en los actores hegemónicos de dichas sociedades y es que las elites han coincidido en su visión, alusión y hasta obsesión por el progreso (Burns, 1990). Esto se puede ver desde la conformación de los Estados hasta las políticas económicas neoliberales implantadas en unos países más que en otros (Andrade, 2009). La visión de progreso ha tenido varias interpretaciones por parte de las élites sudamericanas, pero todas han coincidido en su deseo, verdadero o demagógico, por implementar procesos y proyectos que rompan con el orden tradicional, dicha visión modernizante ha traído consigo una serie de dinámicas, representaciones, elementos y reestructuraciones del sistema socio-político, que han ido afianzando las pretensiones de cambio y las reingenierías autoritarias que han acaecido en dichas sociedades. Esto convirtiéndolas en estudios de caso ejemplares, donde confluyen una serie de rasgos que diferencian y proveen a Sudamérica de una serie de particularidades que la diferencian de otras regiones del planeta, desde una perspectiva comparada (Whitehead, 2006). Es por lo que intentaré hacer un esbozo de las condiciones de los Estados y las sociedades sudamericanos, finalizando con una breve aproximación al caso ecuatoriano. Este primer momento de la investigación planteada se basa en la determinación del estado del arte sobre las temáticas planteadas, a lo que le acompaña una perspectiva interpretativa[2] y cualitativa dentro del marco de las Ciencias Sociales.

2. La dinámica de los Estados latinoamericanos.

Los Estados sudamericanos desde su conformación, estuvieron supeditados a la continuidad del orden colonial basado en una sociedad de estamentos sociales y donde la existencia de la ciudadanía universal era una ficción, con unas élites[3] que querían aproximarse a la noción de progreso como una forma de distanciamiento de aquel orden socio-político premoderno y precapitalista (Cueva, 1977). Dicha pretensión de implantar el progreso se dio como una forma de europeización, donde lo nativo era asumido como un componente bárbaro que impedía la consecución del mismo (Burns, 1990). A pesar de que en algunos casos ciertas élites aún evocan su raigambre colonial (Correa, 2004), lo cual evidencia su tradicionalismo, estos actores se han ido posicionando con el discurso y hacia un imaginario de que son los portaestandartes del progreso, incluso a partir de un aparente sacrificio (Burns, 1990). La legitimidad[4] del control político se ha dado a partir del poder económico y de la apelación a símbolos de posicionamiento político en beneficio de las masas que debían aducirse al manejo y la administración de recursos (Whitehead, 2006), y, sobre todo, a partir de la construcción de una noción de soberanía nacional en un territorio que debía ser controlado en ciertos casos de manera poco eficaz, por lo que las élites han sido llamadas a solventar el clamor social (Scott, 1998).

Pero en la construcción de estos Estados, históricamente así como en la actualidad, aparece una paradoja en la acción de los actores políticos, y es que a partir de su pretensión modernizante, que iría de la mano con la lógica de la democracia liberal, los gobernantes se tornan autoritarios y controlan arduamente los sistemas sociales. Es decir, a través del

2 Planteo esto desde una perspectiva weberiana (Weber, 2007) y bajo los aportes de la Teoría crítica (Habermas, 2001;Horkheimer, 2000).

3 La noción más plausible, desde mi interpretación, sobre las elites sudamericanas se acercaría en primera instancia, al hecho de que eran un grupo social que manejaba y extendía sus recursos productivos, para así posicionarse en el imaginario de las clases subalternas (Guha, 2002). A partir de la solvencia económica y del control del incipiente aparato estatal y del discurso político, las clases dominantes generaban la posibilidad de extender a la sociedad la idea de progreso en todas sus formas.

4 Asumo la noción weberiana de "Dominación legitima" (Weber, 2007).

Estado se construye y se devela a la sociedad para manifestar los planes "progresistas" en el manejo del Estado, tornándola en una sociedad legible (Scott, 1998). Ese autoritarismo que hace referencia Scott, se manifiesta en la vocación poco democrática de ciertos gobernantes que han desdicho de la organicidad de procesos sociales de las últimas décadas (Ortiz, 2013). Por otro lado, ante la ausencia de un sistema burgués verdaderamente racionalista y que se interese por controlar el Estado, salvo puntuales excepciones (Cueva, 1977), la dinamización política de las sociedades sudamericanas se ha visto supeditada a una clase política que coopta el discurso y en algunos casos la producción, a través de capitales locales y transnacionales. Esa visión esquizoide[5] ha llevado a los administradores del Estado a alejarse de los sistemas sociales (Parsons, 2009) a los que gobiernan, en el sentido de que las élites progresistas siempre han pretendido emular e importar los modelos europeos y norteamericanos, los que de una u otra forma, han tenido una mayor continuidad histórica y un sistema socioeconómico de mayor articulación y proletarización de las clases subalternas.

Latinoamérica al no haber contado con una burguesía consolidada (Moore, 2002), es una región donde se ha visto con dificultad la implementación de real un progreso, concentrándose básicamente en el desarrollismo. Es decir, la famosa modernización sin Modernidad (García Canclini, 2007), aquella visión reaccionaria del progreso como lo apuntaba Agustín Cueva (Cueva, 1997). De esta forma, los sectores populares no han tenido independencia política con respecto a las élites (De la Torre, 1993), las que a su vez han perdido la posibilidad de incorporarlas en una dinámica salarial y de consumo, al precarizar su desempeño laboral (Maiguashca & North, 1991), esto se evidenció al no haber considerado a gran parte de la población como ciudadanos, sino únicamente como sujetos de tributación o como vecinos (Guerra, 1999; Guerrero, 2000). Es allí donde la estructuración étnica en varias sociedades latinoamericanas cobra importancia, ya que en las sociedades donde hay una mayor presencia indígena, es quizás donde los Estados han tenido una conformación "intermedia" (Whitehead, 2006), Estados que se distancian de sus pares europeos al momento de implementar políticas públicas de corte democrático (Held, 1997).

Un elemento polémico que rescata Laurence Whitehead es el hecho de que los Estados latinoamericanos vendrían a ser una especie de parangón del Estado-nación moderno, ya que algunos estados europeos recién se consolidaban en la segunda mitad del siglo XIX, como Prusia e Italia, y otros eran en realidad imperios como Gran Bretaña y Francia. Por otro lado Whitehead devela el hecho de que en otros continentes como en África y Asia, no existían las condiciones territoriales, culturales y políticas, como para hablar de la presencia de Estados modernos (Whitehead, 2006). La importancia de dicho estudio se basa en el hecho de proveer una visión novedosa sobre la condición de los Estados latinoamericanos, a los que siempre se les ha atribuido una condición distante a la de los Estado-nación europeos. Eso, ya que a pesar de sus múltiples dimensiones socioculturales y económicas, se podría evidenciar un punto medio de racionalización en el control del Estado donde las oligarquías se han interesado en su control, como por ejemplo el caso chileno o colombiano (Cueva, 1977; Whitehead, 2006). De allí que sería inadmisible una equiparación en la comprensión de los procesos políticos de los extremos

5 Uso este término para intentar explicar la visión de las elites, que continuamente, han propendido a creer que la implementación de modelos europeos, traerán consigo un inmediato progreso; lo que en realidad han hecho las clases dominantes en ser coparticipes de un desarraigo mental, ya que no han profundizado cabalmente en las realidades socio-políticas, culturales y económicas latinoamericanas, y no han generado modelos que sean aplicables y eficaces para la complejidad y disparidad étnica, cultural, lingüística, económica, etc.

de Bolivia, por un lado, y Uruguay por otro (Whitehead, 2006). Esta reflexión del politólogo británico, provee una distinta perspectiva para entender las condiciones de cómo se han ido articulando los procesos sociales y políticos en Latinoamérica, donde sus elites apelan a un discurso "hipermoderno", a la vez que se tornan en autoritarias como lo advierte James Scott (1998). Todo este panorama convierte a Latinoamérica en una región donde las condiciones de las sociedades, a nivel político y económico, se van fraguando a partir de una serie de polarizaciones y contradicciones, donde la modernidad no ha terminado de instalarse en las conciencias (García Canclini, 1994) y donde esta ha existido sin una racionalización democrática de la administración pública que comprenda las condiciones sociales y no pretenda homogeneizar las diferencias, a partir de Estados que democraticen a las sociedades, que las regulen pero que no las descuarticen, garantizando servicios, que a la vez viabilicen la construcción de una verdadera ciudadanía, desde una producción diversificada (Bobbio, 2001).

Si bien dichas aspiraciones de un Estado racionalmente construido, cobra vida en la teoría, un Estado que busque un bienestar (Giddens, 2002), tanto en la política doméstica como en la internacional (Bobbio, 2001; Held, 1997), tal noción dista de las prácticas políticas de la región donde el populismo radical[6] ha pretendido instaurar paradójicamente una idea de democratización, basada en un autoritarismo discursivo y en un desmembramiento y apropiación de la organicidad social (Burbano, 2003; De la Torre, 2008) que coarta el camino recorrido de ciertos movimientos sociales en las últimas décadas (Ortiz, 2013); y donde las divergencias étnicas no han terminado de ser concebidas en pos de una implementación de políticas públicas tolerantes y conscientes de la diversidad (Breton, 2003; García, 2005).

3. Algunas aproximaciones sociopolíticas.

Como lo advertí anteriormente, el acercamiento a las distintas formas en la que los estados latinoamericanos se han desarrollado, no es un ejercicio sencillo. Las dinámicas de la conformación institucional y de la cohesión de las élites, son el reflejo de las circunstancias socioeconómicas y culturales de cada país, y la manera en que los actores han ido articulándose políticamente. Parafraseando a Burns, las élites latinoamericanas han coincidido en su enfoque político y de planeamiento socio-económico hacia una búsqueda de progreso, aunque dicha búsqueda presente paradojas, precisamente al momento de integrar a las clases subalternas, que son distanciadas de ese ideal (Burns, 1990; Guerrero, 2000). Muchas de las élites latinoamericanas del siglo XX fueron la proyección de las élites coloniales y decimonónicas (Correa, 2004; Rock, 2001), con un fuerte influjo conservador; de esta forma la búsqueda de la organización política en Latinoamérica, ha respondido en algunos casos más que en otros, al establecimiento de una democracia conservadora y no liberal, como se supone debería haber sido, al emular los referentes de los países desarrollados. Con esto último me refiero a las diferencias que pueden existir entre los casos andinos y del cono sur, ya que en los primeros la incidencia de la iglesia fue mucho más fuerte que en Uruguay y Argentina. Por ejemplo en el caso del radicalismo argentino, David Rock devela que no existía una clara incidencia del clero en la articulación del radicalismo, ni en la figura de Irigoyen (Rock, 2001). Pero en el caso chileno, a pesar de la moderada existencia del Estado laico, siguió teniendo una fuerte primacía la iglesia, la que mantenía su influencia a través de las organizaciones políticas y económicas de índole conservadora, los indicios que provee Sofía Correa Sutil en el caso chileno, develan la vinculación del poder terrateniente a la iglesia (Correa, 2004), hecho que

6 Asumo la noción de De la Torre (2008).

sintetiza la manera en que las representaciones colectivas y los imaginarios se acentuaban desde las élites hacia el sociedad, en pos de construir una idea de nación. Allí donde previamente existía un orden jerárquico, a la vez que se reforzaba la presencia del Estado y la incidencia en el aparato productivo, a partir de la creciente industria (Thorp, 1998). Dicho crecimiento productivo traía consigo una mayor consolidación de la noción de progreso, pero que nuevamente no alcanzaba para una real democratización, en el sentido de una mayor inclusión de las clases subalternas.

Los sistemas políticos latinoamericanos se han sustentado en promulgar una noción de democracia basada en la presencia de actores políticos que han generado la presencia de organizaciones y no a la inversa. Por ejemplo, los casos argentino y ecuatoriano presenciaron a líderes perennes, quienes fueron los que dieron vida a la movilización social (De la Torre, 1993; Maiguashca & North, 1991; Rock, 2001), mientras que en otros casos la política sudamericana ha presenciado la conformación de grupos armados que se han estructurado de forma paralela a la conformación de modelos neoliberales (Gutiérrez, 2010), el caso colombiano es ejemplar, ya que la imposibilidad generada por los actores conservadores y liberales hacia una contienda política[7] democrática, generó la irrupción de actores armados que, en un inicio, demandaron una forma de progreso alterno e incluyente, pero que luego devino en narcotráfico, trata de personas, y una serie de prácticas alejadas de sus ideales políticos de inicio (Gutiérrez, 2010).

La peculiar forma de entender la democracia en América Latina ha estado emparentada con formas de autoritarismo. Es que para ciertos grupos políticos y económicos la coerción ha sido la forma más idónea para implementar los cambios, a más de que ciertas sociedades no se han sentido tan incómodas con la presencia de autoritarismos populistas, que finalmente pueden ser asumidos como "democráticos" (Hawkins, 2008). Esa contradicción de entender al progreso como forma democratizante de la sociedad, a la vez que la oprime, es una de las particularidades latinoamericanas en los procesos de comprender la modernidad. Los asumidos o autoproclamados proyectos progresistas, hacen de Sudamérica una región donde los actores políticos profieren un cambio material, sin dejar de ser autoritarios (Olano, 2005). Pero, por otro lado, las élites económicas, en su afán de afirmarse como la hegemonía dentro de las sociedades, afianzan una injerencia en los partidos y los actores políticos, e incluso en las organizaciones sociales (Basualdo, 2002). Estas características proveen de una condición maniquea al accionar de los actores políticos latinoamericanos, donde dicho accionar, tanto en los ámbitos formales e informales de la política y la economía, están destinados a constituir redes clientelares y de patronazgo (Freidenberg, 2010), útiles para establecer una ciudadanía existente solo en tiempo de elecciones. Mientras que, como en el caso colombiano, si bien un pacto de gobierno tácito cerrado y excluyente, ha tornado a los regímenes más perdurables y estables (Dávila, 2002), queda en deuda con la sociedad y con sectores políticos no oligárquicos, en pos de la construcción de un sistema verdaderamente democrático.

4. Breve digresión sobre el caso ecuatoriano.

El Estado ecuatoriano se ha caracterizado por tener una desconexión hacia la ciudadanía y hacia su lógica sociocultural. Desde los marcos legales el Ecuador ha situado a la sociedad desde formas de segregación, un ejemplo de ello son los requisitos de

7 Asumo la noción de Tilly (2007) donde para la existencia de una democracia participativa es imprescindible las dinámicas contenciosas de la organicidad social frente al Estado y sus actores.

ciudadanía establecidos en las primeras constituciones[8], donde los ciudadanos conformaban una ínfima parte de la población de la época (Ayala, 1996). La oficialidad se ha encargado de emanar decretos y leyes, que no han sido acatados o que no han respondido a las relaciones y a las circunstancias sociales y de poder, que muchas veces han superado las "intenciones" de los gobernantes de turno. En 1851, Urbina emite la ley de manumisión de los esclavos (Ayala, 1996), pero más allá de esto, los negros siguieron estando subordinados a las últimas escalas jerárquicas y productivas. Robles, decreta la abolición del tributo indígena en 1857[9], pero las circunstancias de los indígenas no cambiaron siendo un 40% de la población (Ayala, 1996), al verse supeditados a unas relaciones productivas excluyentes y racistas, que se manifestaban en leyes como el concertaje.

El voto femenino instaurado en 1929, el crecimiento de la población y la modernización que empezaba a instaurarse en el Ecuador, urgían de cambios sustanciales en la estructura social de la época. Pero los grupos o movimientos sociales que se iban incorporando a la actividad política, económica o intelectual debían pasar por un proceso clientelar de posicionamiento a costa de las élites dominantes para ejercer su accionar o ser reconocidos por la oficialidad. Generalmente eran los líderes de los movimientos[10] o las acciones sociales, los que se beneficiaban, y quienes decían ser representantes de los intereses populares. Es cuando surge la fortaleza y presencia del caudillo que es intermediario entre las masas y las élites, un "árbitro" que conforma la economía moral de los pobres como mencionan Juan Maiguashca y Lisa North (Maiguashca & North, 1991).

En la constitución de 1978[11], se proclama el voto de los analfabetos (Salgado, 1997), un avance cualitativo en la inclusión de sectores especialmente rurales e indígenas en la democracia representativa. Las brechas entre quienes conformaban los aparatos estatales y las realidades sociales parecían acortarse. En el año 1998, una nueva constitución proclama que el Ecuador es un país diverso y pluricultural; y la actual constitución en el artículo 21, pregona "el derecho a la libertad" y en su artículo 39: "el derecho a la libertad de expresión y asociación"[12]. Al aproximarse a dichos enunciados, parecería que el Estado tolera y promueve las visiones y versiones distintas de pensamiento y organización social. Pero en Ecuador, actores como las fuerzas armadas, paradójicamente han sido preponderantes en la consolidación y estabilidad del Estado (North, 2006), a partir de su injerencia en la administración estatal, en la industria, en el arbitrio en la democracia, lo que se ha evidenciado con fuerza en los últimos lustros. La idea de democracia en el Ecuador, entendida contemporáneamente a partir de un discurso inclusivo y maniqueista, proyectaría una renovada visión de progreso, donde la inversión del Estado está presente, y donde este ha

8 Las condiciones que se establecían para ser ciudadanos ecuatorianos eran totalmente excluyentes: Ser hombre con un ingreso económico, oficio y patrimonio determinados, no ser indio, etc. Develaban los inicios de la construcción de la ciudadanía ecuatoriana, argumentos casi inconscientes con respecto a la realidad social de Ecuador decimonónico. (Ver Ayala, 1996).
9 Para investigadores como Guerrero, este hecho marca uno de los hitos de la transición social ecuatoriana, aunque dicha exaltación del hecho, ciertamente positivo, quizás omita las condiciones de subordinación que mantenían los indígenas en otros estratos de la sociedad; es decir las relaciones de producción y de poder superan a las leyes emitidas desde el poder (Ver Guerrero, 2000).
10 Me refiero a los movimientos de trabajadores, artesanos y obreros.
11 La constitución de 1978 puede ser considerada como una de las más importantes de la Historia Republicana; ya que representa en su conformación, no solo el retorno a la democracia representativa de los últimos 30 años sino que sugiere implícitamente, el inicio de una época donde actores sociales relegados pueden surgir del anonimato o pueden posicionarse ante una sociedad ecuatoriana cambiante, que dejaba de ser rural, para convertirse en urbana, donde confluyen muchas manifestaciones sociales y culturales diversas, y donde el viejo caudillismo, en apariencia se veía mermado, posibilitando la presencia de nuevos actores políticos y ciudadanos.
12 Constitución 2008.

intervenido en la organización social y productiva, y como mencioné anteriormente evocando a Freidenberg, asumiendo a la democracia a partir formas paternalistas y clientelares (Freindenberg, 2010), aunque esto puede proveer a las masas una idea de que están participando en una democracia, basada únicamente en elecciones, y que a la vez imposibilita toda posibilidad de contienda política[13]. A pesar de que hay aproximaciones que sugieren que las prácticas de masificación del populismo vendrían a ser democráticas, en el sentido de la incorporación colectiva a través del discurso y de la aparente calma instaurada en el imaginario (De la Torre, 2008), considero que no necesariamente un discurso que apela y que atrae a ciertas masas "anómicas"[14], sea necesariamente democrático, a partir de la inclusión discursiva o del desarrollo material, ya que esto evidentemente desdice de toda forma de participación y de un accionar político real y libre garantizado por el Estado. En el caso ecuatoriano, el fortalecimiento de una organicidad estatal, ha tenido una serie de altibajos, el progreso económico no termina de fraguarse, a pesar de la consabida existencia de recursos. Es que el progreso no debería únicamente asumirse a partir de la infraestructura material, ni a partir de ciertos índices macroeconómicos, sino también en la posibilidad de que la sociedad y sus sujetos y actores, puedan articularse de forma independiente a la producción, y en el hecho de que tengan una verdadera participación política, que vaya más allá del voto continuo.

5. Conclusiones.

Realizar una primera aproximación sobre América del sur y sus condiciones acerca del Progreso, la Democracia, el Estado y la sociedad es un reto inconcluso. Las complejas dinámicas a las que las sociedades y el ejercicio político latinoamericanos se han visto abocados, devela un panorama sobre el que hay mucho por decir. La paradójica pretensión de implantar un progreso, bajo condiciones seudodemocráticas y autoritarias conllevan una serie de complejidades, que se convierten en un mosaico casi ininteligible, que vendrían a ser las condiciones sociopolíticas de Sudamérica.

Quizás una profundización que se concentre en un par de casos, por ejemplo, hubiera sido un ejercicio más prudente, aunque al final de este artículo se hizo una breve digresión sobre Ecuador. La avidez y la necesidad por reflexionar sobre las condiciones sociopolíticas de la región se impusieron, justamente para determinar diferencias y similitudes, y para omitir la esencialista idea de que nuestra región es un continente caótico y etéreo, lleno de festividad e inmediatismo. Por otro lado, las distintas conformaciones de los actores políticos, los distintos procesos productivos y la emulación e implementación de nociones y modelos que desconocen el devenir histórico y social son varios de los tópicos que fueron abordados someramente, de allí que en esta investigación que recién inicia, quizás de forma todavía austera, sea aun carente de profundización en estas temáticas interdisciplinarias sobre el contexto social y político en la región donde algunos tenían un sueño, el que para otros se ha convertido en insomnio[15].

13 Asumo la noción de Tilly (2007)
14 Asumo el concepto de Durkeim (1997)
15 Evoco la imagen empleada por el escritor mexicano Jorge Volpi (Volpi, 2009).

Referencias bibliográficas.

Andrade, P. (2009). *La reconstrucción del estado: la era neoliberal y el proyecto republicano*. Quito: UASB-CEN.

Ayala, E. (Ed.) (1996). *Nueva historia del Ecuador.* Quito: Corporación Editora Nacional.

Basualdo, E. (2002). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas.

Bobbio, N. (2001). *El futuro de la democracia.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Breton, V. (2003). *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina: Ecuador en crisis.* Barcelona: Icaria.

Burns, B. (1990) *La pobreza del progreso*. México D.F: Siglo XXI.

Correa Sutil, S. (2004) *Con las riendas del poder: la derecha chilena en el siglo XX*. Santiago: Sudamericana.

Cueva, A. (1997) *El proceso de dominación política en el Ecuador*. Quito: Planeta.

Cueva, A. (1977). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.

Dávila, A. (2002). *Democracia pactada: el frente nacional y el proceso constituyente del 91*. Bogotá: Universidad de los Andes- CESO.

De la Torre, C & Peruzzoti, E. (Eds.) (2008). *El retorno del pueblo: populismo y nuevas democracias en América Latina.* Quito: FLACSO Sede Ecuador- Ministerio de Cultura del Ecuador.

De la Torre, C. (1993) *La seducción velasquista*, Quito: Libri Mundi.

Durkheim, E. (1997). *Las reglas de método sociológico*. México D.F.: FCE.

Freidenberg, F. (2010). La política se fue de fiesta. *Nueva Sociedad*, No. 225, 120-138.

García Canclini. N. (1994). *Culturas Hibridas.* México: Fondo de Cultura Económica.

García Canclini, N. (2007). *Imaginarios Urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.

García, F. & Clichè, P. (2005). *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas*. Quito: Abya Yala.

Guerra, F. X. (1999). El soberano y su reino. En Sábato H. (Ed.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina* (pp. 41-42). México: F. C. E.

Guerrero, A. (2000). *Etnicidades*. Quito: Flacso Ecuador.

Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.

Gutierrez, F. (2010) *Economic liberalization and political violence*, London: Pluto Press.

Habermas, J. (2001). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecno

Hawkins, K. (2008). La organización populista: los círculos bolivarianos en Venezuela. En De la Torre, C. y Peruzzoti, E. (Eds.). *El retorno del pueblo: populismo y nuevas democracias en América Latina.* Quito: FLACSO - Sede Ecuador: Ministerio de Cultura del Ecuador.

Held, D. (1997). *La democracia y el orden global*. Buenos Aires: Paidós.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós, I.C.E./U.A.B.

Maiguashca, J. & North, L. (1991). El Velasquismo. En Quintero, R. (Ed.) *La cuestión regional y el poder.* Quito: Cor poración Editora-FLACSO-CERLAC.

Moore, B. (2002) *Los orígenes sociales de la dictadura y la democracia*. Barcelona: Península.

North, L. (2006). Militares y Estado en Ecuador: ¿construcción militar y desmantelamiento civil? *ÍCONOS* No. *26*, 85-95. Olano, A. (2005). Tentaciones autoritarias en la Región Andina. En Andrade, P. (Ed.), *Constitucionalismo autoritario: los regímenes contemporáneos en la región andina.* Quito: CNE-UASB.

Ortiz, C. (2013) *La sociedad civil ecuatoriana en el laberinto de la revolución ciudadana*. Quito: Flacso.

Parsons, T. (2009). *Autobiografía intelectual: elaboración de una teoría del sistema social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rock, D. (2001). *El radicalismo argentino 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.

Salgado, H. (1997). *Instituciones políticas y constitución del Ecuador*. Quito: ILDIS.

Scott, J. (1998). *Seeing like a State*. New York: Yale University Press.

Thorp, R. (1998). *Progreso, pobreza y exclusión.* Washigton: BID.

Tilly, C. (2007). *Contentious politics*. New York: Oxford University Press.

Vera, L. (2003). *Liderazgo político, renta política y económica: la gestión en la era de Chávez*. Caracas: UCV, Latin American Center, Universidad de Oxford.

Volpi, J. (2009). *El Insomnio de Bolívar*. Bogotá: Debate

Weber, M. (2007). *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Whitehead, L. (2006). *Latin America: A new interpretation*. Gordonsville: Palgrave.

41

OLGA PEEK

TEMA:
CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO BASADO EN LA COMUNIDAD PARA TRANSFORMACIONES URBANAS INCLUSIVAS: LECCIONES DE PRÁCTICAS RESIDENCIALES EN GUAYAQUIL

CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO BASADO EN LA COMUNIDAD PARA TRANSFORMACIONES URBANAS INCLUSIVAS: LECCIONES DE PRÁCTICAS RESIDENCIALES EN GUAYAQUIL

BUILDING COMMUNITY-BASED KNOWLEDGE FOR INCLUSIVE URBAN TRANSFORMATION: LESSONS FROM (IN)FORMAL DWELLING PRACTICES IN GUAYAQUIL

Olga Peek
KU Leuven | Universidad de Guayaquil
Kasteelpark Arenberg 1 - bus 2431 | B-3001 Heverlee (Leuven), Belgium
+32 (0)16 37 91 88 | www.mahsmausp.be | olga.peek@kuleuven.be

Resumen. Al tiempo que la construcción de las ciudades evolucionó por todo el mundo en una práctica sumamente desigual, el desarrollo urbano inclusivo emergió como una preocupación primordial en el periodo previo a Habitat II (Estambul, 1996) y se mantuvo como un tema extensamente abordado que copa la agenda de Habitat III a realizarse en Quito el próximo Octubre 2016. En Latinoamérica y en Guayaquil particularmente, la inequidad de vivienda y el desarrollo de mega-proyectos obstaculizan el importante objetivo de lograr ciudades socialmente justas, resilientes y sostenibles. Estos obstáculos se relacionan parcialmente con la ausencia de un entendimiento multi-dimensional de la provisión de vivienda y de la producción de la ciudad en sentido más amplio. Persiste una falta de comprensión sustancial sobre la evolución y las prácticas cotidianas de los asentamientos auto-construidos, sumada a la ausencia extraordinaria de las voces de sus habitantes en las agendas políticas pautadas tanto global como localmente, y en sus proyectos urbanos relacionados. Sin lugar a dudas, se requiere de nuevos conocimientos sociales y espaciales emergidos de una comprensión profunda de la vida urbana y los cambios actuales en la ciudad neoliberal. Este estudio emplea una 'metodología de casos de estudio a profundidad' para documentar tendencias mayores detectadas acerca de las maneras en que las personas contribuyen a la transformación de sus entornos en los asentamientos auto-construidos y en los nuevos desarrollos residenciales de escala masiva impulsados por el estado en la ciudad de Guayaquil. A prendiendo de las prácticas de vivienda "informales" y "formales", el artículo reflexiona críticamente sobre los urbanismos emergentes y las nuevas tendencias de inequidad de vivienda en sectores consolidados amenazados por el desarrollo de mega-proyectos.

Palabras clave: Habitat III, desarrollo urbano inclusivo, inequidad de la vivienda, conocimiento basado en la comunidad, Guayaquil.

Abstract. As city-making worldwide has evolved into an exceedingly unequal practice, inclusive urban development emerged as key concern in the lead-up to Habitat II (Istanbul, 1996) and is still an extensively broached global issue that similarly tops the agenda of Habitat III that will be held in Quito next October 2016. In the Latin American setting and Guayaquil in particular, housing inequality and mega-project development hamper the important goal of achieving socially just, resilient and sustainable cities. This is partially related to a lack of a multi-dimensional understanding of housing provision and city-making more broadly. Self-built settlements remain largely misunderstood in their evolution and everyday life practices with the voices of inhabitants remarkably absent in both globally and locally appointed policy agendas and related urban projects. Beyond doubt new social and spatial knowledge is required emerging from a profound understanding of urban life and the changes currently under way in the neoliberal city. Using an 'intensive case study methodology', this study documents key trends in the ways in which people contribute to the transformation of their dwelling environment in self-built settlements and state-led mass-scale housing developments in the city of Guayaquil. Learning from 'informal' and 'formal' dwelling practices, this paper critically reflects on emerging urbanisms and new housing inequality trends in the consolidating city threatened by mega-project development.

Keywords: Habitat III, inclusive urban development, housing inequality, community-based knowledge, Guayaquil

1. Introducción.

Este estudio se deriva de la preocupación de la creciente desigualdad en las ciudades en Latinoamérica (UN Habitat, 2016). Con la mayoría de la población mundial que ahora vive en ciudades, la transición de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), el borrador de la Nueva Agenda Urbana aprobado y a un mes de la tercera conferencia mundial de las Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrolla Urbana Sostenible – Habitat III – nos encontramos en un momento decisivo en la historia urbana. En Ecuador en particular, como la sede del evento Habitat III, el tópico de ciudades equitativas y transformaciones urbanas inclusivas, ha sido discutido intensamente. Son temas estrechamente vinculados con la inequidad urbana y la exclusión social, ambas problemáticas multi-dimensionales, fuertemente asociadas con el acceso a la vivienda en la ciudad y la falta de ella para la población con escasos recursos.

Esta narrativa primero reflexiona sobre las tendencias globales de inequidad que están emergiendo y segundo, sobre las maneras en que las tendencias de inequidad se manifiestan en el contexto particular de Guayaquil. Se examinan los principios y elementos que pueden destilarse desde los estudios empíricos y conocimiento basado en la comunidad para reflexionar sobre los substanciales desafíos en la implementación de la Nueva Agenda Urbana y el desarrollo urbano inclusivo más general. Este estudio es basado en 'casos a profundidad' (Ward, Jiménez, & Di Virgilio, 2015) y un extenso trabajo de campo en asentamientos consolidados de origen informal en Guayaquil en el cual se ha documentado la dinámica de los procesos de consolidación de hogar y vecindario en entornos urbanos autoconstruidos y cómo aquellos han cambiado bajo la amenaza de desalojos forzosos.

2. Urbanización en Latinoamérica, un proceso acelerado y desigual.

La persistente y creciente inequidad es un motivo de preocupación a nivel mundial (Gadanho, 2014; Leguía, 2011). La inequidad se ha concentrando principalmente en ciudades y más de dos tercios de la población mundial vive en ciudades que son más inequitativas hoy que hace 20 años (UN Habitat, 2016). En Latinoamérica el problema de la inequidad urbana es particularmente desafiante, ya que esta es la región más desigual del planeta (MIDUVI, 2016; UN Habitat, 2016).

Latinoamérica además, es la región más urbanizada del mundo (UN Habitat, 2016). Por lo tanto, las principales partes de la población ya viven en las ciudades por un período más largo de tiempo. Principalmente en asentamientos consolidados dentro de los primeros suburbios o *innerburbs* los cuales corresponde aproximadamente a un 25-60% de la población urbana (Ward, 2015; Ward, Jiménez & Di Virgilio, 2015).

La inequidad social y el desarrollo urbano desigual surgieron como cuestiones fundamentales a ser reconsideradas en las agendas políticas de todo el mundo, durante el período previo a la conferencia Habitat II (Satterthwaite, 1997), y en camino a Habitat III están todavía en el centro de las discusiones que establecen una nueva estrategia global para la urbanización y el desarrollo sostenible para las próximas décadas. Sin embargo, en el contexto de Latinoamérica y en Ecuador más específicamente, la inequidad de vivienda obstaculiza el importante objetivo de lograr ciudades socialmente justas y sostenibles.

Esto está parcialmente relacionado con la falta de una comprensión multi-dimensional de la inequidad urbana y de la provisión de vivienda en la ciudad (Moser & Stein, 2014). La región Latinoamericana, incluyendo Guayaquil, fue una vez la cuna de investigaciones pioneras e innovadoras acerca de los procesos incrementales de construcción de la ciudad, que han informado importantes saltos de la política de vivienda hacia un enfoque más centrado en las personas, así como a una serie de prácticas de mejoramiento in-situ y diseño basado en la comunidad, a escala mundial (Moser, 1982; Moser, 2009).

Aun así, en la práctica, los modos contemporáneos de producción de vivienda y de políticas de vivienda a favor de los sectores vulnerables han cambiado radicalmente, alejándose del diseño basado en los usuarios (Peek, Hordijk & d'Auria, 2016), y hacia una provisión de vivienda para hogares de ingresos escasos basada en la eficiencia de costo y tiempo de producción, que tiene sus raíces en el enfoque de mercado.

3. Procesos de urbanización en Guayaquil: del agua al asfalto.

La ciudad de mayor tamaño del Ecuador, Guayaquil, es un sitio ejemplar para observar como la emergente inequidad de vivienda se desarrolla en un paisaje urbano notablemente fragmentado y sobre un frágil escenario estuarino. Guayaquil es una ciudad sumamente desigual, con un coeficiente de Gini que se ubica por encima de la línea de alerta establecida por las Naciones Unidas, y con una brecha en el ingreso en la que los ricos urbanos ganan casi 20 veces más lo que los más pobres (SENPLADES, 2015; UN-Habitat, 2014).

Ecuador (a lado de Brasil) es excepcional en Latinoamérica, en el sentido de que ha adoptado en su Constitución, un enfoque basado en derechos humanos, en el cual las ciudades son entendidas como sitios co-producidos en los que todos podemos vivir juntos en armonía (MIDUVI, 2016; SENPLADES, 2013). A lo largo de la última década, sin embargo, estos importantes cambios en la política no han coincidido con un incremento de la inclusión social.

Como una ciudad que es auto-construida en un 70% (El Expreso, 2016; Municipalidad de Guayaquil, 2015), el crecimiento urbano espontáneo y la consolidación incremental a lo largo del tiempo han sido la norma general del desarrollo urbano. La densificación auto-organizada ocurrió por una gran parte de manera espontánea en los esteros y arroyos, que requirieron ser rellenados antes de que la consolidación pudiera darse. Así fueron formados los primeros suburbios de Guayaquil que incluyen Suburbio y Guasmo los que se han densificado en el curso de varias décadas y con los esfuerzos de más de una generación, evolucionando en principales distritos de Guayaquil, que ahora acomodan a una población total cercana a un millón de personas que corresponde a un 37% de la población urbana (INEC, 2010).

La condición urbana basada en agua también hace que Guayaquil sea altamente vulnerable a los eventos relacionados con el cambio climático. De acuerdo con estudios del Banco Mundial, Guayaquil es la tercera ciudad del mundo más amenazada por la elevación del nivel del mar y otros eventos geofísicos extremos (Hallegatte et al., 2013). Un 46,2% de la población urbana reside en zonas propensas a las inundaciones (MIDUVI, 2016).

A lo largo de las últimas cinco décadas de hacer ciudad 'desde la casa' (Peek, 2015; Sáez, García & Roch, 2010; Samper & O´Byrne, 2012), los primeros asentamientos establecidos han experimentado transformaciones radicales, en términos de su entorno espacial y

social. Los procesos tempranos de formación de asentamientos en Guayaquil fueron documentados por Caroline Moser (1982). Su más reciente estudio longitudinal han puesto en vitrina el potencial de la vivienda de origen informal para grupos de bajos ingresos, como un recurso que permite la acumulación de otros recursos en el tiempo (Moser, 2009). Este potencial subraya la importancia de la vivienda como un derecho fundamental que permite el acceso a otras oportunidades en la ciudad (Rolnik, 2014).

En los cambios recientes de la política de vivienda de la ciudad, la entrega masiva de vivienda formal es privilegiada con notoriedad por encima del apoyo a los modos incrementales de producción de los asentamientos. El diseño basado en la comunidad está notoriamente ausente en Guayaquil, con los profesionales cada día más haciéndose a un lado de las prácticas socialmente comprometidas (Carofilis, Peek & d'Auria, 2017). Este desfase ha dado origen a una serie de programas residenciales de gran escala que han re-formado drásticamente los bordes urbanos (Delgado, Peek & d'Auria, 2016). Más aún, esta transformación está marcada por el surgimiento de proyectos de renovación de frentes marinos de capital intensivo que carecen de un enfoque integrado y sensible al contexto, y que fallan al desconocer las dinámicas socio-culturales que estos sitios poseen (Allán, 2011).

El último episodio de los mega-proyectos ecológicos para el Buen Vivir, que incluyen la re-ubicación forzada de residentes urbanos de vecindarios autoconstruidos a proyectos de vivienda en gran escala para familias de escasos recursos, epitomiza el abandono definitivo de enfoques centrados en las personas para la producción de la ciudad, acentuando aún más las desigualdades en el paisaje urbano de Guayaquil.

4. Prácticas residenciales en Guayaquil.

Para involucrarnos con estas tendencias emergentes desde una perspectiva multidimensional y fundamentada, el estudio examina dos asentamientos que son representativos de los modos particulares de producción de vivienda en Guayaquil hoy: (1) los asentamientos consolidados o el *innerburb* Suburbio, (2) y el mega-proyecto de vivienda para re-asentamiento Socio Vivienda II. Como un ejercicio invertido de urbanismo, el estudio comienza a pequeña escala en la escala pequeña, en la cual los estudios de caso a profundidad exponen como el espacio que es utilizado creativamente y contestado por los usuarios. En el proceso de producción espontánea de la ciudad los espacios para la vida son gradualmente construidos y subsecuentemente estructurados mediante oleadas de mejoramiento (Turner, 1967; Ward, Jiménez & Di Virgilio, 2015). Las unidades de vivienda listas de los programas gubernamentales por otro lado, también son transformadas gradualmente por la adaptación basada en los usuarios (Tipple, 2000).

Los asentamientos en Guayaquil han cambiado radicalmente en las últimas décadas, de su condición basada en el agua, a la de un entorno basado en el asfalto. Las generaciones jóvenes nacieron en el barrio y solo ahora escuchan las historias de invasión de sus padres y abuelos. Esto también ha influenciado el pensamiento de los residentes pioneros, elocuentemente resumido en la frase: "son 40 años, no somos invasores". En el siempre cambiante borde entre el agua y la ciudad, muchos hijos de los residentes pioneros tuvieron la suerte de realizar su sueño de obtener un hogar propio. Exitosamente accedieron a un terreno (o agua) cerca del hogar de sus padres.

Ahora, debido a las cambiantes realidades políticas y espaciales, esta opción es un reto cada vez más difícil para las generaciones jóvenes.

5. Procesos de consolidación de vivienda y espacio público en Suburbio.

Magdalena, quien nació en el vecindario y cuyos padres iniciaron el asentamiento, se convirtió en dueña de hogar, comprando un terreno a un intermediario a unos pasos de la casa donde creció. Las familias extendidas que viven en la misma calle o manzana son muy comunes en Guayaquil. Más de la mitad de los hogares estudiados tuvieron otros familiares de primer grado en la misma calle o manzana, y -con pocas excepciones- casi todos los encuestados tuvieron familiares de primer grado dentro del vecindario. Magdalena y su esposo gradualmente transformaron su hogar, remplazando el bambú y la madera con estructura de concreto, bloque y cemento, expandiendo su hogar con habitaciones individuales para sus hijas y espacios de trabajo para Magdalena quien es sastre, y para Luis que fabrica marcos de ventanas.

Las redes sociales dentro de la calle son cruciales para las actividades diarias. Como dice Magdalena: "En mi calle los niños juegan afuera hasta tarde en la noche. Aquí siempre hay una madre viéndoles". Las calles del Suburbio son usadas activamente como una extensión directa de la casa. Las calles despliegan un amplio rango de sucesos y juegan un rol significativo en las actividades de la comunidad. Las numerosas actividades ayudan a generar un ambiente vibrante.

6. Rupturas en el tejido urbano.

Imagen 1: Rupturas en el tejido urbano

Fuente: Olga Peek (2014)

Los procesos de mejoramiento del hogar y actividades diarias en el vecindario fueron abruptamente interferidas con el lanzamiento del proyecto Guayaquil Ecológico, que hasta ahora ha desplazado 5.662 familias de las orillas del Suburbio a Socio Vivienda II, dejando varias rupturas en el tejido urbano. Guayaquil Ecológico dio origen a diferentes formas de resistencia popular así como a varios patrones de desplazamiento directo e indirecto, todos estos son componentes intrínsecos del desarrollo de mega-proyectos. Como respuesta y acción para una implementación socialmente más justa del mega-proyecto, las comunidades mismas desarrollaron alternativas concretas de diseño para el espacio público.

Los residentes elocuentemente expresaron el deseo de continuar mejorando el entorno urbano para dar continuidad al valor de uso del espacio público que sus descendientes pueden disfrutar a futuro. En sus propuestas ellos claramente mostraron como el espacio

público (integrando calles y cuerpos de agua próximos) era percibido como una clara extensión del espacio del hogar y como un lugar en que las familias podrían desarrollar sus actividades diarias (Peek, Hordijk & d'Auria, 2016).

Las perspectivas de largo plazo para la transformación de frentes ribereños y espacios públicos, en paralelo con estrategias incrementales de crecimiento han sido corroboradas como alternativas de solución viables que satisfacen preferencias habitacionales y dinámicas locales, durante la escuela de verano "Diseñando la Inclusión", sostenida el año pasado con el financiamiento del VLIR-UOS, en la Universidad de Guayaquil (d'Auria et al., 2015). Las propuestas de diseño fueron subsecuentemente utilizadas por comunidades locales en la negociación que se encuentra en marcha con las autoridades locales y nacionales (Carofilis, Peek & d'Auria, 2017). Estas experiencias ilustran como el diseño y la academia jugaron adicionalmente un rol clave en los conflictos sobre el espacio en un contexto que de manera creciente se ha ido alejando de las estrategias de provisión de vivienda basadas en la comunidad.

6. Transformaciones de vivienda y espacio público basados en los usuarios en Socio Vivienda.

Imagen 2: Espacios públicos en Socio Vivienda

Fuente: Olga Peek (2015)

Los residentes que cambiaron su espacio en el paisaje estuarino por una casa en Socio Vivienda se adaptaron a su nuevo entorno de maneras ampliamente distinguidas. Estas variaciones se vuelven evidentes por las maneras en que ellos han hecho ajustes espaciales de los estándares de las casas pre-diseñadas y pre-fabricadas de 39m2 situadas espalda con espalda en hileras. Cerramientos y rejas fueron construidos como respuesta a los sentimientos de inseguridad y de "no saber quién es el vecino". Las viviendas fueron ágilmente extendidas hacia el frente, aunque solo se gana 1.8 metros, para los cuales, en algunos casos se removió toda la fachada original.

En el espacio público, grandes áreas han caído en el desuso y rápidamente se han deteriorado mientras que la morfología urbana y el diseño del sitio han sufrido la carencia de estrategias basadas en el usuario. Adicionalmente, carecen de variedad de tipologías de vivienda. El tejido urbano estimula el abandono y la creación de áreas ‹de peligro›, en lugar de proveer oportunidades para que las actividades de los usuarios florezcan y construir un sentido de comunidad.

7. Construyendo conocimiento basado en la comunidad.

En el Suburbio, la construcción del tejido urbano "poquito a poco" se caracteriza por una gran variedad de tamaños de lotes, espacios intermedios y tipologías de vivienda. Estas

características jugaron un rol importante al absorber oportunidades para generar recursos, empleos, nuevos espacios residenciales y una variedad de otras actividades (De Meulder & Heynen, 2006; Loeckx & Shannon, 2004). La densificación y uso óptimo del *stock* de vivienda existente están subrayados como una de los más urgentes desafíos contemporáneos para el desarrollo sustentable y la transformación urbana inclusiva (Garland, 2015; UN Habitat, 2016; Ward, Jiménez & Di Virgilio, 2015). Aún así, las oportunidades que nacen dentro de tejido urbano existente y estrategias para rehabilitación son rara vez explotadas o reflejadas en las agendas de la política de vivienda actual (Ward, 2015). Los espacios monótonos de Socio Vivienda promueven viviendas que no pueden crecer de la mano con las aspiraciones y deseos de sus habitantes, en las cuales las personas son fuertemente obstaculizadas mediante la retención de instrumentos legales y mecanismos incrementales. Además, en las oportunidades para transformaciones en escala meso los habitantes se enfrentan a un tejido urbano inflexible. La vivienda en nuevos entornos construidos siempre debería de ser concebida como un "proceso", para ser transformada por sus propietarios de manera incremental y dialéctica entre una multitud de actores que hacen la ciudad (Angélil & Hehl, 2014; Jenkins & Eskemose, 2011).

El futuro de las ciudades equitativas depende en gran medida de una comprensión profunda y dialéctica de dinámicas urbanas que cambian rápidamente. Las inequidades emergentes, expresadas en los modos presentes de producción de asentamientos revelan la importancia de un enfoque multi-escalado y una comprensión multi-dimensional de la provisión de la vivienda. Estos deben estimular la confección de diseños que brinden apoyo social junto con una densidad urbana cualitativa en escala meso que cultive una gran ‹variedad de opciones› (Hamdi, 2010).

Referencias bibliográficas.

Allán, H. (2011). Regeneración urbana, exclusión social y miedo a los pobres en la ciudad de Guayaquil: el caso de la Playita del Guasmo. In M. Di Virgilio, M. Otero & P. Boniolo (Eds.), *Pobreza urbana en América Latina y el Caribe* (pp. 69-104). Buenos Aires: CLACSO.

Angélil, M. & Hehl, R. (Eds.) in collaboration with Something Fantastic (2014). *Minha Casa – Nossa Cidade! Innovating Mass Housing for Social Change in Brazil.* Berlin: Ruby Press.

Carofilis, N., Peek, O. & d'Auria, V. (2017). Developing Alternatives for Contested Mega-Projects: the dilemmas of an academic venture into activist space. In H. Sadri (Ed.), *Post Professional Architecture and Planning*. New York: Springer. Forthcoming.

d'Auria, V. et al. (2015). *Designing Inclusion: coproducing ecological urbanism for inclusive housing transformation.* VLIR-UOS funded International Summer School. Guayaquil, Leuven: KU Leuven, Universidad de Guayaquil. www.designinginclusion.wordpress.com

De Meulder, B. & Heynen, H. (2006). The role of space in processes of exclusion and normalization. In P. Vigano (Ed.), *New Territories* (pp. 153-178). Rome: Officina.

Delgado, A., Peek, O. & d'Auria, V. (2016). (In)formality amidst conflicting competences in the urbanization of Guayaquil's contested periphery. In R. Rocco & J. Van Ballegooijen (Eds.) *The Political Meaning of Informal Urbanisation*, New York: Routledge.

Gadanho, P. (Ed.). (2014). *Uneven Growth: Tactical Urbanisms for Expanding Megacities*. New York: MoMa Publishers

Garland, A. (Ed.) (2015). *Urban Opportunities: Perspectives on Climate Change, Resilience, Inclusion, and the Informal Economy.* Washington: Wilson Center.

Hallegatte, S., Green, C., Nicholls, R. J., & Corfee-Morlot, J. (2013). Future flood losses in major coastal cities. *Nature Climate Change*, 3(9), 802–806.

Hamdi, N. (2010). *The Placemaker's guide to building community*. London: Earthscan.

Jenkins, P., & Eskemose, J. (2011). Developing Cities in between the Formal and Informal. In *ECAS 2011 - 4th European Conference on African Studies: African Engagements: On Whose Terms?*

Leguía, M. (2011). Latin America at the crossroads. *Architectural Design*, 81(3), 8-15.

Loeckx, A., & Shannon, K. (2004). Qualifying urban space. In A. Loeckx, K. Shannon & R. Tuts (Eds.), *Urban Tria*logues (pp 156-166). UN Habitat.

MIDUVI (2016). *Posición País Ecuador* - Habitat III, United Nations Human Settlements Programme, Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

Moser, C. (1982). A home of one's own: squatter housing strategies in Guayaquil, Ecuador. In A. Gilbert, J. Hardoy & R. Ramirez (Eds.), *Urbanisation in Contemporary Latin America* (pp. 159-190). London: Wiley.

Moser, C. (2009). *Ordinary families, extraordinary lives: Assets and poverty reduction in Guayaquil, 1978-2004.* Washington DC: Brookings Institution Press.

Moser, C. & Stein, A. (2014). *New formal housing policies: building just cities? Briefing Paper Networking Event World Urban Forum Medellín* (WUF7). University of Manchester.

Peek, O., Hordijk, M. & d'Auria, V. (2016). User-based design for inclusive urban transformation: learning from 'informal' and 'formal' dwelling practices in Guayaquil, Ecuador, *International Journal of Housing Policy,* forthcoming.

Rolnik, R., 2014. Place, inhabitance and citizenship: the right to housing and the right to the city in the contemporary urban world. *International Journal of Housing Policy*, 14(3), 293-300.

Saez Giraldez, E., García Calderón, J. & Roch Peña, F. (2010). La ciudad desde la casa: ciudades espontáneas en Lima. *Revista INVI,* 25(70), 77-116.

Samper, M. & O´Byrne, M. (Eds.). (2012). *Casa + Casa + Casa = ¿Ciudad?* Germán Samper una investigación en Vivienda, Bogotá: Universidad de Los Andes.

Satterthwaite, D. (1997). Sustainable cities or cities that contribute to sustainable development? *Urban Studies*, 34(10), 1667-1691.

SENPLADES (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.* Quito, Ecuador: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

SENPLADES (2015). *Agenda Zonal Zona 8: Guayaquil 2013-2017.* Quito, Ecuador: Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo.

Tipple, G. (2000). *Extending themselves: User-initiated transformations of government-built housing in developing countries.* Liverpool: University Press.

Turner, J. F. C. (1967). The squatter settlement: an architecture that works. *Architectural Design,* No. 38, 355-360.

UN Habitat (2014). *Construcción de Ciudades más Equitativas: Politicas Públicas para la Inclusión en América Latina.* United Nations Human Settlements Programme, CAF.

UN Habitat (2016). *Urbanization and Development: Emerging Futures.* World Cities Report 2016. Nairobi: United Nations Human Settlements Programme.

Ward, P. M., Jiménez, E. & Di Virgilio, M. (Eds.) (2015). *Housing Policies in Latin American Cities: A new generation of strategies and approaches for 2016.* UN-Habitat III, New York: Routledge.

Ward, P. M., Jiménez, E. Di Virgilio, M. & Camargo, A. (Eds.) (2015). *Políticas de Vivienda en Ciudades Latinoamericanas: Una nueva generación de estrategias y enfoques para 2*016. ONU Hábitat III, Bogotá: Universidad del Rosario.

Ward, P. M. (2015). Housing rehab for consolidated informal settlements: A new policy agenda for 2016. UN-Habitat III. Habitat International, 50, 373-384.

42

YAMILE JOHANNA PEÑA POVEDA
DAVID FELIPE BERNAL ROMERO
JACQUELINE GARCÍA PÁEZ
KARLA LEANDRA RAMOS
ANDRÉS CAMPO FERNÁNDEZ
CARLOS ERNESTO GÓMEZ SÁNCHEZ

TEMA:
POLÍTICAS DE COMUNICACIÓN: UNA MIRADA A SUS ACTORES, SUS NOCIONES Y PRÁCTICAS

POLÍTICAS DE COMUNICACIÓN: UNA MIRADA A SUS ACTORES, SUS NOCIONES Y PRÁCTICAS

COMMUNICATION POLITICS: A LOOK AT THEIR ACTORS, CONCEPTS AND PRACTICES

Yamile Johanna Peña Poveda[1]
Universidad Surcolombiana
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
yamile.pena@usco.edu.co

David Felipe Bernal Romero[2]
Universidad Surcolombiana
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
david.bernal@usco.edu.co

Jacqueline García Páez[3]
Universidad Surcolombiana
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
garcia.jacky@gmail.com

Karla Leandra Ramos[4]
Asociación Cultural y Ambientalista del Sur -ACAS
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
karlaleandraramos@gmail.com

Andrés Campo Fernández[5]
Corporación Com-Unidad Comunicación para el Desarrollo Social
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
kananradio@gmail.com

Carlos Ernesto Gómez Sánchez [6]
Asociación Cultural y Ambientalista del Sur -ACAS
Avenida Pastrana Borrero Carrera 1 Neiva – Huila - Colombia
5788754753
Carlosegomezs@gmail.com

Resumen. Esta ponencia establece las nociones y prácticas de comunicación, democracia, ciudadanía, política y lo público de los actores del Movimiento de Comunicación 20 de Abril en el departamento del Huila-Colombia que se ha preguntado: ¿Qué políticas de comunicación y cultura construir desde la base sector de la comunicación ciudadana y comunitaria, que fortalezcan el tejido social e incidan en los asuntos públicos? Plantea una reflexión frente a la democratización de la democracia como apuesta política, social y comunicativa, desde el derecho a la comunicación. Caracteriza los actores del Movimiento y sus interrelaciones (su intervención, su función, su representatividad, el poder que invisten, recursos, objetivos y acciones), sus nociones y su

1 Profesora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y Magister en Conflicto Territorio y Cultura
2 Profesor Departamento de Psicopedagogía y Magister en Comunicación-Educación
3 Profesora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Magister en Historia
4 Coordinadora CAIC y Magister en Comunicación
5 Realizador y Comunicador Social y Periodista
6 Realizador

incidencia en el escenario público, durante el periodo 2009 – 2013. Es un estudio cualitativo que privilegia el enfoque hermenéutico, porque busca comprender el sentido de las experiencias desde la interpretación de los actores. Se usaron técnicas como la revisión documental y las entrevistas a profundidad. Se estableció desde qué marco referencial, contextual o experiencial conceptúan los actores sociales del Movimiento y la relación con su práctica, para hallar caminos de entendimiento, conocimiento y respeto en la construcción de políticas.

Palabras Clave: Comunicación, Movimiento 20 de Abril, democracia, ciudadanía.

Abstract. This paper establishes the concepts and practices of communication, democracy, citizenship, politic and the public of the "Movimiento de Comunicación 20 de Abril" actors in the department of Huila-Colombia who has wondered: What communication and culture policies have to build from the citizen and community base media sector to strengthen the social fabric and impact on public affairs? It raises a reflection against the democratization of democracy as a political, social and communicative commitment, from the right to communication. Characterized Movement actors and their interrelationships from (their intervention, their role, their representativeness, the power vested, resources, objectives and actions), their ideas and their impact on the public stage, during the period 2009-2013. It is a qualitative study that favors the hermeneutical approach that seeks to understand the meaning of the experiences from the interpretation of the actors, techniques such as document review and in-depth interviews were used. It was established from which referential, contextual or experiential framework conceptualized social actors of the Movement and the relationship with its practice, to find ways of understanding, knowledge and respect in building policies.

Keywords: Communication, April 20 Movement, democracy, citizenship.

1. Introducción.

En Colombia, el departamento del Huila es un fiel reflejo de lo que ocurre en la política global y en esa medida es un territorio en donde se evidencian contradicciones por el conflicto armado, la sustracción de ecosistemas por parte de multinacionales, el narcotráfico, la desigualdad social y la corrupción, que han fracturado su tejido social, la participación ciudadana, generando conflictos socioambientales, infracciones al Derecho Internacional Humanitario y violación a los derechos humanos. Está ubicado al sur de Colombia, es un corredor geoestratégico porque conecta con los departamentos de Tolima, Cauca, Putumayo, Caquetá y Meta (todos estos epicentros del conflicto armado con las FARC). Tiene una población de 1.111.947 personas; el 59.88 % corresponde al sector urbano y el 40.12% al rural, el 49,8% son mujeres y el 50,2% hombres (Colombia, 2013). Es rico en biodiversidad por estar situado en el macizo colombiano y en el corredor trasandino amazónico; de sur a norte lo recorre el Río Magdalena y en esa ruta pasa de la sierra y el nevado hasta bosque seco tropical.

