

## Ecuador: la problemática de la elección del abanderado en una educación orientada al buen vivir

Ecuador: the problem of choice of the flag bearer of a good living oriented education

*Eduardo Molina Morán\**

### RESUMEN

El Colectivo Freinet es un grupo de docentes que viene construyendo, desde hace 25 años, un discurso y una labor pedagógica fundamentada en los principios de la educación popular. Su práctica y sistematización aporta serias críticas a la política educativa actual, siendo la principal la contradicción originada entre los cambios bien-intencionados propuestos desde el Ministerio de Educación y el mantenimiento de la estructura que este pretende superar. La tesis del presente ensayo analiza y denuncia lo difícil que puede ser conseguir una educación orientada al buen vivir mientras existan prácticas y códigos del viejo sistema; uno de ellos se relaciona con la elección del abanderado de los centros educativos.

**Palabras clave:** educación popular, abanderado, buen vivir.

### ABSTRACT

The Freinet Collective is a group of teachers that has been building for 25 years, a speech and pedagogical work based on the principles of popular education. His practice provides serious and systematic reviews to educational policy today, the main is the contradiction between the wellmeaning changes proposed by the Ministry of Education and the maintenance of the structure that aims to overcome. The thesis of this essay analyzes and denounces how difficult it can be to get a good living oriented education, while there are practices and codes of the old system, one of them is related to the choice of the bearer of schools.

**Key words:** popular education, bearer, good living.

### UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE LA RENACIENTE SOCIEDAD ECUATORIANA

Desde 2005 el gobierno de Ecuador está impulsando un plan de trabajo orientado a analizar lo que se entiende por sociedad ecuatoriana, el cual está detallado en el Plan Nacional del Buen Vivir (SENPLADES, 2009). En el mismo, se parte de una crítica al

\* Asesor del proyecto "Pensamiento Lógico Matemático de Fe y Alegría", Ecuador. Miembro de la Sociedad Ecuatoriana de Matemática; edo\_molina@yahoo.com

concepto de “desarrollo”, herencia de un modelo originado en los países del norte y cuya aplicación ha contribuido, negativamente, a depender de poderes hegemónicos que no han superado el colonialismo, manteniendo una economía que no se ha diversificado y que ha afectado a la naturaleza y a la sociedad.

Como respuesta se propone un nuevo concepto basado en la cosmovisión andina: el *sumak kawsay*, la vida plena o buen vivir; se entiende por este la búsqueda de la armonía con la comunidad y el cosmos; tiene como principios crear una sociedad libre, y para alcanzarla se debe incidir sobre las fuentes de desigualdad económica y política, fortaleciendo la sociedad y no el mercado o el Estado.

Así, al colocar al ser humano como objetivo central, se intenta superar el paradigma de la acumulación de capital como motor de la vida. Esta situación resalta lo que los seres humanos puedan “hacer y ser”, más que en lo que puedan “tener”. Se sugiere, entonces, partir de las potencialidades de las personas, de sus pensamientos, necesidades, cultura y organización. Esta visión está apoyada por la Constitución de la República a través del artículo 276, en el cual se establece como objetivo de desarrollo “mejorar la calidad y esperanza de vida, y aumentar las capacidades y potencialidades de la población en el marco de los principios y derechos que establece la Constitución” (2008).

En este sentido, el gobierno propone un cambio de paradigma en el que la felicidad no se alcanza por las posesiones materiales sino por el *bien ser*, y a través de este lograr el *bien hacer*, lo cual posibilita el *bien tener*, para culminar en el *buen vivir*. Se trata de un concepto donde el interés colectivo prima sobre el individual (MCCTH, 2012).

Desde esta mirada, el progreso de la sociedad está determinado por el desarrollo de cada persona, su autorrealización y su capacidad de lograr el *bien ser* o la felicidad. Una de las formas en que este paradigma encuentra su concreción en la ciencia social y, en particular, en la psicología es a través de la psicología humanista de Rogers o Maslow o, más recientemente, en la psicología positiva, cuyos principales representantes son Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi. Aunque ambas teorías se desarrollan bajo el campo de estudio de la motivación intrínseca, la diferen-



cia entre estas dos psicologías es la corriente de la cual se derivan. La humanista está basada en el existencialismo, mientras que la positiva proviene del cognitivismo.