En su contexto se evidencia: 1) la pérdida del Estado como garante de derechos; 2) escasa participación ciudadana en la planeación, ejecución y evaluación de los asuntos públicos; 3) la ruptura y pérdida gradual del tejido social, entendido como las

> relaciones significativas que determinan formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral, ciudadano y lo público; que funciona por las relaciones y acciones que se retroalimentan mutuamente a través de complejos vasos comunicantes (Romero, 2006, p. 222).

Romero hace énfasis en que éste debe regular y determinar las condiciones de participación, solidaridad y colaboración que hacen emerger la afectividad, la comunicación y la más básica integralidad humana. Estas razones evidencian la necesidad de fortalecer el tejido social en territorios y comunidades del Huila.

Pero, ¿cómo esperar un tejido social fuerte, frente a la compleja guerra de ejércitos ilegales contra el Estado de Derecho, y la brecha social y cultural que ha ensanchado el orden económico de la globalización?, ¿qué comunicación necesita el Huila para incidir en lo público y pensar alternativas posibles de vida colectiva justa, equitativa y democrática? ¿qué políticas de comunicación y cultura se debe construir desde la base sector de la comunicación ciudadana y comunitaria que logren incidir en los asuntos públicos? Estas fueron las preguntas que dieron origen al Movimiento de Comunicación Comunitaria, Ciudadana y Propia 20 de Abril, que trabaja por el fortalecimiento del sector y en la construcción colectiva de una política pública de Comunicación y Cultura en el Huila.

Durante este proceso de apuesta de construcción colectiva de política pública de comunicación se ha evidenciado que las nociones y prácticas de los actores del Movimiento frente a la comunicación y la ciudadanía en la construcción de lo público, del tejido social y las políticas públicas de comunicación, son disímiles. Al interior del Movimiento existen actores que tienen a la comunicación como eje de la construcción de los tres ámbitos en mención; los que tienen esa claridad en el discurso pero no en la práctica y aquellos que no tienen presente dicha apuesta, pero quieren interactuar con el otro. En ese sentido, el Movimiento consideró necesario adelantar una investigación para establecer las nociones y prácticas de comunicación, democracia, ciudadanía, política y lo público, de los actores del 20 de Abril en el Departamento del Huila, durante el periodo comprendido entre 2009 – 2013.

Para dar respuesta, cuatro fueron los objetivos trazados: (1) Caracterizar los actores de la comunicación vinculados al Movimiento 20 de Abril del Departamento del Huila; (2) Establecer referentes conceptuales sobre comunicación, democracia, ciudadanía, política y lo público; (3) Analizar las nociones y prácticas de comunicación, democracia, ciudadanía, política y lo público de los actores de la comunicación. Para efectos de esta ponencia se hará énfasis en los dos primeros.

El estudio de tipo cualitativo buscó caracterizar la percepción, noción o representación que los diversos actores involucrados en el Movimiento 20 de Abril tienen sobre comunicación, democracia, ciudadanía, política, lo público y su incidencia a partir de su quehacer comunicativo. Se privilegió el enfoque hermenéutico, teniendo en cuenta que busca comprender el sentido de las experiencias desde la interpretación de los actores. Así mismo, los postulados de la IAP ya que los investigadores hacen parte del Movimiento, por ello, además de sus experiencias, se han analizado documentos como memorias de encuentros, relatorías, actas de reuniones, productos comunicativos, en general elaborados por el Comité Impulsor[7] del Movimiento 20 de Abril, principalmente durante los Encuentros departamentales[8] y los relatos de los sujetos de investigación seleccionados, a través de entrevistas a profundidad.

---

7 El Comité es el espacio de interacción entre organizaciones que le dieron origen al Movimiento y que continúan liderando su apuesta organizativa: Asociación cultural y Ambientalista del Sur, la Corporación Comunidad y el Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana.

8 El Movimiento realiza anualmente el encuentro departamental con el fin de generar espacios de reconocimiento, discusión, reflexión y acción que fortalezcan al sector de la comunicación, al Consejo de Área de comunicación comunitaria y por supuesto al Movimiento, en un intento por proponer y construir políticas públicas desde las bases. A la fecha se está organizando el encuentro en su V versión.

2. De los Referentes.

Consideramos necesario empezar con la diferenciación entre política y político, retomando a Mouffe (2011) y a Bauman (2011). Y es aquí en donde las contradicciones que agudizó la modernidad con el liberalismo vienen a cobrar fuerza frente al sueño de felicidad que esta prometió y la práctica individualista que conlleva el liberalismo (producto de este) que nos ha llevado a no percibir de un modo político los problemas que enfrentan nuestras sociedades. Para estos teóricos lo político encarna el sentido mismo que se da a las relaciones humanas, mientras la política se orienta a la institucionalización de prácticas en el marco de un orden deseado.

Con el concepto de democracia; el recorrido teórico nos muestra que se ha visto como una forma de gobierno "ideal". Sin embargo, la democracia no se ha desarrollado siempre de la misma manera y aunque etimológicamente signifique "el gobierno del pueblo", se pueden observar variaciones de acuerdo a la época histórica y por supuesto los tipos de gobierno. Acudiendo a David Held (2007) para definir los tipos de democracia instaurados debe considerarse lo que se entiende por "pueblo y por "gobierno" y en esa medida preguntarse "¿Quiénes hacen parte del pueblo? ¿Qué tipo de participación se les presupone? ¿Qué condiciones se supone que conducen a la participación? ¿Pueden ser iguales los desincentivos e incentivos, o costes y beneficios para participar? ¿Cómo debe ser de amplio o reducido el ámbito del gobierno? ¿Cuál es el ámbito apropiado para la actividad democrática? Si el "gobierno" incluye lo "político", ¿Qué se entiende por "lo político"? (Held, 2007, p. 20). Para el autor, existen dos tipos de democracia: la liberal o representativa y la directa o participativa que otros autores llaman deliberativa.

Concluimos que si bien se ha llegado a una democracia en la que el poder de decisión aumenta; se restringe a ciertos elementos o esferas, por ello, en muchas decisiones que toman los gobiernos, los ciudadanos no tienen injerencia, pues son decisiones en el marco económico del sistema financiero internacional.

> Si bien creo que la forma más defendible y atractiva de democracia es una en la que los ciudadanos puedan deliberar y participar en la toma de decisiones en un amplio conjunto de esferas (económica, política y cultural), no creo que ninguno de los modelos existentes proporcione por sí un solo una elucidación satisfactoria de las condiciones, características o lógica de esta forma de democracia (Held, 2007, p. 27).

En la actualidad se habla de la democracia radical, de acuerdo con Mouffe, es necesario pensar en ella teniendo en cuenta los principios de libertad e igualdad que proclama la democracia moderna liberal y que no se han implementado. Esto requiere ciudadanos que piensen desde lo colectivo y por ello la necesidad de la identidad y el pluralismo con justicia social. No obstante precisa que esta solo puede

> consistir en el reconocimiento de la multiplicidad de lógicas sociales y la necesidad de su articulación. Pero esa articulación siempre debería recrearse y renegociarse, y no hay esperanza de una reconciliación final. … Esa es la razón por la cual la democracia radical también significa la imposibilidad radical de una democracia completamente lograda (Mouffe, 2012, p. 14).

Hablar de democracia también implica adentrarnos en el concepto de ciudadanía entendida como un "sistema de derechos garantizados por una Constitución a todos los miembros de una comunidad política… dichos derechos no sólo deberían ser políticos también sociales… y tiene que responder a las nuevas exigencias políticas… tiene que enfrentar

el desafío de los 'nuevos movimientos' y reconocer los problemas relacionados con la ecología, los asuntos de los homosexuales, la etnia y demás así como las luchas en torno de clase, raza y género" (Mouffe, 2012, p. 15). Una de las consideraciones más importantes para este ejercicio fue conceptualizar acerca de las ciudadanías comunicativas. Se plantean cuatro niveles de acuerdo al compromiso por parte de las personas o colectivos: (1) La expresividad; (2) La informatividad, (3) La comunicabilidad, (4) La receptividad (Martínez y Burgos, 2014, p. 37).

En cuanto a la participación es un concepto que convoca a la acción, que se refiere a un proceso en el que el individuo interviene y comparte con otros, en un suceso o actividad. A la participación históricamente se le ha relacionado con el término de la democracia, existe una relación directamente proporcional entre ambos conceptos, podríamos afirmar que a menor oportunidad de participar, menor democratización, teniendo en cuenta la conceptualización que se ha construido alrededor de la democracia.

Por comunicación, la historia muestra que ha sido abordada desde diversas disciplinas que han permitido pensar su quehacer y su trascendencia como proceso inmerso en las prácticas sociales. Por ello, reconocemos en el concepto del Movimiento una comunicación en clave de los procesos de construcción del tejido social y de los procesos democráticos, desde un enfoque crítico y constructivista, ligada a procesos de transformación social, de democratización de la comunicación y la comunicación como Derecho Humano; como

> aquella que involucra a todos los seres vivos; que fortalece la construcción de una ciudadanía responsable de la naturaleza, que impulsa y visibiliza procesos organizativos capaces de decidir sobre el presente y futuro del territorio; que desde lo cotidiano dinamice los procesos de identidad, reconozca las subjetividades, proponga vínculos y defina sentidos, que contribuya a generar pensamiento crítico y propositivo, facilite la discusión de las prioridades locales y el debate de las políticas públicas, y juegue un rol fundamental en el tejido social y la reconciliación de un territorio que vive el conflicto político, social, cultural, económico y armado. Una comunicación para el buen vivir" (Gómez, 2014, p. 1).

2.1. De los actores.

A través de la historia, los movimientos sociales han sido estudiados desde diferentes perspectivas. Para efectos de este ejercicio investigativo se definirán a partir de la clasificación realizada por María Luisa Tarrés (1992): "a. Las perspectivas que analizan la acción tomando como referencia el sistema social; b. Las que se centran en el análisis de la movilización; c. Las que privilegian la noción de conflicto e identidad para explicar la acción".

Siguiendo a Melucci, los movimientos sociales implican, conflicto y ruptura en los límites de un sistema dado, y se pueden identificar tres tipos de movimientos de acuerdo al sistema de referencia:

a) Movimientos reivindicativos: se sitúan en el ámbito de la organización social y lucha contra el poder que garantiza las normas y los papeles; un movimiento de este tipo tiende a una redistribución de los recursos y a una reestructuración de dichos papeles. La lucha ataca, sin embargo, las reglas mismas de la organización saliendo de los procedimientos institucionalizados. b) Movimientos políticos: A diferencia del anterior tipo, este

> actúa para transformar los canales de la participación política o para desplazar las relaciones de fuerza en los procesos decisionales. Su acción tiende a romper las reglas del juego y los límites institucionalizados del sistema, impulsando la participación más allá de los límites previstos. La acción tiende a desplazarse hacia el nivel superior y ataca las relaciones sociales dominantes c) Movimientos antagónicos: Buscan controlar los medios de producción y se dirigen contra un adversario social. Afirma que estos no se encuentran en la realidad empírica porque las acciones colectivas se hallan en un tiempo y un espacio específicos y concretos de una sociedad (Melucci, 1999, p. 19-21).

Ahora bien, Melucci considera que existe una relación entre movimientos sociales y el cambio social, los movimientos sociales se encuentran en sistemas o niveles diferentes de la estructura social, sus orientaciones son diversas y pertenecen a diversos sistemas históricos. En consecuencia, el movimiento se manifiesta por pequeños grupos que a partir de la vida cotidiana llevan a que las personas estén permanentemente innovando en el ámbito cultural, con fines específicos e intercambio de información. Este autor, proporciona algunos indicadores para que su propuesta teórica pueda ser investigada en la realidad de los movimientos sociales: "a. Colocación de los actores respecto del modo de producción. b. Contenidos y formas de la acción. c. Respuesta del adversario d. Definición que los actores hacen de sí mismos" (Melucci, 1999, pp. 18- 21).

A partir de estos preceptos, consideramos al Movimiento 20 de abril, como un movimiento político y por tanto, indagamos sobre sus actores, contextos, escenarios, apuestas y acciones colectivas que lo definen. Teniendo en cuenta que la investigación buscó caracterizar no sólo las nociones y prácticas, sino también los actores, el recorrido teórico nos ha llevado a la necesidad de precisar el concepto de actor y de su rol en el contexto no solo del departamento sino a comprender los distintos contextos que el Movimiento ha tenido en su quehacer comunicativo durante el período estudiado en esta investigación.

2.2. Caracterización de actores de la Comunicación Comunitaria, Ciudadana y Propia, una mirada desde la Periferia.

El recorrido conceptual indica que el término de actor social alude a la capacidad de los grupos humanos organizados para gestionar procesos vinculados a intereses que los afectan directamente. El actor social se define por su acción, y por los efectos de esta en el aprovechamiento o construcción de oportunidades para el desarrollo por parte de la colectividad. De acuerdo al proceso adelantado por el Movimiento de Comunicación Propia, Ciudadana y Comunitaria 20 de Abril, es necesario caracterizar cada una de estas denominaciones para posteriormente adentrarnos a las dinámicas de los mismos en el Departamento del Huila, en el Movimiento y en su quehacer comunicativo.

Si partimos de la estrecha relación que existe entre comunicación y participación, las políticas de comunicación deben ir más allá de los medios, implica una noción en clave de los procesos de construcción del tejido social y de los procesos democráticos, desde un enfoque crítico y constructivista. Conocedores de la variedad de apellidos que tiene esa otra comunicación y de la confluencia de estas en el Movimiento de Comunicación del Huila, es importante caracterizarlas una a una teniendo en cuenta que sus prácticas de algún modo deben tener relación con sus nociones o viceversa, un asunto que responderemos al final de la investigación pero que, por ahora, demanda una aproximación a esa variedad. Para caracterizar a los actores y a sus interrelaciones, se tuvo en cuenta: su campo de intervención; la función que cumplen; su representatividad; el poder que invisten; los recursos que disponen; los objetivos que persiguen; las acciones que desarrollan; los resultados

que obtienen; las relaciones tejidas con otros actores para llevar a cabo sus estrategias (Kullock, 1993).

2.3. Los medios como actores de la comunicación comunitaria:

Consideramos que los medios comunitarios tienen en común un factor: la sostenibilidad social, institucional, política y económica así las acciones y esfuerzos estén aislados. No obstante, existen unas pocas investigaciones que dan cuenta de la historia y trayectoria de las Radios Comunitarias. En el caso del Departamento del Huila, encontramos dos actores de la comunicación comunitaria que de alguna manera por la legislación, concepción o proyecto comunicativo recogen estos cuatro elementos de la sostenibilidad: las Emisoras Comunitarias y la Televisión Comunitaria.

Emisoras Comunitarias: El servicio de radio difusión sonora en Colombia se clasifica en Comunitaria, de Interés Público y Comercial y estas pueden ser del orden nacional, regional o local. En Colombia, actualmente, según datos a 2015 del MINTIC existen 217 emisoras de interés público (55 más que en 2013), 750 emisoras comerciales (90 más que en 2013) y 634 emisoras comunitarias (51 menos que en 2013) Partimos de la necesidad de entender los actores desde su intervención, función, representatividad, poder, recursos, objetivos, acciones, los resultados que obtienen y las relaciones tejidas con otros actores. Es importante mencionar que según datos del MINTIC en Colombia a 2015 se entiende por radiodifusión sonora comunitaria cuando la programación de una emisora está orientada a generar espacios de expresión, información, educación, comunicación, promoción cultural, formación, debate y concertación que conduzcan al encuentro entre las diferentes identidades sociales y expresiones culturales de la comunidad, dentro de un ámbito de integración y solidaridad ciudadana y, en especial, a la promoción de la democracia, la participación y los derechos fundamentales de los colombianos que aseguren una convivencia pacífica (Radio Comunitaria, s.f.).

Ahora bien, el CONPES 3506 de 2008 de Radio Difusión Sonora establece cuatro estrategias para fortalecer la Radio Difusión Sonora Comunitaria, entre ellas: Promoción de la participación ciudadana, desarrollo de la programación y la producción orientadas por criterios de responsabilidad social y Fortalecimiento de la gestión de las emisoras comunitarias. No obstante, en discusiones regionales se ha advertido que ninguna de las anteriores estrategias se cumple. Las metas contempladas en el CONPES no establecen de manera clara los compromisos y acompañamiento del Estado; se delega la responsabilidad del seguimiento a los ciudadanos a través de veedurías. Por otra parte, que algunos medios logran inclusión en los Planes de Desarrollo, pero no contar con presupuesto para el cumplimiento de las metas.

De las emisoras comunitarias del Huila: El departamento del Huila tiene 22 emisoras comunitarias en 37 municipios, de estas 12 están congregadas en la Asociación de Medios Comunitarios ASOMECO y de estas, 5 hacen parte del Movimiento de comunicación 20 de Abril (Ver anexo 1). De acuerdo al diagnóstico elaborado por la Juventud Radial Comunitaria –JURACO- para la Asociación de Medios Comunitarios del Huila- ASOMECO se puede resaltar lo siguiente de las emisoras comunitarias del Huila:

En la mayoría de Emisoras el director y los representantes de las concesionarias, propician espacios de participación de los actores sociales, pero no se encuentra eco en el resto del personal vinculado a la emisora y a la entidad concesionaria… Tienen un proyecto

comunicativo, pero no cuentan con lineamientos políticos, institucionales, organizativos y administrativos que les permitan garantizar su sostenibilidad… Las emisoras no han logrado tener unas condiciones que le permitan a sus proyectos comunicativos proyectarse en el marco de las empresas sociales que son (Juventud Radial Comunitaria JURACO).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se evidencia que si bien este grupo debe cumplir con algunas disposiciones legales (establecidas por el Estado) no siempre se cumplen a cabalidad porque sus nociones sobre participación no son claras o hay un interés de no practicar estas ideas o concepciones.

Tras la revisión documental realizada a las memorias de los encuentros anuales de comunicación y las entrevistas realizadas destacamos lo siguiente: a) No se tienen estudios claros de audiencia aun cuando la programación va dirigida a la población rural y urbana, hay varias franjas musicales destinadas a los jóvenes, pero no se cuenta con programación especializada para niños o mujeres. b) La sostenibilidad recae sobre todo en los directores, secretarias, periodistas y locutores, esencialmente por medio de pautas publicitarias, cuñas, esfuerzo propio, autogestión y convenios con entidades estatales. Son pocas las que están reconocidas como proyectos institucionales y cuentan con respaldo económico de instituciones. c) El número de personas que se vinculan al trabajo en las emisoras comunitarias está entre 4 y 20 personas. La dinámica varía entre aquellos que se vinculan de manera directa y los que se vinculan de manera voluntaria, su característica común es el trabajo voluntario. d) Buscan ser escuchados a nivel regional, generar sentido de pertenencia en sus comunidades, adquirir mayor capacitación para ellos y sus colectivos infantiles y juveniles, participar en las diferentes eventos culturales de la región y fortalecerse como emisoras.

Canales de Televisión Comunitaria: En Colombia, la televisión se clasifica de acuerdo a dos criterios: el primero, por Clasificación de la Transmisión (TV Radio difundida, Cableada y cerrada, satelital o digital ya sea por señales abiertas o por suscripción) y el segundo, por ámbito de cubrimiento territorial (Televisión nacional de operación pública. Televisión nacional de operación privada. Televisión regional. Televisión local, Televisión comunitaria sin ánimo de lucro). En esta investigación nos vamos a detener en la Tv Comunitaria sin ánimo de lucro. Este tipo de televisión ha estado cobijada por una legislación que va desde la Ley 182 de 1996, la Ley 335 de 1996, el acuerdo 029 de 1997, el acuerdo 006 de 1999, el Acuerdo 006 de 2009, la Ley 1507 de 2012, la resolución 433 de 2013 y la resolución 1133 de 2013. El artículo 37 de la Ley 182 de 1995 establece. El servicio de televisión será prestado por las comunidades organizadas, las instituciones educativas, tales como colegios y universidades, fundaciones, corporaciones y asociaciones sin ánimo de lucro y personas jurídicas con ánimo de lucro en municipios hasta de trescientos mil (300.000) habitantes, con énfasis en programación de contenido social y comunitario y podrá ser comercializado gradualmente. Así mismo, el Acuerdo 006 de 1999 agrega que el servicio de televisión comunitaria es de tipo cerrada sin ánimo de lucro, que tiene por objeto realizar y producir su propia programación para satisfacer necesidades educativas, recreativas y culturales, y precisa que es distinta a la televisión por suscripción. No obstante, mediante las resoluciones 433 y 1133 la de 2013 se ratifican o generan nuevas exigencias que surgen tras la liquidación de la Comisión Nacional de Televisión y la creación de la Autoridad Nacional de Televisión (con la ley 1507 de 2012), la aprobación del marco común de Televisión Digital Terrestre TDT y de la Firma del TLC entre EE.UU. y Colombia.

Retomando a María Patricia Téllez (Téllez, 2004) y Lisandro Angulo Rincón, (Angulo, 2013) es importante mencionar que en el país tres han sido los estudios realizados sobre TV comunitaria: Señales de Humo por el CINEP-Fundación Social en 1997; la televisión comunitaria en Colombia: entre la realidad y la utopía, de Patricia Téllez en 2004; y Tv Comunitaria en Colombia: Producción, programación y audiencia de Angulo Rincón en 2008.

Estas investigaciones realizadas antes de las resoluciones de 2013 que reglamentan actualmente la TV Comunitaria, señalan que los procesos de legislación han propiciado el desarrollo de numerosas experiencias pero también su estancamiento y desarticulación. Así mismo, que en el aspecto financiero y de gestión, la mayoría de las experiencias no eran viables por no alcanzar niveles mínimos de sostenibilidad económica, a pesar del entusiasmo de las comunidades. En cuanto a los contenidos precisa que "la programación es lo que da vida a este proyecto comunitario, pero que en la mayoría de los canales se hace más desde el 'olfato' que del conocimiento mínimo de géneros y audiencias". Los noticieros y los magazines son los formatos más socorridos. Igualmente se destaca las transmisiones en directo de eventos culturales y deportivos y frente al pago de impuestos por compensación, impuestos a la (Dian), pago de derechos de autor ven imposible cumplir con las horas diarias de programación propia; con la estricción frente a la recepción de señales codificada (Téllez, 2005, pp. 148-154). Por su parte, el estudio de la TV Comunitaria en Colombia "propone alternativas conceptuales para que el medio de comunicación contribuya a desarrollar las capacidades comunicativas y expresivas de las comunidades, y a mejorar sus condiciones de vida mediante una programación educativa y cultural" (Angulo, 2013, p. 64)

Canales comunitarios del Huila: En la actualidad rigen las resoluciones 433 y 1133 de 2013, en ese sentido frente a nuestros actores en el Huila, podemos mencionar que hasta junio de 2014 se contaba con 24 de 26 licencias de canales comunitarios que ha tenido el Departamento, los cuales a través de señal cableada -según el reporte de 18 de las 26- llegaban a 11.048 hogares. (Ver Anexo 2). Tienen cubrimiento en toda la geografía departamental, no obstante la televisión comunitaria ha ido perdiendo presencia por la escasa producción de contenidos propios debido a los elevados costos de la misma y a la estricta legislación que en materia de control y de impuestos ejerce el Estado a través de la ANTV. Sin embargo, es justamente lo audiovisual y los medios virtuales los que mejor vienen siendo asumidos por las nuevas generaciones.

2.4. Los actores de la comunicación ciudadana.

Colectivos de experiencias de comunicación: Grupos de mínimo tres personas que realizan productos comunicativos a partir de temáticas afines a sus géneros, problemáticas e intereses en el ámbito local. Existen alrededor de 35 colectivos de comunicación-educación, comunicación- arte, niños, jóvenes, mujeres y campesinos, en el Departamento. La mayoría se han consolidado por relaciones de amistad, pero no se conciben o se trazan objetivos y metas comunes para incidir en los contextos locales.

Organizaciones Sociales de comunicación: Organizaciones legalmente constituidas que desarrollan su quehacer desde la comunicación o esta es eje fundamental para su trabajo. Tienen en común la producción de contenidos o el acompañamiento a otras iniciativas de comunicación. Su sostenibilidad económica depende de esfuerzos voluntarios y la participación en convocatorias. Tienen líneas estratégicas, pero en su mayoría no cuentan con un plan estratégico, diagnósticos y estrategias de comunicación interna y externa que les permita posicionarse como empresas de emprendimiento social.

Organizaciones de base con la comunicación como eje: Trabajan en pro de los intereses colectivos de un grupo poblacional específico, interlocutan con instancias locales, regionales y nacionales para la exigencia de sus derechos. Tienen claros unos objetivos, misión y visión clara de su quehacer como organizaciones.

Las experiencias de colectivos de radios ciudadanas y colectivos audiovisuales promueven la participación y de la comunicación de carácter público, principalmente con jóvenes y organizaciones sociales buscan cualificar la información y la pertinencia de los temas que se están abordando. Le apuestan a la capacitación y formación de comunidades. Parten de reconocer que se enfrentan al problema del sentido instrumental con el que se les mira. No hay reconocimiento de lo oficial sobre su compromiso con la participación ciudadana. Sienten que falta una organización para visibilizarnos como sector y exigir políticas públicas y recursos. En cuanto a espacios digitales, los actores advierten que surgieron por vacíos en la prensa comercial, frente a la necesidad de personal establecen alianzas con otras personas o instituciones de carácter nacional, regional e incluso institucional. Las experiencias digitales se han materializado en el Huila desde 2008, la mayoría han tenido un proceso de evolución porque han pasado de ser blogs a portales Web, con su respectivo dominio debido a la necesidad de ampliar espacios de información y utilizar recursos multimedia.

En el Huila las experiencias organizativas tienen en común la intensión educativa o formadora, buscan educar o visibilizar la diversidad, identidades culturales, acuden entre otras estrategias. El ejercicio periodístico, generar participación, articular la comunicación y producción comunicativa con la educación y procesos democráticos de reivindicación de derechos.

Las organizaciones de base demandan el fortalecimiento de su comunicación en aras de cualificar la participación ciudadana y la incidencia de sus procesos. Existe una visión conjunta en construir identidad regional a pesar de la globalización de los medios, por ello ven la necesidad de articular la movilización social y los medios a través de redes digitales para superar el desconocimiento de los mismos

2.5. Los actores de la comunicación propia.

Luis Ramiro Beltrán en su texto 'La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo' menciona uno a uno los teóricos latinoamericanos y sus contribuciones en la construcción de un modelo distinto de entender la comunicación al que se promueve en el resto del mundo y resalta la "conformación de un modelo propio, contra-hegemónico y crítico, con respecto a las perspectivas académicas dominantes (principalmente, norteamericanas) (Beltrán, 2005, p. 31). Además, afirma que a pesar de que ninguna de ellas se han materializado, los comunicadores latinoamericanos se han mantenido "en pie de combate pese al nuevo contexto económico, político y tecnológico abrumadoramente contrario al cambio estructural pro democracia real y embelesado por las promesas de la llamada Sociedad de la Información" (Beltrán, 2005, p. 33).

Así mismo, es importante destacar que en la comunicación antes de Colón: Tipos y formas en Mesoamérica y Los Andes:

> … rechaza la típica instrumentalización de los procesos de comunicación para recuperar su naturaleza constitutiva de la sociedad y la cultura, si es que se pretende alcanzar un entendimiento

> plausible de ese fenómeno humano y social básico y cotidiano que es el acto de comunicar(se)… plantea al menos dos hipótesis clave: i) la historia de la comunicación en América Latina empezó mucho antes de que los conquistadores y colonizadores introdujeran la imprenta en la región y ii) las culturas precolombinas tuvieron formas de expresión escrita de alta complejidad semejantes a la que se basa en el alfabeto fonético (Arroyo Gonçalves. 2009, p. 2).

Es por ello que podemos clasificar dos tipos de actores en el Movimiento que encarnan una lucha por proponer la democratización de la comunicación sobre la base de que es un derecho humano y de los seres vivos que no se reduce al asunto mediático o de producción de contenidos, o que además no reconocen el concepto de desarrollo promovido por la modernidad con sus distintos apellidos. Dentro de estos podemos destacar la comunicación de los pueblos indígenas del Huila y la comunicación promovida por el comité impulsor del Movimiento.

De la comunicación indígena. Teniendo en cuenta que los pueblos indígenas no reconocen la noción de Desarrollo sino la de Buen Vivir, su cosmovisión está ligada a la pervivencia de los mismos sobre la base de procesos fundamentalmente vivenciales, culturales y político organizativos en donde:

> La comunicación es trasversal, se parte desde la base del fogón, de medios tecnológicos y también por medio de nuestros saberes ancestrales. La comunicación para los pueblos indígenas ha sido muy importante no trabajar en la radio y eso, si no trabajar desde nuestros pensamientos, usos y costumbres… comunicadores somos todos sí, así como los cuidanderos del territorio decimos que la guardia somos todos (Usnas Freddy Ricardo, 2013)

Las comunidades indígenas asumen una comunicación estrechamente ligada a su relación con la naturaleza, con el territorio y con el fogón; como elementos fundamentales de su identidad, de su cosmovisión y de su pervivencia. El territorio propio es la base para que las culturas indígenas puedan ser ellas y ejercer a plenitud sus derechos. El dominio y presencia del territorio abarca distintas dimensiones: política, económica, social, cultural y organizativo, en cada una de ellas la comunicación está presente, y es desde estas que defienden sus derechos como sujetos colectivos, para ellos la Comunicación indígena nombra la Comunicación desde dos vertientes, la Comunicación Propia y la Comunicación Apropiada. La Diferencia entre una y otra, se centra en que la primera es estrechamente relacionada con una condición de los seres vivos y la otra con el uso y apropiación de la tecnología.

Comité Impulsor Movimiento de Comunicación: Este comité se caracteriza por tener actores que asumen la comunicación como una condición humana y creen en la transformación social para el Buen Vivir desde la comunicación. Son 12 personas que hacen parte :la academia, organizaciones sociales, ONG, Colectivos de Comunicación y medios comunitarios. El comité impulsor articula y dinamiza los procesos de interacción, formación, producción de contenidos, incidencia política y la investigación en el Movimiento 20 de Abril. Son los actores que participan activamente en el Movimiento y realizan la labor de coordinación y/o apoyo en cada una de las zonas.

Tanto la comunicación indígena y del comité impulsor tienen en común, propender por la transformación social y de la Estructura del Estado, en el marco de una sociedad en donde la persona sea el interlocutor primario con el Estado en el marco de procesos político, organizativos y culturales. Así mismo, en que reconocen y valoran la existencia de la

comunicación (comunitaria, propia, alternativa, popular etc.), la importancia de la ciudadanías comunicativas y de la comunicación como condición de las relaciones humanas y con la naturaleza.

3. Conclusiones.

Tras la primera fase de la metodología concerniente a la construcción de los referentes teóricos de cada una de las nociones y prácticas relacionadas en el estudio, la revisión documental de las distintas memorias de los eventos de interacción del Movimiento y la realización de 16 entrevistas a profundidad a actores que han sido parte del movimiento 20 de abril así: Comunitarios (Emisoras Comunitarias de Nataga y Timaná, y Canal Comunitario de Guadalupe), Ciudadanos (colectivo voz joven, Medio Digital Agenda Alterna, organizaciones sociales como PAOCOS y la Asociación de Medios Comunitarios del Huila-ASOMECO), Propios (Consejo Regional Indígena del Huila por la comunicación indígena; Casa de la Memoria, Corporación Com-Unidad y Programa de Comunicación por el Comité Impulsor) y las Instituciones Públicas (Ministerio de Cultura- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Surcolombia); se reconoce que:

> Los actores comparten que la cantidad de apellidos de la comunicación, comunitarios, alternativos, populares, ciudadanos, ha impedido ser una sola familia y potenciar el movimiento como un movimiento social, pese a que el Movimiento tiene como principio la inclusión, la diversidad, el reconocimiento a la existencia del otro o los otros.

Hay variedad de posiciones frente a las nociones de política, comunicación, participación y lo público al interior de los actores del Movimiento; la revisión teórica nos permite conocer desde qué marco referencial, contextual o experiencial conceptúan los actores sociales del Movimiento, para así comprender la relación o coherencia con su práctica.

En un solo actor confluyen distintas nociones de Comunicación, Democracia, Ciudadanía, Participación, Política y Lo Público. En su discurso sobre el concepto y práctica, no diferencian contradicciones a pesar de que advierten claramente la noción y la acción. Analizar su discurso y práctica para hallar caminos que nos lleven a un mejor entendimiento, conocimiento y respeto. Pero también para comprender que una propuesta que surge desde la construcción colectiva deberá en determinado momento tomar postura frente a esta diversidad de conceptos y prácticas dependiendo del horizonte común que ha ido construyendo, en razón a las distancias y acercamientos que se han venido presentando entre actores del Movimiento por sus prácticas y discursos.

La ausencia de voces y posturas institucionales que desde lo local tienen la responsabilidad política, social y cultural, con el sector de la comunicación se evidencia en estos documentos, esporádicamente aparecen para reiterar una posición de desconocimiento al trabajo realizado y de poca valoración, conocimiento y acción frente a la importancia del tema de las políticas públicas de comunicación y cultura.

Los sujetos del movimiento no necesariamente se reconocen como actores sociales, aunque algunos se autodenominan con mayor facilidad como sujetos políticos o como ciudadanos, se reconocen más fácilmente como integrantes de un sector que demanda mejores condiciones del Estado. Al interior del Movimiento 20 de abril se ha debatido ¿qué somos? Sí, un Movimiento Social, una acción colectiva, una iniciativa de organización y comunicación, no obstante, esta discusión aún requiere de adelantar una mayor

conceptualización de lo que implica ser un movimiento social, de más tiempo para la conversación y de evaluar su acción. En la revisión documental se evidencia que no se ha logrado materializar el concepto del mismo y, por lo tanto, su acción, aunque pareciera gozar de mayor claridad el ¿qué hacemos y para qué?

Referencias bibliográficas.

Angulo Rincón, L. (2013). TV comunitaria en Colombia: Producción, programación y audiencia. *Revista Luciérnaga,* 5(10), pp. 64-77.

Arroyo Gonçalves, C. M. (2009). Reseña de La comunicación antes de Colón: Tipos y formas en Mesoamérica y Los Andes de Luís Ramiro Beltrán, Karina Herrera, Esperanza Pinto y Erick Torrico. *Cuadernos de Infor mación,* núm. 25, julio-diciembre, 2009, p. 121 Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97112696015

Beltrán Luis, R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo.* Buenos Ai res: Argentina.

Camacho Azurdy, C. A. (2001). Propuesta de un modelo de Comunicación Masiva para la Construcción de Ciudadanía en América Latina. *Signo y Pensamiento,* 20(38), pp. 72-73.

Kullock, D. (1993). *Ciudad–Planificación participativa y hábitat popular*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Del Re, Alisa, & Sorgentini, H. A. (2001). Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Sociohistórica,* No. 9, pp. 189-200. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf

Fernández, M, & López M. (2013). *Lo público en el umbral: los espacios y los tiempos, los territorios y los medios.* Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata - EHBook.

Held, D. (2006). *Modelos de Democracia.* Madrid: Alianza Editorial.

Martín B, J. (2005). Carta a los comunicadores centroamericanos que se reúnen en el Salvador. En La Comunicación y sus apellidos. *Revista Periferia,* No 5, pp. 6-8

Melucci, A. (1985-1986). Las teorías de los Movimientos Sociales. *Revista Estudios Políticos,* 4-5.

--------. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia.* El Colegio de México, Centro de Estudios Soci ológicos México.

Ministerio de Cultura. 2009) *Política comunicación/cultura.* Recuperado de http://www.mincultura.gov.co/ministerio/po liticas-culturales/politica-de-comunicacion-cultura/Documents/10_politica_comunicacion_cultura.pdf

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, C. (2012). *Dimensiones de democracia radical.* Prometeo Libros.

Martínez, O. & Burgos, P. (2014) Ciudadanías comunicativas y construcción de paz: la Agenda de Paz de Nariño. *Signo y Pensamiento,* 33(65), pp. 32-46. DOI: http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.cccp

Radio Comunitaria (s.f.). Recuperado de http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-2300.html

Tarrés, M. L. (1992). Perspectivas analíticas en la sociología de la acción colectiva. *Estudios Sociológicos X,* 30, pp. 735-757.

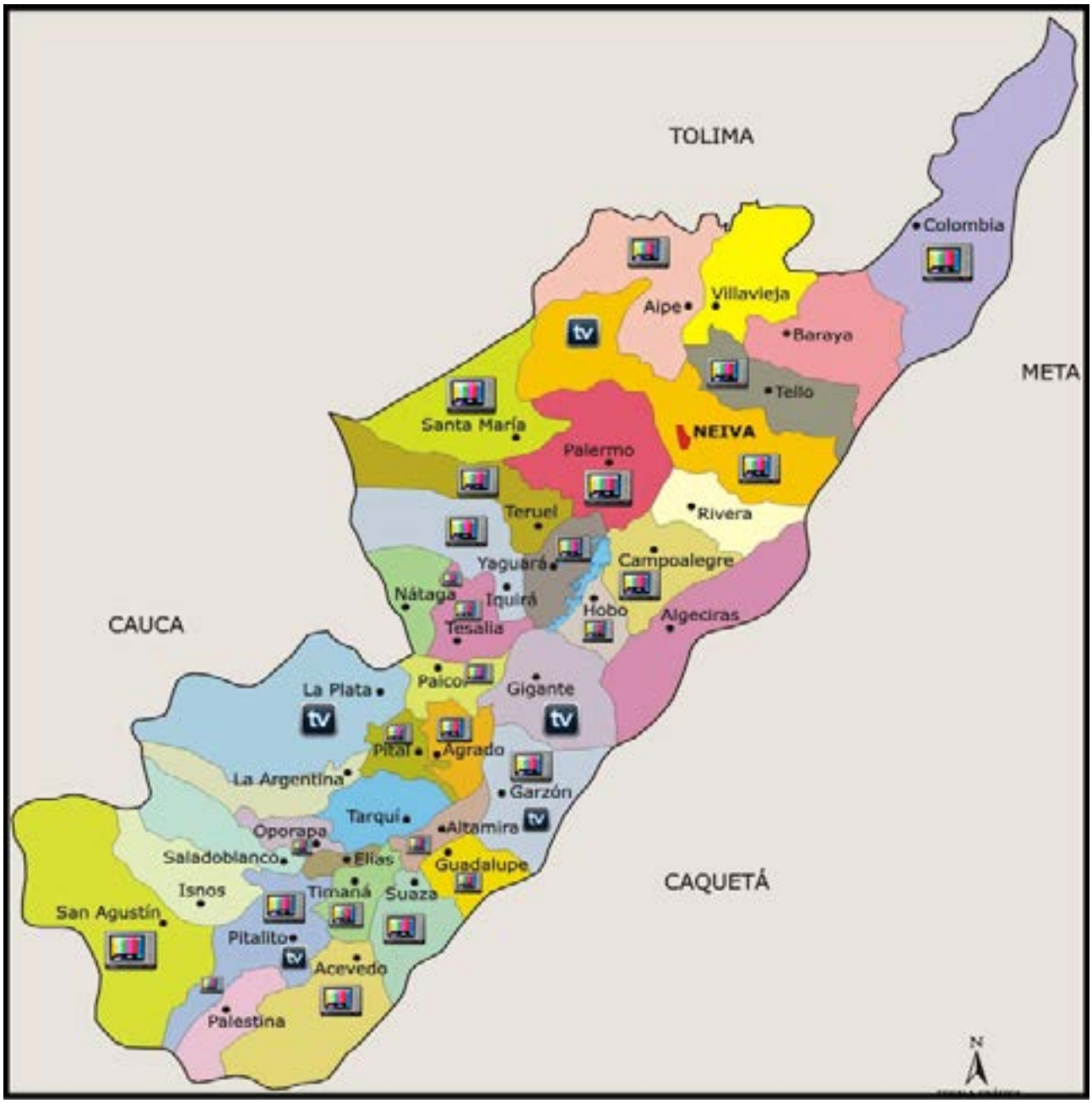
Tellez Garzón, M. P. (2005) La televisión comunitaria en Colombia: entre la realidad y la utopía. Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: *Póscom-Umesp,* a. 26, n. 43, p. 140-154, 1o. sem. 2005.

Usnas, F. R. (2013) Entrevista Recuperada de http://www.crihu.org/2013/06/la-comunicacion-propia-una-

Anexo 1

Emisoras Comunitarias del Huila. Fuente Construcción Propia Yamile Peña

Anexo 2



TV Comunitaria en el Huila. Fuente Construcción Propia Yamile Peña

43

YOLANDA ASTRID PINO RÚA

TEMA:
FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA LÚDICA Y LA NARRACIÓN

FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA LÚDICA Y LA NARRACIÓN

CITIZENSHIP EDUCATION FROM THE LEISURE AND NARRATIVE

Yolanda Astrid Pino Rúa[1]
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-
La Estrella, Antioquia, Colombia.
3008908873
yolazul12@gmail.com

Resumen. La presente ponencia parte de la experiencia de la Fundación CINDE en el desarrollo del proyecto "Los parques educativos: Espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz", ejecutado con el acompañamiento y financiación de las Fundaciones SURA y BANCOLOMBIA. La intención inicial de esta iniciativa fue contribuir al desarrollo de habilidades en los líderes y lideresas para la formulación e implementación de propuestas favorables a la construcción de paz y al ejercicio de la ciudadanía. El proceso de formación se desarrolló durante diez (10) meses, entre junio de 2015 y abril del 2016, entre los que se realizaron encuentros desde la pedagogía experiencial teniendo como eje central el juego y el reconocimiento del contexto. Así mismo, en la fase de multiplicación los participantes construyeron e implementaron propuestas de intervención favorables a la paz en sus territorios. De esta experiencia se desprenden aprendizajes significativos tanto para los participantes como para CINDE, institución acompañante del proceso. Lo que se pretende en la presente ponencia es evidenciar uno de los más significativos, la relación directa y fundamental que se teje entre la lúdica y la formación ciudadana partiendo de la vivencia de los participantes y devolviendo al juego, al arte y a la creatividad su lugar protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Construcción de paz, pedagogía experiencial, juego.

Abstract. The present presentation is based on the experience of the CINDE Foundation in the development of the project "Educational Parks: Public Spaces for Citizen's Exercise and Building Peace", executed with the support and funding of the SURA and BANCOLOMBIA Foundations. The initial intention of this initiative was to contribute to the development of skills in the leaders and leaders for the formulation and implementation of proposals favorable to the construction of peace and the exercise of citizenship.The training process was carried out for ten (10) months, between June 2015 and April 2016, among which meetings were held from the experiential pedagogy having as central axis the game and the recognition of the context. Likewise, in the multiplication phase the participants constructed and implemented proposals for intervention in favor of peace in their territories.From this experience, meaningful learning for both the participants and CINDE, an accompanying institution of the process, emerges. What is intended in this paper is to highlight one of the most significant, the direct and fundamental relationship that is woven between the playful and the citizen training starting from the experience of the participants and giving back to the game, art and creativity its place In the processes of teaching and learning.

Keywords: Peace building, experiential pedagogy, play

1. Introducción.

La gobernación de Antioquia es el ente administrativo que rige los destinos de uno de los departamentos más reconocidos de Colombia. Antioquia es cuna de grandes deportistas, escritores, artistas y empresarios, pero también ha sido epicentro durante varios años de conflictos tan dolorosos y destructivos como el narcotráfico. Los antioqueños son reconocidos en el contexto nacional por su pujanza, alegría, capacidad de trabajo,

1 Docente Investigadora CINDE – Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano.

creatividad y espíritu de superación. La capital de Antioquia es Medellín, la segunda ciudad más importante del país epicentro de desarrollo económico y transformación urbana[2].

Al Suroeste del departamento se encuentran 18 municipios: Salgar, Betulia, Jericó, Jardín, Támesis, Venecia, Ciudad Bolívar, Concordia, Hispania, Pueblo Rico, Betania, Titiribí, Tarso, Montebello, Santa Bárbara, Valparaíso, La Pintada y Caramanta, en esta región que se ha destacado por su vocación cafetera, turística y religiosa se desarrolla el proyecto "Los parques educativos: Espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz", motivado y liderado inicialmente por la gobernación de Antioquia, financiado y acompañado por la fundaciones SURA y BANCOLOMBIA y ejecutado por la fundación CINDE.

Entre 2012 y el 2015, la gobernación de Antioquia lideró la construcción de 80 parques educativos en el departamento, espacios pensados para el desarrollo educativo y cultural de la región. Estos escenarios que fueron adjudicados a los municipios a través de convocatoria pública y que se presentan como respuesta a las necesidades de infraestructura, equipamiento y formación manifestadas por la comunidad y por los gobernantes, se vislumbran como motores de participación y movilización social en cada territorio.

Este proyecto se empieza a gestar a finales del 2014, con dos referentes contextuales importantes: el desarrollo de los diálogos de paz en La Habana y una marcada cultura de la ilegalidad en el departamento -otro de los rasgos identitarios de la región-. Estos elementos históricos motivan lo que se denomina desde la Gobernación "la cultura parque", relación directa entre la construcción de los parques educativos y las apuestas de transformación social que se espera generaren estos escenarios. Partiendo de lo anterior, el ente gubernamental del departamento busca aliados para desarrollar un proceso de formación en el que se promueva la apropiación de los parques educativos como espacios públicos, la formación ciudadana y la construcción de paz, en este punto aparecen las Fundaciones SURA y BANCOLOMBIA como cogestores y financiadores de la propuesta y la Fundación CINDE como la entidad que presenta la propuesta más pertinente para ser desarrollada en la región[3].

CINDE asume el desarrollo del proyecto con varios retos iniciales:

- La convocatoria: se espera llegar a 540 antioqueños y antioqueñas, líderes de diversas organizaciones y habitantes de los municipios ya mencionados, esto puede resultar algo complejo teniendo presente la baja participación y la apatía política en gran parte de la región.
- La metodología: este proceso debe estar mediado por la participación, el disfrute y el reconocimiento del contexto.
- Los cambios administrativos: el proyecto se desarrolla en medio del proceso electoral regional, lo que lo enfrenta a campañas políticas, divisiones partidistas y cambio de administraciones municipales y departamentales.

Con todo y lo anterior, la iniciativa empieza a ejecutarse en junio del 2015 con la conformación de un equipo interdisciplinario de profesionales con experiencia en trabajo comunitario. Todo el proceso de intervención se desarrolla a través de cuatro momentos

2 Ver Medellín gana el premio de transformación Urbana en: http://www.inder.gov.co/index.php/Noticias/medellin-gana-premio-mundial-de-transformacion-urbana.html

3 La propuesta presentada por CINDE participa en una convocatoria abierta y es elegida por la gobernación y los financiadores.

metodológicos en los que se prioriza el aprendizaje experiencial y significativo y la lectura del contexto para el desarrollo de iniciativas de acción en los territorios.

Los resultados de este ejercicio de intervención se encuentra en proceso de sistematización, lo que se presenta en esta ponencia son los primeros insumos de este ejercicio investigativo dando cuenta de la forma como se desarrolló la experiencia y de las principales lecciones aprendidas.

2. Desarrollo de la experiencia ¿cómo se hizo?

2.1. Momento inicial: encontrarnos con el territorio.

El reconocimiento inicial del territorio se da con el apoyo de la gobernación de Antioquia, a través del contacto con las juntas municipales de los parques, estos grupos conformados por líderes de la comunidad tienen la responsabilidad de co-administrar participativamente estos escenarios educativos. Posteriormente, se construyen caracterizaciones y diagnósticos de cada municipio, identificando las particularidades territoriales, los hitos históricos y el estado de construcción y apropiación de los parques educativos.

Aunque se definieron unas estrategias generales de convocatoria, cada municipio constituyó en sí mismo un reto particular, la participación de las mujeres, los jóvenes, las organizaciones o las instituciones educativas fue diversa en cada territorio. Encontrar la forma de vincular a los habitantes a esta iniciativa generó aprendizajes significativos que se presentan posteriormente y que evidencian la necesidad de ser creativos desde el primer contacto.

2.2. Apuesta metodológica: encontrándonos para divertirnos y aprender.

Desde la formulación de la propuesta fue claro que esta se desarrollaría a partir de un aprendizaje mediado por la experiencia, en el que se reconociera el contexto y los saberes cotidianos de los asistentes. En este sentido, se piensan cuatro momentos que se articulan entre sí y que generan no solo aprendizajes significativos sino relaciones directas con los territorios, así:

- Componente de formación: Desarrollo de encuentros experienciales para el abordaje de diversas temáticas centrales.
- Componente de acompañamiento: Formulación de propuestas de multiplicación centradas en la paz y la ciudadanía.
- Componente de movilización: Acompañamiento para la ejecución de las propuestas formuladas.
- Componente de producción de material didáctico: producción de cartillas y juegos didácticos para la formación ciudadana y la construcción de paz.

2.3. Componente de formación.

Este momento está orientado al abordaje de temáticas que le ayudan a los líderes y lideresas a descubrir y fortalecer su dimensión política, a construir principios éticos que sustenten la relación legal y transparente con otros y otras, a comprender su función social como promotores del bien común y gestores de lo público, y a hacer del parque educativo,

más que un espacio físico, un pretexto para movilizar el pensamiento y la acción de los ciudadanos en función de construir entre todos y todas los pilares de una paz duradera y las bases de una cultura de la legalidad, la transparencia y el buen manejo de lo público, como elementos fundantes del desarrollo municipal. Se desarrolla durante cinco (5) meses a través de encuentros experienciales y alrededor de los siguientes temas:

- Dimensiones del Desarrollo Humano.
- Ciudadanía
- Construcción de paz
- Cultura de la legalidad y la transparencia
- Apropiación y gestión de lo público

2.4. Enfoque pedagógico.

Los encuentros se organizan y ejecutan desde el enfoque de la pedagogía experiencial, esto es, de manera natural, lúdica y bastante cercana a la cotidianidad de los líderes y lideresas, apoyado todo ello en situaciones concretas de cuya consideración y análisis se desprenden aprendizajes significativos y duraderos, entendiendo que la experiencia reflexionada o hecha conciencia, forma y transforma. En este contexto, la participación y la narración son fundamentales ya que se reconocen los aprendizajes vitales, el poder de la palabra y la necesidad de generar reflexiones y compromisos colectivos.

La estrategia para materializar las metodologías participativas es el taller reflexivo o el encuentro experiencial. Dentro de este escenario se utilizan técnicas que motivan la participación y el aprendizaje colaborativo. Las metodologías participativas buscan fomentar en las personas el reconocimiento de sus saberes, el intercambio de ideas, la interiorización y la construcción conjunta.

Es por ello que las técnicas elegidas para cada uno de los momentos buscan que las preguntas, los ejemplos y las actividades toquen la piel de los asistentes, pasen de su razón a su emoción y les generen inquietudes movilizadoras. Solo así, desde la experiencia, se garantiza que la reflexión se instale en el ser y motive prácticas transformadoras.

Desde esta perspectiva se espera que el salir del encuentro experiencial los asistentes:

- Se diviertan
- Conozcan nuevas personas y creen nuevos vínculos
- Aprendan algo nuevo que les permite reconstruir sus prácticas cotidianas frente a la ciudadanía y la construcción de paz.

2.5. Momentos del taller o del encuentro experiencial.

Para el desarrollo de los encuentros en el marco del proyecto “Los parques educativos espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz en 18 municipios del suroeste antioqueño” se retomaron los siguientes momentos de la metodología experiencial:

Encuadre: En este momento se realiza la exposición de la temática central, la presentación del grupo y de los objetivos de la sesión. Así mismo, se recuerdan las reglas construidas conjuntamente, que facilitan el desarrollo del encuentro.

Motivación: Se realiza una actividad corta y muy diciente que como su nombre lo indica motiva a los participantes a participar activamente del encuentro, generando expectativa. En este sentido se presenta una lectura, una canción, un juego, una imagen, un fragmento de una película, etc.

Reconocimiento de saberes previos (descripción de la experiencia): Se utilizan actividades que motivan el intercambio de experiencias y la socialización de aquellos conocimientos que los asistentes ya poseen. A través de diferentes estrategias se promueve que los participantes den cuenta de sus experiencias vitales y de sus aprendizajes anteriores. Para el reconocimiento de saberes previos se acude a diferentes técnicas participativas que desde el juego, la pregunta, la indagación histórica, el recuerdo, la imaginación, motivan la participación y la narración, convirtiéndose este espacio en un pretexto para conversar y reconocer "mi" implicación directa en el tema que se está abordando.

Aporte teórico o ampliación del conocimiento: En este momento, el facilitador realiza un aporte fundamental para ampliar la comprensión de la temática. Retomando los saberes previos de los asistentes, validando, ampliando o transformando desde la teoría, las comprensiones previas, con el fin de reconstruir las prácticas cotidianas.

Evaluación o reconocimiento de aprendizajes significativos: Este momento permite validar con los participantes el cumplimiento de los objetivos propuestos y principalmente los aprendizajes significativos y transcendentes que se adquieren a partir del encuentro. Se eligen técnicas participativas, creativas y novedosas que posibilitan que este ejercicio sea dinámico, aquí también se identificarán los compromisos para el próximo encuentro.

2.6. Componente de acompañamiento y movilización:

Luego del proceso de formación y con el objetivo de motivar a los participantes a soñar y formular propuestas de intervención en sus municipios alrededor de la paz y la ciudadanía se realizan encuentros de asesoría, conversación y discusión frente a las temáticas trabajadas. Estos escenarios se desarrollan alrededor de una guía de proyecto en la que por grupos los participantes plasman sus iniciativas.

Posterior a esto el 50% de las propuestas fueron implementadas, las iniciativas de los participantes se convirtieron en expresiones de su amor por el territorio y de su deseo de incidir positivamente en su entorno cercano. Se encontraron desde campañas de buen trato, juegos comunitarios, talleres sobre la paz, picnic ciudadanos hasta conferencias, cineforos y tomas culturales que movilizaron la creatividad y el liderazgo de los participantes.

En este momento la lúdica y la narración también estuvieron presentes, así como se habían disfrutado los encuentros experienciales los participantes decidieron que quienes asistieran a sus propias creaciones disfrutaran y aprendieran de formas diversas, rompiendo con las apuestas de enseñanza tradicional.

2.7. Componente de producción de material didáctico.

Con el fin de fortalecer los aprendizajes generados conjuntamente en los encuentros experienciales se diseñan dos materiales educativos lúdicos, que están directamente relacionados con las temáticas trabajadas; así se construye una cartilla de juegos tradicionales para la paz y un parque de formación ciudadana. Ambas estrategias cargadas de

contenido académico, con lenguaje cercano, motivan la reflexión y la apropiación de conceptos y acciones encaminadas a la construcción de paz y al ejercicio de la ciudadanía.

3. Revisión de la literatura.

Las categorías centrales de esta ponencia son las trabajadas en el proceso de intervención, bases para la lectura investigativa de la experiencia. Estas permiten colmar de intención el trabajo de formación y las multiplicaciones realizadas por los participantes, además, son las que justifican y validan las apuestas metodológicas. Se convierten en pistas para reconocer el cumplimiento de los objetivos propuestos y en las principales herramientas con las que cuentan los participantes para continuar incidiendo en su contexto.

El desarrollo de esta experiencia parte de claridades conceptuales que son plasmadas en la propuesta presentada a los entes gestores y financiadores, estos contenidos son bajados a la cotidianidad de los participantes y explicados de forma cercana y vivencial, con el fin de posibilitar aprendizajes concretos y significativos.

3.1. La paz como construcción y aprendizaje.

La paz como construcción cultural ha sido ampliamente abordada en el mundo académico, de esta forma se reconoce que existen diversos enfoques, perspectivas históricas y autores que han ubicado la paz como objeto de conocimiento. Las apuestas más contemporáneas comprenden la paz desde la negación de antiguas creencias instauradas, en este sentido se considera que:

La paz no está hecha "como todo proceso es gerundio más que participio (…) es responsabilidad humana instaurarla y considerarla nuestro futuro. Podemos definirla, pues, como real, viable, posible y depende en gran medida del aprendizaje y la voluntad humana" (Herrera, 2012, p.161).

No existe una única paz, ni una paz perfecta (Muñoz, 2001). Este autor considera más pertinente hablar de paces imperfectas ya que existe diversidad de individuos, en diferentes espacios que tramitan pacíficamente sus conflictos,aportando cotidianamente a la construcción de paz. En este sentido la paz es una construcción.

Lo contrario a la paz no es la guerra:

> La paz es algo más que ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias y con nuestra capacidad y habilidad de transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio (Fisas, 1998, p. 349).

La paz no es un fin que se alcanza: "la paz no puede ser vista como estática, como un fin que se consigue a la vez y para todos, sino que es un proceso dinámico y permanente que requiere de continuos esfuerzos" (López, 2001, p.7). Cuando se habla de paz, necesariamente uno se refiere a una construcción cultural y, por ende, a procesos de enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente (López, 2001, p.8).

Así mismo, se reconocen además 3 esferas de la paz desde (Webel, 2001, p. 10; citado por Herrera, 2012, p. 162):

- La paz interior: reconoce los pensamientos y construcciones personales alrededor de la paz, abarcando las construcciones del orden cognitivo y emocional.
- La esfera externa: sociopolítica, doméstica e internacional.
- La intersubjetiva e interpersonal: interacción humana en la vida diaria, en las experiencias cotidianas y en el trabajo.

La presente propuesta se construyó en una comprensión amplia de la paz que parte de la esfera personal y se expande a la esfera intersubjetiva, permitiendo no solo que las personas reconozcan la necesidad de un estado de paz mental y emocional, sino que aporten a ella en sus relaciones cotidianas. Esta construcción posibilitará la construcción de la paz desde la esfera externa.

En este sentido, la construcción de la paz se fundamenta en la capacidad que tienen los seres humanos para resolver sus diferencias y hacerlo desde la no-violencia. Esta se concibe como un proceso que implica la participación activa de diversos actores para comenzar a transitar por la búsqueda de alternativas que les permitan resolver pacíficamente los conflictos, lo que significa transformar creativamente la diferencia en oportunidad para la comunicación, el diálogo y el encuentro.

Así mismo, hacer alusión a una pedagogía para la paz implica pensar en mediaciones educativas intencionadas a desaprender formas violentas de tramitar los conflictos, aprender a construir con otros un mundo de mayores oportunidades en el que sea posible relacionarse respetuosamente con quien piensa o actúa diferente, la comprensión y el manejo de las emociones, la toma de decisiones que impacten positivamente el interés colectivo. La pedagogía para la paz se apoya en la convicción de "que la actitud y disposición de los hombres para la paz puede ser estimulada por medio de la educación, la que operando sobre ellos, los desarrollará en su capacidad de ser pacíficos" (Zavaleta, 1986, p. 50). Lo anterior, requiere devolverle el valor a la palabra y utilizar la creatividad para inventar nuevas formas de resolver los conflictos sin utilizar la violencia. Desde esta perspectiva, es claro que pueden existir muchas formas pedagógicas de construir y consolidar la paz, igual que existen metodologías consecuentes con esas diferentes corrientes de pensamiento pedagógico que hacen de la paz su centro de interés.

3.2. La lúdica en los procesos de aprendizaje.

Hablar de la dimensión lúdica es acercarse a un territorio por el que todos hemos transitado. El juego, la diversión, fiesta, creatividad, ocio, expresión artística y ritual no son imágenes ajenas a nuestra propia historia, todos -en general- hemos tenido de cerca –o de lejos- vivencias relacionadas con estos conceptos y las hemos guardado en esa pequeña –o inmensa- caja de tesoros que llevamos dentro. Así lo afirma FINK (1954): "cada uno de nosotros conoce el jugar y una pluralidad de formas de juego, y los conoce a partir del testimonio de la propia existencia; cada uno de nosotros jugó alguna vez"

La Lúdica es una dimensión del Desarrollo Humano tan valiosa como la laboral, la biológica, la afectiva, la ética, la política y la comunicativa. Lamentablemente nuestra sociedad ha privilegiado el trabajo y la producción de bienes materiales como valores fundamentales, desconociendo que los seres humanos requerimos -de forma vital- el juego, la fiesta, el ocio, arte, ritual y todo aquello que nos conecta con la alegría y el disfrute.

Es evidente el desconocimiento de la dimensión lúdica y el camino que falta por transitar para devolverle su lugar esencial en los escenarios de formación, en las familias, en las calles, en las prácticas pedagógicas y en las prioridades vitales. De la misma forma, la lúdica es una acción de resistencia, de transformación, de identidad, de encuentro con el otro y de reconocimiento.

La preocupación de fondo está en la ausencia de la lúdica (juego, la creatividad, el disfrute) en los espacios de enseñanza-aprendizaje no solo en la escuela, sino en los procesos comunitarios y especialmente en los escenarios de formación ciudadana.

La pedagogía crítica, el constructivismo, la pedagogía de la subjetivación, la pedagogía de la experiencia entre otras, han unido sus voces para decirnos, de uno u otro modo, lo que expresa Jiménez (2012). "Para nadie es un secreto que aprendemos con mucha más facilidad aquellos que nos produce goce y disfrute, a través de herramientas lúdicas de aprendizaje, ojalá acompañadas por el afecto y la comprensión que requiere el acto educativo".

En los procesos comunitarios nos encontramos con sujetos que llegan voluntariamente con la intención de aprender algo significativo para sus vidas, las procesos de interés y participación son difíciles y mucho más cuando a campo llegan profesionales ansiosos de vaciar en los otros todos sus aprendizajes académicos. Las personas están cansadas de escenarios fríos en los que no se escuchan sus propias preguntas y sobretodo en los que no es posible la risa, la alegría y el disfrute. Es indispensable retomar los postulados de Freire y reconocer que el aprendizaje es una apuesta conjunta y que todos necesitamos urgentemente escenarios donde se valoren los contenidos, las personas y las formas de llegar a ellas.

3.3. Educación mediada por la experiencia.

La educación es un proceso vital, constante, necesario y transformador. No se aprende solo en la escuela; pues la familia, el barrio, los amigos y las organizaciones sociales y comunitarias son también escenarios fundamentales de aprendizaje. Así mismo, no se aprende de una única forma, cada vez se reafirma con mucha más fuerza que el aprendizaje es un proceso constructivo, constante e inevitable que requiere motivación y alegría.

La educación alternativa está mediada por metodologías participativas, donde se "aprenda haciendo". Una metodología es el conjunto de pasos que están direccionados para llegar a un resultado concreto. Las metodologías participativas buscan fomentar en las personas el reconocimiento de sus saberes, el intercambio de ideas y la construcción conjunta.

John Dewey, amante y defensor de la educación y el aprendizaje a través de la experiencia, afirma que no llegamos a los espacios de aprendizaje "como limpias pizarras" (Dewey, 1899, pág. 25), tenemos historias, conocimientos, experiencias, expectativas, sueños, anhelos y miles de preguntas que requieren ser escuchadas.

De acuerdo a lo anterior, se concibe la educación mediada por la experiencia, no solo como la posibilidad que tiene el maestro de generar espacios creativos, participativos, dinámicos, experimentales dentro de escenarios educativos para activar el asombro, la imaginación y el interés por los contenidos, sino y además, como la necesidad imperante de reconocer a los estudiantes como sujetos de conocimientos habitados por historias, vivencias, imaginarios, deseos y conocimientos que pueden colocarse en escena y que al ser integrados a la acción educativa movilizarían grandes transformaciones.

4. Resultados y Discusión.

Lecciones aprendidas a partir de cada momento de la experiencia:

Convocatoria:

- El proyecto no contó con una sola fase de convocatoria, esta fue permanente y se intensificó al inicio del proceso de formación y luego del receso de navidad.
- Inicialmente, se pensó en vincular solo a líderes y posteriormente se amplió la convocatoria a todos los habitantes mayores de 14 años, esto permitió la promoción de nuevos liderazgos.
- En los procesos de convocatoria fue necesaria la utilización de estrategias no convencionales, más que llamadas y correos, se hizo indispensable la conversación directa, el encuentro comunitario mediado por el juego, las visitas afectuosas e intencionadas y las actividades de orden gastronómico y lúdico.
- Los municipios no tienen una amplia tradición de participación, se encuentran saturados de propuestas invasivas, reiterativas y "aburridas" en las que los profesionales recitan un saber sin pasarlo por la vivencia de los asistentes.
- El tema de formación ciudadana suena para algunos habitantes como algo complejo y aburrido por lo que una invitación abierta, sin contacto y alegría no despierta el interés de participar.
- Las estrategias novedosas y divertidas permitieron que en los municipios que inicialmente fueron señalados como apáticos y poco participativos se tuvieran los mayores niveles de asistencia.

Desarrollo del proyecto:

- La utilización de la metodología experiencial en la que se prioriza el intercambio lúdico, la participación, reconocimiento de los propios relatos, integración de los asistentes, lectura del contexto y el aprendizaje significativo, se convirtió en una de las grandes fortalezas de esta iniciativa. En el proceso de sistematización -que se está adelantando- se reconoce en las voces de los participantes su sorpresa y gratitud al encontrarse con un espacio no convencional, "diferente a lo que habían vivido", en el que se sintieron reconocidos e importantes. Así mismo, en los relatos se descubre que la metodología utilizada les permitió conocer nuevos amigos, reconocerse como seres creativos, pensar nuevas formas de hacer las cosas y diseñar estrategias diferentes para sus propias iniciativas.
- La construcción de las estrategias lúdicas y participativas se realizó con los profesionales de campo a través de un ejercicio participativo de construcción conjunta. Esto fue fundamental para que los facilitadores se sintieran vinculados afectivamente con cada parte del proceso. Lo anterior, marca la diferencia con los escenarios donde al profesional se le entrega una guía para que ejecute, ubicándolo en el lugar de reproductor y no de generador, pensador y constructor de conocimiento.
- Al trabajar la paz y su construcción desde las tres dimensiones: personal, familiar y comunitario, los participantes se descubrieron a sí mismos con capacidad para perdonar, sanar heridas del pasado y transformar prácticas violentas.
- En el proceso de sistematización aparece con frecuencia la voz de los participantes expresando lo grato que fueron los encuentros. Se lee una cierta nostalgia al final de los talleres porque estos espacios se convirtieron en referentes de diversión y aprendizaje.
- El proceso de construcción de las iniciativas se tornó difícil por los niveles de

escolaridad de algunos de los grupos, en estos momentos la presencia del profesional de campo fue fundamental para acoger, recoger, transcribir y reafirmar sus iniciativas.
- La multiplicación de lo aprendido se convirtió en un descubrimiento interesante para algunos de los participantes, como ellos mismos lo expresaban, descubrieron que podían ser líderes y hacer cosas positivas por sus municipios.
- El reconocimiento del contexto y la valoración de los espacios públicos permitió que los participantes se sintieran como sujetos de derecho con la responsabilidad de construir y defender sus territorios.

5. Conclusión.

Por muchos años se desarrolló en Colombia y en toda Latinoamérica acciones educativas comunitarias desde la pedagogía crítica y la educación popular, estos escenarios estuvieron mediados por el reconocimiento de los saberes previos, la lectura crítica del contexto y la utilización de técnicas interactivas en las que se priorizó aprender haciendo. En los últimos años el auge del "academicismo" invadió no solo las aulas universitarias en las que se forman los profesionales sociales sino y con ellos, los escenarios de educación no formal. De esta forma se sacó de los contextos educativos prácticas lúdicas y vivenciales que permitían el desarrollo de aprendizajes significativos. El modelo imperante permea todas las estructuras despreciando aquello que no se ve riguroso, es aquí donde el juego, el movimiento y el arte caen en desgracia.

Al priorizar en el contacto con los habitantes de los barrios y veredas la transmisión fría de contenidos los niveles de participación empieza a deteriorarse. Las personas manifiestan que no le entienden nada a los "doctores" y no es por los doctores, es porque según sus propias expresiones son "muy brutos pa entender esas cosas tan importantes".

Intentando no caer en activismos sin sentido nos volcamos al otro extremo despreciando la forma, es decir la metodología. Interesan sólo y por encima de todo los contenidos y estos resuenan vacíos si no se encuentran las formas adecuadas de pasarlos por la piel, la emoción, el asombro y la atención de los participantes.

Temas como: la paz y la ciudadanía parecen trillados y pueden sonar aburridores a los oídos de un transeúnte desprevenido, pero trabajados de otras formas, involucrando al sujeto con su cotidianidad, su cuerpo y su narración pueden ser motores de transformaciones significativas.

La experiencia del proyecto permite reconocer que todos requerimos que los espacios en los que nos formamos estén cargados de afecto, reconocimiento, creatividad y diversión pero además llenos de estrategias en las que los sujetos dejen su lugar de escuchas y se conviertan en constructores de sus propias apuestas de transformación.

Referencias bibliográficas.

Fisas V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco.

Galtung, J. (1999). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. País Vasco: Colección Red Gernika, Bakeaz Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Norma.

Cendales González, L. & Torres Carrillo, A. (s.f). *La sistematización como investigación interpretativa crítica* [documento electrónico]. Recuperado de: http://alforja.o.cr/sistem/biblio.htm

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al dialogo con lo plural* [documento electrónico] Disponible en: http://alforja.o.cr/sistem/biblio.htm

Herrera, S (2012). *Educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces.* Tesis doctoral. Castellón. Septiembre 2012. 505 p.

Zavaleta, E. (1987). *Aportes para una pedagogía para la paz*. Santiago de Chile. UNESCO.

44

INGRID RÍOS
ESTEFANÍA LUZURIAGA
JORGE CHUYA

TEMA:
TEMATIZACIONES DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS COMO RESPUESTA AL TERREMOTO EN ECUADOR

TEMATIZACIONES DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS COMO RESPUESTA AL TERREMOTO EN ECUADOR

Ingrid Ríos[1]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 304 y calle cuarta
+(593)(42)2202180
irios@casagrande.edu.ec

Estefanía Luzuriaga[2]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 304 y calle cuarta
+(593)(42)2202180
eluzuriaga@casagrande.edu.ec

Jorge Chuya[3]
Universidad Casa Grande
Ave. Las Palmas # 304 y calle cuarta
+(593)(42)2202180
jorge.chuya@casagrande.edu.ec

Resumen. El día 16 de Abril del 2016 diversas zonas del noroeste del Ecuador sufrieron las consecuencias de un terremoto de 7.8 grados en la escala de Richter. Habían pasado aproximadamente 30 años -1987- desde que un desastre natural de esta dimensión afectaba al país, causando cambios profundos en la estructura social, económica y política de las zonas afectadas y la sociedad en general. Las reacciones de los diversos actores permiten examinar las distintas posturas en torno al acontecimiento y a mayor profundidad dejan develar el lineamiento de las acciones a seguir por la función pública. El objetivo de estudio es explorar las tendencias de las tematizaciones en respuesta al terremoto en los dispositivos de enunciación de los funcionarios públicos en prensa escrita durante las dos semanas posteriores al 16 de Abril del 2016. El corpus de la investigación está compuesto por los discursos de los funcionarios publicados en los ejemplares impresos y digitales de tres diarios en Ecuador: El Universo, El Comercio y El Telégrafo. Se espera reconstruir el posicionamiento discursivo de los funcionarios públicos con la finalidad de indagar cómo fue abordada la priorización temática desde la agenda política en relación al terremoto.

Palabras clave: tematizaciones, dispositivos de enunciación, discurso, funcionarios públicos, terremoto en Ecuador.

Abstract. On April 16, 2016 various areas of northwestern Ecuador suffered the consequences of an earthquake of 7.8 degrees on the Richter scale. It had been about 30 years -1987- since a natural disaster of this dimension affected the country, causing profound changes in the social, economic and political structure of the affected areas and society in general. The reactions of the various actors allow the examination of the different positions around the event and more profoundly to reveal the outline of the actions to be taken by the public service. The aim of the study is to explore trend topics in response to the earthquake in devices of enunciation of public officials in the print media during the two weeks after April 16, 2016. The corpus of the research is composed of official discourses published in print and digital copies of three newspapers in Ecuador: El Universo, El Comercio and El Telegrafo. It is expected to reconstruct the discursive positioning of public functionaries in order to investigate how the issue was addressed and the prioritization from the political agenda in relation to the earthquake.

Keywords: trend topics, enunciation, discourse, public functionaries, Ecuador's earthquake.

1 Docente Investigadora, Universidad Casa Grande. Máster en Estudios Contemporáneos de América Latina.
2 Docente Investigadora, Universidad Casa Grande. Máster en Estudios Avanzados de Investigación en Comunicación.
3 Estudiante de la carrera de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Casa Grande.

1. Introducción.

Esta investigación presenta las tematizaciones de los dispositivos de enunciación de políticos recuperados de tres diarios El Universo, El Telégrafo y El Comercio. La aproximación al fenómeno de estudio se realizará a partir de la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón. En los resultados se presenta una categorización de las temáticas y las marcas que se observaron en los distintos sujetos políticos.

¿Por qué aproximarnos a los desastres desde el análisis del discurso? Ecuador sufrió uno de los más grandes terremotos en su historia el 16 de abril del 2016, lo que provocó grandes movilizaciones de ayuda pública y privada para abastecer a las zonas damnificadas. Dicho desastre se sitúa como uno de los más fuertes de su clase dentro de América Latina en lo que va de la presente década. Junto a este desastre natural se puede exponer los casos de Haití y Chile, países que tuvieron que enfrentarse a terremotos de una magnitud mucho mayor. Bajo estos escenarios, existieron diversas reacciones por parte de los funcionarios públicos, de cada uno de estos países, quienes a través del discurso lograban tematizar ciertas ideas o situaciones utilizando los medios de comunicación.

En primer lugar, es importante examinar cómo se crea el discurso durante un desastre natural. Park & Miller (2006), expresan que el discurso, aparte de crearse con un mensaje de esperanza o reconstrucción, también tiene que reflejar problemas olvidados de la sociedad. Es decir, que esa retórica discursiva exponga temas de racismo o pobreza de las poblaciones afectadas, en caso de existir. Para ello, se utiliza a los medios de comunicación para que el mensaje tenga mayor audiencia. A partir de este punto se puede continuar explorando el caso chileno y haitiano con mejor pertinencia.

Para el caso haitiano se evalúa el terremoto ocurrido el 12 de enero del 2010, que tuvo una magnitud de 8.0 en la escala de Richter. El sismo dejó aproximadamente 310.000 personas fallecidas y más de un millón quedaron sin hogar. En este contexto, hubo diversas reacciones por parte de funcionarios públicos, pero no fueron tan eficaces como la ciudadanía hubiera esperado, en parte por la gravísima situación que atravesaba el país. La historiadora haitiana Suzy Castor (2010) señala que en los días cercanos después del terremoto se esperaba un discurso patriota que apelase a la unión del pueblo, pero no fue así. Por el contrario, las figuras más destacadas dentro de esta catástrofe eran funcionarios de organizaciones supranacionales como el representante de la ONU, Heidi Annaba.

Complementando el análisis anterior, otras investigaciones evalúan la creación discursiva por parte de la prensa internacional ante el desastre en Haití. Por ejemplo, en Argentina, los medios, durante los primeros días, tematizaron sus ideas -especial, pero no únicamente- alrededor de la "pobreza" y el "temor" (Korstanje, 2010). De esta forma, la narrativa intentó construir una retórica discursiva alrededor del desastre natural, exponiendo también problemas sociales como la pobreza, y ayudando a asimilar mejor lo que sucede en dicho país.

Por otra parte, queda evaluar el caso chileno, país que sufrió un terremoto en el año 2010 -casi un mes después del terremoto en Haití- dejando alrededor de dos millones de damnificados, y 575 fallecidos. Al igual que en el caso haitiano, los medios de comunicación jugaron un papel importante. En los días subsiguientes al terremoto, la prensa captó diversas reacciones de funcionarios públicos, pero lo que más llamó la atención fue la campaña para recoger fondos que ayuden a las víctimas. Los medios ayudaron a creer

un puente emocional entre las víctimas y la sociedad internacional; gracias a ese vínculo formado a través del discurso, campañas como "Chile ayuda Chile" pudieron conseguir grandes montos económicos (Korstanje, 2014).

De igual manera, otro reporte acerca de la intervención de los medios televisivos en el terremoto muestra que los funcionarios públicos eran los actores que más tiempo ocupaban durante las transmisiones, solamente superados por las personas afectadas. Dicho reporte tomó como muestra la primera semana después de ocurrido el desastre, y también expone que la presencia de los funcionarios iba descendiendo a medida que transcurrían los días (Souza & Martínez, 2011). Generalmente, el mensaje de los líderes políticos se enfocaba en una tematización de unión y esperanza; no obstante, también se emitió un discurso de pronta recuperación, por lo que no se dejó pasar mucho tiempo hasta que empezarán las obras de demolición (Maggiolo & Hirsch, 2012). De esta forma se expone el importante rol de la tematización del discurso en los días subsiguientes a un desastre natural a través de los diferentes medios de comunicación.

2. Metodología.

El diseño de la investigación es cualitativo "en la cual se engloban métodos de trabajo, prácticas, y técnicas de investigación muy distintas". Tiene como punto de partida, materiales empíricos muy diferentes y "el análisis de dicho material puede ser abordado desde una amplia multiplicidad de teorías y de modelos, e igualmente de manera variopinta se expresan las modalidades de clasificación de las distintas aproximaciones cualitativas existentes" (Conde & del Álamo, 2009, p. 15). Se utiliza una metodología cualitativa, cuya herramienta principal es el análisis de discurso. Por esta razón, en este apartado es necesario explicar algunas aproximaciones para definir esta herramienta, así mismo delimitar su alcance.

De acuerdo a Iñiguez (2003), el análisis del discurso:

> Es una etiqueta común para definir una gran cantidad de métodos empíricos que son utilizables y utilizados para el estudio de una gran variedad de temas, que sólo a título de ejemplo, podremos decir que van desde el estudio de las interacciones cotidianas cara a cara, hasta procesos como la memoria, el pensamiento, las emociones e incluso, problemas sociales como la exclusión social, la diferenciación de género o el racismo (p. 48; citado por Conde & del Álamo, 2009, p. 21).

Se entiende el discurso como lo interpretan Verón y Sigal (2003), que va más allá de estudiar lo que los actores dicen y luego hacen, sino como una construcción simbólica que genera un universo imaginario dentro de un campo determinado de relaciones sociales. Lo que interesa es cómo se configuran las condiciones que determinan el funcionamiento de un sistema de relaciones sociales y políticas en una situación determinada (Verón & Sigal, 2003). Es decir, cómo se produce el comportamiento social y los imaginarios sociales dentro de unas prácticas o relaciones sociales y políticas dadas.

La Teoría de los Discursos Sociales del autor argentino Eliseo Verón, estudia la simbiosis social, la cual se ve representada en los fenómenos sociales, y toma como eje la construcción discursiva de lo real (Lobo, 2014). Este autor (Verón, 1993) se plantea tres supuestos de partida, el primero que no ve al sujeto como productor de sentido, sino como un pasaje de sentido; es decir lo real se encuentra en la red discursiva. Si aterrizamos esto al estudio en cuestión, distinguimos a los funcionarios públicos como los actores seleccionados,

quienes no son los sujetos a explorar, sino que son vistos como pasajes de sentido desde donde extraemos sus tematizaciones en relación al terremoto. Esto, por un lado, por otro lado, los corpus se extraerán de los periódicos seleccionados, y serán las citas textuales de los funcionarios, de esta manera solo se trabaja con el discurso directo de estos actores.

El segundo es que el discurso no es comunicacional, viéndolo desde la óptica semiótica no podemos establecer un principio ni un fin, es decir, no se puede reconocer una fuente de emisión ni una fuente de recepción. Y, por último, que no es un intercambio lineal, es incorrecto como tal vez se podría establecer en otras áreas de la comunicación que el mensaje va de un receptor a un emisor, al verlo desde el análisis semiótico se forma una cadena, una red y lo que se explora son las condiciones sociales de su producción, las conexiones que se realizan y las marcas y huellas que se van creando.

Los "objetos" que interesan al análisis del discurso no están, dentro ni fuera del discurso, sino en alguna parte de la "realidad social objetiva", son sistemas de relaciones: que todo producto significante mantiene con sus condiciones de generación, por una parte, y con sus efectos por la otra (Verón, 1993). En el corpus seleccionado es posible identificar las marcas del sistema productivo que dejó huellas que no es lo mismo que darle el estatuto de productoras a las marcas en sí mismas, las marcas tendrán sentido en la medida que se transforman en huellas de ese sistema que dejó marcas en esa superficie textual que se define como corpus.

Se busca identificar la composición de las gramáticas discursivas, donde se describen operaciones de asignación de sentido en las materias significantes, estas operaciones se reconstruyen a partir de marcas que se identificarán en el discurso. Las marcas son "propiedades significantes cuya relación, sea con las condiciones de producción o de reconocimiento, no está especificada" (Verón, 1993, p. 129). Una vez que la relación entre las propiedades significantes y sus condiciones se establece, entonces hablamos de huellas.

El estudio presentado únicamente realizará el análisis en producción. Un discurso no nace por sí solo, se ve influenciado por todas las partes. Tal como Verón dice el poder de un discurso puede estudiarse únicamente en otro discurso que es su efecto (Castaño, 2011).

El primer momento designa la relación entre el discurso y sus condiciones sociales de producción, un discurso determinado exhibe ciertas propiedades que solo pueden ser explicadas por las condiciones sociales bajo las cuales este ha sido producido (Verón & Sigal, 2003). No nos referimos a las opiniones o representaciones de la sociedad, sino cuál es la relación del discurso analizado con sus condiciones sociales, ya que estas forman parte crucial de cómo se forma; por esta razón se habla de gramáticas de producción.

Como niveles del funcionamiento discursivo, estudiaremos los mecanismos de enunciación. El enunciado y la enunciación se distinguen en que por un lado el enunciado es el contenido del mensaje. Por otro, la enunciación son las variaciones enunciativas en torno a un enunciado, podemos decir una misma frase de diversas maneras, esto es parte del plano de la enunciación, "ese nivel del discurso en que se construye, no lo que se dice, sino la relación del que habla a aquello que dice, relación que contiene necesariamente otra relación: aquella que el que habla propone al receptor, respecto de lo que se dice" (Verón & Sigal, 2003, p. 23).

El plano de la enunciación comprende dos grandes aspectos: las entidades de la enunciación y las relaciones entre estas entidades. Existe una persona que habla, que es denominada como el enunciador; y otra a quien se le habla, que es el destinatario. Nuevamente, es diferente hablar de "emisor y receptor", que "enunciador y destinatario" ya que las primeras designan entidades reales, lo que escapa de esta teoría donde ellos aparecen como fuente y destino en la 'realidad' que es parte del imaginario social (Verón & Sigal, 2003).

En este caso, el análisis se realizará en el plano de la enunciación y los corpus a analizar están conformados las declaraciones de funcionarios públicos en tres periódicos del país en la primera semana posterior al terremoto. Al referirnos a funcionarios públicos no existe una distinción entre los distintos niveles de la administración gubernamental, pueden ser nacionales o locales, y pueden ser funcionarios electos por medio de elecciones o asignados en relación de dependencia.

En la siguiente tabla se especifican las unidades de análisis:

Tabla 1. Unidades de análisis

Unidad de Análisis	Muestra
Declaraciones funcionarios públicos 16/04/2016 - 30/04/2016	El Universo (14 días post terremoto)
	El Telégrafo (14 días post terremoto)
	El Comercio (14 días post terremoto)

La justificación para seleccionar estos periódicos está basada en que son los tres periódicos con mayor tiraje en el país, son de alcance nacional y dos son privados y de tendencia opuesta al gobierno de turno, y el Telégrafo es público y oficialista.

3. Resultados.

Los resultados que se presentarán en este estudio son preliminares, una aproximación al análisis de la enunciación de las respuestas de los funcionarios públicos al terremoto. Los sujetos vistos como pasajes de sentido de las tematizaciones sobre el desastre natural son variados, el presidente de la república, el vicepresidente, los alcaldes de las zonas afectadas y de ciudades importantes como Quito y Guayaquil, asambleístas, cancilleres, entre otros.

Se pueden establecer cuatro categorías de tematizaciones, (1) sobre la situación en sí, es decir, datos del terremoto, zonas afectadas, daños a la infraestructura; (2) damnificados, víctimas mortales y heridos, y sus historias; (3) medidas a seguir, qué se hará en términos de ayuda, de políticas públicas, de impuestos; (4) sentido de solidaridad y pertenencia, una construcción de "Ecuador en tiempos de crisis". Para este momento del estudio, solo nos concentraremos en las dos últimas categorías.

Luego del desastre natural hubo un volcamiento de ayuda de diversas partes de la sociedad, no solo de la función pública sino también de la sociedad civil, una de las preocupaciones fue la canalización de dicha ayuda de forma ordenada, que se identifica en el discurso de los funcionarios. Una vez que la situación pudo ser analizada con más profundidad, pero de forma rápida, las primeras declaraciones del gabinete de gobierno fueron la cantidad

de pérdidas en las zonas afectadas, explicitadas con montos y las medidas económicas a seguir.

Existen algunas tematizaciones que se destacan de los dispositivos de enunciación enfocados a las víctimas y su situación, pero que integra en la red discursiva el tema de la reforma tributaria. El enunciado se construye en base a la sostenibilidad económica y la dinamización de la economía, "El Ministro Fausto Herrera aseguró que se está trabajando en una 'reprogramación del sistema económico' para evaluar la afectación de este desastre y 'verificar qué otras medidas podemos tomar para mantener la sostenibilidad económica'' y se mezcla con la colaboración para la reconstrucción,

> Virgilio Hernández dice que pese al nuevo escenario, la reforma tributaria debe aprobarse. "Ecuador debe seguir funcionando, ahora más que nunca, la economía debe dinamizarse para apoyar a los sectores más afectados por el terremoto". Añadió que estas medidas son una colaboración de toda la población para la reconstrucción.

Esta construcción del enunciado responde por un lado al terremoto, pero, por otro, al contexto político y económico del país. Una de las temáticas presentes en la red discursiva en las semanas anteriores al terremoto fue la crisis económica en el país, analizando los dispositivos de enunciación, van desde una "reprogramación del sistema económico" que podría responder únicamente a cambiar elementos en la economía general para responder a la necesidad prioritaria de ayudar a las zonas devastadas, la dinamización y la sostenibilidad. Existe un reconocimiento en la utilización de estas palabras, de que la economía no era la ideal y que no hay que dejar que empeore, y ver el desastre como una oportunidad de reactivación. Los enunciados que siguen esta línea son creados por parte de los funcionarios públicos del gobierno central.

Es interesante notar que las primeras medidas económicas de reactivación se relacionan directamente a los impuestos. El intercambio discursivo, en esta parte integra a los actores locales, pero tiene en el centro el impuesto como la única medida económica de reactivación. "Vinicio Alvarado dijo que se estudiaba declarar a los sectores afectados como zonas deprimidas para exonerarlos del anticipo al impuesto a la renta y a la doble deducibilidad de impuestos en la creación de empleos". Las reacciones varían, los agentes oficialistas reafirman los impuestos como una forma válida y aparentemente de salvaguardar la economía, al primero pensar en exoneración a las zonas afectadas y, luego, en los proyectos de reformas; mientras que funcionarios públicos de la oposición construyen un enunciado en contra.

Jaime Nebot (alcalde de Guayaquil) "No hay impuestos que no sean trasladados al consumidor y pagados por el pueblo. Ese camino agudizará la pobreza y el desempleo". Se denota una construcción diferente del lado del oficialismo, decir impuesto es pensar en creación de empleos; y del lado de la oposición es pensar en agudizar la pobreza y el desempleo. En los días posteriores hay una agudización de esta temática, volviéndola cada vez más recurrente por un lado y reafirmando los distintos puntos de vista de ambos lados (construidos en su discurso como contrarios). La adjetivación de los mismos como indirectos e injustos, hace que se entremezclen las ideas. No se habla de impuestos como una unidad aislada, sino como una herramienta para ejercer solidaridad o no.

Sobre la siguiente categoría las gramáticas de producción son más profundas, dado que se integra en la red discursiva el tratamiento de temas que ya no son coyunturales, pero que utilizan o realizan una extrapolación a la identidad ecuatoriana y al pasado. Se

puede argumentar que, por medio de la apelación a la solidaridad ciudadana a causa del terremoto, se logró construir o reforzar una identidad ciudadana. En estos enunciados se puede dilucidar una producción más clara del enunciador y sus destinatarios, ya que muchos son construidos desde el yo, pero de manera inclusiva.

Los enunciados son construidos a su vez por diferentes actores políticos, las primeras declaraciones del alcalde de la ciudad de Guayaquil, crean un Ecuador inclusivo: "Aquí no hay sectarismos, aquí todos somos Ecuador, todos somos Manabí" (Jaime Nebot), pero a su vez apuntan a la construcción de un nosotros en relación al otro, no hay sectarismos porque todos somos Ecuador.

Nuevamente hay una adjetivación, en este caso ahora positiva del rol de las personas. "El expresidente Lenín Moreno indicó que 'cada persona tiene que actuar con su mejor capacidad en bien de los demás: los jóvenes con su fuerza, los mayores con su tranquilidad, los niños con su ternura y alegría, los creyentes con sus oraciones, los expertos con sus conocimientos, pero todos, todos, con su solidaridad'". La construcción de los diferentes actores en una sociedad, partiendo del sentido teórico asignado a ellos. Jóvenes relacionados a fuerza, mayores con tranquilidad, niños con ternura y creyentes con relación, son construcciones de sentido ya depositadas y reafirmadas en esta red discursiva. El destinatario es abierto, tanto el para, el pro y el contra.

Los enunciados construidos desde el presidente Rafael Correa ocupan la mayor cobertura en los tres periódicos seleccionados. La enunciación que predomina en este discurso es de aliento. A pesar que los discursos del presidente tienden a construirse desde el yo, en este caso apela directamente a la construcción de un nosotros que radica en la solidaridad y en la necesidad de la unión. Palabras como "no desanimarnos", "lucharemos" ,"venceremos", van dándole forma al discurso. "Parece que la Pachamama está poniendo a prueba a Ecuador, pero como decía el gran Bolívar, lucharemos y venceremos" (Rafael Correa). Así mismo hay una construcción que utiliza símbolos que son referentes en su discurso y que a su vez se construye en base a la historia del Ecuador. Es un discurso recurrente, a pesar que el contexto y la temática es totalmente diferente, es decir el terremoto, los dispositivos de enunciación permanecen iguales, "Bolívar", la "Pachamama".

El nosotros inclusivo abarca no solamente el ámbito nacional, sino que se despliega a lo internacional. Varios países de la región y del mundo realizaron donaciones, y estas acciones fueron integradas al discurso del gobernante.

> En estos desastres, en estas desgracias, los pesos se aligeran cuando tenemos la solidaridad y el cariño de los pueblos fraternos, de pueblos hermanos. Este es el caso del pueblo colombiano, qué manera de mostrar solidaridad en estos momentos difíciles (Rafael Correa).

También hay una referencia al pueblo boliviano, "cómo a pesar que es un país con menor ingreso per cápita que el nuestro, pese a ello su solidaridad es inmensa". El enunciado es construido desde suposiciones preestablecidas de los países, y de la integración latinoamericana. "Pueblos hermanos", "pueblos fraternos", frases que son regularmente utilizadas en su discurso y que responden a la creación de una identidad latinoamericana ahora se mezclan con la temática del desastre natural.

Por último, se integra a la red discursiva "el otro", ya sea como una construcción de identidad en relación a él, que no necesariamente es negativa. "La funcionaria (Gabriela Rivadeneira) hizo un llamado a mostrar solidaridad en momentos dolorosos para el país y

dejar de lado la politiquería, pues 'hay gente desalmada que ha usado las redes con total violación de derechos'".

4. Conclusiones.

Las temáticas del terremoto se entremezclan con las producciones ya establecidas en la red discursiva, por ejemplo, economía y oposición. Se identifica un claro cambio en el enfoque de los discursos de "crisis" que dejan de ser económicos y pasan a ser humanos. Se observan términos que hacen sentido a la necesidad de reconstruir un pueblo que ha sido afectado. Los discursos envuelven al país como actores en esta reconstrucción o reactivación.

Si bien es cierto se ubicaron en los resultados tematizaciones a partir de las cuales los sujetos políticos de diferentes niveles se posicionan cada uno establece sus marcas de sentido con otros discursos que fortalecen sus aproximaciones políticas. De alguna manera, el terremoto surgió como un escenario para el despliegue de las ubicaciones de quienes intervinieron mediáticamente. Así se reflejó en la enunciación de aspectos como la identidad ecuatoriana y la adjetivación del individuo dentro de esta construcción del "todos somos".

Este estudio deja espacios para cuestionarse otras interrogantes vinculadas más con los sentidos de las gramáticas de reconocimiento. ¿Qué dispositivos de enunciación presentados mediáticamente a se ven reflejados en la construcción de sentido que hacen los efectos del terremoto? ¿Qué componentes de estos dispositivos son retomados por quienes no viven en las zonas afectadas? ¿Cuáles son las representaciones sociales que tiene un segmento de la sociedad Guayaquileña sobre las víctimas del terreno? ¿Cómo se configuran los universos simbólicos de los desastres?

Referencias bibliográficas.

Conde, F. & Del Álamo, G. (2009). *Análisis Sociológico del Sistema de Discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Castaño, E. (2011). La cuestión del poder en Eliseo Verón: exámenes desde la teoría social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 56(212), 13-30.

Castor, S. (2010). *Haití, después del 12 de enero barajemos nuevamente las cartas.* Recuperado de: http://revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/viewFile/24402/22934

Korstanje, M. (2010). Antropología del infortunio: la pobreza y los medios de comunicación. *Revista científica CS de la Universidad ICESI* (6), 283-314.

Korstanje, M. (2014). Chile helps Chile: exploring the effects of earthquake Chile 2010. *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment* 5(4), 380-390.

Lobo, C. (2014). *La construcción discursiva de la identidad puntana en el siglo XXI. Continuidades, rupturas y emergencias en torno a los tópicos que sustentaron el proyecto identitario de fines del siglo XX.* Tesis para obtener el título de Doctor en Semiótica. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba,

Maggiolo, C., & Hirsch, P. (2012). Ideologías de reconstrucción y modelos de ciudadanía. Una lectura post-terremoto 2010 en Chile. *Revista Nuevas tendencias en Antropología* (3), 90-108.

Park, Y., & Miller, J. (2006). The Social Ecology of Hurricane Katrina. *Smith College Studies in Social Work* 76(3), 9-24.

Souza, M., & Martínez, V. (2011). La intervención de la televisión en el terremoto chileno. *Revista científica de Edocomunicación* (36), 69-76.

Verón, E. & Sigal, S. (2003). *Perón o Muerte*. Buenos Aires: Eudeba, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Verón, E. (1993). *Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: El Mamífero Parlante.

45

KATIA ELIZABETH SAN MARTÍN SACOTO

TEMA:
REFLEXIONES EN TORNO A UN CASO DE ASESORÍA LEGAL FRENTE A LA MUERTE SÚBITA DEL JEFE DE FAMILIA

REFLEXIONES EN TORNO A UN CASO DE ASESORÍA LEGAL FRENTE A LA MUERTE SÚBITA DEL JEFE DE FAMILIA

REFLECTIONS ON A CASE OF LEGAL ADVICE FROM SUDDEN DEATH OF HOUSEHOLD

Katia Elizabeth San Martín Sacoto[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
Guayaquil, Ecuador
ksanmartin@casagrande.edu.ec

Resumen. Las reflexiones de este trabajo se nutren de las acciones, proceso y trámites legales que debió encarar la hija mayor de una familia guayaquileña, quien –producto del terremoto ocurrido en Ecuador el 16 de abril de 2016- enfrentó la muerte súbita del padre, la incapacidad temporal de la madre y la protección y cuidado de su hermana menor de 17 años. Presenta el acompañamiento legal frente a las preocupaciones inmediatas y mediatas de esta joven y comparte las reflexiones sobre el rol del abogado en una situación cuyo abordaje inevitablemente involucra una dimensión ética profesional y humana en la comprensión de los problemas de terceros.

Palabras claves: proceso legal, herederos, terremoto, rol del abogado, ética profesional

Abstract. The reflections of this paper feed on the stock, process and legal procedures that should face the eldest daughter of a family from Guayaquil, who -product the earthquake in Ecuador on 16 April 2016- faced the sudden death of her father, the inability of her mother and temporary protection and care of her younger sister of 17 years. It presents the legal support against the immediate and mediate concerns of this young and share reflections on the role of the lawyer in a situation which inevitably involves an ethical approach professional and human dimension in understanding the problems of others.

Keywords: legal process, heritor, earthquake, role of the lawyer, professional ethics

1. Introducción.

1.1. Justificación del tema.

El 16 de abril del 2016, a las a las 18:58, se registró en Ecuador un terremoto de 7.8 grados de intensidad en la escala de Ritcher, que afectó principalmente a los habitantes de las zonas costeras de las provincias de Manabí y Esmeraldas, al norte del país. Según el Informe de situación No. 71[2], los resultados ascienden a 663 personas fallecidas, más de seis mil personas heridas y con otras afectaciones directas y decenas de miles de personas viviendo en albergues comunitarios a causa de la destrucción de sus viviendas. En la ciudad de Guayaquil se reportaron dos víctimas mortales debido a la caída de un paso a desnivel ubicado en el sector norte de la ciudad. Una de las víctimas fue un hombre de 54 años de edad, quien falleció al quedar atrapado dentro del vehículo, producto de asfixia por sofocación, comprensión toracoabdominal, aplastamiento y politraumatismos, según la autopsia realizada por el servicio médico forense[3]. Para efectos de este trabajo será llamado señor J. Su cónyuge también resultó seriamente lastimada en sus vértebras cervicales,

1 Magíster en Educación Superior. Especialista en Alta Dirección de Empresas. Profesora titular y Secretaria General. Universidad Casa Grande.
2 Informe emitido por la Secretaría de Gestión de Riesgos, 19 de mayo del 2016, 20H30.
3 Protocolo de autopsia, Informe No.640-DML-2016.

lo cual la ha mantenido con escasa movilidad y posibilidades de hablar, opinar o acompañar a sus hijas en las decisiones familiares posteriores al accidente. La muerte del padre y la incapacidad y ausencia de la madre a causa del terremoto, dejó a la hija mayor del matrimonio, de 20 años de edad (para efectos de este reporte será llamada AK) al frente de la toma de decisiones y cuidado de su hermana menor.

La experiencia profesional como abogada durante casi 16 años me ha permitido conocer de cerca las diferentes realidades que se desbordan frente al hecho irreparable de la muerte, así como afirmar que en la mayoría de casos ni el causante, ni sus herederos, han considerado un plan de acción frente al hecho cierto pero imprevisible de la muerte. La formación profesional en mediación y la docencia han colaborado a la comprensión de situaciones de conflicto que se desarrollan y alimentan de las interacciones de los herederos alrededor de la ausencia del jefe de familia o de quien los cohesionaba por alguna razón.

1.2. Propósito de la investigación.

El presente trabajo muestra las acciones que formaron parte del acompañamiento legal a AK, derivados de la muerte súbita de su padre y la incapacidad temporal de su madre. Se pregunta cómo pudieron nutrirse o aliviarse las inquietudes surgidas desde el acompañamiento legal y plantea las reflexiones sobre el papel del profesional y su dimensión ética, así como las competencias más allá de la litigadora que forma parte de la formación tradicional básica del abogado.

Stake (2009) afirma que el propósito del estudio de caso intrínseco es la particularización, no la generalización; conocer un caso en particular, llegar a conocerlo a profundidad para entender qué es y qué se hace más que para diferenciarlo de otros. Ceballos-Herrera (2009) afirma que la comprensión del caso implica "reconstruir las motivaciones, sentimientos y pensamientos" de quienes han formado parte del estudio. El caso que se presenta ha sido construido a partir de los diálogos, la observación e interpretación de los hechos que se han vinculado en diferentes momentos con el objetivo de comprender, en términos de Ceballos-Herrera (2009) y, en función de esa comprensión, compartir las inquietudes profesionales de quien lo escribe atravesadas por la interpretación desde su realidad: su profesión de abogada, su condición de madre de familia, su formación como mediadora y su rol como secretaria general de la institución a la que asiste AK.

2. Revisión de la literatura.

El desempeño de la profesión guiado por los valores propios de cada área juega un papel fundamental en el ejercicio de la misma, le da fundamento a la actuación del profesional al servicio de la sociedad. Ibarra Rosales (2007) señala que los valores profesionales que comprenden la ética profesional tienen impacto en el comportamiento y en el quehacer profesional por las cualidades humanizadoras que encierran, y que, a su vez, esta ética profesional se traduce en proporcionar a la sociedad los bienes y servicios que contribuyan al logro de una vida digna y plena.

Couture (2003), autor del Decálogo del Abogado señala que la abogacía es al mismo tiempo "arte y política, ética y acción". Como política es "la disciplina de la libertad dentro del orden" pues para el abogado "los conflictos entre lo real y lo ideal, la libertad y la autoridad, el individuo y el poder constituyen el tema de cada día" y su accionar puede desatar tempestades o contenerlas (Couture, 2003); pensamiento que otorga al abogado un alto grado

de responsabilidad profesional y equilibrio en las decisiones que orienta y en las relaciones jurídicas y humanas por las que transita su ejercicio profesional.

La misma Ibarra Rosales (2007) señala que el valor de la responsabilidad profesional como parte de la ética profesional "permite al profesionista tomar conciencia de las repercusiones que tiene su ejercicio profesional y asumir el sentido social de la profesión como una práctica cuyo fin último es contribuir al bienestar del individuo y de la sociedad".

Rojas (2009) señala que

> La tradición de la formación ha producido este efecto litigio como única representación colectivizada sobre el abogado, y de ello son básicamente artífices los propios gremios y asociaciones de abogados. Este efecto trae consecuencias importantes en la imagen social del abogado puesto que, primero, la sociedad lo ubica en las actuaciones judiciales como única esfera de práctica profesional, y segundo, deriva de ello el concepto y la evaluación sobre la profesión.

Este énfasis en la ética y responsabilidad del abogado resulta de fundamental importancia frente a la imagen del abogado en Ecuador que no escapa a epítetos de connotación negativa, públicos y notorios para quienes ejercen la profesión y tratan con usuarios del sistema judicial.

El ejercicio del Derecho está ampliamente influenciado actualmente por nuevas prácticas como la mediación y, en general, los métodos de resolución alternativa de conflictos, los que constituyen una opción al juicio como forma tradicional de solucionar conflictos con efectos legales vinculantes. Fisher, Ury y Patton (1993) proponen dentro del esquema de negociación colaborativa, cuatro fundamentos para su modelo de acción: separar las personas del problema, trabajar con sus intereses y no con las posiciones, generar opciones de mutuo beneficio y aplicar criterios objetivos que legitimen el acuerdo alcanzado entre las partes. El poner en práctica estos principios implica generar empatía con la otra parte, entender su percepción del conflicto, tener en cuenta principalmente el interés que subyace a la posición rígida que pueda plantear y permitir al otro que perciba que las opciones de solución planteadas sean legítimas y sostenibles en el tiempo.

Vinculado a la comprensión de esta propuesta, la conflictología propone entender al conflicto como un factor inevitable en la interacción social. Entelman (2002, p.173) sostiene que "en la dinámica de la interacción de los conflictuantes, la intensidad de los recursos que utilizan para procurar sus objetivos, está sujeta a cambios de nivel, que condicionan las posibilidades y los métodos de administración y de resolución". Estos cambios generan lo que él denomina movimientos de escalada o desescalada que a su vez producen "cambios en las percepciones de los actores, en sus imágenes del adversario y del conflicto mismo y anticipa decisiones futuras que serán distintas de las que se hubieran emprendido de no haber mediado el statu quo" (Entelman, 2002, p.173).

En el mundo del Derecho, sucesión, causante y herederos tienen definiciones precisas establecidas por la doctrina jurídica y la legislación de cada país. El Código Civil ecuatoriano (2016/2005), en los artículos 993 y 994, establece muy precisamente que "se sucede a una persona difunta a título universal o a título singular (….), si se sucede en virtud de un testamento, la sucesión se llama testamentaria; y si en virtud de la ley, intestada o abintestato". Sus normas son de cumplimiento obligatorio, no hay forma de disponer del patrimonio del causante libremente dado que las leyes "reglan la sucesión en los bienes de que el difunto no ha dispuesto, o si dispuso, no lo hizo conforme a derecho, o no han surtido efecto

sus disposiciones" (Código Civil, 2016/2005, art. 1021). A la muerte del causante, los llamados a la sucesión intestada son los hijos del difunto, sus ascendientes, sus padres, sus hermanos, el cónyuge sobreviviente y el Estado (Código Civil, 2016/2005, art. 1023). Los hijos excluyen a los demás herederos, sin perjuicio de la porción conyugal (Código Civil, 2016/2005, art. 1028). Los derechos y obligaciones que son transmisibles a los herederos son todos aquellos que por su naturaleza son intransmisibles como el domicilio o el nombre por ser atributos de la personalidad jurídica, los derechos de cónyuge respecto a la naturaleza del matrimonio, o aquellos que la ley expresamente lo dispone así (Código Civil, 2016/2005, art. 787).

Respecto a los derechos y obligaciones del cónyuge sobreviviente, por el hecho del matrimonio celebrado conforme a las leyes ecuatorianas, se contrae sociedad de bienes entre los cónyuges, también llamada sociedad conyugal (Código Civil, 2016/2005, art. 139) y esta sociedad se disuelve por la terminación del matrimonio (Código Civil, 2016/2005, art. 189) que a su vez se termina por la muerte de uno de los cónyuges (Código Civil, 2016/2005, art. 105). La excepción a esta regla general son las capitulaciones matrimoniales que pueden celebrar los cónyuges para administrar sus bienes como patrimonios separados, también normadas por el Código Civil. Si no existiesen capitulaciones matrimoniales, a la muerte de una persona, su cónyuge tendrá derecho sobre los gananciales que le corresponden en esa masa patrimonial por disolución de la sociedad conyugal, por lo cual, la disposición de los bienes y el cumplimiento de las obligaciones se comparten con los herederos.

3. El caso.

3.1. Aproximación al caso de estudio.

El acercamiento AK y su familia se dio desde mi rol de Secretaria General de la Universidad, en el marco de la ayuda solidaria que ofreció la Universidad a sus estudiantes damnificados, y mi experiencia como abogada en temas civiles. A partir de la primera conversación, ocho días después de la muerte de su papá, hemos mantenido comunicación casi diaria a través de conversaciones, acompañamiento en los diferentes trámites o gestiones. Este contacto fue constante durante los meses posteriores al accidente, con menos frecuencia en el último mes. También conversé en tres ocasiones con su mamá, a las tres semanas del accidente y tres semanas después, aproximadamente. En ambos casos los encuentros fueron básicamente acompañar su llanto y escuchar repetidamente la historia entrecortada sobre los detalles que recordaba del accidente, el ruido y las sensaciones que evocaba de aquellos momentos. La hermana menor ha estado en los encuentros con la mamá, la conversación con ella ha sido limitada pero cordial.

3.2. La familia.

El señor J era guayaquileño, al momento de su fallecimiento tenía 54 años de edad. Ni AK, ni su madre conocían de condiciones de salud crónicas o agudas ni de algún diagnóstico que pudiera afectar su salud a corto o mediano plazo. Mantenía relación de dependencia en una empresa del sector privado de Guayaquil, y según informa AK, la remuneración que percibía era la fuente principal y única del presupuesto familiar; a su cargo estaba el 100% de la manutención de sus dos hijas y su esposa. Su cónyuge, de 58 años de edad, es ama de casa y tenía modestos ingresos esporádicos provenientes de un emprendimiento informal. No ha sido usuaria habitual del sistema financiero. Su hija, AK, describe: “mi mami era dependiente total de mi papi, era como otra hija más". Producto del accidente sufrió

serias lesiones en la columna vertebral que la obligaron a someterse a una operación para corregir la afectación y una larga recuperación que la ha mantenido gran parte del tiempo inmovilizada y en estado de letargo. Actualmente, cinco meses después del terremoto, sigue en observación por parte del neurocirujano que realizó la operación, camina con dificultad, no puede realizar algunos movimientos y siente todavía dolor muscular intenso que se alivia un poco con masajes y medicación. La hija menor, de 17 años, cursa el último año de bachillerato en un colegio particular de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. AK la describe como "la niña chiquita de la casa, consentida de su mamá y su papá".

La hija mayor, AK, tiene 20 años, cursa el segundo año de una licenciatura en la Universidad Casa Grande, ubicada en Guayaquil, Ecuador. A la fecha del fallecimiento de su padre, era estudiante a tiempo completo, no sabía conducir vehículo, no tenía experiencia laboral ni era usuaria del sistema financiero. AK señala que su familia (padre, madre, hermana, ella y el perro) "mientras su papá vivía disfrutaban de una condición económica que les permitía algunas comodidades y mientras él estuvo, eso era seguro", era el eje principal de la familia.

3.3. El terremoto.

El día del terremoto el señor J salió de casa diciendo a sus hijas "ya vengo niñas…", se dirigió al centro de la ciudad a recoger a su esposa y de regreso a casa los sorprendió el terremoto atrapados debajo de la placa del puente que colapsó completamente sobre el vehículo. Agentes de la Policía Nacional en conjunto con transeúntes que estaban en el lugar realizaron las maniobras iniciales y lograron sacar el vehículo de debajo de los escombros. La cónyuge pudo ser liberada, estaba consciente y fue trasladada al Hospital de la Policía Nacional ubicado a pocos metros del lugar. El señor J falleció producto de las contusiones, sofocación y aplastamiento.

AK y su hermana se enteraron del colapso del puente por las noticias, pero no tenían idea de que se trataba de sus padres, cuando llegaron a la zona, aproximadamente dos horas después del terremoto, ya estaba acordonada por la Policía Nacional y no pudieron acercarse al cuerpo de su padre. A su madre la volvieron a ver al día siguiente, luego de la operación, debido a lo crítico de su condición.

3.4. El acompañamiento legal y algunas reflexiones en torno al rol de abogada.

La única certeza que tenía AK cuando la contacté es que todo lo que estuviere pendiente debía resolverlo ella pues no contaba con su mamá y consideraba que "de ahora en adelante sería ella quien tendría que hacerse cargo de las cosas". Resolver los pendientes legales derivados de la muerte de esta familia significó avanzar en una cadena de trámites conectados uno a otro, dependientes uno del otro. La gestión inicial debía ser pedir la corrección del estado civil "soltero" que constaba equivocadamente en la cédula del señor J para luego obtener la regularización de la inscripción de defunción y con ese requisito básico, iniciar los trámites necesarios. Corregir el dato del estado civil era importante para fines de señalar los gananciales de la cónyuge sobreviviente.

Paralelamente, dado que la muerte del señor J fue un hecho público, las dos instituciones financieras en las cuales mantenía cuentas bancarias procedieron a bloquear los fondos, por lo que la familia no tenía acceso a la información, ni al saldo de dinero. En estas circunstancias, la consigna principal fue explicar a AK los efectos jurídicos que tiene la

muerte de una persona sobre los bienes para que comprendiera la razón de proceder del banco y así tratar de aminorar la percepción de "difícil" que generaba angustia. La idea de "legitimidad", en el sentido de reconocimiento de lo equitativo del proceder del otro, se volvió una segunda consigna importante. AK no podría mantener la calma en sus relaciones y acuerdos con terceros si no estaba segura que aquellas cosas que estaba percibiendo como obstáculos eran procedimientos o políticas propias de ese tipo de procesos, independientemente de las circunstancias de la muerte de la persona. A partir de esta gestión, lo siguiente que inquietaba a AK era conocer en qué estado estaban las deudas de las tarjetas de crédito que tenía su papá, rescato una frase que refleja gran parte de la motivación en sus acciones: "no quiero hacer quedar mal a mi papi con nadie pues él siempre fue un buen cliente, pagaba al día y nosotros debemos tratar de actuar igual por él, es lo que le hubiera gustado". Para obtener esta información y desbloquear la cuenta bancaria era necesario el documento denominado "posesión efectiva", escritura pública en que les transfiere a los herederos el dominio, posesión y administración de los bienes sobre los cuales tienen derecho. Este trámite obliga a establecer los bienes que conformaban el patrimonio del causante y el abogado debe necesariamente hacer preguntas de rigor tales como qué bienes tenía el causante, si había tomado alguna medidas compensatorias o de protección (seguros de desgravamen o pólizas de vida), si existía sospecha de otras propiedades o deudas que no las hubiera evidenciado, si habría la posibilidad de que existan otros herederos, así como cuantificar el costo de los procesos y trámites necesarios. La experiencia profesional ha demostrado que se debe navegar en una delicada mezcla de nexos y relaciones familiares del causante, posibles relaciones conflictivas, afectos o desafectos que generan duda o incomodidad. Atendiendo al principio de responsabilidad profesional que manda "generar bienestar al cliente", esas preguntas, aunque incómodas, son necesarias para que este trámite de posesión efectiva no genere complicaciones a futuro (afectación de derechos de terceros, exclusión de bienes, etc.).