La psicología positiva se entiende como el estudio científico de las experiencias y los rasgos positivos de los individuos, programas o instituciones, que facilitan el mejoramiento de las potencialidades y la calidad de vida de las personas, mientras se reduce la incidencia psicopatológica, mejora la salud y favorece la longevidad (Seligman, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Esta nueva psicología rompe con el modelo creado alrededor de la psicopatología, rama cuya función esencial es clasificar desórdenes mentales, diagnosticar sujetos, y conducirlos a niveles normales de comportamiento. A cambio, se propone un nuevo modelo basado en la felicidad para orientar a las personas hacia un estado de optimismo y emociones positivas, lo que Csikszentmihalyi (1990) denomina *flujo*, entendido como la experiencia de estar implicado en la realización exitosa de actividades desafiantes, pero sin percibir esfuerzo, con alta concentración y con un control absoluto de sus habilidades, que lo lleva a sentir gran gozo y libertad. Es un estado eminentemente subjetivo, centrado en aspectos emocionales y cognitivo-valorativos, es decir, lo esencial del concepto felicidad es la propia evaluación que hace la persona de su vida (Diener, 2000).

Las investigaciones en este campo sugieren que existe un componente hereditario en el sentimiento de felicidad estable que experimentan ciertas personas, y que es independiente del ambiente (Seligman, 2003). Estudios indican que la personalidad es un fuerte predictor de la felicidad, la cual se expresa a través de la capacidad de autorregularse y autodirigirse (Ryan y Deci, 2000), y la de lograr actuaciones excepcionales, como talento y creatividad (Larson, 2000), que distinguen a la persona feliz de la que no lo es. Además, contrariamente a lo que pueda pensarse, un mayor ingreso económico no está relacionado con el aumento de la felicidad (Diener *et al.*, 1995; Csikszentmihalyi, 1996). Este concepto tiende a ser un rasgo más que un estado, pero a diferencia del temperamento, que es constitucional, el carácter es educado, y presenta ciertas fortalezas que producen emociones positivas, es decir, pueden entrenarse intencionalmente (Se-



ligman, 2003). Así, esta nueva psicología ha tenido importantes aplicaciones en el campo laboral, deportivo y educativo.

Su aplicación en la educación se basa en el entrenamiento de fortalezas positivas en ambientes pedagógicos (Hughes, 2000). Los docentes que priorizan las experiencias positivas en lugar del desarrollo de habilidades generan en los niños una mayor autoeficacia (Akin-Little *et al.*, 2004). La enseñanza del optimismo en los niños previene síntomas depresivos (Seligman *et al.*, 1995), y en consecuencia se sugiere promover en los estudiantes el descubrimiento de estas habilidades para fortalecerlas y permitir espacios para expresarlas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En un estudio sobre motivación intrínseca *vs.* extrínseca, Deci y colaboradores (1981) encontraron que los profesores orientados a la autonomía suelen tener alumnos más intrínsecamente motivados que aquellos que enfatizan el control, además de lograr notas mucho más altas (DeCharms, 1976).

Por otra parte, desde la psicología humanista, Carl Rogers promueve la libertad para aprender, oponiéndose a la enseñanza y a la figura del maestro que exponen materiales que no despiertan interés en los estudiantes, además de que la evaluación es represiva. Recurrió mejor al término de *facilitador* y a métodos que propicien el compromiso de la persona en su aprendizaje y en la voluntad hacia lo que considere que merece la pena aprender, siendo el autodescubrimiento de la autoevaluación y del conocimiento los indicadores de ese proceso (Rogers, 1969). Ello posibilita llegar a un nivel de creatividad tal, que Maslow (1971) lo conceptualizó como creatividad de autorrealización, la cual se encuentra en todos los seres humanos.

Dado el ideal encerrado en el marco filosófico del *sumak kawsay* y las herramientas educativas que posibilitarían alcanzarlo, se torna necesario cuestionar a la realidad: ¿será posible educar ecuatorianos felices? Lo es en la medida en que el currículo lo permita. Partiendo del concepto de currículo como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales (De Alba, 1998), el entorno educativo debería estar compuesto por todos los ingredientes que forman parte del concepto felicidad. El currículo debe per-

mitir la generación de ambientes y contenidos que posibiliten el entrenamiento de emociones positivas, siendo esto no un aspecto espontáneo o colateral, sino más bien intencionado. Además, se debe superar la visión de una enseñanza que parta de entornos cerrados como se intentó hacer con la formación en valores, centrados en una asignatura.