Los demás trámites fueron variados: obtener el protocolo de autopsia solicitado por una de las compañía de seguros para aplicar un seguro de desgravamen, las gestiones para solucionar la aplicación del seguro estudiantil que cubriera la colegiatura de su hermana menor, conversaciones varias para llegar a la concreción del finiquito de las relaciones laborales con el empleador de su padre, gestiones para obtener el pago con la compañía de seguros por pérdida total del vehículo en el que ocurrió el accidente, obtención de información financiera y estado de situación de deudas, entre otros. Cada uno de ellos estuvo interconectado de un requisito previo que lo volvía una cadena de dilaciones que generaban angustia y la inquietud frecuente fue "saber" cuál sería la decisión adecuada (en términos de que se solucione sin complicaciones) y qué podía pasar si lo dejaba de hacer. En estas circunstancias "contribuir al bienestar del individuo" (Ibarra Rosales, 2007.pág. 46) obligaba a mantener la ayuda profesional en el mismo sentido: explicar o aclarar dudas sobre los efectos jurídicos que podían tener ciertas decisiones, presentar varias posibilidades de acción (si las había) para modificar la percepción de miedo y contribuir a una de seguridad, sugerir acciones que evitaran escalar el conflicto, contribuir a entender la legitimidad de las preguntas de terceros sobre "los detalles de la muerte del padre", retomar explicaciones cada vez que el sentimiento de dolor nublaba las comprensiones adquiridas.

4. Conclusiones.

El derecho es una profesión al servicio de otros y la dimensión ética del abogado va más allá del "recto accionar", su compromiso social debe traducirse en la capacidad de orientar desde el marco legal para ayudar a tomar decisiones que se puedan sostener

en el tiempo, optimizar los recursos que se disponen, no generar costos adicionales innecesarios, contemplar la deseable armonía en las relaciones familiares o contractuales, ayudar a generar acuerdos que legitimen las necesidades reales de los clientes, y en el caso especial que ha motivado estas reflexiones, que ayude a los herederos a una legítima percepción de continuidad en las decisiones familiares mediante el respeto a relaciones y acuerdos previos establecidos por el causante con su núcleo familiar. Todo ello, sin perder la rigurosidad necesaria de ciertos procesos legales y la premura en la toma de algunas decisiones con plazos perentorios. Contemplar esos factores en la asesoría, además de la responsabilidad ética que envuelve, reviste a la asesoría de una intervención estratégica que genera el mayor bienestar posible en el tiempo.

El paradigma de gestión positiva del conflicto contribuyó a que la intervención profesional tuviera como constante orientar las posiciones y sentimientos iniciales que podrían acrecentar la intensidad conflictual de sus relaciones con terceros (bancos, aseguradoras, autoridades, etc.) y a tener una mirada comprensiva de las percepciones del otro, la generación de opciones que estuvieran legitimadas por criterios objetivos que ayudaran a percibir las decisiones como posibles. La pregunta que amerita una construcción más allá de estas reflexiones es qué hace falta para que el acompañamiento de un abogado a los herederos en condiciones de vulnerabilidad e incertidumbre sea efectiva (en términos de lograr soluciones), pero flexible ante el dolor y la delicada y sensible situación de las relaciones de familia que se tejen alrededor de lo patrimonial, sin perder la objetividad y rigurosidad de las decisiones legales.

Referencias bibliográficas.

Asamblea Nacional (2016/2005). *Código Civil.* Quito: Registro Oficial Suplemento 46

Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3394/2583

Codificación del Código Civil. Suplemento del Registro Oficial 104, 20-11-70)

Couture, E. J. (2003). *Los mandamientos del abogado*. Colección Lecturas Jurídicas. Serie Manuales Jurídicos, número 4. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Entelman, R. (2005). *Teoría del Conflicto*. Barcelona: Editorial GEDISA.

Fisher,R.; Ury, W; Patton, B. (1993) *Sí... ¡de acuerdo!: Cómo negociar sin ceder*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Ibarra Rosales, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro,* (49) 43-50. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004907

Rojas, M. (2009). No el abogado, "mejor el doctor". La imagen social del profesional del Derecho. *Estudios Socio-Jurídicos,* 11(2), 281-298. Recuperado de http://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/430/568

Secretaría de Gestión de Riesgos (2016). *Informe de situación n°71 (20h30) Terremoto 7.8 ° - Pedernales*. Recuperado de http://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/INFORME-n71-SISMO-78-20302.pdf

Sistema Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Autopsia médico legal, Informe No.640-DML-2016*, 17 de abril de 2016, 06H00.

Stake, R.E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

46

JORGE WILLIAM TIGRERO VACA

TEMA:
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

PERCEPTIONS OF THE UNIVERSITY STUDENTS ON INCLUSIVE EDUCATION

Jorge William Tigrero Vaca[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 177142
jorge.tigrero@casagrande.edu.ec

Resumen. El presente estudio tuvo como objetivo proporcionar un método de análisis de la inclusión educativa en el ámbito universitario desde la perspectiva de los estudiantes, a través de las percepciones de los alumnos de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil, en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad. Por medio de la aplicación de adaptaciones al contexto ecuatoriano de instrumentos del Índice de Inclusión, se realizó una investigación cuantitativa de alcance correlacional, no experimental, transeccional y de campo, con una muestra de 301 estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico. Los resultados mostraron que las percepciones de los estudiantes hacia la inclusión educativa son desfavorables. El cálculo del Índice de Inclusión reflejó que en la universidad se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional. El campo de interés está centrado en aspectos en los cuales la universidad puede mejorar y desarrollar estrategias de atención a la diversidad en su comunidad educativa; además, constituye el primer aporte investigativo de aplicación del Índice de Inclusión en el panorama universitario ecuatoriano.

Palabras clave: Índice de Inclusión, diversidad, educación superior.

Abstract. This research was aimed to provide a method of analysis of inclusive education in the university context from the perspective of the students, through exploring and describing the perception of Graphic Design students at the University of Guayaquil, in relation to the actions implemented by the institution to address the diversity of its students. Using adaptations to the Ecuadorian context of the Index for Inclusion, a quantitative correlational not experimental, transactional, field research scope was carried out with a sample of 301 students of the Graphic Design career. The results show that the perception of students towards educational inclusion are unfavorable. The calculation of Index for Inclusion indicates that policies are formulated and some inclusive actions are developed disjointedly on the institutional management. The empirical evidence was focused on aspects in which the university can improve and develop strategies to address diversity of the educational community. It is the first research contribution for the implementation of Index for Inclusion at university level in Ecuador.

Keywords: Index for Inclusion, diversity, higher education.

1. Introducción.

En Ecuador, la atención a la diversidad dentro de cada universidad constituye uno de los fines primordiales de la educación superior, establecidos en las normativas vigentes. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en el artículo 5, resalta que todo estudiante tiene: "El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz" (LOES, 2012, p. 6). A diferencia de lo que ocurre en el ámbito escolar y colegial, los estudios relacionados a inclusión en la educación superior no son abundantes (Rodríguez & Álvarez, 2015). Por

1 Guía y Tutor de trabajos de titulación de la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa de la Universidad Casa Grande, Guayaquil-Ecuador. Magíster en Educación Superior: Investigación e Innovaciones Pedagógicas.

ello, es prioritario analizar la situación en la que se encuentra el sistema educativo ecuatoriano a nivel universitario, no solo desde una perspectiva externa o basada en parámetros generalizadores como pruebas académicas o estadísticas de ingreso; más bien, conocer desde la perspectiva de sus protagonistas, cuáles son sus percepciones acerca de la inclusión que se vivencia en las universidades.

Para desarrollar procesos que permitan consolidar un ámbito universitario inclusivo se requiere una guía o instrumento que permita a todo el personal involucrado, realizar un análisis reflexivo en relación al desempeño y evaluación de la institución. La guía propuesta se encuentra en el Índice de Inclusión (Booth, Rueda, Sandoval, Echeita & Muñóz, 2015) y los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron dirigidos a los estudiantes de la carrera Diseño Gráfico, para en base a sus percepciones, determinar factores y barreras que influyen en el desarrollo de acciones de atención a la diversidad del alumnado en la Universidad de Guayaquil. Es importante resaltar que en Ecuador no existen antecedentes de aplicación del Índice de Inclusión a nivel universitario; además, como expresan Ortega y Ortiz (2015), en el ámbito educativo ecuatoriano, a pesar de contar con leyes que respalden los procesos inclusivos, no se tiene un desarrollo pleno, debido a que no existe una capacitación integral y constante para los docentes, familias y comunidad en general sobre inclusión educativa.

2. Revisión de la literatura.

2.1. Aproximación al concepto de Percepción.

Vargas, citado por Gutiérrez (2015), indica que la percepción es un proceso cognitivo que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para generar juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. La percepción depende de los estímulos físicos y sensaciones, los cuales son seleccionados, organizados e interpretados; adquiriendo significado, según pautas culturales específicas aprendidas desde la infancia. Verdejo y Pappous (2013) explican que las percepciones pueden ser favorables o desfavorables respecto a situaciones, entornos, conceptos, hechos o individuos e influyen directamente en las formas de actuar de cada persona, es decir, sobre nuestra conducta social. Además, García, Aguilera y Castillo (2011) explican que las percepciones y actitudes no pueden observarse directamente, por lo que se infieren a partir de expresiones verbales u observaciones. Esta medición indirecta se realiza por medio de escalas que parten de una serie de proposiciones o juicios, ante los cuales las personas manifiestan sus percepciones. Dichas escalas están formadas por afirmaciones o frases sobre las que los encuestados expresan aceptación o aprobación, rechazo o desaprobación. A través de la aplicación de instrumentos basados en escalas se procedió a realizar los análisis de esta investigación.

2.2. Aproximación al concepto de Diversidad.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, diversidad es: variedad, desemejanza, diferencia, abundancia y gran cantidad de varias cosas distintas. Acorde a lo explicado por Palacios y Romañach (2014), en la sociedad, la variedad y cantidad de cosas distintas, se manifiesta a través de las características presentes en cada persona, incluyendo los aspectos originados por la interacción en los diferentes contextos, dando de esta forma dos perspectivas para la diversidad: desde lo individual y lo social. La primera se refiere a la naturaleza inherente a todo ser humano y, la segunda, a la pertenencia de cada individuo a un

grupo concreto cultural, geográfico, económico, étnico, etc. Jiménez & Fardella (2015) refieren que la diversidad no representa un problema, al contrario, enriquece los entornos, al dar lugar a varias perspectivas; los problemas se originan cuando las diferencias originan marginación, desigualdad e injusticia social. En el ámbito educativo, las manifestaciones de diversidad individual dan lugar a diferencias debido a las variables inherentes a cada persona, tales como ritmo y estilos de aprendizaje, capacidades sensoriales, habilidades y destrezas.

2.3. Aproximación al concepto de Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en su artículo 7, considera persona con discapacidad a todo individuo que producto de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, independientemente de la causa de origen, ve restringida su capacidad biológica, sicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria. Acorde a lo expresado por Florian (2013), hablar de Necesidades Educativas Especiales en la educación se refiere a las dificultades que puedan experimentar los estudiantes, con o sin discapacidad, en su entorno; las que si no son atendidas, pueden ocasionar situaciones de exclusión y desigualdad. En el contexto educativo ecuatoriano, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, p.59) en el artículo 228 expresa que los estudiantes con necesidades educativas especiales, son aquellos que requieren apoyo, adaptaciones temporales o permanentes para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, accesibilidad o comunicación.

2.4. Aproximación al concepto de Inclusión Educativa.

Según lo establecido en el Índice de Inclusión, se tiene que inclusión educativa implica procesos que permitan mejorar y ampliar la participación de estudiantes y la disminución de su exclusión cultural, curricular y comunitaria dentro de las instituciones. Además, involucra la reestructuración de culturas, políticas y prácticas para atender la diversidad de estudiantes en su comunidad. Se relaciona con todos los procesos de mejora dentro de las instituciones tanto para alumnos, profesores, personal administrativo, directivos y familias. No constituye un problema que se debe superar, sino que comprende el conjunto de actividades y procesos para reducir y eliminar las condiciones de exclusión en las instituciones. Gómez (2015) explica que la inclusión educativa resalta la diversidad fortaleciendo el hecho de aceptar las diferencias particulares, siendo la base para construir verdaderas oportunidades de progreso en la sociedad. La educación inclusiva da respuestas a la diversidad, al entender que las diferencias no son limitaciones, tomando en consideración las diferentes capacidades cognitivas, afectivas, condiciones biológicas, estilos de aprendizaje, características culturales, sociales, físicas, familiares e intereses de los estudiantes.

2.5. Índice de Inclusión.

El Índice es un conjunto de materiales que permiten a una institución educativa, en este caso, universidad, evaluar su situación actual en relación a la atención a la diversidad, tomando en cuenta las percepciones de los directivos, personal administrativo, docentes, estudiantes y padres de familia. Este material se emplea en varios países de la Unión Europea, cuenta con traducciones al árabe, mandarín y francés, también se utiliza en Australia

y en 18 países de América Latina. La UNESCO propone que para su aplicación se realicen las adaptaciones pertinentes de acuerdo a cada contexto.

El Índice consta de tres dimensiones: Dimensión Crear Culturas Inclusivas: su objetivo es el desarrollo de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada miembro es valorado. Busca desarrollar valores inclusivos, compartidos por directivos, docentes, alumnos y sus familias; y que se transfieran a los nuevos integrantes de la comunidad educativa. Dimensión Elaborar Políticas Inclusivas: su objetivo es afianzar a la inclusión como base de todo proceso educativo, concretado a través de reglamentos, estatutos, normas y lineamientos de acción que en conjunto constituyen las políticas de la institución. Dimensión Desarrollar Prácticas Inclusivas: abarca que las actividades dentro del aula y fuera de ella, fomenten la participación de todos los alumnos, tomando en consideración sus necesidades educativas. Se consideran las gestiones en relación a la disponibilidad y empleo de los recursos de la institución y de la comunidad para desarrollar y garantizar el aprendizaje de todos.

3. Materiales y Métodos.

Se realizó una investigación cuantitativa, de alcance correlacional, no experimental, transversal y de campo, con una muestra de 301 estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil (80 de primer año, 76 de segundo, 74 de tercero y 71 de cuarto), durante el primer término 2016-2017. La recolección de los datos se realizó mediante el método de encuesta, aplicando los cuestionarios: Indicadores adaptados para la inclusión (Alumnado y familia) (Booth et al., 2015) y el Cuestionario del Índice de Inclusión, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Correa, Sierra & Alzate, 2015), los que fueron adaptados al contexto universitario ecuatoriano y aplicados a los estudiantes, en formato digital, en el marco de las clases que recibieron en los laboratorios de computación de la carrera.

Las preguntas de investigación fueron: ¿Cuál es el Índice de Inclusión de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil?, ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico en relación a la cultura, políticas y prácticas de la universidad para atender la diversidad de sus alumnos? y ¿Existe alguna influencia de factores como el género, año cursado y contacto con personas con discapacidad en las percepciones de los estudiantes respecto a las acciones para atender a la diversidad de los alumnos en la universidad?

El análisis cuantitativo de cada uno de los enunciados de los cuestionarios se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva como: medidas de tendencia central (media, mediana y moda), se realizaron tablas de contingencia y se emplearon pruebas no paramétricas, acorde a la naturaleza de los datos, para probar las hipótesis de correlación entre las variables presentes en las preguntas de investigación. Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 22).

En las encuestas realizadas se incluyeron tres ítems referidos a: género (masculino o femenino), año cursado (primer año, segundo año, tercer año o cuarto año) y la pregunta: ¿Tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

El cuestionario: Indicadores adaptados para la inclusión (alumnado y familia) (Booth et al., 2015) consta de 24 ítems y 5 categorías de respuesta que van desde Totalmente en

desacuerdo a Totalmente de acuerdo. De la sumatoria de los puntajes se establecieron dos rangos para determinar el nivel de percepción de los encuestados. Quienes obtuvieron entre 24 y 72, demostraron percepciones desfavorables y quienes obtuvieron entre 73 y 120, manifestaron percepciones favorables acerca de la inclusión educativa en la Universidad de Guayaquil.

El Cuestionario del Índice de Inclusión (MEN, 2008) consta de 49 ítems con cinco categorías de respuesta que van de Siempre a Nunca. Para los puntajes se establecieron tres rangos: de 0 a 67 indica la percepción de que nunca se realizan acciones inclusivas en la universidad, de 68 a 135 expresa la percepción de que algunas veces se realizan acciones inclusivas y de 136 a 198 indica la percepción de que siempre se realizan acciones inclusivas.

Además, mediante la determinación del promedio total de los puntajes obtenidos se obtiene el Índice de Inclusión. Los rangos de interpretación del Índice son: de 0 a 0.99 indica que en la institución no se formulan políticas ni se desarrollan acciones que favorezcan las prácticas inclusivas. De 1 a 1.99 indica que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional y son desconocidas por la mayoría. De 2 a 2.79 indica que se realizan acciones organizadas en las áreas de gestión, conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. De 2.8 a 3.49 indica que las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, formuladas en el plan de mejoramiento, se desarrollan y evalúan de manera continua y están articuladas con la gestión institucional y el puntaje entre 3.50 a 4 indica que se evidencia una cultura institucional caracterizada por buenas prácticas inclusivas, el trabajo colaborativo y por ser centro de referencia para la atención a la diversidad (MEN, 2008, p. 41).

4. Resultados y Discusión.

Se destaca que el 52,2% de los estudiantes encuestados manifestaron percepciones desfavorables hacia la inclusión educativa dentro de la institución. En cuanto a los estudiantes con percepciones favorables: el 61% son mujeres y el 79,2% son alumnos que indicaron tener contacto con personas con discapacidad, el 45,8% corresponden a alumnos de primer año y el 31,9% a estudiantes de segundo año. Es decir que el 77,7% de los estudiantes con percepciones favorables corresponden a alumnos de primero y segundo año.

En relación a los estudiantes con percepciones desfavorables: el 56,6% son hombres y el 86,6% son estudiantes que indicaron no tener contacto con personas con discapacidad; además, el 79,7% de los estudiantes de tercer año y el 76,1% de los alumnos de cuarto año manifestaron percepciones desfavorables. El puntaje global obtenido de la aplicación del cuestionario: Indicadores adaptados para la inclusión fue 69,84. En el análisis por dimensión se obtuvo el puntaje 28,17 para la dimensión Prácticas lo cual evidenció percepciones favorables; en cambio para la dimensión Culturas y Políticas, los puntajes 25,44 y 16,23 respectivamente, reflejaron percepciones desfavorables.

El cálculo del Índice de Inclusión (ver Tabla 1) permitió analizar la situación actual de la carrera Diseño Gráfico en relación a las acciones de atención a la diversidad. El Índice global obtenido (1,65) reflejó que en la universidad se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional, situación que se manifiesta en las áreas directiva-administrativa, académica y comunitaria.

Tabla 1. Índice de Inclusión de la carrera Diseño Gráfico

Puntajes promedio	
Gestión directiva-administrativa (a)	1,64
Gestión académica (b)	1,66
Gestión comunitaria (c)	1,64
Índice institucional (promedio A, B, C)	1,65

Se resaltan las percepciones de mayor acuerdo y desacuerdo en relación al desarrollo de acciones de atención a la diversidad en la carrera de Diseño Gráfico. El grado de mayor acuerdo significa que los estudiantes manifestaron que la acción analizada se desarrolla en la universidad; en cambio, el grado de mayor desacuerdo significa lo contrario.

En la dimensión Cultura, se observó mayor acuerdo en el ítem 4: el 93,3% de los estudiantes manifestaron que en la carrera de Diseño Gráfico, el personal administrativo y los estudiantes se tratan con respeto. En cambio, los niveles más altos de desacuerdo se obtuvieron en el ítem 5: el 91,3% de los estudiantes indicaron que la universidad no incluye a las familias de los estudiantes en sus actividades.

En cuanto a la dimensión Políticas, se observó el grado de mayor acuerdo en el ítem 13: el 82,4% de los estudiantes refirieron que se han reducido las expulsiones por motivos disciplinarios. En cambio, el grado más alto de desacuerdo se obtuvo en el ítem 10: el 89,3% de los alumnos expresaron que los directivos de la universidad no se preocupan de que los edificios sean accesibles para todos.

En la dimensión Prácticas, el mayor acuerdo se alcanzó en el ítem 20: el 93,4% de los estudiantes expresaron que la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo. En cambio, el grado más alto de desacuerdo se obtuvo en el ítem 24: el 88,1% de los estudiantes indicaron que no todo el alumnado participa en actividades complementarias y extracurriculares.

Es importante resaltar que el 79,4% de los estudiantes expresaron su desacuerdo ante la afirmación de que las clases responden a la diversidad del alumnado (ítem 16) y el 65,8% de los alumnos manifestaron su desacuerdo ante la afirmación de que en la universidad se educa a los alumnos para que valoren y respeten la diversidad (ítem 17).

Tabla 2. Estadístico U de Mann-Whitney variable Contacto con personas con discapacidad

Estadísticos de prueba[a]	
U de Mann-Whitney	3710,000
W de Wilcoxon	17571,000
Z	-9,999
Sig. Asintótica (bilateral)	0,000

a. Variable de agrupación: Contacto con personas con discapacidad

Tabla 3. Tabla de contingencia para el nivel de percepción y contacto con personas con discapacidad

			Contacto con personas con discapacidad		Total
			No	Sí	
Nivel de Percepción	Percepción Desfavorable	Recuento	136	21	157
		% dentro de Contacto discapacidad	81,9%	15,6%	52,2%
	Percepción Favorable	Recuento	30	114	144
		% dentro de Contacto discapacidad	18,1%	84,4%	47,8%

En cuanto al análisis de las variables: género, contacto con personas con discapacidad y año cursado, respecto a su relación con las percepciones de los estudiantes hacia la inclusión, se tiene que las percepciones no varían significativamente en función del género; pero sí respecto a las variables: contacto con personas con discapacidad (Tabla 2 y 3) y año cursado (ver Tabla 3 y 4). El 84,4% de alumnos que tienen contacto con personas con discapacidad manifestaron percepciones favorables respecto a la inclusión ($Z= -9.99$, $p < 0.05$); "observando que el contacto con la persona con discapacidad influye positivamente en las percepciones de los estudiantes" (Polo, Fernández & Díaz, 2012, p. 114). Respecto al año cursado (ver Tabla 4 y 5), los estudiantes de primer año obtuvieron el promedio más alto (76.43), los promedios más bajos fueron para los estudiantes de cuarto año (70.21) y tercero (69.34). Las diferencias significativas

($X2 (3) = 93,979$; $p<0.05$) se encuentran entre los alumnos de primero con los de tercero y cuarto, y entre los de segundo con los de tercero y cuarto.

Tabla 4. Prueba de Kruskal-Wallis

Estadísticos de contraste[a]	
Chi-cuadrado	93,979
Gl	3
Sig. Asintótica	0,000

a. Variable de agrupación: Año cursado

Se encontraron diferencias en la percepción de frecuencia de realización de acciones inclusivas entre los estudiantes según su nivel de percepción hacia la inclusión en la universidad ($X2(2) = 159.087$, $p < 0.05$), los resultados (ver Tabla 6 y 7) mostraron que la percepción de los estudiantes de que la universidad nunca realiza acciones inclusivas se relacionó en mayor medida con la proporción de estudiantes con un nivel de percepción desfavorable hacia la inclusión (85,4%). La percepción de los estudiantes de que la universidad realiza algunas veces acciones inclusivas se relacionó con la proporción de alumnos con un nivel de percepción favorable (57,6%).

Tabla 5. Prueba post hoc Games-Howell según la variable Año cursado

Games-Howell	Año cursado (I)	Año cursado (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
	Primer año	Segundo año	1,570	0,83	0,24	-0,61	3,75
		Tercer año	7,087*	0,68	0,00	5,32	8,86
		Cuarto año	6,214*	0,67	0,00	4,46	7,96
	Segundo año	Primer año	-1,570	0,83	0,24	-3,75	0,61
		Tercer año	5,517*	0,77	0,00	3,51	7,53
		Cuarto año	4,644*	0,76	0,00	2,65	6,64
	Tercer año	Primer año	-7,087*	0,68	0,00	-8,86	-5,32
		Segundo año	-5,517*	0,77	0,00	-7,53	-3,51
		Cuarto año	-0,873	0,58	0,45	-2,40	0,66
	Cuarto año	Primer año	-6,214*	0,67	0,00	-7,96	-4,46
		Segundo año	-4,644*	0,76	0,00	-6,64	-2,65
		Tercer año	0,873	0,58	0,45	-0,66	2,40

Tabla 6. Tabla de contingencia según frecuencia de acciones inclusivas y nivel de percepción

			Nivel Percepción		
			Percepción Desfavorable	Percepción Favorable	Total
Frecuencia de acciones inclusivas	Nunca	Recuento	134	20	154
		%dentro de Nivel de Percepción	85,4%	13,9%	51,2%
	Algunas veces	Recuento	23	83	106
		%dentro de Nivel de Percepción	14,6%	57,6%	35,2%
	Siempre	Recuento	0	41	41
		%dentro de Nivel de Percepción	0,0%	28,5%	13,6%

Tabla 7. Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	159,087[a]	2	0,000
Razón de verosimilitud	186,893	2	0,000
Asociación lineal por lineal	147,485	1	0,000
N de casos válidos	301		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,61

5. Conclusión.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las percepciones de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil en relación a las acciones realizadas por la institución para atender a la diversidad de sus alumnos. Se evidenció que las percepciones hacia la inclusión educativa en las dimensiones Cultura, Políticas y Prácticas de la carrera de Diseño Gráfico son desfavorables. Además, se destacó que el nivel de percepción hacia la inclusión influye en las percepciones de realización de acciones por parte de la universidad para atender la diversidad en sus áreas de gestión.

Los resultados mostraron elementos para reforzar, fomentar acciones inclusivas y desarrollar mejoras en la institución. En cuanto a aspectos positivos, los estudiantes manifestaron que la base de la disciplina y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa es el respeto, se han reducido expulsiones e inasistencias a clases, los docentes intentan que los estudiantes realicen sus actividades de la mejor manera posible y se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje.

Respecto a aspectos negativos se destaca que el entorno familiar de los alumnos no es considerado por la universidad, dejando de lado la influencia de la familia en el desenvolvimiento y rendimiento estudiantil, dicha influencia se resalta en diversos estudios (Castro, 2015; Martínez & Ortega, 2014; Novoa & Barra, 2015; Solernou, 2013). Los estudiantes también manifestaron, en mayor medida, que las clases no responden a la diversidad y consideran que no se los educa para que valoren y respeten las diferencias, lo cual pone énfasis en que "se ha vivido la diferencia (…) no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta, los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos" (García, 2012, p. 182). Esta situación homogeneizadora se manifiesta en condiciones que afectan a todos los estudiantes, como el caso de la accesibilidad, aspecto expresado por los encuestados, quienes indicaron que los directivos no se preocupan por la accesibilidad en los edificios de la universidad.

Tomando en consideración que los factores personales de los estudiantes tienen influencia en su nivel de percepción (Cruz et al., 2012); la investigación permitió identificar la relación entre los aspectos: año cursado y contacto con personas con discapacidad respecto al nivel de percepción hacia la inclusión en la carrera de Diseño Gráfico. Se destacó que un nivel de percepción favorable está relacionado con cursar primero y segundo año, tener

contacto con personas con discapacidad y la percepción de que la universidad ejecuta algunas veces acciones inclusivas. En cambio, un nivel de percepción desfavorable se relacionó con cursar tercer y cuarto año, no tener contacto con personas con discapacidad y la percepción de que la universidad nunca realiza acciones inclusivas.

Estas relaciones se evidenciaron acorde a lo explicado por Paula (2015) quien indica que las valoraciones implícitas en las perspectivas de los estudiantes dependen de sus características personales y son fuente de análisis por la capacidad de influir en la calificación y expectativas de las acciones realizadas en la universidad y su entorno. Autores como López y Ortega (2015) destacan que considerar las percepciones de los estudiantes y, a través de ellas, evaluar y diagnosticar la situación interna y externa de la universidad, supone romper con los presupuestos homogeneizadores que limitan el desarrollo de innovaciones educativas.

Para la institución, el material desarrollado puede resultar de utilidad para alcanzar índices positivos en relación a inclusión educativa y atender la diversidad de sus estudiantes. El estudio realizado constituye el primer aporte investigativo de aplicación del Índice de Inclusión en el contexto universitario ecuatoriano, poniendo de esta manera a disposición de las autoridades encargadas del sector educativo, el conjunto de herramientas metodológicas y analíticas para efectuar estudios comparativos sobre inclusión y diagnosticar el estado de las universidades, por carrera, facultad y extensión académica. Además, las adaptaciones realizadas en los cuestionarios del Índice, junto con la posibilidad de combinar técnicas como grupos focales u observaciones dentro del aula; permitirían el desarrollo de indicadores a nivel local, provincial y nacional.

Refererencias bibliográficas.

Booth, T., Rueda, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Consultado el 20/10/2015 en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf

Castro, J. (2015). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157.

CONADIS (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2013-2017*. Quito: CONADIS

Correa, J., Sierra, B., & Alzate, A. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *9*(1), 43-61.

Cruz, Z., Sánchez, C., & Pérez, A. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando Psicología*, 8(15), 18-29.

De Fanelli, G. (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies Regarding Access and Graduation. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-277.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,* 11(2), 99-118.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: El fin de la educación especial o un nuevo comienzo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.

García, J., Aguilera, R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. Odiseo, *Revista Electrónica de Pedagogía* [Revista en Internet], 8-16. Recuperado de: http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html

Gómez, A. (2015). Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión de José Antonio García Fernández e Isidro Moreno Herrero. *International Journal of Sociology of Education*, *4*(1), 98-99.

Granada, M., Pomés, P., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25(3), 25-28.

Gutiérrez, S. (2015). Percepción de los estudiantes y empleadores en relación a la práctica profesional en el ámbito empresarial del departamento de trabajo social del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2), 22-27.

INEC (2010). *Censo de población y vivienda.* Quito: INEC.

Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *20*(65), 419-441.

López, M., & Ortega, I. (2015). Acceso a la universidad para personas con discapacidad. *REDUCA*, 6(4), 27-44.

Martín, R., & Arregui, Á. (2013). Desarrollo y validación de una escala para la identificación de actitudes hacia la discapacidad en la Educación Superior. *Psicothema*, *25*(3), 370-377.

Martínez, M., & Ortega, Z. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, *32*(2), 267-286.

Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.

Ministerio de Educación. (2012). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.

Montoya, V., & Peláez, T. (2013). Adaptación Iconográfica de los Descriptores del Índice de inclusión para Colombia. *Senderos Pedagógicos*, 2(2).

Novoa, C., & Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, *33*(3), 239-245.

Ortega Tello, S. E., & Ortiz Ochoa, J. M. (2015). *Tesis*. Recuperado a partir de http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21617

Paula, M. (2015). Percepciones docentes y alumnado en programas de apoyo y refuerzo educativo en Castilla y León. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 425-436.

Palacios, A., & Romañach, J. (2014). *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional* (discapacidad).

Polo, T., Fernández, C., & Díaz, C. (2012). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.

Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, *37*(147), 86-102.

Solernou Mesa, A. (2013). La familia y su participación en la universalización de la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, *27*(1), 54-63.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO.

Verdejo, C., & Pappous, S. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Conectados*, 7(3), 105-108.

47

LEONARDO TORRES LEÓN

TEMA:
BIOPODER Y LEYES DE SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA: ECUADOR Y VENEZUELA

BIOPODER Y LEYES DE SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA: ECUADOR Y VENEZUELA

BIOPOWER AND SAFETY LAWS AND FOOD SOVEREIGNTY: ECUADOR AND VENEZUELA

Leonardo Torres León[1]
Universidad de Cuenca
Avenida 12 de Abril s/n
Teléfono: (593) 7 405 1000, Ext. 2700
leonardo.torres@ucuenca.edu.ec

Resumen. La ponencia analiza la *Ley Orgánica de Seguridad y Soberanía Agroalimentaria* de Venezuela y la *Ley Orgánica de Régimen de la Soberanía Alimentaria*, de Ecuador. El marco teórico se fundamenta en las clases dictadas por Michel Foucault en 1976 y publicadas bajo el título Defender la sociedad en las que se encuentra la conocida inversión de la tesis "hacer morir, dejar vivir" por la de "hacer vivir, dejar morir". La primera fórmula expresa que el poder soberano, anterior al siglo XVIII, se manifestó por su capacidad de quitar la vida al súbdito o permitirle vivir; la segunda, por su parte, indica que a partir del siglo XVIII el Estado manifiesta su poder potenciando la vida de la persona, con la finalidad de que pueda ser más productiva. De esta forma se inaugura el biopoder. En el caso de las dos leyes mencionadas, el afán por superar las contingencias para la vida humana, procurando la seguridad alimentaria, permite advertir que el Estado en realidad busca ratificar su poder. Esto último constituye la contribución de la presente ponencia.

Palabras clave: Estado, poder, biopolítica

Abstract. This paper analyzes *the Organic Law on Food Sovereignty Regime* of Ecuador and *the Organic Law on Food Security and Sovereignty* of Venezuela. The theoretical framework is based on Michel Foucault's lectures in 1976 and published under the title: *Society Must Be Defended,* where the well-known inversion of the statement "Right to Kill" to the "Right to Make Live and Let Die" is found. The first statement expresses that, before the eighteenth century , the sovereign power possesed the capacity of taking people`s life or allowing them to live. Meanwhile, the second statement indicates that since the beginning of the eighteenth century, the State applies its power by means of enhancing people`s life, in order to make it more productive. Thus, biopower is inagurated. In the case of the two aforementioned utterances, the desire to overcome the contingencies of human life and ensuring food safety, can warn that the state actually aims to ratify its power. This contitutes the contribution of this paper.

Keywords: State, power, biopolitics

1. Introducción.

La reflexión de Michel Foucault sobre el biopoder constituye un aporte teórico que devela los aspectos de control y de dominio del poder sobre la vida. Utilizando el concepto de biopoder como un instrumento de trabajo se analiza la Ley Orgánica del Régimen de la Soberanía Alimentaria, de Ecuador (27 de diciembre de 2010), LORSA; y, la Ley Orgánica de Seguridad y Soberanía Agroalimentaria de Venezuela, (31 de julio de 2008), LOSSA para descubrir las consecuencias que tienen en términos de poder sobre la población.

El análisis de las leyes objeto de este artículo, que se presentan como instrumentos que garantizan derechos para los ciudadanos y que procuran su bienestar, merecen ser revisadas ya que permiten conocer los mecanismos a los que recurre el Estado para garantizar su propia existencia y en lo posible incrementarlo, en desmedro de la libertad de

1 Profesor Principal. Máster en Integración Latinoamericana.

los individuos y su realización.Por lo anotado el objetivo del trabajo es evidenciar mediante el análisis de la LORSA de Ecuador y de la LOSSA de Venezuela, los efectos de poder y control del Estado sobre la población mediante disposiciones legales que declaran la búsqueda del bienestar general de los habitantes del país.

2. Revisión de la literatura.

Los conceptos de biopolítica y biopoder que se usan en este trabajo fueron introducidos por Foucault en el segundo lustro de los años setenta. En 1976 se presenta el término biopolítica en el curso Hay que defender la sociedad, se trata de la lección impartida el día 17 de marzo de 1976. Las obras de Foucault, de tardía edición, publicadas de forma completa en 2004, contribuyen para repensar el mundo actual a partir de las relaciones de poder (Campillo, 2009).

El aporte de Foucault que se utiliza en este trabajo es el que señala al biopoder como "la tecnología del poder sobre la población como tal, sobre el hombre como ser viviente […] La soberanía hacía morir y dejaba vivir. Y resulta que ahora aparece un poder […] de regularización y que consiste, al contrario, en hacer vivir y dejar morir". (Foucault, 2001, p. 223). Por tanto, el poder asume la tarea de garantizar la vida y se manifiesta mediante ese ejercicio. De aquí que podamos realizar una investigación en clave biopolítica de las propuestas de seguridad y soberanía alimentaria que se presentan en las leyes tanto de Ecuador como de Venezuela.

La biopolítica trata de "establecer mecanismos reguladores que, en esa población global con su campo aleatorio, puedan fijar un equilibrio, mantener un promedio, establecer una especie de homeostasis, asegurar compensaciones […] en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización" (Foucault, 2001, p. 223). Esta regulación tiene como finalidad superar las diferentes contingencias a la que se encuentra sometida la vida con el propósito de que el desenvolvimiento de la sociedad se dé sin perturbaciones. Se trata de impedir que la población en su conjunto se vea afectada por una sustracción de su fuerza, que pierda la plenitud de su capacidad de trabajo con los costos que implica. Por el contrario, el propósito es alargar la vida, estimular la natalidad, instalar mecanismos de seguridad.

Por otra parte, es muy importante indicar que la reflexión de Foucault también se aplica a la sociedad socialista ya que en ella el Estado continúa con el rol de: "hacerse cargo de la vida, de ordenarla, multiplicarla, compensar sus riesgos, recorrer o delimitar sus oportunidades y posibilidades biológicas"(Foucault, 2001, p. 236). El ejercicio del poder tanto en el sistema capitalista como socialista busca controlar la vida para sus propios fines.

3. Materiales y métodos.

La metodología de investigación es cualitativa, los textos objeto de estudio *Ley Orgánica del* Régimen de la Soberanía Alimentaria, de Ecuador y a *Ley Orgánica de Seguridad y Soberanía Agroalimentaria* de Venezuela son analizados a partir de la reflexión desarrollada por Foucault sobre el biopoder.

Mediante la interpretación propuesta se busca el sentido de los textos como discursos que poseen una intencionalidad que se interpreta en términos de poder. A partir de los elementos explícitos se establecen aquellos implícitos que permiten apreciar una práctica biopolítica. De esta forma se logra la interpretación de los textos y se establece su sentido.

4. Resultados y discusión.

4.1. Del derecho de hacer morir o dejar vivir al de hacer vivir y dejar morir.

La tesis foucaultiana de la que parte este trabajo plantea que "una de las transformaciones más masivas del derecho político del siglo XIX consistió, […] en completar ese viejo derecho de soberanía —hacer morir o dejar vivir— con un nuevo derecho, […]: el de hacer vivir y dejar morir" (Foucault, 1975, p. 218). De acuerdo a esta tesis, el poder soberano, se preocupa por garantizar las condiciones de reproducción de la vida de la población en función de garantizar su productividad. La pertinencia de la cita se constata en las dos leyes que se analizan. En el caso ecuatoriano la LORSA exige al Estado la prevención y control de posibles enfermedades que podrían afectar a vegetales y animales; deja en sus manos garantizar la inocuidad de los productos, el uso de artículos fitosanitarios que no perjudiquen al medio ambiente (Art. 25). En el mismo sentido y con idéntica finalidad solo en casos excepcionales, fundamentado por la Presidencia de la República y con el permiso expreso de la Asamblea Nacional, se introducirán semillas genéticamente modificadas. Queda prohibido aplicar biotecnologías peligrosas y se observará en todos los casos el principio de precaución. Todo lo anterior para lograr productos inocuos para el consumidor, elaborados sin perjudicar a la naturaleza y proporcionando un trato diferenciado y favorable a los pequeños productores (LORSA, Art. 26).

En la misma línea de prevenir enfermedades que afecten a la población, la LORSA delega al Estado incentivar el consumo de alimentos nutritivos preferentemente agroecológicos y orgánicos que adicionalmente contribuyan a eliminar la desnutrición. Para la consecución de estos propósitos, los productos que cuenten con las condiciones exigidas, tendrán apoyo para su promoción y comercialización, se recurrirá al etiquetado para que los productos den a conocer sus propiedades nutritivas y también considera un programa de educación nutricional para el consumo sano (Art. 27). Este último aspecto es especialmente importante ya que si bien sigue siendo el Estado la instancia desde la cual surge la preocupación por el consumo sano de los alimentos se considera que la educación de la población es importante: una población educada y un etiquetado que le informe sobre lo que consume son importantes para lograr una alimentación nutritiva. Adicionalmente, en un nuevo artículo se prevé incorporar en la educación básica contenidos para fomentar el consumo de alimentos sanos y nutritivos (LORSA, Art. 28).

De otra parte, el Estado recurre a la prohibición dictaminando que no se podrán comercializar productos de bajo valor nutricional, en establecimientos educativos y programas de alimentación para grupos de atención prioritaria. Adicionalmente, las leyes particulares promoverán o restringirán la publicidad de alimentos de acuerdo a su calidad, en los medios de comunicación (LORSA, Art. 28). La idea implícita que se encuentra presente en esta disposición es que el consumidor no se encuentra calificado para consumir y por ello el Estado se encarga de velar por un consumo sano. Sin embargo, a lo que se debe propender es a fortalecer un consumidor soberano capaz de elegir bien. Lo contrario conduce a fortalecer un Estado paternal.

En cuanto a los pequeños empresarios, la LORSA compromete al Estado a que adquiera sus productos para los programas de protección alimentaria de grupos de atención prioritaria. Además, promueve la adquisición de los productos nacionales tradicionales en las dietas locales (Art. 30), con lo que contribuye a su cultivo y a la preservación de determinadas plantas.

En el caso de Venezuela, la LOSSA, en su Exposición de motivos parte de la consideración de acuerdo a la cual un Estado social, de justicia y libertad debe garantizar oportunamente alimentos de calidad en la cantidad necesaria y de esta forma cubrir un derecho fundamental (LOSSA, 2008, p. 14). En esta misma sección se declara que la LOSSA no "tiene por objeto la simple supresión del libre mercado […] tiene por objeto brindar una herramienta jurídica en manos del Estado y de la sociedad en su conjunto que permita la planificación normativa, estratégica, democrática, participativa y territorializada de la producción agrícola" (LOSSA, 2008, p. 16).

También en el preámbulo se indica que el modelo económico capitalista neoliberal es incapaz de distribuir justa y equitativamente los bienes alimentarios, lo cual demanda una vinculación entre planificación y mercado. El mercado no debe ser el único regulador de la economía, ni el Estado debe centralizar toda la planificación o monopolizar la producción o distribución (LOSSA, 2008, p. 16). Sin embargo, líneas más adelante se indica que el Estado venezolano "no puede dejar a la arbitrariedad del libre mercado el desarrollo de la producción de los bienes materiales y espirituales" (LOSSA, 2008, p. 21).

La LOSSA confiere al Estado la atribución de declarar de utilidad pública las actividades que garanticen el acceso a los alimentos y la infraestructura que lo hace posible. Adicionalmente, tiene la facultad de declarar la adquisición forzosa (previa indemnización) de los bienes necesarios para producir y distribuir alimentos (LOSSA, Art. 3). Con estas atribuciones se desalienta completamente las posibles intenciones de inversión privada. Para desarrollar el campo agroalimentario únicamente queda el sector público, del cual se pasa a depender.

La LOSSA define la soberanía agroalimentaria como el derecho inalienable para definir políticas agrarias y alimentarias, considerando la biodiversidad productiva y cultural, el autoabastecimiento y el acceso a los alimentos. Entre las acciones para hacer realidad la propuesta anterior figura el privilegio a la producción interna y protección a sus productores, nuevas relaciones de intercambio y distribución, reconocimiento de las relaciones sociales de producción en relación con sus actores (Art. 4).

Por su parte, la LOSSA define la seguridad agroalimentaria como la capacidad del Estado junto con el sector agroalimentario para garantizar los alimentos a la población y asegurar su desarrollo en un contexto de integración económica con otras naciones. Los objetivos que se persiguen son: el balance alimentario y la distribución de los productos agroalimentarios para satisfacer las necesidades de la población (Art. 5). Para hacer posible tanto la soberanía como la seguridad agroalimentaria, el Estado recurrirá a incentivos e incluso a la gestión directa; reitera el compromiso de apoyar la producción nacional, planificar el intercambio de insumos y conocimientos con las organizaciones sociales, evitar la competencia desleal, fomentar los principios de solidaridad, cooperativismo, equidad y justicia social y, propicia la participación social (LOSSA, Art. 18). En todas estas disposiciones no se aprecia un apoyo a la iniciativa privada, tampoco se destaca el emprendimiento particular. El peso del sector público se vuelve preponderante para responder a las necesidades sociales y por esta razón incrementa sus competencias y con ello sus prerrogativas de control.

4.2. Producción, Estado, soberanía y seguridad agroalimentaria.

En el caso ecuatoriano la LORSA, plantea el fomento de la producción agroalimentaria concediendo al Estado la planificación de la política agraria y el ordenamiento territorial, en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo (Art. 17). Adicionalmente el Estado también intervendrá en la comercialización interna para lo cual creará el Sistema Nacional de Comercialización para la soberanía alimentaria con el objetivo de apoyar la negociación entre productores y consumidores, conservación de la cosecha, fomentar mecanismos asociativos para pequeños productores con el afán de protegerlos de las grandes cadenas de comercialización y procesamiento. De esta forma el Estado se convierte no solo en el garante de la producción y de su posterior realización en el mercado, sino en el fundamento que hace posible la soberanía y seguridad agroalimentaria.

En el caso venezolano se reconoce el derecho de los ciudadanos a producir y consumir productos locales (LOSSA, Art. 8). El Estado considera que el productor nacional debe solventar las necesidades agroalimentarias nacionales y de esta forma disminuir las importaciones (LOSSA, Art. 9). Adicionalmente se condena el monocultivo y las prácticas que busquen el control del mercado agroalimentario (LOSSA, Art. 10). Esto último resulta llamativo ya que como se puede apreciar las disposiciones de la LOSSA que se han reseñado conducen precisamente a un control del sector agroalimentario por parte del Estado e incluso del Ejecutivo Nacional, como se apreciará más adelante.

En la LOSSA la mención a los productores, prestadores de servicios se hace para indicar una serie de responsabilidades: propiciar una distribución eficiente; privilegiar tanto la adquisición de la producción nacional como el uso de la capacidad instalada local; suministrar preferentemente productos a la industria nacional; vigilar, regular y controlar el intercambio de los productos agropecuarios; asegurar la colocación de la producción agrícola para garantizar el abastecimiento; acordar con el poder público precios de interés social y producir de acuerdo a las necesidades locales (Art. 19). Es decir se establece una relación unidireccional en la que el Estado fundamentalmente plantea obligaciones al sector privado.

En general, la LOSSA da al Estado el papel de regular, planificar, controlar la producción y las condiciones de producción del sector agroalimentario. Por tanto, el Estado adquiere un enorme poder de control sobre la vida misma de las personas disputándolo a los grandes actores económicos privados como a las cadenas de supermercados. La provisión o no de productos agropecuarios descansa en el Estado y también el poder de este último sobre las personas.

El Estado también influye en lo que se debe producir (y, por tanto, en lo que la población va a consumir) mediante la autorización o prohibición de la importación de determinados productos. Solo ingresarán productos cuando no haya o sea insuficiente la producción nacional (LOSSA, Art. 60). Contribuye a la realización de este propósito la disposición que concede al Estado la atribución para establecer el balance nacional del sector agroalimentario, con lo que se establece la situación de disponibilidad de alimentos e insumos agroalimentarios (LOSSA, Art. 20, numeral 3). La garantía al acceso de productos nacionales niega la posibilidad de importar y por tanto acceder al mismo tipo de productos de procedencia extranjera.

Finalmente, el Estado también tiene la prerrogativa de otorgar subsidios para la protección de la producción nacional con el propósito de protegerla y regular los precios (LOSSA,

Art. 20, numeral 22). De esta forma se influye en el cultivo de las especies que tienen financiamiento para su producción, en detrimento de otras que carecen del mismo apoyo público. Con lo que se abre la posibilidad de que unas continúen cultivándose en tanto que otras eventualmente pueden llegar a desaparecer. No solo se influye en la vida de la población, favoreciendo el consumo de determinados cultivos, sino que al actuar sobre estos últimos se puede dar continuidad o no a otras especies o variedades de la misma[2].

4.3. El abastecimiento como prerrogativa del Estado.

La preocupación por el abastecimiento de alimentos está presente en la LORSA, al manifestar la necesidad de establecer los requerimientos de alimentos básicos y de otra parte de alimentos estratégicos para el consumo interno que se producen en el país. El cálculo de las necesidades de estos dos tipos de alimentos queda a cargo del Estado mediante los organismos técnicos en consulta con productores y consumidores (Art. 22). El tema del abastecimiento se plantea como un asunto técnico y si bien se considera la participación de los consumidores y productores, es el Estado el responsable de dicho cálculo. Por tanto, la población depende de la corrección de los cálculos realizados para contar con los alimentos básicos. El Estado al tiempo de asumir dicha responsabilidad se convierte en el garante de la alimentación de la población, esta última a su vez depende del Estado para su propia subsistencia. También hay que indicar que no sólo se establece la cantidad de alimentos básicos sino cuáles son. Por esto, en buena medida se establece qué productos va consumir la población. De esta forma se aprecia, como las medidas tendientes a asegurar el abastecimiento de alimentos básicos y estratégicos termina ampliando el ámbito, las competencias y las prerrogativas del Estado lo cual implica en términos de Foucault, regular a la población.

El propósito de garantizar la vida de la población mediante la provisión de los alimentos que requiere conduce a la implementación de la tecnología del biopoder, "la tecnología del poder sobre la población como tal" (Foucault, 2001, p. 223). El Estado finalmente asume la capacidad de establecer la alimentación que conviene a un país, en un ejercicio absoluto de biopolítica, de acuerdo a sus intereses de desarrollo y conservación de la vida.

La LOSSA confiere al Estado también la responsabilidad de acumular y controlar los bienes y recursos financieros que aseguren la seguridad y soberanía agroalimentaria (Art. 20), con lo cual depende de un solo actor el abastecimiento en este campo. Las posibilidades de que esta responsabilidad se asuma con éxito pasa por la propia capacidad financiera del Estado que a su vez también debería estar garantizada.

De otra parte, el Ejecutivo Nacional está facultado para establecer beneficiarios prioritarios para el consumo de determinados productos. Los beneficiarios especiales son personas en situación de vulnerabilidad o exclusión (LOSSA, Art. 36), cuyo abastecimiento de productos queda en manos del Estado y en una condición de dependencia.

La LOSSA confiere al Ejecutivo Nacional la posibilidad de crear centros de almacenamiento para la distribución ágil de los alimentos en todo el país; vigilar y controlar la movilización de los productos en estado natural con el fin de asegurar el abastecimiento a la población. También puede asumir las actividades de distribución cuando lo considere necesario

2 En el caso del Rosal, Cauca, Colombia un programa gubernamental prefirió el cultivo de la quinua blanca a la que se venía cultivando hasta el momento, con lo cual se dejó de cultivar la variedad anterior (Perafán Ledezma y Martínez Dueñas, 2016).

(Art. 37). Además, se encuentra previsto que la Milicia Nacional Bolivariana custodie las reservas agroalimentarias (LOSSA, Art. 29). Por consiguiente, el abastecimiento de la población venezolana ha sido asumido por el Estado, incluso por el sector militar.

De otra parte, también son competencias del Ejecutivo Nacional establecer políticas de contingencia "cuando lo considere necesario" (LOSSA, Art. 20, numeral 5), estableciendo una absoluta discrecionalidad que incrementa el poder de quien lo ejerce. Y también corresponde a esta función del Estado establecer los productos de la Cesta Básica, con lo que establece cuáles son las necesidades nutricionales de la población (LOSSA, Art. 20, numeral 18).

Para garantizar el abastecimiento la LOSSA abre de forma amplia la posibilidad de que se puedan arbitrar medidas de emergencia como la "expropiación, confiscación, comiso, requisición y otras aplicables dentro del marco legal" (Art. 31). Aquí se puede advertir de una parte, la ilusión de que un mayor número de funciones para el gobernante hará posible que realice los cambios que se propone y, de otra parte, la confianza en que la expedición de leyes es suficiente para transformar la realidad. En todo caso las potestades para el Estado y su Ejecutivo Nacional, se incrementan.

Lo que finalmente se logra es un Ejecutivo con un poder de intervención desmedido sobre productores, comerciantes y consumidores, provisto de un arsenal de disposiciones legales que le facilitan imponer su criterio sobre una población cada vez más regulada y por tanto desprovista de la posibilidad de actuar libremente.

4.4. La comercialización en el contexto de la seguridad y soberanía alimentaria.

En función de garantizar la soberanía alimentaria, en el caso ecuatoriano, la LORSA delega a los ministerios pertinentes establecer las condiciones para la importación, exportación y aceptación de donación de alimentos (Art. 23)[3]. Incluso se concede al Presidente de la República establecer la política arancelaria con el objetivo de proteger el mercado interno prohibiendo el ingreso de alimentos que se producen localmente y aquellos que no cumplan las normas nacionales. De esta forma, el Estado tiene la atribución de regularizar lo que la población podrá consumir a partir de las consideraciones y criterios de un reducido número de funcionarios públicos. Hay que resaltar el hecho que se concede al Presidente la atribución de determinar la política arancelaria para los alimentos, se confía a su criterio la tarea de facilitar o no el ingreso de un producto, de que los productores locales compitan o no y finalmente facilitar, dificultar o impedir el consumo de un producto importado por la población. Finalmente, el presidente puede llegar a ocupar la posición de un pater familias que determina lo que conviene o no a la población.

En Venezuela la LOSSA permite al Ejecutivo Nacional promocionar redes alternativas para el intercambio (Art. 20, numeral 16), impulsar la distribución agrícola solidaria para favorecer a los pequeños productores y organizaciones agrícolas colectivas (Art. 16), facultades que le permiten direccionar el comercio. Adicionalmente, el Ejecutivo Nacional cuenta con amplias atribuciones ya que puede restringir o prohibir tanto las importaciones como las exportaciones de alimentos, productos e insumos e incluso la prestación de servicios en el campo agroalimentario (Art. 20, numeral 20). De esta forma las posibilidades del desempeño del comercio privado quedan al arbitrio de las decisiones de uno de los poderes del Estado.

3 En este caso ya no se considera la posibilidad de consultar a productores y consumidores, como si se hace en el Art. 22 de esta Ley.

Por su parte, la exportación de determinados alimentos, rubros agroalimentarios e insumos para la producción podrá ser autorizada cuando el abastecimiento nacional de los mismos sea suficiente, la demanda interna se considere satisfecha y exista un excedente en la producción nacional (Art. 20, numeral 9). La existencia de una u otra situación es establecida por el Ejecutivo Nacional.

Los ámbitos de control que el Ejecutivo Nacional suma bajo la premisa de velar por la provisión de bienes agropecuarios se incrementa y alcanza nuevos aspectos: fijar los precios de los alimentos e insumos básicos (Art. 20, numeral 4), prohibir discrecionalmente el sacrificio de animales (Art. 20, numeral 21), intervenir en todos los campos de la actividad si lo considera pertinente (Art. 20, numeral 15).

La LOSSA no limita al ejecutivo Nacional, por el contrario es la base legal para una mayor intervención en la realidad social, a nombre de la seguridad y soberanía agroalimentaria.

5. Conclusión.

Las leyes sobre seguridad y soberanía agroalimentaria proporcionan al Estado un mecanismo de intervención en la vida de la población, mediante el control de la producción, abastecimiento y comercialización.

Las leyes estudiadas son aprovechadas desde el Estado por el Poder Ejecutivo para incrementar sus prerrogativas y con ellas la posibilidad de dirigir, limitar, o suspender a los actores sociales vinculados con las actividades agropecuarias.

En el caso de Venezuela, el Poder Ejecutivo cuenta con una ley que le permite en muchos aspectos actuar a su arbitrio.

Las dos leyes analizadas basan la seguridad y soberanía agroalimentaria en el Estado. La iniciativa privada que se considera es la de los pequeños productores, sobre todo en el caso del Ecuador.

La prevalencia del Estado conduce a una concepción paternalista, en la medida que el primero se convierte en la garantía para resolver cualquier eventualidad en el campo agroalimentario. El tratamiento paternalista de los problemas agroalimentarios es funcional al propósito de control de la población.

La protección de la existencia mediante la búsqueda de la soberanía y seguridad agroalimentaria termina en el control de la vida de la población.

Referencias bibliográficas.

Campillo, A. (2009). La biopolíticas en España. *Revista Internacional de Filosofía*. No. 48. pp. 223-232.

Cumsille M., K. (2016) *Propuestas para una lectura Biopolítica de La República de Platón.* Red de Biopolítica. Recuperado de: http://www.biopolitica.unsw.edu.au/es/publicaciones?keys

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Ley orgánica de seguridad alimentaria. *Gaceta Oficial de la Registro Oficial* Nº. 349 de 27 de diciembre de 2010. Recuperado de: http://www.soberaniaalimentaria.gob.ec/wp-content/uploads/2011/04/LORSA.pdf

Ley orgánica de seguridad y soberanía agroalimentaria. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* Nº. 5.891 de fecha 31 de julio de 2008. Recuperado de: http://www.fao.org/pgrfa-gpa-archive/ven/ley_soberania.pdf

Perafán Ledezma, A.L. y Martínez Dueñas, W.A. (2016). Biopoder, desarrollo y alimentación en el Rosal, Cauca (Colombia). *Revista Colombiana de Sociología*. Recuperado de: http://168.176.5.16/index.php/recs/article/view/58971/56660

48

PAOLA ULLOA-LÓPEZ

TEMA:
LA TRANSMEDIA COMO PARTE DE LA LABOR INFORMATIVA EN ECUADOR. ESTUDIO DEL CASO TERREMOTO 16 DE ABRIL DE 2016

LA TRANSMEDIA COMO PARTE DE LA LABOR INFORMATIVA EN ECUADOR. ESTUDIO DEL CASO TERREMOTO 16 DE ABRIL DE 2016

TRANSMEDIA AS PART OF THE INFORMATION WORK IN ECUADOR. CASE STUDY EARTHQUAKE APRIL 16, 2016

Paola Ulloa-López
Máster en Comunicación y Periodismo Digital
Escuela Superior Politécnica del Litoral, ESPOL
Campus Gustavo Galindo. Kilómetro 30 ½ de la vía Perimetral. Guayaquil. Ecuador.
0985758711
lulloa@espol.edu.ec

Resumen. El objetivo de esta investigación es demostrar que en los minutos y días posteriores al terremoto del 16 de abril de 2016 se registró una dinámica informativa transmedia que se desarrolló desde los ciudadanos, que son en su mayoría nativos digitales. En este trabajo se analizará el papel de los medios de comunicación y la inclusión que hicieron ellos de la información de usuarios, lo que produjo una dinámica con los nativos digitales que están acostumbrados a llevar a cabo sus prácticas sociales en escenarios *multitasking*. El desarrollo de estas prácticas sociales estuvo mediada por las Hipermediaciones que condicionan la comunicación en las plataformas digitales, sino por las que ese día circunscribieron a los usuarios de las redes sociales que utilizaron internet para informar e informarse de lo que sucedía en Ecuador. Para ello utilizaremos las teorías de Carlos Scolari, Henry Jenkins, José Arbex y David de Ugarte. En esta investigación se especificará que es el periodismo transmedia y se indagará para constatar si en las horas siguientes al sismo hubo un tratamiento transmedia de la información y qué actores registraron una mayor participación para este propósito. Además se explicará cuáles son las características del periodismo de riesgo y qué tipos de situaciones suelen registrarse en el ejercicio de la profesión en casos de catástrofe.

Palabras claves: transmedia storytelling, comunicación, nativos digitales, periodismo

Abstract. The objective of this research is to demonstrate that in the minutes after the earthquake of April 16, 2016 transmedia days, a dynamic information that developed from the citizens, who are mostly digital native recorded. In this paper the role of the media and inclusion that made them user information will be analyzed, resulting in a dynamic with the digital natives who are used to carry out their social practices in multitasking scenarios. The development of these social practices was mediated communication Hipermediaciones conditioning on digital platforms, but by that day circumscribes users of social networks that used the Internet to inform and be informed of what was happening in Ecuador. We will use the theories from Carlos Scolari, Henry Jenkins, José Arbex and David de Ugarte. In our research will specify that is the transmedia journalism and inquire to see if there was a transmedia information processing in the following the earthquake which actors recorded hours and greater participation for this purpose. In addition, it explains what the characteristics of journalism risk are and what types of situations are usually recorded in professional practice in disaster.

Keywords: Transmedia storytelling, communication, millenniums, social media, journalism

1. Introducción.

Son las 18:50 del sábado 16 de abril, un fuerte terremoto sacude Ecuador. Apenas las estructuras dejaron de moverse, las líneas de telefonía móvil y fijas se congestionaron. Solo había internet. En apenas segundos las fotografías de techos y puentes caídos en Guayaquil comenzaron a circular en Facebook y Twitter. Asimismo, el organismo oficial de reporte de movimientos telúricos reportó la intensidad del sismo de esa noche y su epicentro: 7,8 grados en la escala de Richter y el origen se dio a 10 kilómetros de profundidad en Cabo Pasado, entre las provincias de Esmeraldas y Manabí (Instituto Geofísico, 2016).

Los medios demoraron al menos dos horas en emitir sus comunicados en televisión o en sus sitios web, pero la información del terremoto y los detalles circulaban en las redes sociales. Esa se convirtió en la forma de enterarse de qué estaba pasando con los demás. Al cabo de una hora, la cadena internacional, CNN en Español informaba con los videos de los usuarios lo que había sucedido en Ecuador. La fuente de primera mano eran las redes sociales de usuarios comunes que habían publicado en sus cuentas descripciones del hecho o videos de lugares donde estaban cuando se registró el sismo.

El desarrollo noticioso de los productos periodísticos que se publicaron en los medios de comunicación ese día y la primera semana del terremoto, tenían un solo origen: las redes sociales. La noticia del terremoto recorrió varias plataformas, pero sin repetirse, sino que cada plataforma se convertía en una pieza de este gran rompecabezas que conformaron la noticia del terremoto en Ecuador. Carlos Scolari señala que ese punto de quiebre con el relato aristotélico, que no es más que una nueva forma de contar historias es la narrativa transmedia (2012). Esto significa que la historia no sigue el esquema tradicional de inicio nudo y desenlace, sino que rompe con ello y la narrativa transcurre con un orden distinto y además se presenta como un producto *multitasking*. Es decir, que despliega el hilo narrativo en diferentes medios o plataformas.

Esto es posible porque los nuevos usuarios que consumen noticias son nativos digitales (Piscitelli, 1999) que están acostumbrados al orden que divide o fragmenta la información en nodos (De Ugarte, 2012). Esta nueva narrativa que en la actualidad es conocida como *multitasking* y que se caracteriza por permitir que el hilo narrativo vaya por diferentes medios ha logrado que los jóvenes nativos del internet puedan consumir este tipo de productos y que además de ello se conviertan en prosumidores (Scolari, 2008) es decir que esta nueva generación de usuarios también produce contenidos. Ello fue evidente en las horas siguientes al terremoto, donde las redes sociales reflejaron un flujo importante de publicaciones con respecto a los estragos del sismo.

2. Marco teórico.

2.1. La transmedia como herramienta de información.

La dinámica comunicativa entre los medios de comunicación y su audiencia ya no es más la misma. El desarrollo de la cultura digital (Zallo, 2013) fue una suerte de ciclón para los medios porque de repente se vieron frente a una audiencia que es más crítica y proactiva. Una que ya no es más la audiencia pasiva que esperaba y a la cual el medio de comunicación tenía que informar, porque además esa era la forma en la que se enteraban de lo que sucedía en su barrio, en su ciudad, en su país o en el mundo.

Del Fresno (2013) explica que durante años el negocio de los medios de comunicación estuvo pensada para una audiencia más pasiva, pero advierte que en la actualidad esa dinámica se acabó. Ello ha puesto en alerta a los medios porque su negocio cambió ya que la audiencia no es la misma. Pese a ello, los directores de los medios no han emprendido grandes cambios para poder asumir el reto de informar a esta audiencia que es parte de la cultura digital. En este sentido, el estudioso español coincide con el especialista argentino, Carlos Scolari (2013) quien señala que ante el arribo de la cultura digital estamos frente a una comunicación hipermedial donde el protagonista ya no es más el medio de comunicación, sino el prosumidor (Scolari, 2008). Este nuevo actor, que es la nueva audiencia de los medios y que también es un productor de contenidos que se transmiten en los medios sociales, el nuevo actor en la dinámica comunicativa que se tiene en el escenario mediático del periodismo y del mundo de la información.

Pero este prosumidor es un usuario de la internet que creció con un vínculo muy estrecho con la tecnología y que entiende que él también puede generar contenidos informativos y por ello publica en sus cuentas de redes sociales contenidos sobre lo que considera noticioso y ya no espera al periódico de la mañana o al noticiero estelar para enterarse de qué sucede. Este nuevo usuario de los medios se informa a través de los medios sociales (Scolari, 2008) porque su percepción del tiempo y localidad es distinto.

El nuevo relato que supera el tradicional esquema aristotélico de contar una historia y que va más allá de la estructura de la noticia. Un relato que dispersa la historia en diferentes plataformas, en este caso la historia o las historias que giraban en torno al terremoto de Ecuador. Ese era el hilo conductor, pero las historias eran distintas en la medida en que había muchos relatos que se contaban en Twitter, Facebook, blogs, vlogs, en audios o en ilustraciones que se publicaron en las redes sociales.

Ante la propuesta de Jenkins (2003) y de Scolari (2012) de romper con el relato aristotélico y emprender en una nueva forma de contar historias que incluyen más de un medio, cómo aplicamos esta propuesta al ejercicio periodístico. Paul Levinson (2012) describe que en la actualidad a las personas no les parece suficiente mirar contenidos y solo asimilarlos. El profesor estadounidense especialista en nuevos medios señala que las nuevas audiencias tienen un poder mediático con la fuerza de poder cambiar estructuras políticas y cita como prueba de ello la Primavera Árabe[1].

En este sentido, el periodismo ha tenido que innovar y mutar a la velocidad de las nuevas audiencias.

> El periodismo transmedia viene a ser una forma de lenguaje periodístico que contempla, al mismo tiempo, distintos medios, con varios lenguajes y narrativas a partir de numerosos medios y para una infinidad de usuarios. Por lo tanto, son adoptados recursos audiovisuales, de comunicación móvil y de interactividad en difusión de contenido. Por otro lado, la telefonía celular móvil utilizada en periodismo es una herramienta fundamental para garantizar la movilidad y la instantaneidad del proceso de construcción narrativa, aunque para hacerlo sea necesario escribir un guion transmediático (Reno y Flores: 2012, p:82).

Es por ello, que el periodismo ya no es más escrito, radial, televisivo o electrónico, sino que es periodismo transmedia. Es decir, un periodismo que se transmite en varias plataformas, con una multiplicidad de lenguajes y en tiempo real. Es decir, que el periodismo ya no es más diario o semanas, sino que está ubicado en el ahora. Un factor que ha marcado decisivamente el ejercicio periodístico es el teléfono móvil, pero sobre todo los teléfonos inteligentes o los *smartphones*, porque con ellos el periodismo suma dos factores importantes en la actualidad, que son: la inmediatez y la movilidad. Con ello, esperar hasta el día siguiente por una noticia que vamos a leer en el diario, no cabe más. Es entonces cuando la tesis del periodista argentino Pablo Manccini[2] sobre el *in between time* se ejecuta en la cotidianidad de los usuarios de los medios de comunicación y la inmediatez es crucial para que un medio sobreviva o muera. Ante esto Reno y Flores defienden que:

1 La primavera Árabe se trató de un movimiento ciudadano que se agrupaban en la Plaza Tahir, en el centro de El Cairo, capital de Egipto, para protestar por el presidente Mustafá, quien tenía 30 años en el poder. Las protestas se organizaron desde las redes sociales y a través de este medio informaban al mundo lo que sucedía en el país.

2 Pablo Mancini en su libro Hackeando el periodismo describe como las personas se informan en la parada de bus mientras esperan a que llegue su carro o cuando esperan el cambio de luces en el semáforo o en cualquier otro tiempo que tengan libre. Y este lapso no está ubicado en la misma franja horaria todos los días, por ello, Mancini desestima el *prime time* o el *gold time*.

> José Luis Orihuela (2004) presenta 10 características básicas: el usuario es parte del proceso y no solo es una audiencia pasiva; los medios venden contenidos y no soporte; el lenguaje es multimediático, con numerosos canales; el contenido es producido en tiempo real y no diario o semanal; el espacio de datos es limitado, sin limitaciones de tiempo o espacio; el medio es autónomo y dispensa el gatekeeper y la agenda setting; el proceso comunicacional es de muchos para uno y de muchos para muchos y no de uno para muchos; utiliza el hipertexto y no el lenguaje lineal; ofrecemos interactividad al usuario (antes receptor) en la organización y obtención de la información; y ofrecemos información sobre la información. Muchos de estos puntos sirven para el transmedia storytelling (2012, pp:82-83).
>
> Aunque estos elementos Oriehuela no los contempló para el periodismo transmedia sino para el periodismo digital son pertinentes, en la medida que se concibe a la audiencia como un usuario con un papel proactivo frente a la generación de contenidos. Además, se establece una especial importancia a la inmediatez, la interactividad y el hipertexto. Pero sobre todo se subraya que el periodismo digital debe ser de muchos para muchos, y dentro de este grupo de emisores entran no solo las empresas de comunicación sino el usuario. Es decir que ya hace una década se concebía el papel de un prosumidor (Scolari, 2008).

En la discusión cabe preguntarse desde cuando la transmedia se abrió paso establecen una conexión entre el algoritmo y esta nueva forma de contar historias porque determinan que el algoritmo engloba un conjunto de normas definidas para la solución de un problema o ejecución de una tarea en un tiempo específico. Manovich (2005) explica que el algoritmo es el lenguaje de los medios interactivos, entre los cuales incluye al videojuego, como siguen la lógica del algoritmo y no la de una base de datos. Ante esto, la propuesta de Reno y Flores de comparar al reportaje transmedia con un método flujograma; en la medida en que en este elemento se utilizan geometrías diferentes para representar los pasos o instrucciones) del algoritmo. Ante esto, el reportaje transmedia debería estar formado por diferentes partes que estén unidos por un solo hilo conductor, pero cada parte a su vez deberá ser una historia capaz de entenderse por sí sola. Manovich propone que para que haya un mejor manejo del tiempo en los reportajes transmedia se trabaje con un guion para que se puedan manejar las partes de esta gran historia de una forma coherente para que el usuario pueda entenderla.

Rene y Flores van más allá de establecer el inicio o la importancia del periodismo transmedia. Los expertos proponen que esta nueva forma de contar historias está en el cerebro de las personas y que esta característica es parte de la evolución socio comunicativa de los humanos. Destacan que los pensamientos o anhelos de las personas se generan y se transmiten a través de varios medios: “La construcción del transmedia está ocurriendo dentro del cerebro de los ciudadanos, obviamente por una evolución intelectual de la sociedad (…) esto significa que “la convergencia multimedia debe producirse o entrar en la mente de las personas (Flores, 2011)" (Reno y Flores, 2012, p: 88).

Los autores explican que el cerebro es transmedia porque apuestan por un proceso de comprensión que ya existía. De esta manera explican cómo el lenguaje de forma empírica también es transmedia, porque está en varios medios y aunque el mensaje sea uno solo, se transmite a través de una dinámica multiplataforma o extraplataforma, porque también existe el lenguaje corporal, que no involucra otro medio que no sea el cuerpo.

2.2. El periodismo de emergencias.

Pero ¿cómo se aplican las narrativas transmedias al periodismo de emergencia? En este sentido, es importante hacer un recorrido por la teorización del periodismo de catástrofe o emergencia que era el necesario en las horas siguientes al terremoto del 16 de abril en Ecuador. Pepe Rodríguez y Begoña Odirozola de la Universidad Complutense de Madrid (2012) señalan que a menudo la cobertura periodística de catástrofes y el producto final que se transmite o se publica en los medios está cargado de subjetividad y de percepciones, porque este tipo de coberturas se realiza en medio de caos y rodeados de actores nerviosos por la emergencia que han vivido.

"Cuanto mayor es la incertidumbre, mayores son las consecuencias y mayores las dificultades para trasladar los hechos al espacio y el tiempo de los medios" (Bernardo y Pellisser, 2010, p: 108). Ante ello, la labor del periodista es más dura por la dificultad de llevar la información al medio o a los medios para que los usuarios puedan acceder a ella y así informar de lo que ha sucedido. Sin embargo, Rodríguez y Odirozola señalan que un desastre natural se transforma en un evento mediático que suele transmitirse en vivo por las estaciones televisivas, y se inicia lo que llaman el s*hownalismo* que es la forma que el académico brasileño José Arbex (2001) propone este término al referirse al show con "jornalismo", o periodismo en portugués, es decir el espectáculo del periodismo.

Los autores españoles destacan que las transmisiones periodísticas desde el lugar de la catástrofe no son del todo contrastadas y objetivas. Por el contrario, en los productos periodísticos prevalecen los escenarios dominados por el estupor y el caos sin un contraste suficiente de fuentes.

En un primer momento la cobertura periodística y por ende los productos noticiosos que se publican en las siguientes horas de las catástrofes les dan más espacio a imágenes de víctimas y daños materiales. Luego el foco periodístico se traslada hacia los equipos de rescate y a medida que pasan los días, la atención de los medios se desplaza hacia la toma de decisiones de las autoridades y organizaciones nacionales e internacionales. Pero tal vez el problema más grave de las coberturas de riesgo es "(…) la dificultad interpretativa del primer momento, los periodistas suelen cuantificar con rápidas impresiones ''(Rodríguez y Odirozola, 2012, p. 580). Es por ello, que los productos periodísticos de desastres tienen el reto de mostrar un producto que sea debidamente contrastado y que tenga información veraz.

3. Metodología.

Esta investigación es cualitativa y se ha utilizado un método inductivo. El proyecto tiene como base de investigación la recolección y análisis de los datos cualitativos, lo que sirve para analizar la transmedia como parte de la labor informativa en Ecuador. Estudio del caso Terremoto 16 de abril de 2016. En este trabajo se ha empleado técnicas de investigación como el levantamiento bibliográfico, la observación y la entrevista. En este sentido se ha realizado un monitoreo en las horas siguientes al terremoto para determinar qué tratamiento se le dio en las redes sociales, específicamente Facebook, Twitter e Instagram, a la información referente al sismo. Asimismo, se monitoreo portales de noticias *online* de Ecuador para determinar si estos canales fueron utilizados para difundir información por parte de los medios con mayor número de visitas en internet.

También se ha trabajado con dos *focus group* de nativos digitales para determinar de qué manera se enteraron de lo que sucedía el 16 de abril, luego del sismo. Cada grupo estaba integrado por 10 personas de entre 20 y 23 años. Los jóvenes usuarios especifican qué medio fue el que les proveyó de mayor información sobre lo que ocurría en su comunidad en las horas siguientes al terremoto de abril.

4. Resultados y Discusión.

El terremoto que tuvo como epicentro cabo Pasado, ubicado en el límite de las provincias de Manabí y Esmeraldas, en el norte de Ecuador, tuvo repercusiones en todo el país. Su tiempo de duración fue de 10 segundos y una intensidad de 7.8 en la escala de Richter, que se sintieron con mayor intensidad en las provincias del Litoral del país. Apenas la tierra dejó de temblar, los ecuatorianos se percataron que las líneas de telefonía móvil y fijas estaban congestionadas. Solo les quedaba el internet por celular y en apenas minutos, la palabra terremoto y Ecuador se transformó en el tema más popular de las redes sociales de Ecuador (Trendsmap, 2016). En los minutos siguientes al sismo, los usuarios de las redes sociales comenzaron a transmitir los videos y testimonios que se habían recogido de lugares que resultaron afectados por el terremoto.

Los contenidos que se transmitían en las redes sociales y en servicios de mensajería instantánea como Whatsapp se convirtieron en productos transmediáticos, porque las historias se contaban en varias plataformas. El periodismo transmedia aún no hacía su entrada al escenario mediático que se vivió en los minutos posteriores al terremoto. "En el Ecuador pasaron más de dos horas, antes de que los medios nacionales emitieran la noticia de que se había producido un terremoto. La información ya había sido difundida por la mayor parte de las cadenas de noticias internacionales" (Fundamedios, 2016)" Y fue exactamente eso lo que sucedió luego del sismo, dos horas en la que los medios nacionales no lograron informar, en donde los prosumidores (Scolari, 2008) emitían información sobre lo sucedido.

Fundamedios (2016) defiende la posición de los medios y señala que en esas dos horas la falta de electricidad minó la capacidad de reacción de los medios, pero tampoco hubo un pronunciamiento en las redes sociales, en donde las principales cadenas de noticias del país tienen cuentas. Fueron dos horas en las que los prosumidores nacionales informaban sobre la caída de puentes, muertos y desaparecidos a causa del movimiento telúrico. El primer informe llegó en una hora y media. CNN en Español transmitió un informe en donde se contaba qué había pasado en Ecuador, ese reporte incluía imágenes de los tuiteros y seguidores de Facebook, quienes habían colgado videos en donde el caos se apoderó de quienes estaban en centros comerciales de Guayaquil, Quito y Manta. En los videos de esa noche que se transmitían en redes sociales, solo se podía ver los estragos del sismo en las zonas urbanas, pero poco se conocía de las zonas rurales.

"En el Ecuador pasaron más de dos horas, antes de que los medios nacionales emitieran la noticia de que se había producido un terremoto. La información ya había sido difundida por la mayor parte de las cadenas de noticias internacionales" (Buitrón, 2016, 22 de abril)" Y fue justamente esa variable la que marcó la dinámica informativa del sismo. El retraso de los medios de comunicación analógica. Durante la primera hora del sismo los medios de comunicación no replicaron la información del organismo oficial que es el Instituto Geofísico, que emitió varios informes sobre la intensidad y epicentro del sismo. Tampoco hubo videos en redes sociales de los canales que explicaran qué sucedía. Los medios nacionales solo reaccionaron minutos antes de la cadena nacional que emitió el

vicepresidente de Ecuador Jorge Glas, que se convirtió en el primer informe oficial que se transmitió en los medios analógicos de Ecuador.

Mientras tanto en redes sociales se podían ver videos de lo que había sucedido en las principales ciudades del país. Y en las semanas siguientes las redes sociales siguieron informando a través de los reportes de los usuarios comunes que asumieron el rol de prosumidores.

> Si segundos después del terremoto (los usuarios de las redes sociales) hicieron un trabajo extraordinario al reemplazar con su oportuna y fresca información a los estáticos y enmudecidos canales de TV acerca de lo que empezaba a ocurrir, pasado el polvo de la tragedia, en los días posteriores ensuciaron su reputación al generar miedo, confusión, especulaciones, provocaciones políticas, agresiones personales (…) (Buitrón, 2016).

La transmedialidad de las noticias continuó en los días posteriores al terremoto. Los reportes de ciudadanos comunes, unos identificados y otros escudados en el anonimato que permiten las redes sociales lanzaban premisas, que en más de una ocasión fueron desmentidas por la propia autoridad estatal. Los videos de los damnificados, de los voluntarios, de los escombros y de las autoridades recorrieron las redes sociales y se replicaban en los muros de más de siete millones de ecuatorianos que tienen cuentas en Facebook (Owa, 2015) y en otras redes sociales.

En dos f*ocus group* realizados con jóvenes universitarios de Guayaquil, con edades entre 20 y 23 años, estudiantes de periodismo, los asistentes determinaron en su totalidad que se enteraron de lo sucedido la noche del 16 de abril de 2016 por los medios sociales. Explicaron que como no había energía eléctrica solo tenían como medio de información sus teléfonos móviles con internet y a través de ellos lograron entrar a sus redes sociales, que en su mayoría son Facebook y Twitter, y solo a través de ellas se enteraron que en Guayaquil hubo estructuras que colapsaron.

De la misma forma los jóvenes entrevistados señalaron que en las semanas durante los primeros siete días del terremoto continuaron utilizando como fuente de primera mano las redes sociales para poderse enterar qué sucedía en las zonas rurales y cómo podían ayudar. Porque la información que transmitían los medios de comunicación no estaba actualizada. Indicaban que datos tan precisos como el número de fallecidos que cambiaba constantemente no lograba ser reflejado en los medios con agilidad, en la primera semana del desastre. Asimismo, otros datos como centros de ubicación de centros de acopio y horarios de salida de ayuda para las zonas afectadas, que al final solo se encontraba en redes sociales.

Los jóvenes se autodefinieron como prosumidores porque también generaron contenido para informar qué sucedía en los centros de acopio de ayuda humanitaria para los damnificados. Además, indicaron que replicaron en sus cuentas de redes sociales la información que ellos consideraban importante sobre el terremoto. Asimismo, los grupos de jóvenes entrevistados indicaron la presencia de información falsa en los siete días posteriores al terremoto.

5. Conclusiones.

- El tratamiento de las noticias con respecto al terremoto desde el 16 hasta el 23 de abril de 2016 fue transmedial, porque se visualizaron historias con un mismo hilo conductor, pero con diferentes relatos en diferentes medios.
- Los ciudadanos comunes asumieron el rol de prosumidores al informar en tiempo real los sucesos posteriores al terremoto del 16 de abril de 2016 en Ecuador.
- La información que trasmitieron los ciudadanos en redes sociales no fue contrastada por los medios con la misma agilidad con que fue publicada por ciudadanos comunes.
- Ante la ausencia de los medios de comunicación, la audiencia de Ecuador con acceso a internet móvil informó sobre lo sucedido en la zona del desastre.

Referencias bibliográficas.

Arbex, J. (2001) *Showrnalismo - a notícia como espetáculo*. Brasilia: Casa Amarella

Buitrón, R. (2016). *El terremoto dejó al desnudo el periodismo de los ecuatorianos*. Recuperado de: https://rubendariobuitron.wordpress.com/2016/04/22/el-terremoto-no-enseno-nada-a-los-periodistas/

Fundamedios. (2016). *Medios y periodistas, otras víctimas del terremoto de Ecuador*. Recuperado de: http://www.fundamedios.org/medios-y-periodistas-otras-victimas-del-terremoto-en-ecuador/

INEC (2014). *Uso de las TICs*. Quito: INEC.

Instituto Geofísico. (2016). *Último reporte de sismos.* Recuperado de: http://www.igepn.edu.ec/portal/ultimo-sismo/informe-ultimo-sismo.html

Jenkins, H. (2003). *Convergence Culture*. Buenos Aires: Paidós

Manovich. (2005). *El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital.* Buenos Aires: Paidós comunicaciones.

Manccini, P. (2011). *Hackenado el periodismo.* Buenos Aires: Crujia.

Minolli, C. (2011). *Teletrabajo y Diversidad Generacional: Una ampliación de los conceptos de*. Buenos Aires: UCEMA.

Orihuela, J. (2004) *eComunication: the 10 paradigms of media in the digital age*. Pamplona: ediciones Eunate

Orihuela, J. L. (2012). *80 claves sobre el futuro del periodismo.* Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.

Owa . (1 de agosto de 2015). *Owa, estadísticas de redes sociales*. Recuperado de: https://www.owloo.com/facebook-stats/countries (visualizado septiembre 1 de 2016)

P. Colás, T. G. (2013). Juventud y redes sociales. *Comunicar,* 15-24.

Parlamento Andino . (8 de junio de 2012). *Parlamento Andino*. Recuperado de: http://www.parlamentoandino.org/csa/documentos-de-trabajo/informes-ejecutivos/27-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics.html

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales*. Buenos Aires: Santillana.

Rodríguez, P. y Odriozola Farré, B. (2012) *Catástrofes y periodismo: el relato, los escenarios, las interacciones y las necesidades prácticas y psicológicas de todos los implicados.* Estudios sobre el Mensaje Periodístico.18 (2) pp. 580

Reno, D. & Flores, J. (2012). *Periodismo Transmedia*. Madrid: Fragua

Scolari, C. (2008). *Hipermediación* . Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2009). *Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in* Contemporary Media Production. *International Journal of Communication 3.* pp. 587.

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia*. Barcelona: Deusto.

Scolari, C. (2015). *Ecología de Medios.* Barcelona: Gedisa.

Ugarte, D. d. (2012). *El Poder de las Redes Sociales.* Madrid: El Cobre.

Zallo, R. (2011). *Estructuras de la comunicación y la cultura: Políticas para la era digital.* Madrid: Gedisa.

49

SEBASTIÁN UMPIERREZ DE REGUERO
SANTIAGO GONZÁLEZ-PAREDES
STEFANO VANONI

TEMA:
TERREMOTO 7.8: RESPUESTAS DE LOS ECUATORIANOS RESIDENTES EL EXTERIOR

TERREMOTO 7.8: RESPUESTAS DE LOS ECUATORIANOS RESIDENTES EL EXTERIOR

EARTHQUAKE 7.8: RESPONSES FROM THE ECUADORIANS RESIDING ABROAD

Sebastián Umpierrez De Reguero[1]
Universidad Casa Grande
Cdla. Miraflores, ave. Las Palmas # 304 y calle Cuarta
+ (593) (42) 202180
sumpierrez@casagrande.edu.ec

Santiago González-Paredes[2]
Universidad Casa Grande
Cdla. Miraflores, ave. Las Palmas # 304 y calle Cuarta
+ (593) (42) 202180
santiago.gonzalezp@casagrande.edu.ec

Stefano Vanoni[3]
Universidad Casa Grande
Cdla. Miraflores, ave. Las Palmas # 304 y calle Cuarta
+ (593) (42) 202180
stefano.vanoni@casagrande.edu.ec

Resumen. Este artículo describe la respuesta de los ecuatorianos residentes en el exterior frente al terremoto de magnitud 7.8 ocurrido el 16 de abril del presente año en el noroeste de Ecuador. La reacción de la comunidad emigrante ante el desastre y su atención inmediata, no solo hace alusión al empoderamiento de la sociedad civil en casos de emergencia, sino también sirve para entender cómo el fenómeno transnacional opera en este tipo de casos particulares. A través de un abordaje metodológico cuantitativo, en donde se utiliza la encuesta como principal herramienta de recolección de datos, esta investigación se plantea rastrear el compromiso así como las experiencias de los ecuatorianos residentes en el exterior con su país de origen. Los resultados ratifican un fuerte compromiso por parte de los ecuatorianos en el mundo con sus connacionales, en específico de Manabí y Esmeraldas, las provincias más afectadas por el terremoto.

Palabras clave: ecuatorianos residentes en el exterior, transnacionalismo, Terremoto 7.8, compromiso migrante, identidad.

Abstract. This article describes the response of Ecuadorians residing abroad on the 7.8 magnitude earthquake that occurred on April 16th of this year in northwestern region of Ecuador. The reaction of the emigrant community to the disaster and its immediate attention, not only refers to the empowerment of civil society in emergencies, but also refers to understand how transnationalism operates in such particular cases. Through a quantitative methodological approach, where we use a survey with a probabilistic sample, this research traces the commitment and experiences of Ecuadorians residing abroad with the home-country. The results highlight a strong commitment by Ecuadorians in the world with their compatriots, specifically of Manabí and Esmeraldas, the provinces most affected by the earthquake.

Keywords: Ecuadorians residing abroad, transnationalism, Earthquake 7.8, migrant engagement, identity.

1 Docente-Investigador de la Universidad Casa Grande. Magíster en Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
2 Asistente de Investigación. Estudiante de Ciencias Políticas de la Universidad Casa Grande.
3 Asistente de Investigación. Estudiante de Ciencias Políticas de la Universidad Casa Grande.

1. Introducción.

El terremoto de 7.8 grados en la escala de Richter del 16 de abril de 2016 en Ecuador ha desencadenado diversos efectos en torno a la ayuda y recuperación de las zonas afectadas, además de un promedio de 5.000 réplicas hasta la fecha. Este evento ha sido el más fuerte en términos de magnitud telúrica y afectación del noroeste de Ecuador generando esfuerzos de movilización e iniciativas tanto en el ámbito nacional como internacional. Bajo este escenario, los ecuatorianos residentes en el exterior también han manifestado su apoyo y compromiso con su país de origen.

Se coincide con Lundy (2011) al indicar que casos particulares en los que los ciudadanos no residentes participan activamente en la recuperación de un país tras un desastre, puede ser percibido como un ejemplo de transnacionalismo en el siglo XXI. Entendido como "un proceso mediante el cual los migrantes, a través de sus actividades de la vida diaria y sus relaciones sociales, económicas y políticas, crean campos sociales que cruzan las fronteras nacionales" (Basch et al., 1994, p. 22), el transnacionalismo, hoy en día, es uno de los principales enfoques teóricos dentro de los estudios migratorios. En efecto, el fenómeno transnacional permite comprender cómo interactúan los ecuatorianos alrededor del mundo para organizar eventos caritativos, recolectar víveres y medicinas, e incluso ofrecerse de voluntarios para rescatar a los damnificados de los escombros (El Universo, 16 de mayo de 2016).

La ponencia tiene como objetivo identificar la respuesta y el compromiso de los ecuatorianos residentes en el exterior. Este estudio, a través de un abordaje metodológico cuantitativo, de tipo descriptivo, cuya herramienta principal para la recolección de datos es la encuesta, espera contribuir al acervo bibliográfico que describe, explora y analiza el compromiso migrante con el país de origen.

Como justificación se debe señalar que esta investigación en proceso busca ampliar o profundizar el conocimiento existente con respecto a la respuesta, el comportamiento y compromiso de los emigrantes frente a una situación de emergencia en el país de origen, previamente explorado por Lundy (2011) y Wang (2009). El alcance y metodología de las investigaciones en mención, cualitativo y de tipo exploratorio, hace pertinente replantearse la misma temática bajo otros abordajes metodológicos que puedan expandir el conocimiento del objeto de estudio. Además de ello, es interesante destacar que esta investigación puede evaluar o legitimar el interés de los emigrantes por lo que ocurre en su país de origen, acción que ha estado en discusión en estas dos últimas décadas (Lafleur, 2013). Por su parte, esta ponencia podría corroborar la participación activa de sectores históricamente marginalizados en la reconstrucción de las áreas afectadas y en la ayuda a los damnificados.

Se partirá por una breve examinación teórica del transnacionalismo, para luego discutir el concepto de redes transnacionales en migración y la filantropía internacional. Luego, se establecerá las bases metodológicas así como la identificación y operacionalización de las variables para ordenar la evidencia empírica, que consistirá en el análisis y discusión de la encuesta realizada a una muestra probabilística finita estratificada proporcional de los ecuatorianos residentes en el exterior.

2. Revisión de la literatura.

El transnacionalismo es un enfoque teórico que ha sido estudiado desde la década de 1990. Es el proceso por el que los inmigrantes constituyen relaciones entre la sociedad de origen y el país de acogida (Levitt & Glick-Schiller, 2004; Portes 2005; Portes, Guarnizo y Landolt, 1999). Tiene diferentes niveles de participación por parte de sus actores: familiar, económico, social y organizacional. Estos niveles de participación a su vez, son patrones simultáneos en los que el migrante crea un vínculo entre el país de origen y de acogida (Lundy, 2011).

Este enfoque teórico ha dado lugar a discrepancias entre los autores. En algunos casos se lo retrata como emergente y lo sitúan en la segunda mitad del siglo XX (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1992; Guarnizo, 1994; Levitt & De La Dehesa, 2003); mientras que otros autores identifican el fenómeno transnacional desde épocas anteriores (Lafleur, 2013; Østergaard-Nielsen, 2016). De igual manera, los primeros análisis de los orígenes del transnacionalismo ponen en relevancia el rol de los "transmigrantes" como un grupo reducido (Aysa-Lastra, 2007; Glick-Schiller, 1999; Glick-Schiller, Basch & Szanton-Blanc, 1992) y destacan que todos los inmigrantes son transnacionales (Vono, 2006).

El nacimiento de las actividades o prácticas transnacionales son denominadas de varias formas. Desde concepciones que involucran directamente a la globalización como la contribución de Keohane y Nye (1974), hasta aproximaciones de carácter sociológico, distinguiendo que este fenómeno surge como mecanismo externo a la sociedad política (Guarnizo, Portes & Haller, 2003; Guarnizo & Smith, 1998; Portes, Escobar & Radford, 2007; Portes Guarnizo & Landolt, 1999).

Ahora bien, las prácticas transnacionales en migración han sido calificadas como transnacionalismo "estrecho" y "amplio" (Itzigsohn, Cabral, Medina & Vázquez, 1999; Østergaard-Nielsen, 2001). El primer tipo de práctica hace alusión a un compromiso constante frente a la sociedad de origen; por ejemplo, pertenecer a asociaciones civiles de migrantes o partidos políticos del país de origen. Por otro lado, la segunda dimensión, transnacionalismo amplio, consiste en la participación ocasional de actividades transnacionales, como es el envío de remesas mensualmente o reuniones con otros compatriotas en el exterior (Guarnizo, 2000; Levitt, 2001). De ahí que para Østergaard-Nielsen (2003), las políticas transnacionales en migración se categoricen en políticas de origen, que a su vez, guardan relación con las políticas diaspóricas, de emigración y translocales. Así mismo, las políticas inmigrantes, que si bien no son necesariamente transnacionales, pueden adquirir ese nivel.

La globalización es un factor clave que impulsa las migraciones internacionales. Debido a los avances tecnológicos, ha ayudado a fortalecer los vínculos entre el migrante y sus seres queridos en el país de origen, facilitando a que sus interacciones sean más directas. Este vínculo crea una nueva red sociocultural que da lugar a los espacios sociales transnacionales (Vono, 2006). No obstante, hay autores como Holton (2005) que argumentan con evidencia empírica que esta realidad antes expuesta, no es del todo cierto. Este autor expone el caso de la Unión Europea, donde las redes son propensas a fallar y dependen de continuos procesos de mantenimiento. La tecnología en este caso puede interrumpir aquellos procedimientos ya estandarizados (Holton, 2005).

Las redes sociales transnacionales se pueden definir como el material superpuesto y disputado, los flujos y circuitos culturales y políticos que unen diferentes lugares a través de diferentes relaciones de poder (Featherstone, Phillips & Waters, 2007). En estudios previos se ha reconocido a los individuos como parte de una amplia red que va más allá del Estado-Nación (Mazzucatto, 2009). Éstas son conocidas de diversas formas: cadenas migratorias, redes migratorias, redes trasplantadas, remesas sociales, redes transnacionales y redes de defensa transnacionales (Arango, 2003; Ávila Molero, 2011; Keck & Sikkink, 1998; Massey et. al, 2000; Tilly, 1990).

De manera más específica, entre los tipos de redes mencionadas anteriormente, las redes de defensa transnacionales se caracterizan por incluir actores que trabajan internacionalmente y se encuentran ligados por valores comunes, un discurso e intercambios de información y servicios (Keck & Sikkink, 1998). Dentro de esta se pueden hallar instituciones, regímenes, prácticas y procesos que relacionan instituciones internacionales y actores no gubernamentales y de qué forma inciden y dependen en las políticas internas (Tarrow, 2011).

Las redes transnacionales pueden surgir cuando los actores sociales intentan cambiar el curso de acción, pero no hay garantía de que las redes interpersonales cumplan de manera eficiente con dicha función (Holton, 2008 citado en Wang, 2009). En el caso de Ecuador, cuando ocurrió el Terremoto de 7.8 grados en la escala de Richter, los ecuatorianos en el exterior tuvieron la necesidad de crear estas redes para ayudar a los damnificados de las provincias de Manabí y Esmeraldas. Las asociaciones civiles de emigrantes dependen en la voluntad y disponibilidad de los voluntarios para donar su tiempo, energía y, en algunos casos, dinero para conseguir una mejora pública (Waldinger, et al., 2007 citado en Wang, 2009).

En ocasiones de desastres naturales y situaciones de riesgo, las redes transnacionales han buscado mejorar el contexto y coyuntura en los que se encuentran los actores afectados por estos en la sociedad de origen o de los migrantes en el país de residencia, inclusive de ambos a la vez (Binkerhoff, 2008; Lundy 2011; Mazzucatto, 2011; Wang, 2009). Esto es visible en el caso de la red de apelación del terremoto en la provincia de SiChuuan, China en 2008. Ésta se conformó entre las personas de SiChuuan, los inmigrantes chinos en Irlanda y sus asociaciones civiles (Wang, 2009). La respuesta por parte de la sociedad civil ha sido la más grande registrada en la historia de China, donde 10 de 14 organizaciones de migrantes chinos en Irlanda se unificaron. A pesar de que varios migrantes chinos vulnerables quedaron fuera de la red, la cooperación fue un gran paso para el fortalecimiento de las redes migrantes en Irlanda y se consiguió ayudar a miles de personas en la provincia de SiChuuan (Wang, 2009).

Así mismo, se hace alusión al caso de la red transnacional creada a consecuencia del terremoto de Haití en 2010. Ésta estuvo compuesta por migrantes haitianos de manera individual y colectiva. Principalmente se dio por instituciones intermediarias establecidas en comunidades, tales como iglesias afroamericanas y asociaciones de migrantes; muchas instituciones facilitaron la vida transnacional de los haitianos en las que se fortaleció el vínculo entre aquellos en el país de acogida y los de la sociedad de origen. Esta red tuvo tanto actores del sector público como del sector privado (Lundy, 2011). En algunos casos, ciertas familias haitianas decidieron viajar a la zona cero en Haití para asistir a sus seres queridos (Boccella, 2010). Luego de los primeros años de ayuda, el gobierno de Haití

decide crear políticas para sus emigrados, fortaleciendo en dicho país el transnacionalismo de Estado (Chin & Smith, 2015).

El transnacionalismo, como marco referencial, poco a poco ha ido ingresando en las prácticas filantrópicas y sin ánimo de lucro, luego de que se sentaran sus bases a finales del siglo XX por parte de sociólogos y antropólogos (Slocum, 2015). Los origines de las actividades filantrópicas se dieron en países desarrollados, aquellos con economías fuertes, crecimiento substancial en fortunas personales y aquellos suficientemente afortunados de poseer una riqueza heredada (Johnson, Johnson & Kingman, 2004). Los primeros esfuerzos para incrementar las actividades filantrópicas estaban confinados únicamente a los individuos más ricos dentro de los países desarrollados. Posteriormente, se fueron llevando a países en vías de desarrollo para ayudar, de cierta manera, a las personas viviendo en ellos (Johnson, Johnson & Kingman, 2004).

Para hablar de filantropía de diásporas, específicamente, se debe citar el caso de María Aysa-Lastra (2007), quien analiza cómo los migrantes colombianos en Estados Unidos ayudaban a sus compatriotas en el país de origen. La filantropía de la diáspora colombiana se basó en dos tipos de remesas, las individuales y las colectivas (Anderson & Zarate-Hoyos, 2005). Mientras que las primeras son cíclicas, las últimas son menos frecuentes pero generalmente forman parte de una red de migrantes y se dan luego de que estos logren cubrir sus necesidades básicas en la sociedad de acogida. Lo que este estudio encontró fue que los migrantes colombianos que participaban en actividades de filantropía tenían un nivel de instrucción superior a la media, que ha vivido un tiempo substancial en EE.UU. y provenían de un área urbana en Colombia (Aysa-Lastra, 2006; 2007). Sin embargo, Yang y Choi (2007) establecen que, en ciertos casos, las remesas solo van a beneficiar a una pequeña minoría de hogares.

Si bien la filantropía diaspórica y las redes transnacionales de defensa tienen en común la búsqueda de una mejoría frente a cierto tema en un lugar específico, difieren en los mecanismos empleados (Johnson, Johnson & Kingman; Aysa-Lastra, 2007; Keck & Sikkink, 1998; Tarrow, 2011). En las primeras, las asociaciones civiles de migrantes son los actores claves (Aysa-Lastra, 2007; Brinkerhoff, 2008), mientras que en las redes de defensa destacan más las Organizaciones No Gubernamentales (Fortun, 2001; Galusky, 2003; Keck & Sikkink, 1998). Una característica clave en la filantropía transnacional es la participación en el envío de remesas colectivas destinadas hacia un fin específico, ya sea la reconstrucción de un área afectada por un desastre natural o un grupo vulnerable que no cuenta con el apoyo suficiente por parte del Estado (Aysa-Lastra, 2007; Boccagni, 2010; Brinkerhoff, 2008; Lundy, 2011). Por otra parte, las redes de defensa transnacionales utilizan el modelo de bumerang (Keck & Sikkink, 1998) para canalizar sus demandas que no han sido satisfechas, hacia la comunidad internacional de manera que esta ejerza presión devuelta en el lugar del que partió la demanda.

3. Metodología.

Esta ponencia asume un abordaje metodológico cuantitativo, de tipo descriptivo, en donde se usa la encuesta como herramienta principal para la recolección de datos. Es de tipo descriptivo, porque entre sus alcances se encuentra el identificar o caracterizar el fenómeno de estudio (Hernández, Fernández & Batista, 2010).

La unidad de análisis se compone del universo o población ecuatoriana residente en el exterior. De acuerdo a datos censales de Naciones Unidas (2013), este universo es de 1'144.408 habitantes alrededor de 55 países de acogida. De ahí que se extraiga una muestra probabilística finita estratificada proporcional para estudiar solo a un sub-conjunto de esta población subyacente de manera estadísticamente representativa. La muestra se la determinó a partir de los siguientes criterios estadísticos: (1) nivel de confianza del 95%, (2) un error muestral de 5%, con (3) una tasa de ocurrencia de 90%; por lo que las respuestas necesarias para este estudio son solo 139. Producto de este último resultado dividido para el universo, el coeficiente de estratificación es de 0,00012146. Las tres circunscripciones especiales del exterior normadas bajo el artículo 150 de la Ley Orgánica Electoral y de Organizaciones Políticas: Código de la Democracia (2010), van a servir como criterio para la estratificación.

Tabla 1. Muestra estratificada de ecuatorianos residentes en el exterior

Circunscripción Especial del Exterior	Población	Muestra
América Latina, El Caribe y África	83322	10
Canadá y Estados Unidos	488674	59
Europa, Asia y Oceanía	572412	70
Totales	1144408	139

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, la literatura advierte que para estudiar los procesos y prácticas políticas transnacionales se necesita que el migrante tenga al menos un año de registro (de residencia) en el país de acogida (Portes, 2005). Por ende, solo se va a considerar los ecuatorianos que residen en el exterior por más de un año.

La recolección de los datos se la realizó vía electrónica, por lo que no se necesitó una movilización física sino únicamente virtual. Sin duda alguna, los sitios de redes sociales son útiles para una investigación como esta, en donde la unidad de análisis se encuentra esparcida por el mundo y resulta de difícil acceso (Umpierrez De Reguero & Dávila, 2016). Los sitios de redes sociales utilizados para estos fines fueron Facebook e Internations. En los dos se contactó de manera directa al público meta. Así mismo, por medio de páginas oficiales de asociaciones civiles para y por los migrantes ecuatorianos, en Facebook, se intentó trabajar con la estrategia de la "bola de nieve". En este caso particular, se contactó a directivos de asociaciones para que no solo se *postee* el formulario de la encuesta en sus páginas, sino que ayuden transmitiendo el mensaje. En la segunda plataforma, adicionalmente, el formulario de la encuesta se lo *posteó* en el foro del terremoto 7.8 que hicieron meses atrás los ecuatorianos residentes en el exterior para la coordinación, organización y ayuda a los damnificados.

4. Resultados y discusión.

Este apartado se estructura en cuatro partes: (1) el perfil del ecuatoriano residente en el exterior de acuerdo a los datos obtenidos por esta encuesta; (2) su nivel de compromiso; (3) sus principales preocupaciones; y (4) sus contribuciones frente al terremoto 7.8. Vale indicar que el instrumento de recolección de datos fue diseñado para que cada una de las partes antes indicadas sean contestadas con más de una sola pregunta, y que, la

combinación de estas respuestas sea el camino para entender cómo opera el fenómeno transnacional en casos particulares como el post-terremoto. Ahora bien, no hay que olvidar que el alcance metodológico de esta ponencia es descriptivo, dado las pocas referencias existentes en la literatura sobre el tema.

Se coincide con Boccagni y Ramírez (2013) en afirmar que el perfil de los expatriados ecuatorianos -en el caso de este documento, abordados bajo el concepto de ciudadanos residentes en el exterior- son personas que se relacionan frecuentemente y de múltiples maneras con su familia y amigos en Ecuador. También en indicar que una mínima parte pertenece a una asociación civil en el exterior y que los datos socio-demográficos no cumplen necesariamente una función de normalidad (ver Tabla 2).

Tabla 2. Perfil del ecuatoriano residente en el exterior

Género:	Femenino (61,3%)	Masculino (38,7%)					
Asociación (Membresía):	Sí (10,4%)	No (89,6%)					
Doble Nacionalidad:	Sí (39,9%)	No (60,1%)					
Circunscripción Especial del Electoral:	América Latina, El Caribe y África (19,1%)			Canadá y Estados Unidos (45,7%)	Europa, Asia y Oceanía (35,3%)		
Nivel de Instrucción (Terminado):	Primaria (0,6%)	Bachillerato (26,6%)		Tercer Nivel (48,6%)	Cuarto Nivel (24,3%)		
Actividad (Actual):	Estudio (24,3%)	Trabajo (46,2%)		Estudio y Trabajo (22,5%)	Ninguna de las Anteriores (6,9%)		
Rango de Edad (Años):	18-27 (39,3%)	28-37 (35,3%)	38-47 (17,9%)	48-57 (4,6%)	58-67 (2,3%)	68-77 (0,6%)	
Años de Residencia (País de Acogida):	1-5 (54,9%)	6-10 (15,6%)	11-15 (13,9%)	16-20 (8,7%)	21-25 (4,0%)	26-30 (0,6%)	31-50 (2,4%)
N = 173							

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, resulta interesante indicar que los ecuatorianos en el exterior tienen muy arraigado su identidad de origen. Esto se puede denotar en respuestas como la frecuencia con la que comen comida típica de Ecuador (ver Tabla 3). Más allá de la identidad, se debe hablar del compromiso de los ecuatorianos residentes en el exterior; en este sentido, la literatura es extensa (ver Collyer, 2013). El compromiso de los ecuatorianos residentes en el exterior tanto en una dimensión política, social como económica es fluctuante, empero usual; destacando dentro de las respuestas de la encuesta, el interés por estar enterados de lo que pasa en Ecuador o inclusive, como señala Boccagni y Ramírez (2013), la participación electoral a pesar de las posibles críticas argumentadas en el texto de Bäubock (2003) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Compromiso de los ecuatorianos residentes en el exterior con su país de origen

	Nunca	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Siempre
Participación en elecciones de Ecuador desde el exterior	45,7%	17,9%	11,0%	25,4%
Envío de remesas a familiares y/o amigos	55,5%	32,4%	8,1%	4,0%
Eventos en la sociedad de acogida con otros ecuatorianos	48,6%	35,8%	11,6%	4,0%
Contacto con oficinas diplomáticas de Ecuador	47,4%	42,8%	6,4%	3,5%
Ve Ecuavisa Internacional	66,5%	21,4%	8,7%	3,5%
Come comida típica ecuatoriana	8,7%	45,7%	28,9%	16,8%
Se reúne con otros ecuatorianos	19,7%	34,7%	20,2%	25,4%
Práctica deportes con otros ecuatorianos	68,8%	15,6%	7,5%	8,1%
Navega en internet y busca enterarse de las noticias de Ecuador	4,6%	24,9%	27,7%	42,8%

N = 173
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las preocupaciones principales de los ecuatorianos residentes en el exterior se direccionan más hacia la situación económica que viven sus familias y amigos en el país; o en general, en Ecuador, con una media de 135 respuestas de 173 encuestados entre las tres circunscripciones especiales del exterior. Esto, seguido muy de cerca por las afectaciones producidas por el desastre del 16 de abril de 2016, principalmente a las provincias del noroeste del país, Esmeraldas y Manabí. Los ecuatorianos residentes en el exterior podían elegir más de una opción en relación a las preocupaciones, dejando "la posibilidad de retorno y reinserción en la sociedad de origen", así como la opción "otros" en los últimos lugares del ranking (ver Tabla 4). Cabe decir que esto concuerda con lo que sostiene la literatura, que el vínculo entre los emigrados y la sociedad de origen también se da por una posibilidad, no del todo segura, de regresar algún día al país de nacimiento; aunque eso solo se refleja en una minoría de respuestas (Boccagni & Ramírez, 2013; Portes, 2005; Waldinger, Soehl & Lim, 2012).

Tabla 4. Preocupaciones principales de los ecuatorianos residentes en el exterior sobre su sociedad de origen

	Ámbito político	Situación económica	Terremoto 7.8	Elecciones Generales 2017	Posibilidad de regreso a Ecuador	Otros
Media	0,57	0,77	0,58	0,49	0,18	0,03
Desviación Típica	0,497	0,423	0,495	0,501	0,389	0,184
Varianza	0,247	0,179	0,245	0,251	0,152	0,034
Valor Mínimo Valor Máximo	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1
N = 173						

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, se puede afirmar que las respuestas de los ecuatorianos residentes en el exterior frente al terremoto 7.8 han sido favorables y nuevamente, variadas. Esto último quizás sea producto de las condiciones que tiene esta población en las sociedades de acogida, el nivel de afectación percibido y el propósito de su emigración. De las 173 respuestas, un 48,6% tiene amigos y/o familia en las provincias mayormente afectadas y tres cuartos de la muestra (71,1%) señaló haber ayudado con donaciones, envío de remesas o inclusive, haber viajado hasta el Ecuador para prestar su apoyo físico en torno al rescate de los damnificados y reconstrucción de zonas afectadas. No obstante, la opción más destacada entre las que se formuló en el instrumento se traduce en las donaciones de víveres y vituallas, así mismo la participación de esta población en actividades de recaudación en el país de acogida; ambas con una media aproximada de 0,30 (ver Tabla 5).

Tabla 5. Contribuciones de los ecuatorianos residentes en el exterior frente al terremoto 7.8.

	Donaciones de víveres y vituallas	Participar en actividades de recaudación (país de acogida)	Coordinar ayuda internacional	Enviar de remesas	Viajar a Ecuador para ayudar
Media	0,2803	0,3	0,16	0,12	0,02
Desviación típica	0,28174	0,46	0,369	0,328	0,151
Varianza	0,079	0,211	0,136	0,107	0,023
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	1	1	1	1	1
N = 173					

Fuente: Elaboración propia.

5. Comentarios finales.

A breves rasgos, los resultados ratifican un fuerte compromiso por parte de los ecuatorianos residentes en el exterior con sus connacionales, en específico de Manabí y Esmeraldas, las provincias más afectadas por el terremoto. Sus respuestas frente al desastre han sido múltiples, desde donaciones de víveres y medicinas hasta ofrecerse como voluntarios para la reconstrucción de zonas afectadas y búsqueda de víctimas/damnificados.

Se puede percibir que desde una imagen únicamente descriptiva del objeto de estudio, el compromiso de los ciudadanos no residentes con Ecuador fue claro y variado. Ha sido una muestra de cómo la sociedad civil puede actuar frente a estos casos particulares. La ayuda otorgada, en efecto, da cuentas de cómo funcionan los vínculos entre los ecuatorianos residentes en el exterior y su país de origen o en términos generales, como opera el transnacionalismo.

Para futuras investigaciones, se propone no solo describir los datos obtenidos de las respuestas de la encuesta sino incurrir en técnicas de estadística inferencial para buscar aproximaciones de causa-efecto, que pueden explicar con mayor detalle cuáles son los patrones de respuesta. Así mismo, se hace necesario la aplicación de instrumentos de recolección de datos que recopilen narrativas de actores específicos como las asociaciones civiles de migrantes para contextualizar y diferenciar, si es pertinente, las reacciones originadas desde el exterior.

Referencias bibliográficas.

Anderson, S. & Zarate-Hoyos, G. (2005). GIS Tracks Earning Sent Home by Mexican Migrants. *ArcUser.*

Arango, J. (2003). La población mundial, en J. Romero (Ed.) *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel.

Ávila Molero, J. (2011). Redes Transnacionales. Análisis comparativo de argentinos, dominicanos, senegaleses y marroquíes en España. *Trace 60*, pp. 41-53.

Aysa-Lastra, M. (2006). *Perfil Sociodemográfico de los Emigrantes Colombianos a Estados Unidos*. Presentado en Cátedra de las Ámericas, Barranquilla, Colombia. Febrero 9-11.

Aysa-Lastra, M. (2007). *Diaspora Philanthropy: The Colombian Experience.* Rock Hill: Winthrop Faculty Publications.

Basch, L., Glick-Schiller, N., & Szanton-Blanc, C. (1994). Transnational projects: A new perspective. *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*, 1-20.

Boccagni, P. (2010). "*Whom should we help first?" Transnational helping practices in Ecuadorian migration.* Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Boccagni, P., & Ramírez, J. (2013). Building Democracy or Reproducing "Ecuadoreanness"? A Transnational Exploration of Ecuadorean Migrants' External Voting. *Journal of Latin American Studies*, *45*(4), 721-750.

Brinkerhoff, J.M. (2008). *Diaspora Philanthropy in At-Risk Society: The Case of Coptic Orphans in Egypt.* Washington D.C.: Association for Research on Nonprofit Organizations and Voluntary Action.

Boccella, K. 18 de Junio de 2010). Haitian family in Delco to take supplies home to family. *Philadelphia Inquiry.* Recuperado de: http://www.philly.com/philly/news/homepage

Collyer, M. (Ed.). (2013). *Emigration Nations: Policies and Ideologies of Emigrant Engagement*. Springer.

Chin, K.S., & Smith, D. (2015). *A reconceptualization of state transnationalism: South Korea as an illustrative case.* McPherson e Irvine: McPherson College y University of California.

El Universo (16 de mayo de 2016). *Los ecuatorianos se reunieron en el exterior para ayudar.* Recuperado de: http://www.eluniverso.com/noticias/2016/05/16/nota/5582910/ecuatorianos-se-unieron-exterior-ayudar

Featherstone, D., Phillips, R., & Waters, J. (2007). Introduction: spatialities of transnational networks. *Global Networks 7*(4), pp. 383-391.

Fortun, K. (2001). *Advocacy after Bhopal: Enviromentalism, Disaster, New Global Orders.* Chicago: University of Chicago Press.

Galusky, W. (2003). Identifying with Information: Citizen Empowerment, The Internet, and the Environmental Anti-Toxins Movement, en M. McCaughey & M. Ayers (Eds.) *Cyberactivism: Online Activism in Theory and Practice.* Londres: Routledge.

Glick Schiller, N., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals New York Academy of Sciences,* pp. 1-24.
Glick Schiller, N. (1999). *Transmigrants and nation-states: Something old and something new in the US immigrant experience.*
Guarnizo, L.E. (1994). Los Dominicanyorks: The Making of a Binational Society. *ANNALS.*
Guarnizo, L.E., & Smith, M.P. (1998). The Locations of Transnationalism. En M.P. Smith & L.E. Guarnizo (Eds.) *Transnationalism From Below.* (pp. 3-34). New Brunswick: Transaction Publishers.
Guarnizo, L.E. (2000). *Notes on Transnationalism.* Oxford University.
Guarnizo, L.E., Portes, A., & Haller, W. (2003). Assimilation and Transnacionalism: Determinants of Transnational Political Action among Contemporary Migrants. *AJS 108*(6), pp. 1211-1248.
Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mac Graw Hill.
Holton, R. (2005). Network discourses: proliferation, critique and synthesis. *Global Networks 5*(2), pp. 209-215.
Itzigsohn J., Cabral, C., Medina, H., & Vázquez, O. (1999). Mapping Dominican Transnationalism: Narrow and Broad Transnational Practices. *Ethnic and Racial Studies, 22* (2) pp. 1126-1156.
Johnson, P.D., Johnson, S.P., & Kingman, A. *Promoting Philanthropy: Global Challenges and Approaches.* International Network on Strategic Philanthropy.
Keck, M., & Sikkink, K. (1998). *Activists Beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics.* Ithaca: Cornell University Press.
Keohane, R., & Nye, J. (1974). Transgovernmental Relations and International Organizations. *World Politics 27* (1), pp. 39-62
Lafleur, J. (2013). *Transnational Politics and the State: The External Voting Rights of Diasporas.* New York y Oxfordshire: Routledge.
Levitt, P. (2001). Transnational migration: taking stock and future directions. *Global Networks 1*(3), pp. 195-216.
Levitt, P., & de la Dehesa, R. (2003). Transnational migration and the redefinition of the state: Variations and explanations. *Ethnic and Racial Studies 26*(4), pp. 587-611.
Levitt, P., & Glick-Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society1. *International migration review*, *38*(3), 1002-1039.
Lundy, G. (2011). Transnationalism in the Aftermath of the Haiti Earthquake: Reinforcing Ties and Second-Generation Identity. *Journal of Black Studies.*
Massey, D., Arango, J.; Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Trabajo 3*, pp. 5-51.
Mazzucato, V. (2009). Informal Insurance Arrangements in Ghanian Migrants' Transnational Networks: The Role of Reverse Remittances and Geographic Proximity. *World Development 37*(6), pp. 1105-1115.
Mazzucato, V. (2010). Operationalizing Transnational Migrant Networks Migrants Networks Through a Simultaneous Sampled Methodology. En R. Bauböck, & T. Faist (Eds.) *Diaspora and Transnationalism Concepts, Theories and Methods.* (pp. 205-226). Amsterdam: Amsterdam University Press.
Østergaard-Nielsen, E. (2001). Transnational political practices and the receiving state: Turks and Kurds in Germany and the Netherlands. *Global Networks, 1*(3), pp. 261-281.
Østergaard-Nielsen, E. (2003). The Politics of Migrants' Transnational Political Practices. *IMR, 37*(3) pp. 760-786.
Østergaard-Nielsen, E. (2016). Sending Country Policies. En B. Garcés-Mascareñas & R. Pennix (Eds.) *Integration Processes and Policies in Europe.* pp. 147- 166.
Portes, A., Guarnizo, L.E., & Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies 22* (2), pp. 217- 237.
Portes, A. (2005). Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes. *Migración y Desarrollo 1*(4), pp. 2-19.
Portes, A., Escobar, C., & Radford, A. W. (2007). Immigrant Transnational Organizations and Development: A Comparative Study. *IMR 41*(1), pp. 242-281.
Tarrow, S. G. (2011). *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics.* New York: Cambridge University Press.
Tilly, C. (1990). Transplanted Networks, en V.Y, McLaughlin (Ed.) *Immigration Reconsidered*. New York: Oxford University.
Umpierrez De Reguero, S., & Dávila, P. (2016). Entrevistando por sitios de redes sociales: explorando sus beneficios y limitaciones con el caso de la representación política de los malienses residentes en el exterior. *En Internations. CIAIQ 2016,* Oporto (Portugal).
Vono, D. (2006). *Vinculación de los emigrados latinoamericanos y caribeños con su país de origen: transnacionalismo y políticas públicas.* Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
Waldinger, R., Soehl, T., & Lim, N. (2012). Emigrants and the body politic left behind: results from the Latino National Survey. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *38*(5), 711-736.
Wang, Y., (2009). *The Chinese Earthquake Appeal in Ireland.* Dublin: Trinity College Dublin.
Yang, D., & Choi, H. (2007). Are remittances Insurance? Evidence from Rainfall Shocks in the Phillipines. *World Bank Review 21*(2), pp. 219-248.

50

CLAUDIA PATRICIA URIBE L
MA. PAULINA HUAYAMAVE

TEMA:
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE RECLUSIÓN: DEL DERECHO A LA PRÁCTICA DOCENTE. EXPERIENCIAS, SIGNIFICADOS Y CAPACIDADES EN TORNO A LA ADVERSIDAD

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE RECLUSIÓN: DEL DERECHO A LA PRÁCTICA DOCENTE. EXPERIENCIAS, SIGNIFICADOS Y CAPACIDADES EN TORNO A LA ADVERSIDAD

EDUCATION IN PRISON: FROM RIGHTS TO THE TEACHING PRACTICE. EXPERIENCES, MEANINGS AND CAPACITIES AROUND ADVERSITY.

Claudia Patricia Uribe L.[1]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
curibe@casagrande.edu.ec

Ma. Paulina Huayamave[2]
Universidad Casa Grande
Ciudadela Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y calle cuarta
042 202180
mariapaulina.huayamave@casagrande.edu.ec

Resumen. La investigación en curso se interesa por las experiencias de adversidad educativa que identifican los docentes que ejercen en la primera etapa del Programa de Estudios Tecnológicos para Personas Privadas de Libertad -PPL- en el Centro de Rehabilitación Social de Varones de Guayaquil, Ecuador. El Programa responde a dos políticas públicas: (1) la democratización del acceso de la educación superior y (2) la reinserción y reivindicación social de las Personas Privadas de Libertad. Mediante la biografía narrativa, cuatro docentes que provienen de dos centros de educación superior, identifican las experiencias, significados y capacidades de educar a personas en contexto de encierro – PPL- en el Centro de Rehabilitación Social. La re-construcción de la biografía narrativa de cada uno de estos docentes, la comparación de los resultados y la búsqueda de factores en común, así como las diferencias encontradas, han permitido una aproximación comprensiva del papel del maestro para educar bajo condiciones adversas, sea que estén sujetas al contexto en que se da el acto educativo o que se asocien a particularidades socio-educativas y personales de los alumnos. El acercamiento al conocimiento de las adversidades en las prácticas de educar desde las propias voces docentes, además de contribuir a la construcción local y nacional del cuerpo empírico y teórico en torno a las condiciones que configuran el papel de los docentes, se debe incorporar a los programas de formación docente en el país y en el análisis de la aplicación de una política pública.

Palabras clave. Adversidad, encierro, educación superior, personas privadas de libertad, biografía narrativa, política pública, reivindicación.

Abstract. This current investigation focuses on educational adversity experiences identified by the teachers involved in the first stage of the Higher Education Program for the incarcerated in the Male Social Rehabilitation Center in Guayaquil, Ecuador. The Program responds to two public policies, the democratization in the access to higher education and the reintegration and social claim of the incarcerated. Using the narrative biography, four teachers from higher education institutions identify the experiences, meanings and capacities of educating prisoners in the Social Rehabilitation Center. The reconstruction of each narrative biography, the results comparison and the common factors search; as well as the differences found, have led us to an understanding approach to the teachers' role to educate under adverse conditions, whether they are related to the context itself or associated to the students' personal or socio-educational specifications. The approach to recognize the adversities in teaching from the own teachers' voices, besides contributing to the local and national construction of the empirical and theoretical body on the role that the teachers develop, has to be incorporated to the teachers training programs in the country and in the analysis of the application of a public policy.

---

1 Directora del Departamento de Investigación de la Universidad Casa Grande. Máster en Educación Superior.
2 Máster en Educación Superior y Economista.

Key words. Adversity, confinement, higher education, incarcerated, narrative biography, public policy, social claim.

1. Introducción.

La constitución vigente de la República del Ecuador (2008) promulga como derecho de todas las personas a lo largo de nuestras vidas, la educación y la establece en su artículo 26 como un derecho ineludible e inexcusable del Estado. Así mismo, en el artículo 27, se establece que la educación garantizará el desarrollo holístico de la persona en el marco del respeto de los derechos humanos, impulsará la justicia; indispensables para el ejercicio de los derechos.

El artículo 51 de la Carta Magna reconoce como derecho de las personas privadas de la libertad, la atención de sus necesidades educativas. Así mismo, el artículo 35 identifica a las personas privadas de libertad como grupo de atención prioritaria y especializada del sector público y privado.

Es importante referirse también al artículo 673 del Código Orgánico Integral Penal del Ecuador, el cual señala como finalidad del Sistema Nacional de Rehabilitación social, lo siguiente:

> 1.- La protección de los derechos de las personas privadas de la libertad, con atención a sus necesidades especiales.- 2. El desarrollo de las capacidades de las personas privadas de libertad para ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades al recuperar completamente su libertad; y 3.- La rehabilitación integral de las personas privadas de libertad, en el cumplimiento de su condena (p. 256).

Si bien es cierto, ya se proveía de educación en los Centros de Rehabilitación Social (CRS) a las Personas Privadas de Libertad (PPL), esta solo alcanzaba el nivel medio. Sin embargo, los gobiernos han ampliado la cobertura de los diferentes niveles de educación y han empezado a implementar oferta educativa a nivel superior universitario o técnico - tecnológico. Países como México, Colombia, Argentina y Brasil llevan la delantera en este tema y la impartición de clases a nivel superior en sus centros de rehabilitación social, lleva algunos años (Díaz & Mora, 2010).

En este contexto, se generó un convenio entre la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, con el objeto de establecer mecanismos de cooperación entre ambas instituciones para fomentar y desarrollar procesos de formación en educación superior, planes, programas y formación en tecnologías, que beneficien a los agentes penitenciarios, a las PPL y demás actores involucrados con el proceso de rehabilitación social.

El convenio mencionado se suscribió en Abril de 2015, y a partir de esa fecha se inicia por primera vez en el país este proyecto piloto para el acceso a la educación superior de las PPL en dos Centros de Rehabilitación Social Regionales (CRS) del país: Cotopaxi y Guayas.

Tres instituciones de educación superior, forman parte de este proyecto y ofertan carreras para las PPL de los dos CRS: la Universidad Católica Santiago de Guayaquil (UCSG) con seis carreras en la modalidad a distancia, la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE en la modalidad semipresencial; y el Instituto Tecnológico Simón Bolívar de Guayaquil bajo la modalidad presencial.

Los aspirantes privados de libertad se sujetaron al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión para, en primera instancia, rendir el Examen Nacional de Educación Superior (ENES), postular a una carrera y poder obtener el cupo en la carrera deseada, haciendo uso del principio de gratuidad. En el CRS de la ciudad de Guayaquil se inscribieron para rendir el ENES de Septiembre de 2014, 365 aspirantes. De ellos, 298 rindieron el examen y 201 obtuvieron el puntaje necesario para poder postular a las carreras en las Instituciones de Educación Superior ya detalladas anteriormente. En los actuales momentos, 67 personas privadas de libertad se encuentran vinculadas a las diferentes carreras ofertadas en el CRS por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil y 19 PPL se encuentran cursando sus estudios en la Tecnología en Mecánica Industrial del Instituto Tecnológico Simón Bolívar.

Son 34 los docentes en total de ambas Instituciones de Educación Superior, entre quienes está distribuida la carga horaria de los primeros semestres de las carreras. Iniciaron el primer ciclo en Mayo de 2015. Las clases son presenciales en horarios matutinos, de lunes a viernes para la Tecnología en Mecánica Industrial, las otras carreras son a distancia, pero ofrecen tutorías presenciales cada 15 días, en el Centro de Rehabilitación Social Regional. Dicho centro cuenta con espacios diseñados como aulas, laboratorios y talleres donde pueden realizar la formación práctica de la carrera.

La investigación y respectiva sistematización de educación superior en contextos de encierro, es aún bastante incipiente, lo que también abre un espacio necesario de análisis, como sostienen Scarfo, Inda y Capelo (2012): "La formación en educación en el contexto de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos constituye un campo en pleno desarrollo en Latinoamérica y, un gran desafío" (p.1).

Dentro de este enfoque se usará la biografía narrativa como aproximación para poder no solo recabar información de la realidad de los docentes, sino también interpretarla, analizarla con la finalidad de generar insumos, que desde la perspectiva de reivindicación de los derechos, puedan enriquecer el diseño de esta incipiente política pública que se construye y reconstruye a la luz de las experiencias de sus actores.

2. Revisión de la Literatura.

2.1. Educación en contextos de encierro.

Se puede definir a la educación en contextos de encierro como "la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno, derecho que no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro", según lo manifiesta la Ley Nacional de Educación Argentina. La cruda descripción de Caride y Gradaille (2012), hace alusión a la realidad de la educación en contextos de encierro:

> Las cárceles son escenarios hostiles para la educación, como lo es cualquier lugar destinado a encerrar y asegurar a personas que estén sometidas a algún tipo de castigo. Pero aún resulta más hostil cuando, al imponer su reclusión, se hace a estas instituciones partícipes de una misión paradójica: habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo, distinto a lo que está siendo su presente en una situación de encierro (p.38).

La disyuntiva se genera precisamente en educar, pensando en la libertad futura a la que podrá acceder el individuo, cuando su ambiente actual no sólo es de encierro sino de en-

cierro por castigo. Sea cual sea el delito o no que haya cometido, esta educación en encierro se ve más afectada aún por normas de seguridad, control, restricción y punición a las personas privadas de libertad que desean fungir como estudiantes. Sin embargo, la educación a la que puedan acceder, es una de las herramientas más importantes, que les permitirán tener un mejor proceso de readaptación o reinserción en la sociedad al término de su condena.

El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en su 11º período de sesiones (2009), determina que una educación de calidad en contexto de encierro es aquella que promueve la reinserción de los reclusos a la sociedad y ayuda a reducir la reincidencia. Un modelo de educación para las PPL debe entonces ser accesible para todos, contar con programas educativos amplios destinados al desarrollo pleno de las potencialidades de los participantes (Johans & Rodríguez, 2013, p. 311).

2.2. El rol del docente en contextos de encierro.

La práctica docente en su definición más básica es la interacción que se genera entre los docentes y los estudiantes. Diferentes factores pueden conformar la práctica docente y estos mismos irán delineando el tipo de práctica que aplican los docentes. Factores como la aproximación metodológica, pensum, contenidos, infraestructura existente, edad de los estudiantes, formación académica, la bibliografía, entre otros, configuran distintos tipos de prácticas que incluso alcanzarán diferentes resultados.

García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti (2007), se refieren no solo a la interacción existente entre docentes y estudiantes sino también a los significados que surgen de la experiencia y cómo estos dan sentido al quehacer de los actores e incluso se pueda vincular a su proyecto de vida.

> Estas prácticas, entendidas como las actividades que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales, tienen significación social y personal y están atravesadas por un amplio espectro de cuestiones vinculadas con la enseñanza, las situaciones institucionales, etc. (García et al., 2007, p. 4).

Es importante incorporar una de las reflexiones de Blazich (2007) sobre lo que implica la práctica docente en contextos de encierro:

> La posible incidencia de estas escuelas como productoras de significados con potencia para la reformulación de los proyectos de vida de los internos. En tal caso ¿en qué condiciones puede habilitar una vida digna intramuros?, ¿cuáles son las circunstancias que pueden constituirla como espacio de libertad aun en contextos de encierro? (p.55).

Estas reflexiones y los factores de educabilidad al interior de los centros penitenciarios remiten a pensar en la relevancia trascendental del rol de los docentes que están inmersos en esta práctica. Como lo describen García et al. (2007), la práctica en este contexto se vuelve un verdadero desafío, que requiere de docentes capacitados y sobre todo, comprometidos, no solo para mejorar la calidad o el nivel de educación de las PPL o transmitir conocimientos, sino para poder generar procesos de aprendizaje auto conscientes en cada educando, ayudarlos a descubrir sus propias fortalezas de tal manera que puedan reconstruir su identidad y realizar su proyecto de vida al margen del delito o violencia de los que venían involucrados.

La educación ha cobrado protagonismo en los procesos de resocialización de las PPL, ya que a través de ella pueden estos últimos plantearse la reformulación de un proyecto de vida que por múltiples razones no pudieron realizar en momentos anteriores de su proceso vital. Es a través de la educación que los privados de libertad pueden restaurar los derechos que les habían sido suspendidos y tener la posibilidad de reincorporarse a la vida civil (Blazich, 2007).

Para Marc de Maeyer (citado en Díaz & Mora, 2010) la educación es un proceso que debe ayudar al interno a identificar sus necesidades y brindarle las herramientas, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para alcanzarlas:

> El educador/formador del centro penitenciario no contribuirá a la prolongación de la (futura) sentencia judicial; lo que le interesa es la historia individual y no el expediente penal. La educación en el centro penitenciario es un proceso que debe ayudar al recluso a identificar sus necesidades educativas y a satisfacerlas (p. 49).

Se considera a los docentes y por ende, su trabajo, como el puente que las PPL pueden utilizar parar lograr esa reinserción o readaptación a la sociedad una vez que hayan recuperado su libertad. Y es que la educación en contextos de encierro tiene amplias potencialidades, ya que puede mostrar "a los sujetos la posibilidad de reformular sus proyectos de vida, y cerrar el importante ciclo de resocialización que deben experimentar los sujetos para adaptarse nuevamente a la vida normal. ¿Es esto posible? Este es un desafío fundamental que debe afrontar nuestra sociedad" (Johans & Rodríguez, 2013, p.306).

En América Latina, existe la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro, Red-LECE conformada por países como: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú, Uruguay, en su propuesta preliminar enfatizan que:

> La educación para los privados de la libertad es un derecho humano a lo largo de toda la vida y no un beneficio carcelario. La inclusión de las personas privadas de libertad en los planes de gestión y ejecución de las políticas educativas públicas. El impulso de la articulación interministerial e interinstitucional debe ser en este ámbito (Díaz & Mora, 2010, p.52).

3. Materiales y Métodos.

Se usó la aproximación biográfica–narrativa en el marco de la investigación cualitativa, la cual "ha de entenderse como aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas" (Meza, 2008, p.31).

Según Porta y Yedaide (2014), "el método biográfico-narrativo oscila, entonces, entre un modo de generar datos para ser contextualizados y situados, o comprendidos con potencial de extrapolación, y una forma de intervenir en la realidad, que es narrativa" (p. 181).

Lo interesante de la narrativa es que da cabida a la construcción de experiencias de vida, mediante la descripción de datos biográficos así como de relatos que, enmarcados en las realidades de cada individuo, adquieren significados después de un proceso reflexivo de las personas (Bolívar, 2002). Meza (2008) aclara también que "tanto el autor del relato

como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dichos relatos de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como la del segundo" (p.31). Se inició con la identificación de los posibles participantes, con quienes después de obtener su consentimiento, se realizó la entrevista no estructurada. La entrevista se efectuó con dos docentes del Instituto Tecnológico Superior Simón Bolívar y dos docentes de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil.

El paso posterior a las entrevistas, fue hacer la transcripción de las mismas; paso clave para ir diseñando las biografías narrativas, así como la identificación de la posible categorización de las respuestas para el posterior análisis e interpretación de los resultados.

4. Resultados y Discusión.

Después de la realización de las entrevistas, transcripción, análisis y respectiva categorización, se trazaron las biografías narrativas de los docentes participantes de esta investigación, e identificaron sus experiencias de adversidad vividas durante el desarrollo de las clases en el CRS. Los cuatro docentes coinciden en que la adversidad presente en este contexto de encierro está generada más por los protocolos de seguridad a los que tienen que ser sometidos y no por los PPL en sí ni por la infraestructura al interior del centro.

> E: ¿qué dificultades ha encontrado usted en el desarrollo de sus clases en el CRS?
>
> D1: Para mí la dificultad es el ingreso, digo el ingreso porque muchos compañeros, digo compañeros porque también son servidores públicos la policía, no tienen el tacto o de decir, ¿sabes qué? Son mujeres, son también servidores públicos (…)
>
> E: Pero no estamos hablando de los PPL sino de ¿la policía?
>
> D1: Sí, la policía, incluso una vez un policía tuvo la mala dicha de meterse conmigo, así gritando (…), primeramente no puedes ingresar nada, ni una manzanita; por ejemplo, si estás enferma, si estás mal del estómago ¡qué sé yo! No puedes llevar tu pastillita, para decir sabes que me la tomo después de 4 horas u 8 horas, no puedes.
>
> D2: Uno que va a una actividad específica que lo registren, a uno no le agrada y eso hace que uno a veces quiera retroceder pero por, por no pensar en uno sino por pensar en quien está adentro, por pensar en la persona que a uno lo espera adentro… se aguanta, entonces sería una de las cosas que habría que ver como se mejora.

La superación de sus propios límites, como miedo, cansancio, incomodidad, inseguridad, ha sido también un aspecto en común entre los docentes entrevistados, haciendo que esta superación de límites adquiera un significado importante en sus vidas.

> D1: Mire, todos los días yo me armaba de valor, le pedía a Dios, Señor, a ti me entrego Padre…
>
> E: ¿luchó con su miedo todos los días?
>
> D1: Todos los días
>
> E: ¿Todavía siente miedo?
>
> D1: Hasta ahora, hasta ahora…, pero ya no como antes. Miedo tengo de los otros que no son mis estudiantes.

Otro factor recurrente en los docentes fue la desmitificación de juicios de valor preestablecidos que tenían antes de iniciar la experiencia de dar clases en el CRS.

> D3: trabajar con personas privadas de la libertad, ese ha sido el mayor desafío para mí porque uno siempre piensa que le va a dar enseñanza a alguien, a un delincuente… y ¿cómo educar a un delincuente? Entonces uno piensa eso, ¿cómo educo a un delincuente? si normalmente un delincuente no se deja educar ¿ya? Eso sería básicamente lo que uno va a enfrentar pero ya uno se encuentra con otra realidad, que no es así, ellos están predispuestos y preparados para absorber todos los conocimientos que se imparta.

> D2: Me dijeron "sí es como un estudiante más, tienes que tratarlo como un estudiante más, un estudiante vinculado a la Universidad Católica, no es un bicho raro, ni un ser especial, tienes que tratarlos como estudiantes de la Universidad". Me encantó el desafío.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, este proyecto de ofertar educación superior a los PPL responde también a una política pública de reinserción social, por lo que uno de los aspectos claves que han señalado los docentes en las biografías narrativas es la reivindicación de los derechos de los estudiantes PPL.

> D2: Uno está en el curso y llegan los estudiantes esposados, llegan con sus esposas y al llegar al aula se las quitan, entra y ya es un alumno, sale de ahí y es un preso, es como una metamorfosis, incluso hasta en el rostro eso es impactante. Estas personas que de pronto no tuvieron esta oportunidad, vivirían amargados, el tiempo que les toque estar y saldrían a la sociedad más enojados, más agresivos, más violentos porque no hay nada que les de esperanza, en cambio que salga uno de ese lugar habiendo aprovechado el tiempo para estudiar, prepararse, capacitarse, sacar una profesión pues sale con un objetivo diferente.

> D3: Nos topamos con un grupo humano consciente de donde está y a donde quiere llegar, lo importante ahí es haber reconocido en lo que se metieron, después de eso ahora sí, querer superar, mediante ciertos objetivos como en este caso ser tecnólogos para en el futuro ser mejores y no volver a caer en lo mismo.

> D4: La libertad, no era solamente para ellos el salir de la cárcel, sino el descubrir la verdad, el entender la verdad. El conocimiento libera. Entonces, al portar eso, al llevar eso a estas personas, uno no solamente que hace un hombre humanitario, sino que, sobre todo lo que hace es construir, construir algo distinto. O sea, es un proceso maravilloso de construcción de una persona a través del conocimiento que uno puede compartir.

No obstante, no se puede negar la existencia *per* se del entorno adverso de encierro y todo lo que conlleva, como es por ejemplo, según los docentes, el temor a estudiar por represalias, la envidia de los compañeros del CRS que no estudian, las limitaciones que tienen por los horarios y los no accesos a herramientas de estudio.

> D3: Ellos viven un encierro donde se limitan de muchas cosas, ellos no tienen como comunicarse, a duras penas hablan entre ellos y por ahí con las visitas que les llegan. Nosotros pensábamos no estaban en condiciones de aprender… de momento ese fue el criterio mío… que tenía que ensenarle a alguien que no estaba preparado para aprender, eso se me ocurrió.

> D3: Cuando les cortan la luz (es un problema), les apagan, ellos como están en habitaciones pequeñitas, están ahí con la luz de la luna, están ellos tratando de seguir estudiando (…) los del otro pabellón están lejos y no llegan, esa parte habría que mejorar porque hay días que (los guardias) no los llevan y esos días pierden completamente todo el día de clases.

> D1: Uno puede decir, bueno los 19 los 20 alumnos que tengo aquí son estudiantes, pero ¿y los que están del aula cerrada, de la puerta, al otro lado? Están ahí andando y todo eso…, en el momento; imagínese que durante el tiempo de la nivelación y todo eso, yo hasta empecé a sufrir un poco de los riñones que se me hincharon los pies porque no podía ir al baño, me daba un miedo; porque el baño estaba arriba en el primer piso y en toda esa escalera estaban los detenidos y algunos con una caras que no son nada agradables, entonces yo tenía que aguantármelas.(…) Allá son mafias también, internas…, son los que tienen más poder y otros más bravos ¿no?

El último factor en común a mencionar que se encontró entre los docentes y que nos anima a pensar también en la continuidad de la implementación de esta política pública, es la satisfacción personal obtenida y el enorme deseo de los docentes de continuar involucrados.

> D2: Yo creo que trabajar con estas personas, al mismo tiempo, no sólo un desafío, no sólo un reto, sino una inmensa alegría, o sea, te produce alegría trabajar con estas personas. Y hacer, de una experiencia negativa que es pasar encerrado, hacer de esa experiencia negativa algo positivo.

> D4: La manera de ver el ejercicio de la docencia, a uno le cambia la vida, nadie que entra allí no se siente positivamente afectado de esa experiencia, yo siento, y eso le pasa a mis compañeros, que uno entiende entonces cuan sublime e importante es ser docente, cuan trascendente es, llevarles a estas personas que están en esa circunstancia tan difícil, tan triste, tan dolorosa, en su entorno familiar y demás, esta luz del conocimiento.

5. Conclusiones.

Una vez finalizadas las biografías narrativas de los docentes y su respectivo análisis, podemos ir haciendo concreciones: el ejercicio por sí mismo, de trazar la biografía narrativa de cada docente permitió que ellos volteen su mirada hacia su interior y puedan ser conscientes de su propio camino de aprendizajes y errores que los han llevado de alguna u otra forma a ser los docentes que son ahora y poder afrontar el contexto adverso en el que están inmersos día a día. Esto genera espacios también para continuar y ahondar más en el uso de la biografía narrativa como estrategia de la investigación cualitativa que puede y debe ser más estudiada en el campo de la educación en el país.

Por otro lado, esta política pública de reinserción social para las personas privadas de libertad, se ha posicionado no solo en sus beneficiarios directos, los PPL, sino también en los docentes y demás actores que forman parte del sistema de educación superior que se ha generado ahora también al interior del Centro de Rehabilitación Social, como una política de reivindicación de los derechos de los PPL. Aún falta mucho para poder evaluar los resultados en sí de la implementación de dicha política; sin embargo, los testimonios recabados hasta la actualidad señalan el buen camino y la necesidad imperiosa de continuarla.

Referencias bibliográficas.

Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie44a03.htm

Bolivar, A. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación.* (L. Porta, Entrevistador)

Bolivar, A., & Segovia, D. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*.

Bonilla, E., & Rodriguez, P. (2005). *Más alla del dilema de los métodos.* Bogotá D.C: Editorial Norma.

Caride, J., & Gradaílle , R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social. *Revista de Educación,* pp. 36-47.

Diaz , M., & Mora, L. A. (2010). *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión.* Mexico, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México - Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del D.F. PESCER.

García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E., & Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-25.

Gordon, H., & Weldon, B. (2003). The Impact of Career and Technical Education Programs on Adult Offenders: Learning Behind Bars. *Journal of Correctional Education*, 203-209.

Gurdian, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación socio-educativa.* San Jose: Print Center.

Johans, E., & Rodríguez, G. (2014). La educación en contextos de encierro en El Salvador. Una aproximación. *Revista Policía Y Seguridad Pública, 1*(4), pp. 301-331.

Meza , J. L. (2008). *Historias de maestros para maestros.* Bogota: Xpress estudio.

Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. (2016). *Código Orgánico Integral Penal.* Recuperado de: http://www.justicia.gob.ec/codigo-organico-integral-penal-el-impulso-para-una-justicia-moderna-y-agil/

Prieto, E. (2014). *Promover la educación superior en el establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario de Honda, a través de nuevas oportunidades.* Recuperado el 10 de enero de 2016, de Repositorio Institucional UNAD: http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2671/1/80895229.pdf

Scarfó, F., Albertina, I., Preafán, M., & González, B. (2007). *Competencias del educador de adultos.* Recuperado el 10 de enero de 2016, de Centro de Cooperación Regional para a Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: http://www.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=377&Itemid=118

Zeinsteger, P. (2014). *El rol docente universitario en las actividades de extensión universitaria en cárceles.* Recuperado el 12 de enero de 2016, de SEDICI, Repositorio Institucional de la UNLP: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49401

51

MARIBEL VALLEJO CHÁVEZ
MARCO RAMIRO TORRES L
FLOR KARINA GOVEA ANDRADE

TEMA:
ENFOQUE COLABORATIVO DE ACTORES EN LAS CADENAS PRODUCTIVAS: CASO PYMES GASTRONÓMICAS

ENFOQUE COLABORATIVO DE ACTORES EN LAS CADENAS PRODUCTIVAS: CASO PYMES GASTRONÓMICAS.

COLLABORATIVE APPROACH OF ACTORS IN THE SUPPLY CHAIN : THE CASE OF CULINAR

Maribel Vallejo Chávez[1]
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
Panamericana Sur Km 1 1/2 Riobamba – Ecuador
03-2998-200 03- 2317-001
mavallejoch@hotmail.com

Marco Ramiro Torres L.[2]
Universidad Estatal Amazónica
Km 2 ½ vía Puyo Tena, paso lateral
032-888- 118 032- 889-118
marcoramirotorres@yahoo.es

Flor Karina Govea Andrade[3]
Universidad Católica Santiago de Guayaquil Av. Carlos Julio Arosemena km 1 1/2 vía a Daule. Guayaquil -Ecuador
Teléfono 22096-950 2206-961
karina.govea@cu.ucsg.edu.ec

Resumen. La investigación se desarrolló en la provincia de Chimborazo - Ecuador, en el período 2014-2016. La unidad de análisis: agrupaciones (*CLUSTER*) relacionadas con las PYMEs Gastronómicas; el objetivo fue responder a la siguiente pregunta: ¿Las cadenas productivas articulan la competitividad en las PYMES gastronómicas, en la provincia de Chimborazo? El método de investigación fue cuantitativo, diseño descriptivo correlacional, tipo de investigación aplicada, descriptiva, inductiva y explicativa. Entre los principales resultados de la investigación se puede mencionar que los *cluster* muestran sectores productivos que interactúan en cada región. Las agrupaciones permiten realizar deducciones respecto a diferentes factores como: diferencias tecnológicas, patrones de consumo, cultura organizativa, objetivos individuales que no permiten ser competitivos entre sí. En conclusión, para establecer las bases de un crecimiento económico sostenido en una región, se debe fortalecer el funcionamiento de cada uno de los elementos que determinan la competitividad en los agrupamientos, esto se logra con un enfoque colaborativo entre universidad, industria, empresas, gobierno. Es una investigación de campo, en base al registro de ubicación de sectores productivos relacionados con la gastronomía, con el fin de identificar agrupaciones de este sector productivo y establecer un enfoque colaborativo entre sus actores. El estudio es una propuesta de ventaja competitiva, que será de utilidad para la toma de decisiones de gestión empresas – gobierno y cliente final, que puede ser aplicado a cualquier sector industrial en un determinado lugar, identificando las fortalezas y debilidades de cada sector geográfico local, regional y del país. Es decir, esta propuesta se puede replicar en otras PYMEs de diferentes sectores de producción en un país.

Palabras clave: Cadenas productivas, *cluster*, empresas gastronómicas, competitividad.

Abstract. The research was conducted in the province of Chimborazo - Ecuador, 2014-2016, the unit of analysis: clusters (CLUSTER) related to Gastronomical SMEs; the objective was to answer the following question: Productive chains articulate competitiveness in the gastronomic SMEs in the province of Chimborazo? the research method is quantitative, descriptive correlational design, type of applied research, descriptive, inductive and explanatory, among the main results of the research it can be mentioned that the cluster show productive sectors that interact in each region, clusters allow deductions different about factors such as

1 Docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo; magister en Formulación y Evaluación de Proyectos.
2 Docente de Liderazgo; Doctorado en Ciencias Administrativas.
3 Docente de Economía y finanzas; Magister en Finanzas.

technological differences, consumption patterns, organizational culture, individual goals that does not allow them to be competitive each. In conclusion, to establish the basis for sustained economic growth in a region should strengthen the functioning of each of the elements that determine competitiveness clusters, this is achieved with a collaborative approach between universities, industry, business, government. It is a field research based on the location register productive sectors related to food, in order to identify clusters of this productive sector and establish a collaborative approach between actors. The study is a proposal of competitive advantage, which will be useful for decision making management companies - government and end customer, which can be applied to any industrial sector in a particular place, identifying strengths and weaknesses of each local geographic area, regional and country. That is, this proposal can be replicated in other SMEs from different sectors of production in a country.

Keywords: Production chains, cluster, gastronomic enterprises competitiveness.

1. Introducción.

Se realizó un diagnóstico de la situación actual de PYMEs gastronómicas en la provincia de Chimborazo-Ecuador, con el objetivo de lograr una posición competitiva en las agrupaciones del mencionado sector, su ubicación y posicionamiento local, regional y mundial. En este contexto, las agrupaciones generan cadenas productivas enfocadas a brindar valor al cliente nacional - extranjero, donde la calidad se convierte en eje trasversal del productor-cliente final.

La metodología aplicada en la investigación permitió identificar ventajas, desventajas y características que tienen en común otras agrupaciones o sectores productivos. Los resultados permiten lograr un fortalecimiento de la gastronomía local e internacional, con enfoque colaborativo entre la universidad, industria, empresa (PYMEs) y gobierno. Las cadenas productivas, se fortalecen como industrias, al suministrar materias primas de calidad; las empresas relacionadas producen más, por tanto, generan ingresos al estado, los productores ganan al ofrecer un precio justo por sus materias primas, reactivando la producción y la calidad de vida de la sociedad.

Las cadenas productivas articulan la competitividad en las PYMES gastronómicas en la provincia de Chimborazo, las agrupaciones relacionadas con las PYMEs gastronómicas, generan responsabilidad social, integran a la comunidad, las empresas, el gobierno y la sociedad, además de producir alimentos de calidad, propios, autóctonos del sector en rescate de tradiciones.

La desarticulación en las cadenas productivas, las diferencias tecnológicas, patrones de consumo, cultura organizativa, objetivos individuales que no permiten ser competitivos entre sí. En este contexto, se planteó el siguiente enunciado: ¿Las cadenas productivas articulan la competitividad en las PYMEs gastronómicas?

La estrategia fue identificar los sectores productivos relacionados al sector gastronómico. Una vez identificados, el siguiente paso fue realizar una base de datos de localización geográfica para finalmente aplicar un instrumento de recolección de datos e identificar los problemas existentes en las agrupaciones, sus relaciones de trabajo y su vinculación.

2. Revisión de la literatura.

2.1. Cadena productiva.

La cadena productiva consta de etapas consecutivas en el proceso de elaboración, como ha señalado (Chevalier & Topepano, 1978) "la cadena productiva es un conjunto articulado de actividades productivas integradas, que es una interacción consecutiva a las articulaciones del mercado, tecnología y capital" (p.149).

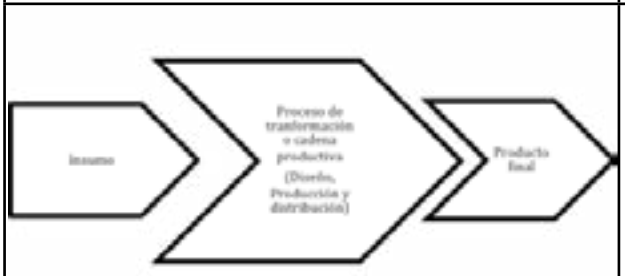
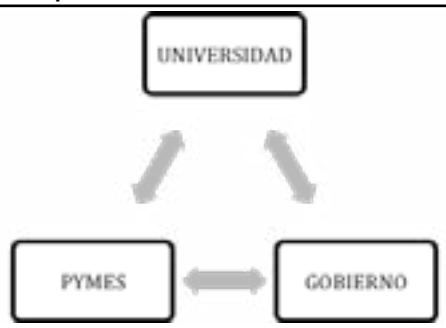
Según Monfort (1983; citado por Selmani, 1992), cadena productiva se refiere a la idea de que un producto, bien/servicio es una serie de operaciones llevadas a cabo por diferentes unidades interconectadas en su conjunto. Esta es una corriente que proviene de la extracción y la manipulación de la materia prima hasta la distribución.

> La cadena de producción en una sucesión de etapas técnicas de producción y distribución que están correctamente alineados con el mercado y con la demanda final, y se integra estas etapas tecnológicas. Normalmente se conoce la definición de cadena productiva como diversos insumos (MP) sufren algún tipo de cambio o transformación, hasta llegar a un producto final y su distribución en el mercado. La cadena productiva es una sucesión de operaciones de diseño, producción y distribución las mismas que están integradas y requieren de recursos físicos, tecnológicos y humanos (Selmani, 1992, p.154).

> La cadena productiva comprende el conjunto de agentes económicos y las relaciones que se establecen para satisfacer las necesidades de los consumidores de un producto en particular, tiene relación con servicios de apoyo, universidad y gobierno. Es decir, se trata de sectores que están "delante de la puerta (interno)", tales como; suministro de insumos, maquinaria, equipo, tecnología, infraestructura, personal capacitado; sectores "después de la puerta (externo)", la universidad su oferta académica, el gobierno en su regulación y leyes y la ciudadanía en general; va más allá de todo marco tecnológico e institucional (legal, legislativo, reglamentario, etc.) (SEAB, 1999, p.7).

En este contexto, los elementos importantes para lograr la competitividad (EXTERNA) en las cadenas productivas, es vincular, acoplar, enlazar a los elementos, Universidad, Empresas PYMEs y Gobierno, para articular y fortalecer las cadenas productivas, la figura 1 muestra esta clasificación.

Figura 1: Cadena productiva: interna y externa

Cadena productiva: Interna	Cadena productiva: Externa
	
Beneficiarios: La sociedad –clientes	

Elaboración propia

2.2. Elementos de la cadena productiva: Externa .

Universidad.- Son instituciones del Sistema de Educación Superior:

1. Las universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares, debidamente evaluadas y acreditadas.
2. Los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, tanto públicos como particulares, debidamente evaluados y acreditados.

El artículo 13 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en Ecuador, determina las funciones del Sistema de Educación Superior, siendo las más relacionadas las siguientes:

1. Docencia, investigación y vinculación con la sociedad.
2. Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos.
3. Actualización y perfeccionamiento profesional para los actores del sistema.

Las universidades a través del fortalecimiento en investigación, permiten desarrollar productos y servicios, mejorar procesos en alimentos, con la formación académica de profesionales especializados con normas técnicas para el desarrollo de la industria.

Pequeñas y Medianas Empresas (PYMEs).- Al producir materias primas de calidad, las PYMEs mejoran las condiciones de vida de productores-comunidades, al suministrar o abastecer con productos de calidad, la cadena productiva interna proveerá de productos terminados de calidad, beneficiando a la provincia de Chimborazo, su imagen corporativa, que es evaluada por los clientes nacionales y extranjeros al ingresar a los establecimientos gastronómicos y recibir un excelente servicio-producto.

En Ecuador, las cadenas productivas forman parte de la matriz productiva, objetivo del Plan Nacional del Buen Vivir en Ecuador, (SENPLADES, 2015),

> a través de la producción intensiva, innovación, tecnología y conocimiento; incrementa valor en la producción con el componente ecuatoriano; incrementa la productividad y calidad; diversifica la producción del mercado; genera empleo de calidad y promueve la sostenibilidad económica y ambiental (p. 291).

El gobierno.- A través de las finanzas y recaudación fiscal genera un equilibrio interno, estabiliza la economía, fomenta el turismo, existe un crecimiento del PIB per cápita. Se garantiza la infraestructura de puertos, carreteras, caminos, telecomunicaciones, ferrocarriles, aeropuertos, hospitales, educación, etc. Las instituciones públicas y privadas proporcionan un aporte al diseño de la política pública orientada al fortalecimiento y reactivación de las economías locales. La función del Gobierno, es conocer los encadenamientos existentes, sus miembros, sus interrelaciones y sus fuentes de ventaja competitiva, que son un elemento importante para comprender el desarrollo de las economías locales.

> Para identificar las cadenas productivas, se realiza con base en la información de la matriz de insumo–producto. Las transacciones de insumo–producto entre diferentes ramas del sector industrial constituyen el elemento fundamental para la articulación de las cadenas de producción de cada sector industrial (Agricultura, producción-manufactura, servicios…), que por su naturaleza dentro del sistema económico (sectores: primario-secundario-terciario), cada uno de ellos implica un tratamiento distinto (Dávila Flores, 2000, p. 177).

> Los clusters, representan una unidad para el análisis de la competencia intermedia entre la empresa y la industria, los cuales tienen una importancia intangible en el ambiente de negocios de una localidad, más allá de la recolección de impuestos, costos de servicios o salarios (Porter, 2000, p. 15).

2.3. Factores analizados .

El presente cuadro ilustra las definiciones de los factores analizados:

Tabla 1. Definiciones de las Dimensiones

Dimensiones	Definiciones
Factores tecnológicos	Se refiere al uso de la tecnología, maquinaria, equipo de cómputo, instalaciones apropiadas.
Patrones de consumo	Ávila (2002), nos dice que patrones de consumo son la forma en que las personas adquieren los alimentos ya sea por la influencia del mercado, la tecnología, los costos de producción o por los precios, los cuales tienen que ver con el ingreso de las personas y que a su vez la adquisición de este tipo de productos se homogeniza, en el sector urbano y rural.
Cultura organizativa	Hace referencia al ambiente de trabajo, al clima organizacional
Objetivos comunes	Se refiere a trabajar en equipo para lograr objetivos comunes con otros sectores de la producción que estén vinculados: universidades y gobierno
Liquidez	Se refiere al uso del capital de trabajo, al flujo de caja circulante para la producción
Localización	Hace referencia a la ubicación de las instalaciones físicas y porcentaje de uso
Rentabilidad	Hace referencia a los ingresos y egresos generados en un periodo económico

Elaboración propia

Tabla 2. Cadenas Productivas Externas

Nº	Cadenas productivas Externas	Relación con PYMEs Gastronómicas
1	Cadena Molinería	Relación Directa
2	Cadena Azúcar, Confitería y Chocolatería	Relación Directa
3	Cadena Oleaginosas, Aceite y Grasas	Relación Directa
4	Cadena Tabaco	
5	Cadena Café y Té	Relación Directa
6	Cadena Hortofrutícola	Relación Directa
7	Cadena Cárnicos	Relación Directa
8	Cadena Pesca y Atún	Relación Directa
9	Cadena Cuero, Calzado	
10	Cadena Lácteos	Relación Directa
11	Cadena Alimentos Concentrados o Balanceados	Relación Directa
12	Cadena Cerveza, Malta y Licores	Relación Directa
13	Cadena Textil - Confecciones	
14	Cadena Madera y Muebles de Madera	
15	Cadena Pulpa, Papel e Industria Gráfica	
16	Cadena Agroquímicos	
17	Cadena Petroquímica - Plásticos	
18	Cadena Petroquímica - Pinturas	
19	Cadena Petroquímica - Caucho	
20	Cadena Cosméticos y Aseo	Relación Directa
21	Cadena Farmacéutica y Medicamentos	
22	Cadena Cerámica	
23	Cadena Vidrio	
24	Cadena Cemento y sus aplicaciones	
25	Cadena Siderurgia	
26	Cadena Metalmecánica	
27	Cadena Maquinaria y Equipo Eléctrico	
28	Cadena Aparatos Electrodomésticos	
29	Cadena Electrónica y Equipos de Telecomunica-ciones	
30	Cadena Automotor (ensambladoras, partes y piezas)	
31	Cadena de descanso, entrenamiento y óseo	Relación Indirecta
32	Cadena hoteles y alojamiento	Relación Indirecta
33	Cadena gremios, colegios agremiados, cámaras	Relación Indirecta
34	Cadena agencias de viajes y tours	Relación Indirecta
35	Cadena de transporte	Relación Indirecta

Elaboración propia

La tabla 2, ofrece 35 perfiles sectoriales que son útiles para el análisis de las cadenas productivas que se relacionan con el sector PYMEs Gastronómicas, de las cuales 11 tienen Relación Directa (R/D) y cinco Relación Indirecta (R/I); los (19) sectores de producción no tienen relación directa e indirecta. El compendio de los perfiles mencionados se encuentra en el libro "Cadenas Productivas Estructura, comercio internacional y protección", Departamento Nacional de Planeación DNP. (2015), el listado contiene modificaciones.

3. Materiales y Métodos.

El método de investigación fue cuantitativo de diseño descriptivo correlacional que permitió describir la realidad observada y relacionar las variables de estudio. El tipo de investigación fue aplicada (caso de estudio) en un determinado lugar geográfico el cantón Riobamba – Provincia de Chimborazo. Es inductiva, parte de lo especifico a lo general, en este caso las PYMEs gastronómicas en la provincia de Chimborazo-Ecuador, de eje trasversal en un tiempo determinado para su estudio desde el productor - al cliente final. El tiempo de duración de la investigación fue de seis meses. El estadístico aplicado fue la estadística aplicando la t de student en análisis comparativo para encontrar diferencias significativas entre las cadenas productivas.

El instrumento empleado fue la encuesta a directivos, propietarios de las cadenas productivas, donde se planteó dimensiones de estudio.

3.1. Metodología.

Según datos del Ministerio de Turismo de Ecuador, existen 400 establecimientos registrados de PYMEs gastronómicas en la provincia de Chimborazo, Ecuador, hasta abril 2016. La misma que registra información del tipo de restaurante, clasificación, número de trabajadores, localización, nombre del propietario y dirección electrónica.

En cuanto a la información de las PYMEs gastronómicas, se clasificó por el número de trabajadores de la base de datos del año 2016, posteriormente, se elaboró indicadores representativos de cada una de las dimensiones de estudio:

Tabla 3. Variables y dimensiones

Variables	Dimensiones
Cadena productiva:	Factores tecnológicos
PYMEs gastronómicas	Patrones de consumo
	Cultura organizativa
	Objetivos comunes
Competitividad	Liquidez
	Localización
	Rentabilidad

Elaboración propia

3.2. Grupos de estudio comparativo.

Cluster 1: PYMEs gastronómicas, conformado por 400 pequeñas y medianas empresas que se dedican a la actividad.

Cluster 2: Se compone de 16 sectores productivos, relacionados con el clúster 1, de los cuales 11 cadenas productivas son de R/D y 5 de R/I.

Tabla 4. Clúster 2 de estudio

Nº	Cadenas productivas Externas	Relación con PYMEs Gastronómicas
1	Cadena Molinería	Relación Directa
2	Cadena Azúcar, Confitería y Chocolatería	Relación Directa
3	Cadena Oleaginosas, Aceite y Grasas	Relación Directa
4	Cadena Café y Té	Relación Directa
5	Cadena Hortofrutícola	Relación Directa
6	Cadena Cárnicos	Relación Directa
7	Cadena Pesca y Atún	Relación Directa
8	Cadena Lácteos	Relación Directa
9	Cadena Alimentos Concentrados o Balanceados	Relación Directa
10	Cadena Cerveza, Malta y Licores	Relación Directa
11	Cadena Cosméticos y Aseo	Relación Directa
12	Cadena de descanso, entrenamiento y óseo	Relación Indirecta
13	Cadena hoteles y alojamiento	Relación Indirecta
14	Cadena gremios, colegios agremiados, cámaras	Relación Indirecta
15	Cadena agencias de viajes y tours	Relación Indirecta
16	Cadena de transporte	Relación Indirecta

Elaboración propia

4. Resultados y Discusión.

Una vez recopilada la información, de los *cluster*, a continuación se presenta un análisis descriptivo de las diferencias del clúster 1 y 2.

Cuadro 5. Resultados del análisis comparativo *cluster* 1 y 2

Dimensiones	b	T	significancia
Factores tecnológicos	0.03	10.16	<0.001
Patrones de consumo	-0.16	-13.63	<0.001
Cultura organizativa	-3.00	-5.30	<0.001
Objetivos comunes	0.01	3.22	<0.01
Liquidez	0.02	0.21	0.84
Localización	7.64	51.65	<0.001
Rentabilidad	-0.04	-32.37	<0.001

Elaboración propia

4.1 Análisis comparativo de resultados.

La tabla 5, refleja el resultado del estadístico *T student* de diferencia de medias, sus resultados confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas para todas las variables a excepción liquidez, donde se puede observar el *Cluster* 1: PYMEs gastronómicas y *Cluster* 2 Otras Cadenas productivas, poseen liquidez en su capital de trabajo. El *Cluster* 1 obtiene menos factores tecnológicos en relación al *Cluster* 2, quienes representan mayor tecnología en función de su actividad económica; los patrones de consumo son diferentes para cada sector de producción. Sin embargo, estas diferencias son aceptadas debido a la actividad de cada cadena productiva.

Existen diferencias en la cultura organizativa, la misión, visión, patrones de consumo, hábitos y costumbres, existe diferencias entre el *cluster* 1 y 2. Cada cadena productiva mantienen objetivos individuales, trabajan para sí mismos sin relacionarse activamente con otros sectores de producción, por tanto, no existe beneficios comunes, unión y cooperación de las cadenas productivas. La localización difiere de cada *cluster* de producción, la rentabilidad depende de la inversión e infraestructura física de cada miembro de la cadena productiva.

5. Conclusión.

Los resultados obtenidos de los *cluster* de análisis, demuestran diferencias, por tanto, existe desarticulación en las cadenas productivas, en los siguientes factores: Tecnológicos, patrones de consumo, cultura organizativa, objetivos comunes, localización y rentabilidad. A excepción del indicador liquidez en el cual no existe diferencia, puesto que todas las cadenas productivas requieren de liquidez para solventar su capital de trabajo.

Las cadenas o redes definen y redefinen las posibilidades de cooperación y asociación, no son estáticas, tienen su propia dinámica presentan resistencias ante la formalización de las relaciones inter e intra-firma. En este sentido, pueden aparecer y desaparecer a partir de enlazamientos para unir las partes de la organización por la vinculación no solo en la realización del producto o servicio, sino en los mecanismos de control, regulación y crecimiento (Cardona & Lopéz , 2001, p.9).

Articular las cadenas productivas permite generar un vínculo entre ellas para lograr objetivos comunes como la satisfaccion del cliente, y su rentabilidad empresarial, cada patrón de consumo de cada cadena tiene su propia dinámica y cultura empresarial en sus relaciones internas y externas.

La forma como se organiza la sociedad para producir determinados bienes y servicios no se limita únicamente a los procesos estrictamente técnicos o económicos, sino que también tiene que ver con todo el conjunto de interacciones entre los distintos actores sociales que utilizan los recursos que tienen a su disposición para llevar adelante las actividades productivas. A ese conjunto, que incluye los productos, los procesos productivos y las relaciones sociales resultantes de esos procesos, denominamos matriz productiva (SENPLADES, 2012).

Las PYMEs representan gran parte de la red empresarial de un país; el sector PYMEs gastronómicas está inmerso en el sector de producción de alimentos, compiten en su sector de producción que contribuye en gran medida a generar riqueza y puestos de trabajo, por este motivo, la investigación busca un enfoque colaborativo entre universidad, PYMEs y gobierno, para lograr cadenas productivas: caso PYMEs gastronómicas.

El análisis comparativo entre la cadena productiva, PYMEs gastronómicas *cluster* 1 y otras cadenas productivas denominado *cluster* 2, en las variables de estudio demuestran diferencias estadísticamente significativas, más allá de diferencias del sector, existen diferencias tecnológicas, patrones de consumo, cultura organizativa, objetivos individuales que no permite ser competitivos entre sí.

Los factores tecnológicos representan un requerimiento fundamental para el funcionamiento de los sectores productivos. El gobierno debe facilitar políticas públicas que posibiliten el financiamiento de tecnología en los sectores productivos.

La cultura organizativa, parte de la misión, visión y valores empresariales, se relaciona con patrones de consumo, hábitos y costumbres de su gente, el trabajo en equipo para logar beneficios mutuos empresa-trabajador. Las cadenas productivas deben tener objetivos comunes, en busca de beneficio en común, en acoplamiento de requerimientos empresas-universidad-gobierno, para su fortalecimiento y reactivación. No existe diferencia significativa en la liquidez, por tanto, no es un problema en la producción en los diferentes sectores productivos, en este contexto se podría decir que además de liquidez se requiere solvencia; para garantizar inversiones y financiamiento futuro.

El sector PYMEs gastronómicas se sitúan en localizaciones de menor circulación de tráfico, espacios reducidos, infraestructura inadecuada, personal empírico en la preparación de alimentos entre otros factores de análisis. Las localizaciones atractivas las ocupan restaurantes de mayor tamaño, desplazando a las PYMEs gastronómicas en ubicaciones alternativas. El indicador rentabilidad, tiene variaciones constantes precios en la materia prima e insumos agrícolas debido a la oferta y demanda en el sector agricultura, en el clúster 1, mientras tanto en el *cluster* 2 requiere mayor inversión en infraestructura, personal calificado.

Las diferencias entre los dos clúster de análisis, demuestran rivalidad en las cadenas productivas al no existir relaciones de trabajo cooperante, por tanto el objetivo es fortalecer y reactivar las cadenas productivas en su crecimiento económico sostenido en una región,

generar estrategias competitivas, compartir riesgos y beneficios para lograr un trabajo articulado en conjunto, de compromiso y enfoque colaborativo de todos los actores universidad, empresas y gobierno.

Finalmente, el trabajo realizado muestra la posibilidad de articular resultados de la investigación y generar escenarios de encuentro de trabajo de universidades, empresarios y gobierno, quienes son actores en la producción e información, con el fin de promover investigación, vinculación y formación de profesionales capacitados en la exigencia de la globalización y la competitividad. El rol del gobierno en el fortalecimiento de las cadenas productivas con asesoramiento técnico-financiero, financiamiento y políticas de estado que ayuden a reactivar la producción y competitividad en los diferentes sectores productivos.

Referencias bibliográficas .

Ávila , D. D. (2002). *Patrones de consumo.* México: EDUNET.

Cardona , M., & Lopéz , M. V. (2001). La capacidad organizativa de las redes y las cadenas en la dinámica económica y social. *Revista Universidad EAFIT*, p. 9-21. Recuperado de http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/987/889::pdf

Chevalier , J. M., & Topepano, J. (1978). *A Propos des filiers industrielles. Revue d´economie industrielle* (Vol. 6). Recuperado de: www.persee.fr/doc/rei_0154-3229_1978_num_6_1_2871

Albán, Carlos., A. (1998). *México después de TLCAN, Impactos económicos de TLCAN y sus consecuencias políticas y sociales*. Recuperado de: http://brd.unid.edu.mex/recursos/ADI/MI09/Mexico_despues_del_ TLCAN. pdf

Departamento Nacional de Planeación DNP. (2015). *Cadenas Productivas.* Recuperado de: https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-empresarial/Paginas/analisis-cadenas-productivas.aspx

SENPLADES. (2015). *Plan Nacional del Buen Vivir.* 2013-2015. Quito. Recuperado de

Porter, M. (2000). Location, Competition and Economic Development: Local Clusters in a Global Economy. *Economic Development Quarterly 16* , p.15-34.

SEAB, S. s. (1999). *Estudio das Cadeias Productivas do Agronegocio Paranaense.* Paraná: Curitba.

Selmani, Y. (1992). *Analyse de Flux Pshiysique de Bois a L´Interieur de La Filiere. École Nationale du Gemie Rural des Eaux et des Forest - ENGREEF.* Engreef: Nancy.

SENPLADES. (2012). *Transformacion de la matriz productiva, revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano.* Quito: Secretaria de Planificacion y Desarrollo.

52

MARIO VALVERDE ALCÍVAR

ERIKA MOREIRA CHOEZ

TEMA:

LA SEGURIDAD EDUCATIVA ANTE DESASTRES NATURALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR. PROPUESTA DE UNA GUÍA DIDÁCTICA DIGITAL INTERACTIVA

LA SEGURIDAD EDUCATIVA ANTE DESASTRES NATURALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR. PROPUESTA DE UNA GUÍA DIDÁCTICA DIGITAL INTERACTIVA

THE EDUCATIONAL NATURAL DISASTER SAFETY IN SCHOOLS. PROPOSAL FOR AN INTERACTIVE DIGITAL TUTORIAL

Mario Valverde Alcívar[1]
Universidad de Guayaquil
Av Kennedy s/n y Av, Delta
2280086
mario.valverde@ug.edu.ec

Erika Moreira Choez[2]
Universidad de Guayaquil
Av Kennedy s/n y Av, Delta
2280086
erika.llerenac@ug.edu.ec

Resumen. La finalidad del presente proyecto es poder hacer la investigación sobre la Influencia de los Estándares de calidad de seguridad educativa en la información sobre el comportamiento ante desastres naturales en los estudiantes de la escuela de educación básica fiscal "Mercedes Moreno Irigoyen". Esta investigación fue desarrollada a partir de las algunas fundamentaciones teóricas y conceptos encontradas en una perspectiva internacional como nacional, habiendo explorando diversos recursos tecnológicos como una respuesta a la indagación, en búsqueda de los resultados favorables para el aprendizaje en cuanto a seguridad educativa y al conocimiento necesario de cómo actuar ante riesgos eminentes , en la Escuela de Educación Básica "María Moreno Irigoyen". Fueron utilizados diferentes tipos y métodos de investigación adecuados, como la investigación bibliográfica, de campo, descriptiva, métodos como el deductivo, inductivo, análisis y síntesis, además se procedió a tomar la muestra necesaria para aplicar las encuestas a docente, estudiantes y representantes legales, y la entrevista a las autoridades de la institución, determinando la necesidad de incursionar con recursos tecnológicos en procesos de aprendizaje, para mejorar la calidad de la información sobre el comportamiento de la comunidad educativa ante los desastres naturales a través de la propuesta que es el Diseño de una Guía Interactiva.

Palabras claves: Estándares seguridad, desastres naturales, guía interactiva.

Abstract. The purpose of this project is to prune do research on the influence of educational quality standards on information security behavior in natural disasters school students basic education tax "Mercedes Moreno Irigoyen". This research was developed from the some theoretical foundations and concepts found in an international perspective and national, having explored various technological resources as a response to the inquiry, in search of favorable outcomes for learning in terms of educational safety and knowledge need of how to deal with prominent risks in the School of Basic Education "Maria Moreno Irigoyen" were used different types and appropriate research methods such as literature research, field, descriptive methods as deductive, inductive, analysis and synthesis, also it proceeded to take the sample necessary to implement surveys teachers, students and legal representatives, and interview the authorities of the institution, determining the need to dabble with technological resources in learning processes, to improve the quality of

1 Gestor de Investigaciones Facultad Filosofía – Informática Educativa.
2 Subdirectora de la Carrera de Informática Educativa – Universidad Guayaquil - Filosofía

information on the behavior of the educational community to natural disasters through the proposal this is an Designing an Interactive Guide.

Keyboards: Standard Security, behavior natural disasters, interactive guide.

1. Definición del problema.

Los desastres naturales suceden por lo general de manera fortuita y la escasez de información es la principal causa para que no se tomen medidas para que cuando sucedan se pueda evitar daños múltiples que impactarían el entorno, pero estas situaciones han sucedido desde el inicio de la vida, solo que conforme ha avanzado el tiempo se ha ido mejorando las formas de poder afrontarlos.

La falta de averiguación ante desastres naturales implica, en primer lugar, una adecuada comprensión de sus causas y dinámica. Para ello es consecuencia útil diferenciarlos de las catástrofes, que actúan como desencadenantes de aquéllos en un contexto previo de vulnerabilidad. De este modo, las catástrofes naturales, muchas veces inevitables, se cambian en desastres debido a determinados comportamientos o actividades humanas.

2. Marco teórico.

Los estándares son ajustados del terreno de la pragmática. Si no coexistiera esta relación con la acción, no habría sentido el elaborar estándares en educación, pues la investigación de la calidad en la educación soporta la necesidad de enunciar acciones para optimizarla.

2.1. La seguridad educativa.

Es el proceso de identificar, analizar, y cuantificar las posibles pérdidas y efectos de carácter secundario que se desprenden desde los desastres, así como las acciones de niveles provisorios, correctivos y reductivos que se deben emprender.

La tercera observación realizada para situar los estándares se asienta hacia el área de la seguridad. En el momento de que los estándares son construcciones predestinadas a proporcionar un efecto de seguridad en el accionar, por lo tanto, se puede decir que los estándares se sitúan en el ámbito de las impresiones y de las emociones. Se puede indicar que la sensación y la emoción de seguridad.

2.2. Gestión de riesgo en la educación.

Carola Kiesel en su obra “Guía para la gestión del riesgo en proyectos de desarrollo rural” define la gestión de riesgo de la siguiente manera:

> Sintetiza una perspectiva de los desastres acorde con la búsqueda del desarrollo sostenible. Ahora desde la actividad productiva y planificadora cotidiana necesaria hasta la reconstrucción en condiciones que superen la vulnerabilidad preexistente y aumenten la capacidad organizativa social e institucional para la mitigación (Kiesel, 2011).

Otra de las definiciones según (Díaz Palacio, 2015) en referencia a Orlando Chuquisengo y Luis Gamarra: la "gestión de riesgo como el proceso planificado concertado, participativo e integral de reducción de las condiciones de riesgos o desastres de una comunidad, de una región o de un país íntimamente ligado a la búsqueda de su desarrollo sostenible".

Según la Federación internacional de sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja definen la vulnerabilidad como la "capacidad disminuida de una persona o un grupo de personas para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de un peligro natural o causado por la actividad humana, y para recuperarse de los mismos". Esta es una definición un referente. La vulnerabilidad casi siempre se relaciona con pobreza, Además son vulnerables las personas que están en reclusión, inseguridad e desamparo ante riesgos, heridas o coacciones.

> Factor interno de un sistema expuesto a una amenaza, cuando es sensible a ella y tiene baja capacidad de adaptación o recuperación. Por ejemplo, si las personas construyen casas sin respetar las normas de resistencia para sismos, están más expuestas a sufrir daños graves si se presenta un sismo. Si construyen casas cerca de quebradas o en las laderas de un volcán, estas casas serán las primeras en destruirse en un deslizamiento de tierra o por los flujos piro clástico, producto de una erupción (Secretaria Nacional de Gestión de Riesgos & Ministerio de Educación, 2010).

2.3. Precursores de la seguridad educativa.

Las amenazas naturales operan sinérgicamente con otras que no son y, las amenazas constituyen entre sí variadas composiciones. Como muestra se tiene un sismo, puede desatar inundaciones, incendios, etc. cualquiera de estas composiciones o "multiamenazas" pueden repercutir de manera indirecta.

El sismo, las tormentas o huracanes, se los consideraba los responsables de la desgracia y de los eventos que hacían daño y eran impredecibles y además inexplicables dependiendo del conocimiento sobre estos sucesos en la época. En las décadas de los 70 y 80 se unen al terreno de los desastres los acontecimientos derivados de los procesos de desarrollo de las condiciones de vulnerabilidad de los desastres futuros y la relación que tiene estos con el medio ambiente.

En la página web "Cambioclimatico.cridlac.org" se encuentra la historia de la Gestión de Riesgo y expresa:

> La década de los noventa acogió la llamada declaratoria del Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales impulsada por Naciones Unidas. La temática del riesgo y su reducción a través de intervenciones –sobre todo al nivel local- anticipadas al evento físico y su impacto tomaron mayor fuerza. En general, fue una década donde se consolidaron conceptos y teoría y se puso en práctica a nivel local mucho de los aportes pioneros (CRID, 2010).

2.4. Historia de la gestión del riesgo.

El riesgo existente es un desafío que tiene enormes proporciones que es el riesgo futuro. Para el autor Allan Lavell (2001) "El crecimiento poblacional y económico combinado con la persistencia de múltiples amenazas ya existentes y otras nuevas que se construyen en el entorno de la sociedad moderna y sus nuevas tecnologías, muestran un futuro poco optimista si los procesos históricos y actuales no se modifican de forma dramática".

2.5. La seguridad escolar en el quehacer de la educación.

Se puede definir la gestión de riesgos como el proceso integral de planificación, organización, dirección y control, dirigido a la reducción de riesgos, manejo de emergencias y recuperación ante eventos adversos; orientado al desarrollo humano, económico, ambiental y territorial sostenible.

2.6. Enfoque de derechos en la gestión de riesgos.

El riesgo de ser afectados por peligros y desastres de origen natural, socios naturales y ocasionados por la actividad humana o antrópica, es impredecible. La corpulencia en pérdidas potenciales es cada vez mayor, por el incremento de la población en sectores propensos a cataclismos.

La Secretaria Nacional de Gestión de riesgo y el Sistema Nacional Descentralizado poseen la disposición de avalar la protección de las personas y colectividades de los efectos negativos de los desastres a través de políticas, estrategias y normas.

> El tema de gestión de riesgo de desastres se enmarca dentro del fomento de una cultura de prevención que debe considerar los diferentes espacios en donde se desenvuelve el alumno(a), por tanto, se hace necesaria la elaboración de planes familiares, escolares, comunitarios y municipales de prevención o emergencia como una práctica educativa y psicológica importante (Chuquisengo, 2012)

2.7. La realidad internacional de la seguridad educativa.

Los responsables de esta investigación concluyen que en nuestro país existe un gran riesgo de padecer desastres naturales y sobre todo desastres provocados por el mismo ser humano, por lo que está en nuestra responsabilidad culturizarnos en cuanto a prevención, para evitar todo tipo de tragedias, ya que por tanta inconciencia por parte del ser humano pequeños accidentes terminan en catástrofes lamentables.

> Cultura de la prevención, es un saber, que minimiza la vulnerabilidad, de cualquier actividad humana frente a los riesgos o amenazas provenientes de la naturaleza o la intervención de por si mismo. Teniendo en cuenta que en todos los sitios donde nos encontramos podemos correr riesgos de diferentes clases, la prevención evita que por fallas humanas, sucedan grandes tragedias y calamidades. Prevenir es evitar, y ante emergencias por causas naturales o de otra índole, debemos estar preparados para actuar en forma inmediata, y evitar así catástrofes mayores, sobre todo, cuando de vidas humanas hablamos (Slidshare, 2011).

3. Casos de seguridad educativa en otros países.

3.1. Comunidad Perú.

La comunidad educativa en el Perú comprenden dos dimensiones: el espacio definido por la institución y su entorno y en él se encuentran diferentes elementos tangibles como son los edificios, los muebles y enseres, y las actividades y comportamiento que realizan las personas y además un espacio virtual, determinado por un contexto de aprendizaje de tipo independiente de las circunstancias físicas de la escuela.

Las escuelas que manejan la ciencia y la tecnología juegan un papel primordial en la orientación y capacitación para la prevención de desastres en especial las universidades, por esto es indispensable incorporar en las actividades escolares contenidos y metodologías según sea el caso la incorporación del factor de riesgo y la seguridad educativa.

> En cada área de intervención podemos formular resultados esperados que definan la conducta operacional de los capacitados. A manera de ejemplo, destacamos algunos resultados esperados contenidos en una propuesta educativa de prevención de desastres. En el área educativa conoce y aplica los elementos fundamentales de la teoría de desastres, reconoce las distintas dimensiones de la vulnerabilidad y diseña estrategias de política para su reducción (Ferradas, 2012).

3.2. Seguridad en España.

El estudio examina el Nivel de Seguridad Integral (NiSI) en las instituciones educativas de educación obligatoria de España, como seguimiento a una labor de investigación anterior. Para recolección de información se aplicó un Cuestionario de Autoevaluación denominado EDURISC con una muestra de 273 instituciones educativas de España, se ha realizado 12 estudios de caso y se han efectuado cuatro grupos de discusión.

El estudio de los resultados muestra las importantes fortalezas e ineficacias que exteriorizan los centros en componente de seguridad, acentuando las deficiencias manifestadas en: inscripción de seguros escolares y extraescolares, sostenimiento de las instalaciones, sociabilidad, tránsito y circulación interior y exterior, medidas de ayuda frente al robo y la infracción, conservación de expediente y prevención del riesgo físico del alumnado.

En el artículo "La seguridad integral en los centros educativos" escrito por Gairín Sallán[3] expresa:

> La Administración Educativa competente asume la necesidad de garantizar la seguridad, tal y como puede desprenderse de la lectura de la normativa (Real Decreto 732/1995[3], Ley Orgánica 2/2006[4], Real Decreto 132/2010[5], entre otras). Este compromiso explica el que se haya desarrollado amplia legislación educativa en terrenos diversos (requisitos mínimos que deben reunir las instalaciones educativas para prestar su servicio, regulación del transporte escolar, servicios de comedor, etc.), que se une a la existente en materia de seguridad laboral (a destacar, la Ley 31/1995, de Prevención de Riesgos Laborales[6]) y a otra legislación vigente, para asegurar que las condiciones en materia de seguridad de los centros educativos de nivel no universitario, tanto internas/externas o estáticas/dinámicas, sean las adecuadas (Sallán, 2012).

3.3. Proponentes de la nueva pedagogía y la seguridad educativa.

De esta manera existe una nueva orientación en Pedagogía que tiene diferentes significados: pedagogías nuevas, educación progresiva, escuela moderna, todas fundamentadas en método llamados "naturales", "activos", etc., los dos últimos términos están en el centro del debate y la polémica. Este modelo ha sido elaborado en términos diversos, como una nueva solución en pedagogía y como alternativa a la pedagogía escolar.

El modelo tradicional difiere de libertad, la educación nueva prioriza la libertad especialmente la individual, forma a la persona en el ámbito social. Esta pedagogía no se extiende

3 J. GAIRÍN SALLÁN. Coordinador del estudio, Catedrático de Ciencias de la Educación y, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G6, despacho 247. Campus de la UAB. 08193

solo al infante, llega a todos los estudiantes, a todo individuo, aunque este sea un adulto en sus concepciones pedagógicas. Al contrario de la pedagogía tradicional que lo que hace es elaborar el retrato de un niño subyugado por sus deseos, su ternura, no dotado de el raciocinio suficiente y es concebido como el objeto de la educación en la cual el docente es el funcionario.

3.4. La realidad nacional y la seguridad educativa ambiental y gestión de riesgos.

Según CEPAL (Evaluación del impacto socioeconómico y ambiental de los desastres, 2003), las catástrofes naturales han causado más o menos el 33% de pérdidas de vidas de seres humanos y también edificaciones de índole social y fructífera en Latinoamérica. Es preciso tener sistemas que alerten de forma anticipada, se debe prevenir y moderación a partir de los efectos desfavorables de los desastres.

3.5. La educación básica y la seguridad educativa.

Los procesos que sobrelleva la seguridad y la gestión de riesgo en la actualidad son de carácter preventiva, en Latinoamérica se ha producido de manera paulatina los cambios y se entiende que hay que modificar las prioridades y se les del uso adecuado a los recursos para afrontar los dificultades que generen riesgos e inseguridad a la población.

Los gobiernos promueven la instauración de procedimientos nacionales de prevención y atención de desastres y escenarios nacionales como espacios inducidos por la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD)4 donde confluyen actores con diferentes roles (inversionistas, promotores y controladores) en el proceso de prevención.

El MINEDUC en el año 2011 efectuó una priorización de los métodos técnicas y procesos en cuanto a la responsabilidad de la seguridad escolar en las instituciones educativas, inicia la iniciativa de crear un plan de inversión pública en que la fundamentación técnica se la hizo por medio de consultorías financiadas por Plan Internacional y UNICEF-Ecuador que concibieron los productos que se necesitaban para levantar la Política Pública de Reducción de Riesgos del MINEDUC y de su Dirección Nacional de Gestión de Riesgos (DNGR).

3.6. ¿Qué se busca en la escuela con la RRD?

- Resguardar la vida e integridad de quienes conforman la escuela.
- Certificar la continuación de la educación en escenarios de emergencia.
- Desarrollar las destrezas, habilidades, capacidades y conocimientos de quienes conforman la comunidad educativa para hallar una comunidad resolviente, competente en reducción de riesgo y desastres en su comunidad

La Secretaría General de la Comunidad Andina en cooperación con el Ministerio de Educación y la Comisión Europea a través de la obra "Lineamientos para la incorporación de la gestión de riesgo en la Educación Básica del sistema educativo ecuatoriana" expresa:

> Dentro de los preámbulos, se menciona la Ley de Seguridad Nacional, que en el Artículo 131 dispone, que el Ministerio de Educación Pública introducirá en sus planes Educacionales de nivel primario y secundario, información relativa a la doctrina y práctica de Defensa Civil. Esta Ley parte del objeto de implantar en la malla curricular de la Educación Básica y Bachillerato, contenidos

4 Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres.

> programáticos sobre el tema, y fortalecer y optimizar la capacitación a los estudiantes de segundo año de bachillerato, en el campo de acción de Defensa Civil, para que respondan adecuadamente frente a una amenaza. (Andina, 2009)

3.7. La reforma curricular del 2010 y los estándares seguridad educativa.

Tiene relación directa con la seguridad, confort, habitabilidad y dimensionamiento de la "edificación escolar", que reconoce la organización o el esquema arquitectónico de la Institución educativa de manera completa, relacionando de forma funcional las áreas educativas con los espacios de recreación.

3.8. Estándares urbanísticos para la infraestructura educativa.

La organización del Nuevo Modelo de Gestión Educativa admite que por medio de la reorganización del ofrecimiento educativo, se formen colegios ejes que forman nodos estructurantes dentro de la organización geográfica determinada por la SENPLADES.

> El proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permiten interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, aplicando los principios del Buen Vivir. (Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, 2010).

3.9. Información sobre el comportamiento ante desastres naturales y el comportamiento.

El comportamiento humano es el conjunto de actos mostrados por el individuo y que están determinados por la cultura, por los valores culturales, los valores familiares, las actitudes, las emociones, los valores morales, la ética, la genética, entre otros. El comportamiento trata de aprovechar las características en el desarrollo de las acciones y actividades de una persona que le permita tener una vida de calidad, optimizando las fortalezas y disminuyendo las debilidades.

4. Metodología.

Los métodos que se aplicaron para este estudio son:

Observación: A través del método de observación se permite la recolección de los datos, los cuales deben ser veraces para el proyecto. Fue puesto en práctica este método para hacer las observaciones directas e indirectas sobre el problema de la falta de información sobre el comportamiento ante desastres naturales.

Deductivo: El método deductivo considera que la conclusión está implícita en las deducciones que se realizan acorde al proceso de investigación, por lo tanto, las conclusiones son una consecuencia necesaria de las premisas es así que para esta investigaciones el método deductivo sirve para realizar las conclusiones generales del proyecto, usando el razonamiento y la lógica de nuestro proceso.

4.1. Técnicas de la investigación.

La entrevista: Una de las técnicas de investigación de este proyecto es la entrevista que fue realizada a los directivos de la institución, a través de un cuestionario estructurado, se ha utilizado la entrevista al momento de buscar datos veraces .

La encuesta: Esta técnica será aplicada para obtener información del problema de estudio en este sobre los estándares de seguridad educativa, en la calidad de información sobre desastres naturales, a partir de la encuesta se permitirá realizar el análisis de tipo cuali-cuantitativo de los resultados, poder llegar a las conclusiones que corresponde que a los datos recogidos.

4.2. Método de encuestar con técnica Aplicación de la escala de Likert e Interpretación de Resultados.

Después de realizar las encuestas a los docentes, estudiantes y representantes legales de la Unidad Educativa, se concluye con lo siguiente:

En la pregunta número uno a los docentes, no hay en la institución evaluaciones periódicas sobre procedimientos de seguridad educativa, por lo tanto las autoridades del centro educativo, tienen que hacer las correcciones necesarias ante esta problemática que se presenta, estas deben brindar información oportuna y promover acciones preventivas, como detectar las zonas que son más seguras en la institución.

5. Conclusiones.

- No se realizan evaluaciones ni procedimientos de seguridad en la Institución Educativa.
- En la Institución educativa no están preparados para enfrentar ningún desastre natural.
- En la Institución no se realizan simulacros ante algún desastre natural.
- Tener listo un plan de contingencia.

6. Recomendaciones.

- Realizar medidas de seguridad orientadas al respeto de los derechos humanos de los estudiantes.
- En la institución educativa deben haber indicaciones con las rutas de evacuación.
- Crear normas de seguridad.

Referencias bibliográficas.

Casassus, J. (2010). *Estándares en educación: conceptos fundamentales.* UNESCO.

Allan Lavell, P. (Octubre de 2001). *Congreso de la República Perü.* Recuperado de Congreso de la República Perü: www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4.../doc15036-contenido.

Andina, S. G. (2009). *Lineamientos para la incorporación de la Gestión del Riesgo en la Educación Básica.* Quito: Ministerio de Educación.

Cassasus, J. (2010). *Estandares en educacion; conceptos fundamentales* -. Unesco.

Chile, M. d. (2013). *Política de Seguridad escolar y Parvularia.* Chile: Ministerio de Educación.

Chuquisengo, O. (2012). *Guía Metológica para la gestion de riesgo.* Lima: SATIS.
CRID. (28 de Julio de 2010). *Cambio Climatico.* Recuperado de: http://cambioclimatico.cridlac.org/gestion-del-riesgo/gr-en-detalle
Díaz Palacio, J. (2015). *Gestión de Riesgo en los gobiernos locales.* Perú: ECHO.
Educación, M. d. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.* Quito: Ministerio de Educación.
Educación, M. d. (5 de Septiembre de 2013). *Ecuador Ama La Vida*. Recuperado de: http://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-vela-por-la-seguridad-de-los-estudiantes-del-sistema-nacional-de-educacion/
Ferradas, P. (2012). *Metodologías y herramientas para capacitación en gestión de riesgo de desastres.* Perú: INDECI Instituto Nacional de Defensa Civil.
Gómez Mendoza, M. (2012). El modelo de la educacion nueva y las pedagogías activas (III). *Ciencias Humanas*, Digital.
Integral, P. N. (2011). Quito.
J., C. (2010). *Estandares en educacion, conceptos fundamentales de Unesco.*
Kiesel, C. (2011). *Guía para la gestión del riesgo en proyectos de desarrollo rural.* RUTA.
Riesgos, S. G. (2010). *Plan Institucional de Emergencias para Centros Educativos.* Quito: Ministerio de Educación.
Sáenz Obregón, J., Del Pozo Andrés, M., Viñao Frago, A., & Cerezo Manrique, M. (2015). *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX.* Madrid, España: UNED.
Sallán, G. (Agosto de 2012). *Seguridad y Medio Ambiente Fundación Mapfre*. Recuperado de Seguridad y Medio Ambiente Fundación Mapfre: http://www.mapfre.com/fundacion/html/revistas/seguridad/n126/es/articulo1.html
Secretaria Nacional de Gestión de Riesgos, & Ministerio de Educación. (2010). *Plan Institucional de Emergencias para Centros Educativos.* Quito.
Slidshare. (18 de Agosto de 2011).Recuperado de Slidshare: http://es.slideshare.net/darbucu/proyecto-prevencin-de-riesgos-y-desastres

53

CAMILO VELÁSQUEZ RODRÍGUEZ
JUAN FERNANDO PACHECO DUARTE

TEMA:
COMERCIALIZADORA SOCIAL EMPRENDEVERDE, INICIATIVA PARA PROMOVER EL EMPRENDIMIENTO EN JÓVENES RURALES UNIVERSITARIOS

COMERCIALIZADORA SOCIAL EMPRENDEVERDE, INICIATIVA PARA PROMOVER EL EMPRENDIMIENTO EN JÓVENES RURALES UNIVERSITARIOS

SOCIAL TRADE EMPRENDEVERDE. INITIATIVE TO PROMOTE RURAL ENTREPRENEURSHIP IN YOUNG COLLEGE STUDENTS

Camilo Velásquez Rodríguez[1]
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO
Dirección postal: Calle 90 No 87-69 Bogotá-Colombia
+ (57)3043909470
cavelasquez@uniminuto.edu

Juan Fernando Pacheco Duarte[2]
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO
Dirección postal: Calle 90 No 87-69 Bogotá-Colombia
+ (57)3043909470
jpacheco@uniminuto.edu

Resumen. La Comercializadora Social Emprendeverde es una iniciativa de Ingenieros Sin Fronteras Colombia (ISFC), organización constituida por la Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto y la Universidad de los Andes, cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de comunidades vulnerables de Colombia. Emprendeverde está presente en 14 de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca a través de los Centros Regionales y Centros Tutoriales de UNIMINUTO y surge como una solución a los problemas de comercialización de bienes y servicios en las zonas rurales a través de la participación de jóvenes emprendedores universitarios. La innovación social es la compra de bienes y servicios verdes con criterios de comercio justo que posibilitan la generación de tejido social, fortalecen el desarrollo en el territorio y promueven el cuidado del medio ambiente, a partir de la primera facturación de los emprendedores. Como complemento, los emprendimientos son apoyados en: i) Desarrollo de identidad visual de la empresa ii) Eco Diseño de empaques y etiquetas, iii) Apoyo en el área financiera de la empresa, iv) Asesoría en procesos que dinamicen la innovación en los productos o servicios desarrollados v) Implementación de procesos de Producción Más Limpia (PML).

Palabras clave: Innovación social, emprendimiento rural, desarrollo sostenible, negocios verdes.

Abstract. Social Trade Emprendeverde is an initiative of Engineers Without Borders Colombia (ISFC), an organization formed by the Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO and the University of the Andes, whose purpose is to improve the quality of life of vulnerable communities in Colombia. Emprendeverde is present in 14 of the 116 municipalities in the department of Cundinamarca through the Regional Centers and Tutorials Centers and emerges as a solution to the problems of marketing of products and services in rural areas through the involvement of young entrepreneurs university. The Social innovation is buying green products and services with fair trade criteria that enable the generation of social fabric, strengthen development in the territory and promote environmental care, from the first billing entrepreneurs. Complementing the projects are supported by: i) Development of visual identity of the company ii) Eco design packaging and labels, iii) Support in the financial area of the company, iv) Advice on processes that stimulate innovation in products or services developed v) Implementation of Cleaner Production processes (PML)

Keywords: Social Innovation, rural entrepreneurship, sustainable development, green business.

1 Coordinador proyectos de desarrollo. Ingeniero Agrónomo.
2 Gerente Parque Científico de Innovación Social. Magister en planificación y administración del desarrollo regional.

1. Introducción.

La Corporación Minuto de Dios UNIMINUTO es una institución de educación superior que cuenta con 110.000 estudiantes a lo largo del territorio colombiano. La sede Cundinamarca tiene un número de 17.000 estudiantes distribuidos en Centros Regionales y Centros Tutoriales, brindando educación en las modalidades Presencial, Noche y Distancia. Desde el año 2012, en su plan de desarrollo 2013-2019, planteó como Meta Grande y ambiciosa (MEGA).

> En el año 2019 la Sede Cundinamarca contribuirá al desarrollo regional del departamento mediante i) La formación universitaria de 27 mil cundinamarqueses, haciendo presencia con centros tutoriales en los municipios de más de 10.000 habitantes en la cabecera municipal, garantizando educación de calidad, inclusión social e innovación pedagógica y ii) El liderazgo de alianzas provinciales que permitan fomentar el emprendimiento en negocios verdes y la generación de escenarios de competitividad acordes a las vocaciones productivas de la región (p.180).

Bajo este lineamiento, se plantea el proyecto estratégico Comercializadora Social Emprendeverde buscando generar oportunidades de desarrollo en el departamento de Cundinamarca por medio de la promoción de negocios verdes. Un negocio verde hace referencia a un negocio especifico que se realiza con un bien o un servicio que es elaborado o prestado por medio de procesos e insumos con las siguientes características: a) Son procesos verdes: minimizan el uso de energía y agua, previenen la contaminación ambiental (suelo, aire, agua) y minimizan la generación de residuos y b) Son insumos verdes: Manufacturados u obtenidos de la naturaleza, por medio de procesos verdes. (Pacheco, González & Ramírez, M; 2013). A nivel social, un negocio verde debe cumplir con pagos justos a trabajadores, proveedores y dar un precio razonable a los clientes. Finalmente, el objetivo de un negocio verde es tener ánimo de lucro cumpliendo con los requisitos anteriormente mencionados.

2. Planteamiento del problema .

La comercialización de bienes y servicios a nivel rural representa uno de los cuellos de botella en la generación de ingresos en el territorio, siendo tan limitados los canales de comercialización existentes que los intermediarios aprovechan esta ineficiencia para beneficio personal. Según Tracey (2004), las causas del problema de comercialización ineficiente a nivel rural pueden ser: vías deficientes, falta de conocimiento sobre comercialización por parte de los agricultores, inadecuada cantidad de productos para traer el número suficiente de comerciantes y falta de precios competitivos. En el momento de la venta, los productores entregan sus productos a comerciantes enfrentándose a una desventaja, pues se ven forzados a aceptar el precio que oferta el comerciante debido a la dispersión geográfica y al difícil acceso de los territorios. En el departamento de Cundinamarca los productores viven estas causas planteadas por Tracey junto con las bajas capacidades de: Acceso a clientes, innovación en productos y servicios, instalaciones adecuadas, establecimiento de costos, condiciones higiénicas, marca y requisitos legales, planes de marketing, diseño de empaques y etiquetas e identificación y mitigación de impactos ambientales.

El nivel de generación de ingresos para los habitantes en los municipios es limitado. Las oportunidades de acceso a empleo son bajas pues el desarrollo empresarial a nivel municipal es muy restringido, por lo tanto, en la Comercializadora Social Emprendeverde

se identificó el emprendimiento como la oportunidad para generar ingresos en los territorios. Como resultado del seminario de Emprendimiento Rural Agricultura a Pequeña Escala, desarrollado en 2015, se evidenció que se debe reconstruir y fortalecer la economía familiar rural y proyectarla en forma empresarial, generar estrategias que permitan mejorar de manera sostenida los ingresos de las familias rurales, el empleo de la mano de obra en forma amigable con el ambiente y con una calidad de vida que atraiga a la población joven y consolide.

3. Objetivos.

La Comercializadora Social Emprendeverde es un programa que tiene como objetivo comercializar bienes y servicios que cumplan con los parámetros de negocio verde desarrollados por estudiantes, graduado UNIMINUTO y habitantes del Departamento de Cundinamarca.

4. Materiales y métodos.

4.1. Gestión de caso.

Metodología empleada para realizar acompañamiento educativo a los emprendedores que hacen parte de emprendeverde. Se hace un trabajo de mejoramiento en los ejes ambiental, social y económico que son fundamentales para un negocio verde. Por medio de esta metodología se acuerdan tareas en conjunto con el emprendedor y el equipo Emprendeverde para lograr un objetivo de avance en las ventas de bienes y servicios de los emprendimientos. Mensualmente, los emprendedores avanzan de acuerdo a las tareas y las fechas propuestas en la gestión de caso. La metodología cuanta con las siguientes fases:

4.2. Etapa de iniciación: Primera venta.

Comprende desde el instante en que la persona tiene una idea basada en una necesidad y decide emprender. Motivado por esa idea, comienza a describirla para así materializarla, desarrollando un primer prototipo del producto o servicio. En esta etapa se registra la empresa como persona natural o jurídica, se determinan los costos directos e indirectos del producto o servicio, se crea un espacio físico para su elaboración, se desarrolla un formato de cotización y cuenta de cobro y se realiza la primera venta. Cada actividad tendrá un porcentaje valorado de 1 al 100% y un criterio de calificación de 1 a 10, donde se evaluará el tiempo de ejecución, la calidad de la tarea y la participación. El emprendedor podrá ver el avance de su etapa a través un gráfico con el propósito de trabajar por retos. Durante la etapa de iniciación, una vez el emprendedor de cumplimiento a los compromisos adquiridos de acuerdo a las fechas establecidas, este recibirá un beneficio de la Comercializadora Social Emprendeverde para su empresa.

4.3. Etapa 1: Organización de la empresa.

Es el momento en el que la empresa empieza a facturar y comienza a definir las metas en relación a las ventas, clientes e innovación; se define la estructura organizacional, se mejora el espacio físico utilizado para el desarrollo de las actividades, se adquieren herramientas y utensilios para la labor, conoce los requerimientos mínimos de calidad, cuantifica el impacto ambiental,

define una estructura de costos de acuerdo al mercado e identificación de competidores y, como estrategia de marketing social, escribe la historia de su empresa y aprende a presentar la empresa a clientes.

4.4. Etapa 2: Innovación del producto o servicio.

Es el proceso de transformación del producto o servicio, el emprendedor busca capital para poder expandir el negocio e innova de acuerdo a las necesidades del mercado, se da a conocer en redes sociales, desarrolla nuevos productos a partir de establecer: los requerimientos mínimos de producción y comercialización, la capacidad de producción, el inventario de activos y el uso de planillas de control. Frente a la demanda y a las nuevas tendencias del mercado por el cuidado de la naturaleza, realiza acciones que beneficien al medio ambiente como el uso de empaques biodegradables, responsabilidad de la cadena de residuos.

4.5. Etapa 3: Mejoramiento de procesos.

En esta etapa el emprendedor a través de los diferentes compromisos logrará ser más eficaz en la producción a través de herramientas que le permitan una organización interna de la empresa, inicia con un stock de empaques con la marca de la empresa, realiza compras inclusivas a productores locales, establece mecanismos de control de la producción, ahorro de agua y energía, lleva un registro contable y conoce la rentabilidad de la empresa.

4.6. Etapa 4: Mercadeo y postconsumo.

Cuando el negocio está creciendo, es la fase de concentrarse en el mercado, elaborando una estrategia que tenga en cuenta elementos de emoción, experiencia, diferenciación y, cuidado con el medio ambiente implementando las 3R: Reducir, Reutilizar y Reciclar; el emprendedor se convierte en administrador de los recursos realizando alianzas con productores de la zona y da inicio a los permisos exigidos por la ley.

Al finalizar las cuatro etapas el emprendimiento está listo para desenvolverse en el mercado como una empresa sostenible, el incumplimiento de alguno de los ítems será evaluado en la etapa siguiente hasta alcanzar su cumplimiento, en caso de no encontrarse al día, al finalizar la etapa cuatro no obtendrá certificación como empresa de Emprendeverde.

5. Resultados y discusión.

La metodología de gestión de caso ha permitido el trabajo con los emprendedores del programa. Como resultado se evidencia el crecimiento empresarial de los emprendedores en el corto plazo pues en la medida en que inician las ventas de sus bienes y servicios tienen acceso a capital y pueden contratar talento humano, acceder a equipos, mejorar sus procesos y gestionar créditos. Desde el inicio del programa en el año 2013 al 2016, se han apoyado 55 emprendimientos en 14 municipios del Departamento de Cundinamarca, generando ingresos en los territorios y aportando a la generación de empleo.

Los emprendedores que hacen parte de Emprendeverde se convierten en proveedores del sistema UNIMINUTO al cumplir con el proceso de gestión de caso y siendo de esta manera la forma para generar las oportunidades de compra de bienes y servicios acordes a las necesidades de UNIMINUTO. Cada emprendedor inicia su proceso de manera básica

cumpliendo con los requisitos para la venta de bienes y servicios como el Registro Único Tributario (RUT) con la actividad comercial acorde a su emprendimiento, cuenta bancaria y desarrollo de cotizaciones y cuentas de cobro de sus productos.

Se presenta la gestión de caso desarrollado con el emprendimiento Shapebrand cuyo objetivo es el desarrollo de trofeos a base de papel periódico reciclado. Este emprendimiento es liderado por Luisa Velasco Escalante, estudiante de administración de empresas del Centro Regional Soacha. En el diágnostico inicial (Figura 1) se presentaban debilidades en los tres niveles evaluados. Sin embargo, el nivel ambiental se encontró mas desarrollado debido a que contrata a su familia para el desarrollo de las actividades del emprendimiento. Posterior al trabajo de gestión de caso con el equipo Emprendeverde (Figura 2), se observa cómo los niveles ambiental, social y económico han mejorado gracias a las actividades desarrolladas en conjunto con la emprendedora.

Figura 1. Estado inicial del emprendimiento Shapebrand.

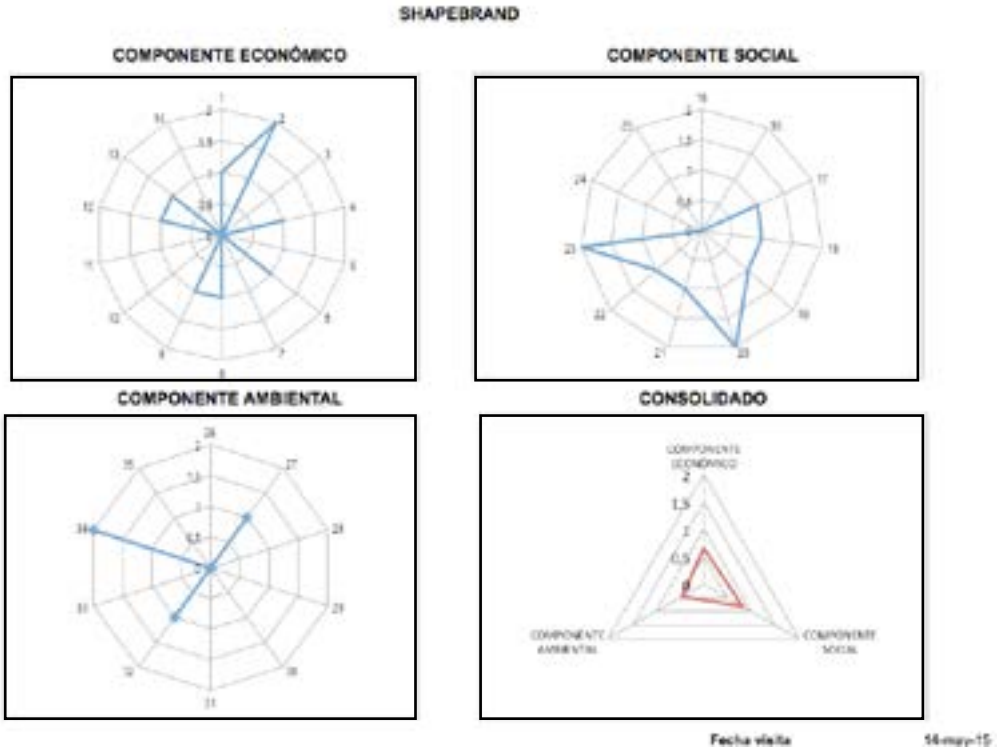
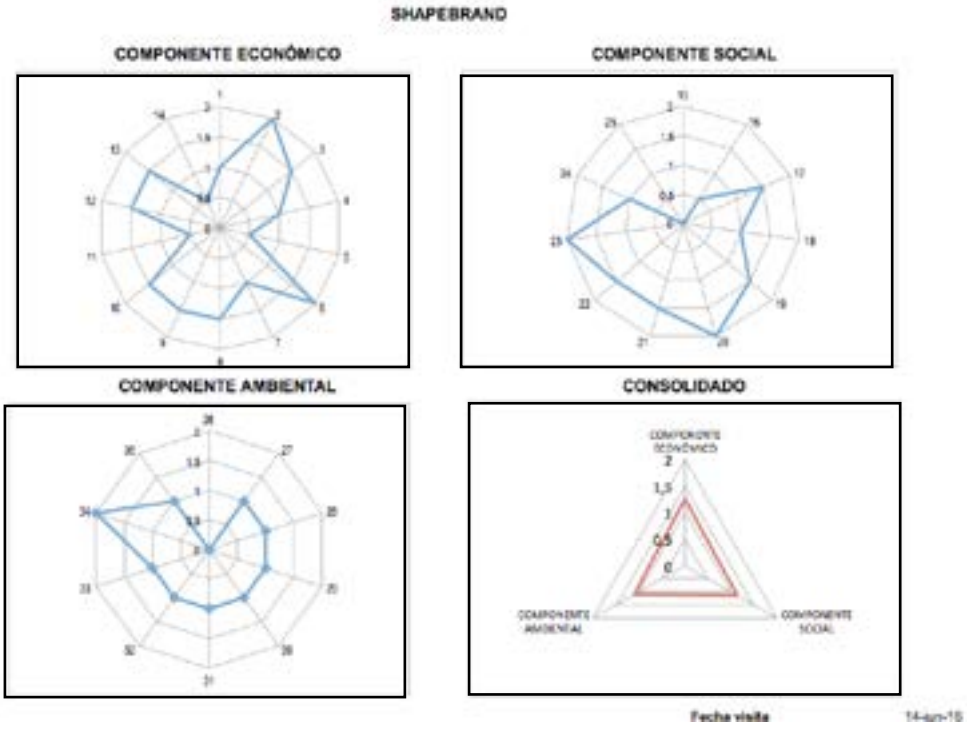


Figura 2. Estado de avance del emprendimiento Shapebrand.



6. Resultados ambientales y económicos.

La Comercializadora Social Emprendeverde ha gestionado la compra de cuatrocientos cinco millones setenta y cuatro mil setecientos setenta y cuatro pesos ($ 405.074.774), apoyando a 55 emprendimientos en el departamento de Cundinamarca en un periodo de 3 años desde el inicio en el año 2013.

- 20% de los emprendimientos reportan ventas por encima de veinte millones de pesos ($20´000.000) en menos de un año
- 15% de los emprendimientos reportan ventas por encima de diez millones de pesos ($10´000.000) en menos de un año
- 6.5% de los emprendimientos reportan ventas por encima de cinco millones ($5´000.000) en menos de un año
- 41.1% de las empresas han lanzado productos innovadores acordes al mercado identificado
- A nivel ambiental, el 11% de los emprendimientos pertenecen al programa RedES CAR, implementando herramientas de Producción Más Limpia
- A nivel social, el 5% de los emprendimientos generan entre dos y cinco empleos formales con prestaciones de ley
- 17% de los emprendimientos están constituidos por comunidades vulnerables (madres cabeza de familia y víctimas del conflicto armado)

7. Emprendedores víctimas del conflicto armado.

Café Ruiseñor. Es un emprendimiento liderado por Sergio Antonio Moreno junto con Ester Moreno García (madre). Sergio es un joven rural caficultor del municipio de Viotá-Cundinamarca y junto con su familia cuenta con condición de desplazamiento por el conflicto armado en el año 2003. Para el año 2010, se gradúa de bachiller y UNIMINUTO Sede Cundinamarca le brinda la oportunidad de ser estudiante de Ingeniería Agroecológica con una beca gradual que va disminuyendo de acuerdo al aumento en los ingresos gracias

a la venta de su producto. Inició con el 90% y al final de la carrera cancelará el valor total del semestre. Para la generación de ingresos, UNIMINUTO Sede Cundinamarca por medio de la Comercializadora Social Emprendeverde se convierte en su primer cliente del producto Café Ruiseñor tostado y molido acorde a las necesidades de las oficinas de la rectoría Cundinamarca. Para ello se convierte en proveedor del sistema UNIMINUTO cumpliendo con los siguientes parámetros:

- Gestión del RUT como persona natural con la actividad comercial venta de café procesado
- Creación de una cuenta bancaria
- Generación de una cotización
- Generación de la cuenta de cobro

Paralelo a este proceso, el equipo de la Comercializadora Social Emprende verde desarrollaba la imagen comercial del café tostado con los siguientes apoyos

- Desarrollo del logo
- Desarrollo del empaque del producto
- Apoyo en trámites administrativos
- Impacto ambiental del producto

El primer pedido realizado al estudiante correspondió a 600 libras de café en caja para obsequio a los alcaldes de Departamento de Cundinamarca y aliados de la Sede Cundinamarca. El valor pagado al estudiante correspondió a Ocho millones trescientos cuarenta mil pesos ($8´340.000). Al ser un alimento procesado, el café debía cumplir con los requisitos legales como registro INVIMA.

Tabla 1. Compras realizadas por UNIMINUTO años 2013-2016. COP Moneda Colombiana

2013	$12´444.944
2014	$13´439.412
2015	$42´029.468
2016	$ 8´517.300

Chocolates Porvenir. Es un emprendimiento liderado por Fredy Linares junto con su familia. Fredy es un joven rural cacaocultor del municipio de Yacopí-Cundinamarca y junto con su familia cuenta con condición de desplazamiento por el conflicto armado en el año 2003. Para el año 2010, inicia sus estudios de Administración en salud ocupacional en UNIMINUTO Sede Cundinamarca Centro Tutorial La Palma. Para la generación de ingresos, UNIMINUTO Sede Cundinamarca por medio de la Comercializadora Social Emprendeverde se convierte en su primer cliente del producto trufas artesanales de chocolate acorde a las necesidades de las oficinas de la rectoría Cundinamarca. Para ello, se convierte en proveedor del sistema UNIMINUTO cumpliendo con los siguientes parámetros:

- Gestión del RUT como persona natural con la actividad comercial venta de café procesado
- Creación de una cuenta bancaria
- Generación de una cotización
- Generación de la cuenta de cobro

Paralelo a este proceso, el equipo de la Comercializadora Social Emprendeverde desarrollaba la imagen comercial de las trufas de chocolate y chocolatinas con los siguientes apoyos.

- Desarrollo del logo
- Desarrollo del empaque del producto
- Apoyo en trámites administrativos
- Impacto ambiental del producto

El primer pedido realizado al estudiante correspondió a 200 cajas de trufas para obsequio a los aliados de la Sede Cundinamarca. El valor pagado al estudiante correspondió a Ocho millones trescientos cuarenta mil pesos ($8´340.000). Posterior a esta venta, el estudiante fue apoyado para el desarrollo de chocolatinas institucionales con el logo de UNIMINUTO.

Tabla 2. Compras realizadas por UNIMINUTO años 2015-2016. COP Moneda Colombiana.

2015	$250.000
2016	$250.000

Crédito cooperativa COOP UNIMINUTO. Bajo la línea de emprendimiento, los emprendedores han gestionado créditos la Cooperativa COOP UNIMINUTO que es una entidad del sector solidario, sin ánimo de lucro, cuya actividad económica se centra en la oferta de servicios de financiación, administración de cartera y en general servicios de créditos a los asociados, funcionarios de la Organización Minuto de Dios y aliados estratégicos. Al momento se han financiado cinco emprendimientos por valor de cuatro millones cien mil pesos ($4´100.000), cada uno para un total de veinte millones quinientos mil pesos ($20´500.000) COP Moneda Colombiana.

8. Conclusiones.

La Comercializadora Social Emprendeverde ha permitido generar ingresos en el departamento de Cundinamarca por medio de la promoción y apoyo de jovenes emprendedores rurales que aportan en los tres niveles propuestos de negocio verde (Social, Ambiental, Económico).

Con base en los conociemientos desarrollados en los tres años del proyecto se planteó un diplomado de educación continúa denominado Modelos de Negocio Sostenible para emprendedores, que cuenta con cuatro módulos: Prototipado, Negocio Verde, Marketing digital y Costos y finanzas para emprendedores. Por medio de este diplomado se garantiza el incremento de emprendendedores en el departamento de Cundinamarca.

Referencias bibliográficas.

BID-CONFECÁMARAS. (2007). *Modelo y metodología para la gestión en responsabilidad social empresarial.* Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/03/manual_rse_comprometerse.pdf

Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2014). *UNIMINUTO Plan de desarrollo 2013-2019.* Recuperado de http://www.uniminuto.edu/documents/1444027/1650976/Plan+de+desarrollo+13-2019/3b991f9f-a604-4be0-a285-8d70fd3de6b6?version=1.0

Durán Romero, G. (s.f.). *Medir la sostenibilidad: Indicadores económicos, ecológicos y sociales.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Gobernación de Cundinamarca. (2012). *Plan de Desarrollo Departamental 2012-2016 Cundinamarca.* Recuperado de:http://www.cundinamarca.gov.co/wps/wcm/connect/730b8137-9236-495e-80fd-36b4500d21ff/plan_departamental_de_desarrollo_2012-2016-aprobado.pdf?MOD=AJPERES

Insituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. (2007). *Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial.* Sao Paulo: Planeta Terra Design.

Medeiros Dantas , C. M., Nunes Dantas, F., & Oliveira Araújo, A. (2016). Social and environmental costs and GRI: an analysis of the companies of the corporate sutainability index (ISE). *Ambiente Contábil, 8*(2), 155-172.

Moraru, R., Cioca, L.-I., & Grabara, J. (2014). Typology analysis and selection of environmental performance indicators in small and medium enterprises. *Annals of Faculty Egnineering Hunedoara - International Journal of Engineering*. *12*(3), 109-116.

Pacheco, J; Gonzalez, M; Ramirez, M. (2013). Transformación de Unidades Productivas Tradicionales en Negocios Verdes. *Desarrollo Regional MD, 1,* 11-15.

Quiroga, R. (2007). *Indicadores ambietales y de desarrollo sostenible: avances y perspectivas para América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Cepal.

Rahdari, Amir Hossein and Anvary Rostamy, Ali Asghar, Designing a General Set of Sustainability Indicators at the Corporate Level (June 4, 2015). *Journal of Cleaner Production* (2015), doi: 10.1016/ j.jclepro.2015.05.108. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2759981

Reynaldo-Arguelles, C. (2012). Metodología para el diseño de indicadores económico-ambientales en la minería del níquel. *Minería y Geología*, 13-29.

Sierra Cote, M. (2014). *Análisis de metodologías para implementar responsabilidad social empresarial en las pymes: una visión desde las pymes colombianas*. Bogotá: CESA.

Sundin, E., Nasslander, E., Lelah, A. (2015). Sustainability indicators for Small and Medium-sized Enterprises in the transition to provide Product-Service Systems. *ScienceDirect, 30*, 149-154.

Tracey, J. (2004). Determinación de la necesidad de mercados rurales. *En Planificación y diseño de mercados rurales. Roma: FAO.*

Vilanova, M., & Dinarés, M. (2009). *Gestión de la responsabilidad social de la empresa (RSE) en las pymes*. Modelo de indicadores de RSE para pymes. Recuperado de http://www.mas-business.com/docs/Modelo_indicadores.pdf

54

ANDREA MICHELLE VIERA ROMERO

TEMA:
¿CULMINÓ LA REGENERACIÓN URBANA EN EL CENTRO DE GUAYAQUIL?

¿CULMINÓ LA REGENERACIÓN URBANA EN EL CENTRO DE GUAYAQUIL?

IS URBAN REGENERATION IN GUAYAQUIL ACTUALLY DONE?

Andrea Michelle Viera Romero[1]
Universidad de Guayaquil - Facultad de Ciencias Administrativas,
Av. Delta y Av. Kennedy, Guayaquil - Ecuador
+593 986 815 603
michelle.vierarom@ug.edu.ec

Resumen. El presente artículo plantea una reflexión sobre el uso actual que reciben los espacios públicos regenerados ubicados en el centro de Guayaquil. Como punto de partida considera la transformación de la ciudad a partir de un proceso denominado de regeneración urbana, con el cual se han recuperado distintos espacios dentro de la ciudad. Un grupo de plazas regeneradas ubicadas en el centro de Guayaquil hizo parte de un ejercicio de observación durante octubre 2015. A partir de esta experiencia, el presente artículo demuestra que la transformación física que sufrieron estos espacios no asegura el disfrute colectivo de los mismos.

Palabras claves: Espacios públicos, renovación urbana, sociedad civil, Guayaquil, Ecuador.

Abstract. This article proposes an appraisal on the current use received by the public spaces located in downtown Guayaquil. As a starting point, it considers the transformation of the city through a process called urban regeneration, which has recovered various spaces within the city. A group of regenerated spaces located in downtown Guayaquil were subject of observation during October 2015. From this experience, this article shows that the physical transformation experienced by these spaces does not ensure their collective appreciation.

Keywords: public spaces, urban renewal, civil society, Guayaquil, Ecuador.

1. Introducción.

A partir de la experiencia de renovación urbana implementada por el gobierno local de Guayaquil, desde 1992 se ha evidenciado como principal línea de acción la reconstrucción de espacios públicos tradicionales. Este proceso tuvo lugar como respuesta al olvido que sufrieron dichas áreas durante varios años con respecto a su mantenimiento y ornamentación en administraciones anteriores.

El inicio de estas obras arrancó en un lugar muy característico de la ciudad como es el Malecón Simón Bolívar. Posteriormente, se fue extendiendo por el casco comercial y bancario a lo largo de la avenida 9 de Octubre, y en sectores como Urdesa, Barrio del Centenario, etc. Actualmente, este proceso de regeneración urbana constituye el estandarte de promoción de la ciudad como destino turístico. Atractivos como los diferentes malecones, las escalinatas del Barrio Las Peñas, casas patrimoniales, Puerto Santa Ana, diversas plazas y parques, murales, fuentes y piletas ornamentales, etc., también hacen parte del portafolio de obras que integran el proceso de renovación de la ciudad (Empresa Pública Municipal de Turismo, 2016).

Aunque estos lugares ahora figuran como atractivos turísticos, no se puede olvidar que son también patrimonio público de Guayaquil para disfrute de sus habitantes.

---

1 Docente Titular Auxiliar. Master of Public Management, Universität Potsdam, Alemania.

Por este motivo, a través del presente artículo se da contexto a la situación, haciendo un recuento sobre el proceso de regeneración urbana en Guayaquil, se definen las características del espacio público y, por último, se reportan los hallazgos tras un ejercicio de observación. Todo esto con el ánimo de invitar al lector a reflexionar respecto del uso que reciben actualmente un grupo de plazas regeneradas del centro de Guayaquil por parte de los residentes

2. La Regeneración Urbana en Guayaquil.

En el transcurso de las últimas dos décadas, Guayaquil ha sido testigo de una vasta reorganización y renovación del espacio urbano. Este proceso empezó durante la administración del alcalde León Febres Cordero, quien planificó y ejecutó las modificaciones en la estructura física de espacios físicos tradicionales que sufrieron durante varios años de falta de mantenimiento, provocando un terrible deterioro.

El punto de partida de este proceso de renovación fue un lugar muy característico de la ciudad, el Malecón Simón Bolívar, cuya renovación fue dándose de manera progresiva a través de distintas etapas (Avilés, 2007,86). De manera similar, se fue ampliando el alcance de esta renovación a lo largo de la avenida 9 de Octubre, Urdesa, Barrio del Centenario, etc.

Adicionalmente, con el paso de los años la regeneración urbana fue asumida por el alcalde Jaime Nebot, quien la ha ido extendiendo a barrios populares donde se puede ver la rehabilitación de calles y parques en el Suburbio (El Universo, septiembre 12 de 2004) o Pascuales (El Universo, noviembre 25 de 2005), la inauguración del complejo turístico "La Playita" en el Guasmo (El Universo, marzo 31 de 2004), centros recreacionales y deportivos como Viernes Santo en la Fragata (El Universo, julio 30 de 2006), Puerto Hondo, etc.

Es decir, se ha buscado que los beneficiarios principales de la regeneración urbana sean los residentes de esta ciudad como los llamados a hacer uso de estos espacios que por años estuvieron olvidados, destruidos o inexistentes.

En la actualidad, sitios como el Malecón 2000, Barrio Las Peñas, las escalinatas del Cerro Santa Ana, etc., que son parte del inventario de espacios regenerados constituyen los atractivos preferidos para quienes visitan la ciudad (El Universo, julio 15 de 2014), impulsando la promoción de Guayaquil como destino turístico nacional e internacional.

Fotografía 1. Plaza de la Administración

Fotografía realizada por el autor

3. El Espacio Público.

La definición sobre lo que constituye un espacio público se vuelve muy necesaria en el presente artículo para delinear el ámbito en el cual se hará el análisis, ya que existen varias concepciones para este término.

Partiendo de la primera concepción que puede llegar a la mente del lector, los espacios públicos son bienes a los que no solamente tiene acceso una persona o grupo de personas particulares, sino que toda una comunidad puede hacer uso de ellos; es decir, son de uso de todos. En el Ecuador, "se llaman bienes nacionales aquellos cuyo dominio pertenece a

la Nación toda. Si además su uso pertenece a todos los habitantes de la Nación como el de calles, plazas, puentes y caminos, el mar adyacente y sus playas, se llaman bienes nacionales de uso público o bienes públicos. […]" (Código Civil, 2005, Art. 604).

Ahora, desde el punto de vista económico, lugares como mercados, centros comerciales, edificios públicos, y demás, son espacios de libre acceso donde confluyen personas de todo nivel socioeconómico con la finalidad de realizar distintos trámites o facilitar el intercambio de productos. Lo que los convierte también en espacios públicos porque satisfacen necesidades de una colectividad.

Aquellos lugares que satisfacen otro tipo de necesidades colectivas como el esparcimiento y la recreación, que sirven de memoria histórica (e.g. plazas, monumentos) y que son de libre acceso, son clasificados también como espacios públicos a la luz de la corriente urbanista y social.

Hasta aquí, las más básicas características del espacio público son el libre acceso y la satisfacción de necesidades colectivas (esparcimiento, civismo, recreación, comercio, etc.). Por lo que este artículo para fines prácticos acogerá la definición del Ministerio de Vivienda y Urbanismo de Chile, quienes manifiestan que el espacio público es "un bien destinado a la satisfacción colectiva de necesidades urbanas, que se caracteriza por la condición de libre acceso por parte de la ciudadanía" (Ministerio de Vivienda & Urbanismo de Chile, 2009).

Establecido esto, surge la interrogante ¿a quién le corresponde administrar estos espacios? En el caso del Ecuador, el texto del Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD) declara que las competencias sobre la conservación y gestión de los bienes y espacios de uso público son responsabilidad de los gobiernos autónomos descentralizados (GAD). Es decir, que plazas, parques, avenidas, aceras, fuentes ornamentales de agua, y demás están catalogados como bienes de uso público bajo la responsabilidad de cada Municipio (COOTAD, 2012, art.417).

Conforme a lo dispuesto en el COOTAD, el Municipio de Guayaquil ha asumido distintas responsabilidades sobre la administración de estos espacios que son atendidas por los diversos departamentos o direcciones. La Dirección de Uso del Espacio y Vía Pública, es la encargada de

> registrar las concesiones de uso del espacio y vía pública que la Municipalidad otorgue, y vigilar el estricto cumplimiento de las Ordenanzas, Reglamentos, Acuerdos y Resoluciones municipales referentes al buen uso y seguridad del entorno, por donde transitan o acceden las personas para ejercer sus actividades cotidianas (M.I Municipalidad de Guayaquil, 2016).

Otras funciones, como "recuperar, rehabilitar y mantener los parques y áreas verdes complementarias del Cantón Guayaquil" (M.I Municipalidad de Guayaquil, 2016) le corresponden a la Dirección de Áreas Verdes, Parques y Movilización Cívica, quienes también establecen que entre las 06:00 y las 22h00 los parques de la ciudad permanecen abiertos al público. Por último, están también las distintas fundaciones municipales como Guayaquil Siglo XXI y Malecón 2000 que se encargan de administrar y dar mantenimiento a las áreas regeneradas (Guayaquil Siglo XXI, 2016).

4. El Aniquilamiento del Espacio Público en Guayaquil.

Actualmente, los espacios públicos en Guayaquil experimentan distintas situaciones asociadas a la vida moderna. Lugares de carácter privado que ofrecen ciertas comodidades y cobijados por una sensación de seguridad como centros comerciales, clubes sociales o deportivos en las urbanizaciones privadas, surgen como alternativa para satisfacerlasnecesidadesdeungrupodepersonasenmateriadeesparcimientoointercambio de productos.

Como lo describe el antropólogo Xavier Andrade, el aumento del número de ciudadelas amuralladas en la ciudad produce "una polarización espacial de la sociedad guayaquileña" (Andrade, 2006,187) donde hay una aparente tranquilidad acompañada de un artificial sentido de seguridad de los individuos y de sus bienes dentro de espacios que permanecen cerrados o vigilados. Con lo que lugares como parques, explanadas, ciertas calles o avenidas, al ser de libre acceso, dan la impresión de ser inseguros o descuidados y automáticamente pasan a dejar de ser considerados como un espacio de encuentro entre los guayaquileños.

Pero si a más de esto se espera una estricta disciplina de la ciudadanía para cumplir con las regulaciones municipales respecto del uso del espacio público y privado, el comercio y el comportamiento general de los ciudadanos dentro de las áreas regeneradas (M. I. Municipalidad de Guayaquil, 2004), pues prácticamente estamos presenciando la aniquilación del espacio público. (Andrade, 2006, p. 185).

En este contexto, han surgido varias críticas a las autoridades locales por cuanto los controles para precautelar el cumplimiento de estas normas llegan a ser considerados excesivos (El Universo, marzo 22 de 2004). Se han registrado llamados de atención a quien se atreve a descansar al filo de la pileta o darse una demostración de cariño, reservas al derecho de admisión de quienes llevan prendas reveladoras, prohibiendo el paso de los desposeídos y de vendedores informales en las áreas regeneradas, lo que en algunas ocasiones da lugar a una especie de segregación entre los residentes de la ciudad. (Sancho Ordóñez, 2010, p. 100). Con lo cual se hace conveniente plantearse hasta qué punto se ha logrado consolidar el disfrute colectivo de los espacios públicos regenerados para bien de los guayaquileños.

5. Metodología y recursos.

Con la finalidad de detectar el actual uso que reciben los espacios urbanos regenerados en el centro de la ciudad, se ha procedido con un ejercicio de observación a través de la selección aleatoria de cuatro plazas regeneradas ubicadas a una proximidad no superior a 300 metros del área del Malecón Simón Bolívar, el primer lugar regenerado en Guayaquil y que constituye, además, el sitio más visitado con un promedio de 1,6 millones de personas al mes, alcanzando una cifra que bordea los 3,4 millones durante las festividades de julio en la ciudad (El Comercio, agosto 27 de 2014).

Las plazas céntricas de la ciudad de Guayaquil consideradas para esta discusión son:

- Plaza de la Administración ubicada en las calles Clemente Ballén y Pichincha
- Plaza Colón ubicada al pie del Cerro Santa Ana, Barrio Las Peñas
- Plaza de La Merced ubicada en las calles Víctor Manuel Rendón y Pedro Carbo
- Plaza San Francisco ubicada en Av. 9 de Octubre y Pedro Carbo

A través del método de la observación, se registraron en fichas técnicas las actividades desarrolladas en cada una de las plazas junto con el comportamiento de las personas allí reunidas. Esta observación y su recolección de datos fueron registradas a partir de varias salidas de campo que tuvieron lugar en el mes Octubre 2015.

De esta manera se pretende examinar los resultados de esta observación con respecto al uso que reciben los espacios regenerados del centro de la ciudad tanto en día de labores como fines de semana y feriados.

6. Resultados.

En esta sección se presentan los resultados de una serie de observaciones realizadas en octubre 2015 para evidenciar el actual uso que reciben estos espacios.

6.1. Plaza San Francisco (Viernes, 09-Oct-2015, 16h00).

Se evidencia una masiva afluencia de personas, entre infantes, adultos y adultos mayores que disfrutaban del desfile organizado por la Empresa Pública Municipal de Turismo de Guayaquil con ocasión de los 195 años de Independencia de Guayaquil. Se apreciaban comparsas y llamativos carros alegóricos que divertían a los presentes.

El acceso a esta área era limitado, los carros podían parquearse varias cuadras antes de llegar a la plaza y como transporte masivo, sólo operaban los articulados del sistema de transporte Metrovía.

Una vez que terminó el evento, las personas se dirigieron rumbo al Malecón 2000. A pesar de la gran cantidad de visitantes, la plaza permaneció limpia. No se evidencian actividades recreativas o artísticas en las inmediaciones de la plaza.

6.2. Plaza La Merced (Sábado, 10-Oct-2015, 18h45).

Se evidencia poca afluencia de personas, mayoritariamente adultos. La plaza permanece limpia. No se evidencian actividades recreativas o artísticas en las inmediaciones de la plaza.

6.3. Plaza de la Administración (Jueves, 22-Oct-2015, 16h30).

Se evidencia poca afluencia de visitantes, principalmente adultos transitan por este lugar. La plaza permanece limpia. No se evidencian actividades recreativas o artísticas en las inmediaciones de la plaza.

6.4. Plaza Colón (Domingo, 25-Oct-2015, 17h15).

Se evidencia una masiva afluencia de personas, en su mayoría infantes y adultos que disfrutan de los *stands* que exhiben material relacionado al Tanoshi Convention 2015, un festival que convoca a fanáticos al *anime*, caricaturas de origen japonés. Este evento llamó la atención de los visitantes por cuanto apreciaban la exposición y venta de artículos relacionados, conciertos, disfraces, concursos, comida japonesa, etc. Como consecuencia de la gran cantidad de personas, la plaza lucía desaseada.

A partir de los datos recogidos, se evidencia que los espacios regenerados reciben una gran cantidad de visitantes de todo rango de edades cuando existe alguna actividad programada (desfile, exposición, etc.) que los motive a permanecer en ese lugar. Pero, que en cuanto esta actividad finaliza, las plazas vuelven a convertirse únicamente en lugares de paso. Por lo que su función como bien destinado a la satisfacción colectiva de necesidades urbanas queda relegado en el momento en que los ciudadanos dejan de utilizar los espacios. Un resumen de las observaciones realizadas se presenta en el Anexo 1.

7. Discusión.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este ejercicio de observación, se registra que la mayor cantidad de visitantes se dan cita en las plazas regeneradas del centro de Guayaquil cuando existe alguna propuesta o una actividad que los ciudadanos puedan apreciar. De lo contrario se convierten únicamente en espacios de tránsito o a lo sumo de descanso, pero no de esparcimiento ni de integración social.

Es común que en otras partes del mundo, se aprecien espectáculos gratuitos, manifestaciones artísticas programadas y/o improvisadas, venta de libros o artesanías, etc. que formen parte de la oferta de actividades al aire libre que ofrece la ciudad, donde se concentran un importante número de personas, sean habitantes de la ciudad o turistas, dejando ver en un solo espacio la integración de los presentes.

Tradicionalmente, muchos recordarán que algunas de las plazas consideradas para este ejercicio de observación, eran un eje de encuentro de jubilados, jóvenes bailarines, teatro callejero, vendedores, y hasta mendigos. Que aunque suene a un caos generalizado, hacía parte de la identidad de la ciudad y hoy se los recuerda en distintas esquinas a través de estatuas con figuras costumbristas como el fotógrafo de antaño, el canillita, el betunero o el vendedor de cangrejos, como apelando a la nostalgia de los guayaquileños (M.I. Municipalidad de Guayaquil, 2015).

Realmente estas escenas son tan propias de Guayaquil, que los artistas de la calle se resisten a dejar este escenario. Como refiere Fernando Vera, comediante entrevistado por Diario El Universo, "el arte callejero no puede morir en Guayaquil, es parte de nuestra identidad. Los comediantes somos parte de esta ciudad (...), nacimos en la plaza Rocafuerte. (El Universo, 2016). Años atrás era muy común que en parques y plazas se realizaran a diario retretas, verbenas o espectáculos de teatro al aire libre. Ahora son actividades que con la implementación de la regeneración urbana sólo ocurren de manera esporádica.

Lamentablemente, la ausencia de una oferta recreativa formal o improvisada en estos espacios resulta en que los visitantes se desplacen a otros lugares donde puedan disfrutar de una variedad de actividades, por lo que la renovada condición de las plazas no garantiza el disfrute colectivo y la participación de la comunidad en estos espacios.
Actividades tan propias como los espectáculos al aire libre, la presencia de malabaristas o teatreros que formaban parte del paisaje de las plazas de la ciudad han sido desterrados del centro. Esta falta de aprovechamiento y de apropiación de los lugares que conforman una ciudad ocurren también como resultado de las ordenanzas que promueven una férrea disciplina con respecto a la presencia de vendedores ambulantes o expresiones artísticas sin permiso previo. Lo que desmotiva a las personas a expresarse libremente por temor de contravenir las buenas costumbres que sugiere la municipalidad y limita el libre acceso a estos espacios, dejando de contribuir a la construcción de la identidad social, de promover el sentido de pertenencia hacia la ciudad y de resaltar el civismo por cuanto el tiempo de

permanencia de las personas o el mínimo flujo de visitantes hace que no lleguen a asimilar la importancia del lugar ni su historia.

En resumen, a pesar de un relativo libre acceso a las plazas, no se terminan de satisfacer las necesidades urbanas de la colectividad en lo que respecta a su esparcimiento y recreación. Por lo que prácticamente, se confirma lo manifestado por Xavier Flores, quien identifica a este fenómeno como "la existencia de una arquitectura urbana que propicia la conversión de ciudadano en un turista de su propia ciudad". (Flores, 2007, p. 70). Alguien que visita el lugar pero no lo experimenta y no se identifica con él.

8. Consideraciones finales.

La transformación de la ciudad y la recuperación de espacios que por años permanecieron arruinados es definitivamente una importante contribución al ornato de la ciudad y al fomento del turismo en la urbe. Pero, llama la atención que a pesar de una importante inversión de más de 2.5 millones de dólares (Douglas Dreher Arquitectos, 2016) en distintas licitaciones para poder recuperar y regenerar estos espacios, finalmente no son aprovechados por la sociedad civil.

De acuerdo a la observación realizada, se evidenció que la renovada condición de las plazas regeneradas del centro de Guayaquil, no garantiza su uso por parte de la comunidad. Únicamente se registró una mayor cantidad de visitantes cuando existió alguna propuesta o una actividad en la que los ciudadanos se puedan involucrar o apreciar. Luego de eso, estos espacios vuelven a su estado inicial como espacios de tránsito o a lo sumo de descanso, pero no de esparcimiento ni de integración social.

Tomando en cuenta estos hallazgos se recomienda:

8.1. La creación de un departamento estratégico de carácter municipal encargado de promover la calidad de vida de los guayaquileños dentro de su urbe.

La finalidad de crear este ente será promover una mejor calidad de vida de los guayaquileños, garantizando el uso y disfrute colectivo de los espacios públicos y estimulando la participación comunitaria. De esta manera, el municipio y sus entidades adscritas no sólo se limitarían a dar mantenimiento, regular y vigilar el cumplimiento de ordenanzas como parte de la administración del patrimonio inmobiliario de la ciudad.

En principio, este nuevo departamento estará encargado de generar una convivencia urbano real, que propicie el encuentro social local a través de actividades lúdicas que alimenten la confianza y seguridad de los residentes a visitar los espacios públicos regenerados que integran el centro de Guayaquil, buscando que las relaciones sociales mejoren, acogiendo a distintos grupos y estimulando la identificación de los residentes con su ciudad.
Es importante recordar las palabras de Fernando Carrión cuando afirma que "el centro histórico es el espacio público por excelencia" (Carrión, 2000), no es sólo el referente de nuestra memoria histórica si no que está llamado a ser el lugar desde el cual se pueden generar propuestas para transformar a la nueva generación de ciudadanos y apostar por una ciudad más humana, más integradora.

8.2. La amplia difusión y diversificación de la oferta cultural en estos espacios.

De acuerdo a lo mencionado en la recomendación que precede y para dar continuidad a la actual gestión del gobierno local, se puede aprovechar la iniciativa vigente de la Agenda de Eventos (M.I. Municipalidad de Guayaquil, 2016) que propone mensualmente el Municipio de Guayaquil y extender la propuesta cultural hacia los espacios regenerados del centro de la ciudad, propiciando la integración y el encuentro ciudadano.

Fotografía No. 2. Plaza San Francisco

Fotografía realizada por el autor

En el ámbito cultural es amplio el espectro de actividades a ofrecer, entre ellas se cuentan exposiciones fotográficas, proyecciones de cine, exposiciones de pintura, el relato de cuentos y poesía, la promoción de piezas de teatro, presentaciones de danza, conciertos y recitales de diversos géneros nacionales y extranjeros, que no necesariamente deben acontecer de manera exclusiva en un espacio cerrado y/o de carácter privado.

8.3. La flexibilización de las ordenanzas municipales que rigen las áreas regeneradas con la finalidad de tener ciudadanos y no turistas en su propia ciudad.

Guayaquil, al igual que varias otras ciudades latinoamericanas, crece tanto en habitantes como en espacios privados lo que provoca la reducción de espacios libres para la recreación. Actualmente, se ha concentrado el desarrollo de actividades lúdicas a espacios cerrados y de índole privada como son centros comerciales, galerías, clubes, teatros, etc.

Estos espacios por sus características tienen códigos de conducta o vestimenta a cumplir por sus visitantes.Pero si se desea fomentar el aprovechamiento de las plazas regeneradas del centro de Guayaquil, es recomendable flexibilizar en cierto grado las actuales ordenanzas que rigen las áreas regeneradas, caso contrario seguiremos bajo la lógica del no toque para que no desordene, para que no ensucie y así, poco a poco, las personas dejan de frecuentar su propia ciudad y los lugares que tiene que ofrecer, convirtiéndose en turistas del lugar donde viven, con lo que los espacios públicos simplemente perderían su esencia al ver reducidos el número de visitantes.

Finalmente, es importante tener presente que el objeto principal de la regeneración urbana es tener como beneficiarios a los residentes de esta ciudad y son ellos los llamados a hacer uso de estos renovados espacios. De lo contrario, el proceso de regeneración urbana permanecerá incompleto si no se logra propiciar el disfrute colectivo de los espacios públicos urbanos, no sólo por facilitar una mayor integración de los pobladores, si no por hacer de Guayaquil una metrópolis de carácter global.

Referencias bibliográficas.

Andrade, X. (2006). Más ciudad y menos ciudadanía: renovación urbana y aniquilación del espacio público en Guayaquil. *Ecuador Debate,* No. 68, 161- 197. Recuperado de http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4321/1/RFLACSO-ED68-12-Andrade.pdf

Avilés, E. & Hoyos M. (2007). *El libro de Guayaquil. La revolución silenciosa Tomo IV*. Guayaquil, Ecuador: M.I Municipalidad de Guayaquil.

Carrión, F. (2005). El centro histórico como objeto de deseo. En F. Carrión & L. Hanley (Eds.), *Regeneración y revitalización urbana en las Américas: hacia un Estado estable,* (pp. 35 – 57). Quito, Ecuador: FLACSO sede Ecuador. Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46082.pdf

Douglas Dreher Arquitectos. (2016). *Regeneración Urbana de 3 plazas.* Recuperado de http://www.douglasdreher.com/proyectos/regeneracion3plazas.asp

Código Civil Libro II. *Artículo 604.* Publicado en el Registro Oficial Suplemento 46 del 24 junio de 2005. Recuperado de http://www.scpm.gob.ec/wp-content/uploads/2013/03/C%C3%B3digo-Civil-Libro-II.pdf

Código Orgánico Organización Territorial Autonomía Descentralización. Publicado en el Registro Oficial 346 del 05 octubre 2012. Recuperado de http://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/CODIGO_ORGANIZACION_TERRITORIAL.pdf

Derecho de admisión en los malecones de la ciudad: fundación pone normas para el ingreso. (2004, marzo 22). *El Universo.* Recuperado de http://www.eluniverso.com/2004/03/22/0001/18/457A5931DF014A218C3873F5342120BB.html

Empresa Pública Municipal de Turismo, Promoción Cívica y Relaciones Internacionales de Guayaquil, EP. (2016). *Guayaquil es mi destino.* Recuperado de www.turismo.guayaquil.gob.ec

Flores, X. (2007). Criminalización de la libertad de expresión: protesta social y administración local en Guayaquil. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales,* N° 27, 65-75. Recuperado de http://dx.doi.org/10.17141/iconos.27.2007.194

Gobierno de Chile. Ministerio de Vivienda y Urbanismo y División de Desarrollo Urbano y Empresa Grupo de Estudios Económicos y Territoriales S.A (Pulso S.A Consultores). (2009). *Espacios Públicos: Recomendaciones para la Gestión de Proyectos.* Recuperado de http://www.plataformaurbana.cl/archive/2010/07/18/espacios-publicos-recomendaciones-para-la-gestion-de-proyectos/

Guayaquil Siglo XXI. (2016). *Estatuto de Guayaquil Siglo XXI, Fundación Municipal para la Regeneración Urbana*. Recuperado de https://www.guayaquilsigloxxi.info/la-fundacion/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC. (2010). *Población y Demografía.* Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/

La regeneración llega a L. García y a Pascuales. (2005, noviembre 25). *El Universo.* Recuperado de http://www.eluniverso.com/2005/11/25/0001/18/DD002BE213934B849C95C866A6BF4BE5.html

Los teatreros de la calle se hacen espacio en el centro. (2015, enero 20). *El Universo*. 20 enero. Recuperado de http://www.eluniverso.com/noticias/2015/01/20/nota/4460371/teatreros-calle-se-hacen-espacio-centro

Mestanza, J.C. (2014, agosto 27). 1,6 millones de visitas al mes al Malecón 2000. *El Comercio*. Recuperado de http://www.elcomercio.com/actualidad/guayaquil-ecuador-visitas-malecon-2000.html

M.I. Municipalidad de Guayaquil. (2016). *Agenda de Eventos*. Recuperado de http://guayaquil.gob.ec/content/agenda-de-eventos

M.I. Municipalidad de Guayaquil. (2016). *Dirección de Áreas Verdes, Parques y Movilización Cívica.* Recuperado de http://www.guayaquil.gob.ec/?q=municipalidad/direcciones-municipales/direccion-areas-verdes

M.I. Municipalidad de Guayaquil. (2016). *Dirección de Uso del Espacio y Vía Pública.* Recuperado de http://www.guayaquil.gob.ec/municipalidad/direcciones-municipales/direccion-uso-espacio-via-publica

M.I. Municipalidad de Guayaquil. (2015, marzo 05). *Alcalde Nebot develará dos nuevas esculturas del "Fotógrafo del parque" y del "Hombre de la Campana", el viernes 6 de marzo en el centro de la ciudad.* Recuperado de http://

www.guayaquil.gob.ec/content/alcalde-nebot-develar%C3%A1-dos-nuevas-esculturas-del-%E2%80%9Cfot%C3%B3grafo-del-parque%E2%80%9D-y-del-%E2%80%9Chombre-de-la

Ordenanza Reglamentaria de la Zona de Regeneración Urbana del Centro de la Ciudad. (2004). Artículo 13.2.3. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0ByDpeMyxDkoJYzI2ZDg2MzItNmVmOC00NDE0LWE4MTctNjUxMmRiYzJmOTky/view

Parque refresca a moradores de Viernes Santo. (2006, julio 30). *El Universo*. Recuperado de http://www.eluniverso.com/2006/07/30/0001/18/32316AC2EF114A9DB6C4818C74E5BF80.html

Regeneración llega a veinte manzanas del suburbio. (2004, septiembre 12). *El Universo.* Recuperado de http://www.eluniverso.com/2004/09/12/0001/18/3B423B9D5B51442FBA50DFB8FD128617.html

Sancho Ordóñez, F. (2011). 'Locas' y 'fuertes': Cuerpos precarios en el Guayaquil del siglo XXI. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales,* N° 39, 97-110. Recuperado de http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/748

Se arreglan casas de La Playita. (2004, marzo 31). *El Universo*. Recuperado de http://www.eluniverso.com/2004/03/31/0001/18/E07420FA89C24B3EABF8C4F108F33E4B.html

Sitios preferidos por los turistas en Guayaquil. (2014, julio 15). *El Universo*. Recuperado de http://www.eluniverso.com/noticias/2014/07/15/nota/3236141/sitios-preferidos-visitantes

Anexo 1. Resumen de Observación

	PLAZA SAN FRANCISCO	PLAZA LA MERCED	PLAZA DE LA ADMINISTRACIÓN	PLAZA COLÓN
Fecha	Viernes 09 de Octubre de 2015	Sábado 10 de Octubre 2015	Jueves 22 de Octubre de 2015	Domingo 25 de Octubre de 2015
Hora	16h00	18h45	16h30	17h15
Flujo de visitantes	Masiva afluencia	Poca afluencia	Poca afluencia	Masiva afluencia
Rango de edades	Infantes, adultos y adultos mayores	Adultos	Adultos	Infantes y adultos
Vigilancia	Policía Metropolitana y Policía Nacional	Ninguna	Ninguna	Guardias privados y policías metropolitanos
Accesibilidad	Metrovía	Metrovía, buses urbanos, taxis y vehículos particulares	Metrovía, buses urbanos, taxis y vehículos particulares	Metrovía, buses urbanos, taxis y vehículos particulares
Clima	Parcialmente nublado	Noche fresca	Soleado	Soleado
Desechos	Limpio	Limpio	Limpio	Desaseado
Vendedores ambulantes	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno
Detalles adicionales	Día de feriado por la Independencia de Guayaquil	Parte del puente festivo por la Independencia de Guayaquil	Día de labores	Se desarrolló un festival de anime (caricaturas japonesas) donde se encontraban carpas en las que se vendían y exponían productos asociados a esta actividad
	Circulación restringida de taxis y vehículos particulares por motivo del desfile que se realizaba sobre la Av. 9 de Octubre	Las personas que descansaban en la plaza, se dirigieron posteriormente rumbo al malecón	La plaza es un lugar de tránsito	Las personas fluían desde y hacia el Malecón 2000
	En cuanto terminó el evento, el flujo de personas se trasladó al malecón			

Elaboración propia

55

NICOLA WILLS- ESPINOSA
GABRIELA JALIL

TEMA:
EL SÍNDROME DEL BURNOUT Y SUS EFECTOS EN LA LABOR DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

EL SÍNDROME DEL *BURNOUT* Y SUS EFECTOS EN LA LABOR DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

BURNOUT SYNDROME AND ITS EFFECT ON TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Nicola Wills-Espinosa[1]
Universidad Casa Grande
Cdla. Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y Calle 4ta
042 202180
nwills@casagrande.edu.ec

Gabriela Jalil[2]
Universidad Casa Grande
Cdla. Miraflores, Avenida Las Palmas #304 y Calle 4ta
042 202180
gjalil@casagrande.edu.ec

Resumen. Los constantes cambios en la situación laboral del docente en Ecuador conllevó a esta investigación con el propósito de identificar los niveles del *burnout* en los docentes de educación inicial en las escuelas fiscales, particulares y fiscomisionales, del distrito 8, en la ciudad de Guayaquil; así como explorar y describir la influencia del *burnout* en el clima social del aula y la gestión pedagógica del docente. Utilizando una metodología cuantitativa, se aplicó a una muestra de 206 docentes el cuestionario de Clima Social Escolar CES adaptado al contexto ecuatoriano (Moos y Trickett, 1993); Autoevaluación sobre Gestión Docente (MEC, 2011); y Maslach Burnout Inventory (1997); los que evalúan el nivel de *burnout* y el clima social del aula desde la perspectiva del docente; y la gestión pedagógica con los siguientes variables: el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal del docente. A partir de los resultados se realizará una propuesta para combatir el *burnout* en el aula inicial.

Palabras clave: síndrome del quemado, clima del aula, gestión pedagógica.

Abstract. The constant changes in the labor situation of teachers in Ecuador prompted this investigation, with the intent of identifying the levels of the burnout of early childhood teachers fiscal, private and federally funded private schools, in district 8 in the city of Guayaquil; and to explore and describe the influence of the burnout in the social climate of the classroom and the pedagogical management of the educator. Using a quantitative methodological design, three questionnaire were applied to a sample of 206 teachers: Social Climate in Schools (CES) adapted to the Ecuadorian context (Moos and Trickett, 1993); Self-assessment on Teaching Management (MEC, 2011); and Maslach Burnout inventory (1997); which evaluate the level of burnout; the social climate of the classroom from the perspective of the teacher; and the pedagogical management with the following variables: emotional depletion, depersonalization and professional achievements of the teacher. Results will be used to create a proposal to prevent or intervene burnout in the early childhood classroom.

Keywords: burnout, social climate of the classroom, pedagogical management

1 Decana de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, PhD, UCG
2 Docente de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, MA, UCG

1. Introducción.

En los últimos cinco años los profesores del Ecuador se han visto expuestos a diversas demandas laborales que implican nuevos retos para ellos en su trabajo. Se encuentran ante cambios constantes en las condiciones y a las exigencias que los separa de sus logros y cumplimiento de sus objetivos personales y profesionales, los que tienen incidencia en el sistema educativo.

Entre los cambios relacionados con exigencias el currículum, reestructuración del organigrama administrativo, el más contundente fue el cambio en la jornada laboral del docente. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su respectivo reglamento, en el art. 40 se hace referencia sobre la carga de trabajo y el estilo de la labor de los docentes. De acuerdo a las Reformas educativas, la jornada laboral del docente matutino y vespertino es de 40 horas semanales, un incremento de aproximadamente 10 horas adicionales. A partir de todos los cambios y de las exigencias a nivel académico de preparación de los docentes, se puede identificar en los docentes síntomas semejantes al *burnout* o el síndrome del quemado.

Estudiar el ambiente donde se producen las relaciones entre la gestión pedagógica del profesor, el aprendizaje de los estudiantes y la organización de las aulas de clases, deben constituir una preocupación de todos. Tomando en cuenta que los sistemas educativos necesitan ser modernizados sobre sólidas bases científicas de tal forma que los estudiantes puedan a adaptarse a un mundo en constante cambio.

Partiendo de la situación actual en la que se encuentra el Ecuador y del hecho que no existen estudios sobre el *burnout* o el síndrome del quemado y su influencia en los docentes de educación inicial, surgió la necesidad de realizar la presente investigación para determinar e identificar los niveles de *burnout* que existe en los docentes de educación inicial de la ciudad de Guayaquil y sus efectos en el clima social y la gestión pedagógica en su labor educativa.

2. Revisión de la literatura.

El síndrome de *burnout* es un tema que afecta no solamente el estado emocional, sino también el desempeño del individuo en el ámbito profesional. Un tema antes poco estudiado en el ámbito educativo, la identificación y manejo del *burnout* ahora es muy prevalente en la gestión del talento humano.

2.1. El síndrome de burnout.

Maslach (1982), conocido como pionero en los estudios del síndrome de *burnout* sostiene que esto se produce por el exceso de trabajo, sobre esfuerzo que lleva a la ansiedad y fatiga, pérdida de ilusión y pérdida de vocación y decepción. Estas causas conllevan al agotamiento emocional, despersonalización (cinismo) y la eficacia profesional que son medidos por el Maslach Burnout Inventory que actualmente tiene varias versiones que han sido adaptadas para diferentes contextos y necesidades.

Igual que Maslach, Marrau (2004) define el *burnout* como una respuesta al estrés laboral crónico, evidenciado por tres características: el agotamiento emocional que se presenta en situaciones cuando el empleado no puede dar más de sí mismo a nivel afectivo, la despersonalización que se manifiesta en actitudes y sentimientos negativos hacia las personas

con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional; y la realización profesional que se entiende como evaluarse negativamente en el ejercicio profesional en relación a las personas a las que se atiende. Como consecuencia, los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos de sus resultados laborales.

Leiter y Durup (1994) señalan que el síndrome de *burnout* es un constructo social que es el resultado de las relaciones interpersonales e institucionales y que se diferencian de la depresión porque esta conlleva emociones y procesos a nivel cognitivo que tiene como consecuencia efectos en las relaciones interpersonales. Sin embargo, Gil Monte y Peiró (1998) afirman que el *burnout* aparece cuando fallan las estrategias de afrontamiento y por ende surgen las sensaciones de fracaso profesional y en el caso de docentes, sus relaciones interpersonales con los alumnos. Marrau (2004) y Marente (2006) concuerdan y afirman que el *burnout* no es estrés psicológico sino una respuesta a fuentes de estrés crónico (estresores), llevando así al individuo a enfermar, produciendo en él alteraciones psicológicas. Las alteraciones se manifiestan a nivel psicosomático, emocional, laboral y mental y tienen las siguientes características:

- Nivel psicosomático: alteraciones cardiorrespiratorias, jaquecas, fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes específicos de la salud. Cambios conductuales adictivos y ausentismo laboral, bajando así el rendimiento personal y produciendo conflictos interpersonales en el ámbito de trabajo y de la propia familia.
- A nivel emocional: se presenta irritabilidad, incapacidad de concentración y distanciamiento afectivo.
- Laborales: deterioro en el rendimiento y conflictos.
- Mentales: sentimientos de agotamiento, fracaso, impotencia, etc.

Las alteraciones producidas por el *burnout* tienen su efecto no solo en el docente, sino también en su gestión y el ambiente donde realiza su labor. Longas, Chamarro, Riera y Cladellas, (2012) relacionan el *burnout* con la gestión pedagógica y clima social del aula declarando que es un fenómeno que incluye: sentimientos de agotamiento emocional; actitudes de despersonalización (cinismo, el desprendimiento, la frialdad) hacia los alumnos, los padres y compañeros, que se asocia con frecuencia a una disminución de la eficacia de enseñanza.

2.2. Gestión pedagógica.

Las relaciones en el aula tienen dos protagonistas el docente y el alumno, sin embargo, el docente es quien promueve los procesos. Rodriguez (2001) define la gestión pedagógica como la que promueve aprendizajes dentro del aula que depende mucho de la formación del docente o especialista en educación. La gestión pedagógica es el proceso y las acciones que ejerce el maestro para guiar o conducir a sus estudiantes hacia los aprendizajes dentro del salón de clases. Sin olvidarse de las dimensiones sociales y culturales.

Esto ha sido identificado como uno de los problemas con respecto a la gestión de los maestros que ocurre en el Ecuador. Deweer (2010) afirma que la mayoría de los maestros en Ecuador no cuentan con un curriculum necesario para poder ejercer su papel de protagonista en la vida de los futuros ciudadanos. Esto combinado con la larga jornada laboral, conlleva al burnout y, por ende, afecta la gestión del docente.

Según Marrau (2004), el hecho de que el docente no realiza todo su trabajo en la institución, ni en sus horarios de clases y que su jornada laboral como docente continúa en

su casa, a diferencia de otros profesionales o empleados, hace que sufra del síndrome de burnout afectando tanto su gestión pedagógica y por ende el clima escolar.

2.3. Clima escolar.

Cornejo y Redondo (2011) relacionan el concepto de clima o ambiente social como "las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social (...) la conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones que se encuentra" (p. 10). Sostiene que el aprendizaje se construye en estos espacios donde no depende de las características intra-personales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar sino que está determinado por los factores como las relaciones entre los miembros.

Estas características deberían producir satisfacción y favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso educativo. El profesor, es quien determinará y manejará los conflictos y las integraciones sociales de los alumnos de su salón. Así, permitiendo que el alumno construya un sentimiento de pertenencia con el docente ya que a partir de esto nacen los compromisos que ayudan a la calidad y mejora de las relaciones interpersonales, que permiten el desarrollo del estudiante y favorece a las características psicosociales individuales en el aula (Ochoa, Moreno y Martínez, 2005).

Cornejo y Redondo (2011), determinan que el trabajo de aula es un ambiente de relaciones interpersonales, donde se proponen el desarrollo de una enseñanza basada en procesos grupales y de participación activa, lo que implica generar condiciones reguladoras que ayuden al desarrollo de los alumnos y motiven y garanticen la expresión el debate de manera tal que puedan: generar un clima de confianza en las capacidades, reconocimiento colectivo de la diversidad de puntos de vista y opiniones, etc.

Vergara (2009) así como Arón y Millic (1999), argumentan que el clima del aula son climas nutritivos que generan una convivencia social positiva o climas tóxicos aquellos que con-taminan el ambiente del aula. Estos climas son definidos por el docente como facilitador quien maneja el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula.

Moos y Trickett (citado en Ramos, Prado y Ortiz, 2011), exponen que el ambiente escolar no se reduce al marco físico, sino que se debe tomar en cuenta la dimensión humana. El clima social escolar del aula, depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía y la organización del estilo de dirección del docente. A partir de esto, nace la escala del clima social escolar en donde se pretende tener una mirada del aula de clase desde la percepción del alumno y docente dentro del ambiente de clases.

3. Materiales y Métodos.

La presente investigación es cuantitativa porque mediante los datos numéricos que se obtendrán en los cuestionarios, se verificarán estadísticamente las interrogantes planteadas (Fernández, Hernández y Baptista, 2010). Es de tipo exploratoria y descriptiva, ya que tiene como finalidad describir la realidad del docente dentro de su actividad y tra-tará de explorar un momento específico y único en el tiempo que dure la investigación de los efectos que produce el síndrome de *burnout* en el docente del aula inicial y el efecto que tienen en sus actividades (Fernández, Hernández y Baptista, 2010).

Para la recopilación de datos se utilizó tres cuestionarios adaptados para el contexto Ecuatoriano y para el docente en el aula inicial. Los cuestionarios son:

- Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986) Versión en español para docentes (MBI-ES) efectuada por Gil Monte y Peiró (1997). Este instrumento permite medir el desgaste profesional o el síndrome de *burnout* o quemado en base a tres (3) dimensiones: agotamiento, despersonalización (cinismo), y realización profesional

- Cuestionario de clima escolar (CES) de Moos y Trickett (2011), adaptación ecuatoriana para profesores. Este instrumento permite conocer la percepción de los profesores sobre el clima social escolar del aula donde imparte clases y conviven con sus estudiantes, en base de cuatro (4) dimensiones y diez (10) subdimensiones:
    - Relacional: implicación, afiliación y ayuda
    - Desarrollo personal: tarea y competitividad
    - Estabilidad (Sistema de mantenimiento): organización, claridad, y control
    - Sistema de Cambio: innovación y trabajo colaborativo

- Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendiz por parte del docente (Ministerio de Educación del Ecuador 2011). Este instrumento permite conocer la percepción de los docentes sobre su gestión docente en base cuatro (4) dimensiones: habilidades pedagógicas, desarrollo emocional, normas y reglamento, y clima del aula.

Para el análisis de los datos recopilados se utilizó estadística descriptiva de frecuencias (Ateino, 2009; Creswell, 2008). A su vez, se utilizó el muestreo intencional que busca encontrar representantes significativos dentro de la población de estudio que pueda verificar o dar a conocer variables significativas relacionadas con el tema investigado (Battaglia, 2008) El estudio se realizó durante los meses de Junio y Julio 2016, cuando los docentes tenían tres meses de haber iniciado el año lectivo 2016-2017.

Pregunta General:

- ¿Cómo afecta el síndrome de burnout en el clima social del aula y su gestión pedagógica en docentes de educación inicial del distrito 8 de la ciudad de Guayaquil?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel del síndrome de burnout en docentes en el aula de educación inicial?
- ¿Cuál es el nivel de la gestión pedagógica?
- ¿Cuál es el nivel del clima social del aula?

4. Resultados y Discusión.

Los participantes de esta investigación fueron 206 docentes mujeres pertenecientes al área de preescolar del distrito 8 de la ciudad de Guayaquil. Las docentes encuestadas tienen entre 19 y 63 años, con una edad promedio de 34 años. Las docentes tienen entre 0 a 40 años de experiencia como profesores, con un promedio de 9.8 años; y tienen entre 0 a 38 años de experiencia en el área de preescolar, con un promedio 8.6 años.

De los 206 encuestadas, 161 docentes pertenecen a escuelas particulares, 26 a escuelas fiscales, 11 a fiscomisionales, 6 a escuelas municipales, y 2 a escuelas fiscomunicipales. Entre ellas tienen títulos culminados: 121 son licenciadas, 65 son profesores, 16 cuentan con maestría, 3 con diplomado y uno con doctorado.

4.1. *Burnout.*

Para analizar el nivel de *burnout* en los docentes, se utilizó la escala Likert de Maslach y Jackson, 1986 y versión en español para docentes efectuado por Gil Monte y Peiró (1997). Este instrumento mide el nivel de *burnout* en tres (3) aspectos que se consideran como parte del *burnout*: agotamiento emocional, despersonalización y eficacia personal. El cuestionario tiene cinco escalas: 1="Nunca", 2="Una o más veces por mes", 3="Una vez por semana", 4="Algunas veces por semana" y 5="Siempre". Para poder identificar los diferentes niveles de *burnout*, se utilizaron las siguientes escalas.

Tabla. 1 *Niveles de Burnout por Características*

	Bajo	Moderado	Alto
Agotamiento	5 al 7	8 al 14	15 y más
Despersonalización	5 al 7	8 al 14	15 y más
Eficacia Profesional	21 y más	11 al 20	6 al 10

4.2. Agotamiento.

La subescala de agotamiento mide la fatiga crónica a consecuencia del trabajo realizado. De los 206 participantes en el estudio 39 (19%) de ellas tienen un nivel bajo, 118 (57%) tienen un nivel moderado y el 49 (24%) tiene un nivel alto, evidenciando que 24 % de los docentes ya están experimentando el *burnout* a en el área de agotamiento después de 3 meses de clases y 57% están en peligro de tener el *burnout*, si no hay una intervención.

4.3. Despersonalización.

La subescala de despersonalización mide las actitudes negativas hacia las relaciones interpersonales con sus colegas de trabajo. De los 206 participantes, 138 (67%) tienen actitudes negativas bajas, 62 (30%) presentan un nivel moderado y 6 (3%) muestran un nivel alto, evidenciando que 3% ya están experimentando el *burnout* en el área de despersonalización, y 30% están en peligro de tener *burnout* si no hay una intervención.

4.4. Realización Profesional.

La sub-escala de realización profesional mide la percepción que tiene el docente hacia su desempeño, capacidades y cumplimiento de objetivos. De los 206 docentes, 198 (96%) consideran que su desempeño es alto y están cumpliendo con los objetivos propuestos, 7 (3.5%) de ellas piensan que su desempeño es moderado, mientras que 1 (.5%) considera que su desempeño es bajo y no está cumpliendo; evidenciando que los docentes sienten que están cumpliendo con sus labores de docencia.

Tabla. 2. *Número de docentes por Niveles de Burnout por Características*

	Bajo	Modera-do	Alto
Agotamiento	39 (19%)	118 (57%)	49 (24%)
Despersonalización	138 (67%)	62 (30%)	6 (3%)
Eficacia Profesional	198 (96%)	7 (3.5%)	1 (0.5%)

4.5. Clima Social del Aula.

Para responder a la pregunta sobre el estado del clima social del aula, determinar su implicación en la gestión y el manejo del aula por parte del docente se utilizó el Cuestionario de clima escolar (CES) de Moos y Trickett (2011), adaptación ecuatoriana. Este instrumento permite conocer la percepción de los profesores sobre el clima social escolar del aula donde imparte clases y conviven con sus estudiantes, en base de cuatro (4) dimensiones y diez (10) subdimensiones:

4.6. Dimensión Relacional.

La mayoría de los docentes encuestados tienen una relación positiva con sus estudiantes.

- *Implicación:* los 6 ítems fueron contestados positivamente que los estudiantes tienen interés por participar en las actividades y disfrutan el ambiente de la clase.
- *Afiliación:* los 10 ítems presentan una relación positiva en donde los estudiantes tienen buenas amistades y trabajan en conjunto, sin embargo, hay un alto número de docentes que contestaron que los estudiantes no toman el tiempo para conocerse uno al otro.
- *Ayuda:* En los 6 ítems la mayoría los docentes contestaron que permiten que exista el proceso de ayuda entre los integrantes del salón, sin embargo hay casos en donde la relación entre maestra y alumno en proveer ayuda es significativamente mayor produciendo un resultado negativo. Igualmente 44% de las docentes entrevistadas respondió que los niños deben tener cuidado a la hora de hablar dentro del salón de clases.

4.7. Dimensión Desarrollo Personal.

La mayoría de los docentes afirman tener una relación positiva en el desarrollo personal con sus estudiantes.

- *Tarea:* los 6 ítems en su mayoría fueron contestados positivamente, sin embargo, un alto número de docentes (99 de 206) no permiten que sus estudiantes hablen sobre temas no relacionados con la lección; y 80 de 206 nunca se desvían de los temas a tratar dentro del salón de clases.
- *Competitividad:* aunque en los 2 ítems respondieron positivamente la mayoría de los docentes, un ítem que saltó negativamente en el aula fue que los estudiantes nunca compiten con sus compañeros.

4.8. Dimensión estabilidad o sistema de mantenimiento.

La mayoría de los docentes afirman tener un buen sistema de mantenimiento o de establecimiento y cumplimiento de normas y reglas, sin embargo, hay datos contradictorios en los resultados.

- *Organización:* Todos los 7 ítems fueron contestaron mayormente positivos que tiene una buena organización y orden en sus aulas. Sin embargo, hay un alto número de los docentes que contestaron que no tienen un buen manejo de clases. De los 206 docentes 183 afirmaron que hay mucho alboroto en el aula, pero solo 146 solicitan que los niños no lo hagan y 121 que los niños pasan mucho tiempo jugando.

- *Claridad:* de los 9 ítems sobre el establecimiento de reglas y normas en el aula, los resultados son positivos. Sin embargo, en el área de actitudes a la hora de enseñar dentro del salón de clases, 145 docentes piensan que sus actitudes no influyen en el aprendizaje de sus alumnos.

- *Control:* de los 8 ítems sobre el cumplimiento de las reglas y normas establecidas, 156 de los docentes no pueden mantener el cumplimiento de normas y reglas dentro del salón de clases. Y, a su vez, existen resultados significativos en que los niños no reciben ninguna forma de castigo por el incumplimiento de las normas; 155 de los docentes afirman no tener control sobre su grupo. Se puede apreciar que algunos docentes no pueden mantener el control dentro del salón de clases, 82 de las docentes afirman que sus estudiantes se meten en problemas por no seguir las normas, por ende, se puede apreciar una contradicción entre algunos ítems de esta encuesta. La encuesta demuestra que 24 docentes afirman que ejecutan reforzamientos negativos para que sus estudiantes cumplan las reglas del salón.

4.9. Dimensión Sistema de Cambios.

La mayoría de los docentes afirman ser innovadores y estimular la innovación y que implementan el trabajo colaborativo dentro del aula.

- *Innovación:* De los 7 ítems los docentes contestaron positivamente, sin embargo, los docentes se contradicen (185 de 206) al ejecutar el control en las tareas y reglas dentro del salón al momento de realizar las innovaciones.
- Trabajo *colaborativo*: De los 10 items los docentes afirman realizar trabajos colaborativos en el salón de clases.

4.10. Gestión Pedagógica.

Para responder sobre el estado de la gestión pedagógica del docente se utilizó El Cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje por parte del docente Ministerio de Educación del Ecuador 2011.

Este instrumento permite conocer la percepción de los docentes sobre su gestión docente en base a cuatro (4) dimensiones: habilidades pedagógicas, desarrollo emocional, normas y reglamento, y clima del aula. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

4.11. Habilidades pedagógicas.

Esta dimensión evalúa los métodos, estrategias, actividades y recursos pedagógicos que utiliza el docente dentro del aula para llevar a cabo el cumplimiento del proceso de aprendizaje. De acuerdo a los resultados obtenidos la gestión pedagógica no se ve afectada, sin embargo, se puede evidenciar que 53 los docentes no comunican a los estudiantes sobre temas a tratar en clase.

4.12. Desarrollo emocional.

Esta dimensión evalúa el grado de satisfacción personal del docente en cuanto al trabajo de aula, aceptación y reconocimiento por parte de los estudiantes. Los resultados fueron positivos en la mayoría de los enunciados. Sin embargo, 10 docentes contestaron que no les agrada dar sus clases. De los 10 docentes 1 tiene un nivel bajo de agotamiento, 4 moderado y 5 alto; 6 un nivel bajo de despersonalización y 4 moderado; y 9 tiene un nivel bajo de eficacia profesional y 1 tiene un nivel moderado. Los datos son inadecuados para determinar si no les agrada dar clases tiene una relación con sus niveles de *burnout*.

4.13. Normas y reglamento.

Esta dimensión evalúa el grado de cumplimiento de las normas y reglamentos establecidos en el salón de clases. Se obtuvo un resultado alto dentro de todos los ítems, sin embargo, 84 docentes contestaron que faltan a sus clases por fuerza mayor, pero 106 docentes afirman que faltan y no está indicado las razones.

4.14. Clima del aula.

Esta dimensión evalúa el nivel de relación, interacción, cooperación y organización que promueve el docente en el aula. Los resultados fueron favorables ya que las docentes afirman que sí existe interacción y organización dentro del aula. Se identifican con los estudiantes. Manejan de forma profesional los conflictos de la clase y se evidencia que las sugerencias que los estudiantes dan son escuchadas por parte de las docentes y acogidas para la planificación del aula.

5. Conclusión .

Partiendo de los resultados obtenidos en el cuestionario de *Burnout* aplicado a las 206 docentes se puede observar que están experimentado agotamiento emocional y despersonalización. De acuerdo a Gil Monte y Peiró (1998), quienes afirman que el *burnout* aparece cuando fallan las estrategias de afrontamiento, y por ende surge la sensación de fracaso profesional y en el caso de docentes, sus relaciones interpersonales con los alumnos. Esto se puede ver reflejado en los resultados obtenidos en la dimensión de relación en el Cuestionario del Clima Social que más adelante se detalla los efectos negativos que producen en las relaciones interpersonales del salón de clases.

De acuerdo los resultados obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Clima Social Escolar adaptación ecuatoriana (2011), según los resultados se puede evidenciar que el trabajo del docente no está siendo afectado. Sin embargo, existen problemas en el manejo de conflictos partiendo de los resultados de la dimensión relacional, en que la comunicación

entre docentes y alumnos, se encuentra en niveles bajos. De acuerdo a Ochoa, Moreno y Martínez (2005), el alumno debe construir un sentimiento de pertenencia al salón de clases con el docente. Pero esto no se está cumpliendo ya que las docentes no tienen un compromiso de ayuda y atención individualizada dentro del salón que favorezca mejorar el control y la ayuda dentro de él, por ende, se ve afectado el trabajo en grupo por parte de los estudiantes, ya que no se está brindando la oportunidad de que los alumnos se conozcan a través de las actividades del salón que permita afianzar las relaciones interpersonales.

Deweer (2010), afirma que la mayoría de los maestros en Ecuador no cuentan con un curriculum necesario para poder ejercer su papel de protagonista en la vida de los futuros ciudadanos. Esto combinado con la larga jornada laboral, conlleva al *burnout* y por ende afecta la gestión del docente. Esto se ve reflejado en los resultados en el que los docentes contestaron que presentan problemas en el salón de clases y no se permite que los estudiantes intercambien opiniones sobre el tema a tratar o que se desvíe del tema central. Concuerda con lo afirmado por Cornejo y Redondo (2011), que el aprendizaje se construye en estos espacios donde no depende de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por los factores como las relaciones entre los miembros.

Dentro de la dimensión sistema de mantenimiento, los resultados arrojaron que hay problemas en el manejo de la disciplina dentro del aula, que el docente está presentado, se lo atribuye a su relación con el agotamiento emocional y despersonalización que están sintiendo los docentes dentro del aula de clases, en respuesta a su *burnout*. Se puede apreciar que algunos docentes no pueden mantener el control dentro del salón de clases, por ende, se puede apreciar una contradicción entre algunos ítems de esta encuesta en la parte que involucra el manejo de la disciplina dentro del salón de clases.

En lo que corresponde a los resultados obtenidos en el cuestionario de autoevaluación a la gestión del aprendizaje por parte del docente (2011), hay resultados que deben ser tratados para futuros estudios por ejemplo que de la muestra hay 10 docentes que no les agrada dar clases. Se debe considerar que algunos que pertenecen a la muestra se encuentra en un nivel de agotamiento y despersonalización media, pero se debe estudiar cuáles podrían ser las causas de este agotamiento tan temprano a pocos meses de haber iniciado el año lectivo.

También, se ve involucrado el grado de satisfacción del docente, partiendo de las ideas de Rodriguez (2001), que la gestión pedagógica es el proceso y las acciones que ejerce el maestro para guiar o conducir a sus estudiantes hacia los aprendizajes dentro del salón de clases, sin olvidarse de las dimensiones sociales y culturales. Esta investigación está en su primera fase de estudio y tiene una segunda fase, donde se aplicará los cuestionarios a los mismos docentes para ver si hay cambios en los niveles de burnout, clima social del aula y la gestión pedagógica como progresa el año escolar. Basado en los resultados iniciales, se implementará entrevistas y grupos focales para indagar si hay incongruencias en los resultados.

6. Recomendaciones.

Para futuras investigaciones se recomienda un estudio mixto para poder definir mejor porqué hay contradicciones entre la gestión pedagógica y el clima social del aula. También, se recomienda un estudio cuasi-experimental donde se implemente estrategias para prevenir o intervenir el burnout para indagar si tiene efecto en los niveles de *burnout*.
Muy importante en este estudio es que se pudo identificar que no hay hombres docentes

en el nivel inicial, se recomienda realizar un estudio para indagar porqué la ausencia de hombres en este nivel.

Referencias bibliográficas.

Ateino, O. P. (2009). An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 13-18.

Battaglia, M. (2008). Purposive sample. In P. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods.* (p. 646). Thousand Oaks, CA: Sage. DOI:10.4135/9781412963947.n419

Cuenca, R. Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L., & Tomasina, F. (2009). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay,* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39724162_Condiciones_de_trabajo_y_salud_docente_estudios_de_casos_en_Argentina_Chile_Ecuador_Mexico_Peru_y_Uruguay

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década, 9*(15), 11-52.

Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Deweer, L. (2010). *Estudio desarrollo de instrumentos para identificación de competencias de docentes de educación básica Ecuador*. Universiteit Gent. Recuperado de: http://www.vvob.org.ec/sitio/sites/default/files/201010_desarrollo_de_instrumentos.pdf

Fernández, C., Hernández, R., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.* México D.F.: McGraw-Hill.

Figueroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., & Miranda Celis, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educacional*, *16*(1), 125-134.

Longas, J., Chamarro, A., Riera, J., & Cladellas, R. (2012). Incidence of the Teaching Internal Context in the Emergence of Burnout in Teaching Profession. *Revista de Psicología del trabajo y las organizaciones, 28*(2), 107-118.

Marente, J. A. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral. Una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*(3), 4.

Pérez, A. M. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.

Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajo docente. *Fundamentos en humanidades,* (10), 53-68.

Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2004), Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*(3), 597-621.

Prado, V., Ramírez L., & Ortiz, M. (2011). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar, *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 10(2), pp.1-3.

Observatorio permanente riesgos psicosociales (2006). Guía sobre el síndrome de quemado (Burnout). *Comisión ejecutiva confederal*.

Rodríguez, M. N. (2004). La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *La gestión educativa: experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*, 18.

Vergara, J. R. (2005). *Clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Toltén, región de la Araucanía*.

2010

[CIICS¹]

* Primer Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales: Entre tensiones y nuevas prácticas sociales.

Universidad Casa Grande