En esta línea, el docente es parte activa y viva del currículo, ya que cumple la función de mediador de la cultura en el proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1995). Pero partiendo del principio educativo de que no se puede enseñar lo que no se conoce, y dada la evidencia que sugiere que ni el dinero ni el ambiente son determinantes de la felicidad, y por otro que la felicidad está relacionada con aspectos constitucionales de la personalidad, ¿cuentan los profesores ecuatorianos con estas cualidades que posibilitan una educación en la felicidad?

En este punto es oportuno tratar el tema de un tipo de estrés llamado *burnout* o *síndrome del quemado*, que se presenta en el campo laboral incluyendo a la población docente. Según Freudenberger (1974), el *burnout* es un tipo de estrés crónico, caracterizado por un cansancio físico y emocional, producido por las condiciones de trabajo o la sobrecarga profesional. Específicamente, en la población docente, se han efectuado numerosos estudios que incluso han hecho posible levantar meta-análisis que han permitido su teorización y la creación de algunos modelos explicativos sobre las causas del *burnout* en profesores.

Moriana y Herruso (2004), en una revisión de la literatura sobre el tema, citan cuatro modelos explicativos del *burnout* en docentes. El primero es el de Byrne (1999), que destaca al conflicto de rol, el clima de clase y la autoestima como variables que influyen en su aparición. Un segundo modelo es el de Kyriacou y Sutcliffe (1978), el cual considera que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales del docente determinan la aparición del estrés. Un tercer modelo, el de Leithwood y colaboradores (1999), generó tres constructos interrelacionados: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales, y los factores personales. Y por último, el modelo multidimensional de Maslach y Leiter (1999), el cual tiene



tres componentes: la experiencia del estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo; además, este síndrome se caracteriza por cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. A pesar de que cada modelo tiene sus partidarios, fortalezas y críticas, todos ellos se levantaron teniendo como evidencia el absentismo en el trabajo, el gasto en sustituciones, las bajas laborales de tipo psiquiátrico y el poco rendimiento (García-Calleja, 1991).

En Ecuador, las acciones que se ejecutan para mejorar la educación deben considerar estos aspectos, puesto que siguen efectuándose cambios en la política escolar. Como ejemplo, en las fichas de autoevaluación que se aplican a los docentes (Ministerio de Educación, 2010) se observa una correlación entre las preguntas que valoran la dimensión de desarrollo emocional y las categorías que se toman en cuenta, comúnmente, al evaluar el *burnout*. Sin embargo, falta por hacer la modificación ambiental, como mejorar los sueldos, la estabilidad laboral o la infraestructura escolar que, aunque repercuten, no representan criterios que aseguren un mejor *fluir* del docente.



## EL BUEN VIVIR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El concepto del buen vivir no es una noción aislada ni alegórica; es la principal idea de la cual parten todas las acciones del gobierno. Según el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV), este concepto recurre a la idea de *nosotros* y a un *somos*, ya que la comunidad es la base del sujeto colectivo, y su totalidad se expresa en la persona y en la producción de esta. Por ello, hacer daño a la comunidad o a la naturaleza es hacernos daño a nosotros mismos; “alcanzar la vida plena consiste en llegar a un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos” (SENPLADES, 2009: 18). De aquí que se debe fortalecer la sociedad como eje de desenvolvimiento, el cual consiste “en promover la libertad y la capacidad de movilización autónoma de la ciudadanía para realizar voluntariamente acciones cooperativas, individuales y colectivas, de distinto tipo” (*ibid.*: 19).

En la Constitución se indica que “el régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas

económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del *sumak kawsay*” (artículo 275 de la Constitución de la República). En esta línea, uno de los objetivos de este régimen de desarrollo es el “mejorar la calidad y esperanza de vida, y aumentar las capacidades y potencialidades de la población en el marco de los principios y derechos que establece la Constitución” (artículo 276 constitucional). Y puesto que uno de estos principios es “planificar el desarrollo nacional... para acceder al buen vivir” (artículo 3, numeral 5), las acciones del Estado se orientan a generar políticas que posibiliten formar a un ciudadano que posea las cualidades de la sociedad en que Ecuador desea convertirse; esto es, “una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica” (Estándares de Calidad Educativa, 2012: 4). Desde esta óptica, el trabajo intenta analizar una de estas cualidades, la de anteponer el bien común al bien individual.

Este ideal propuesto en la Constitución y en el PNBV no es nuevo; presenta similitudes con otras filosofías o cuerpos teóricos elaborados en otros momentos y espacios, pero que conservan sus esencialidades. Por ejemplo, en la filosofía hindú se encuentra la ley del *dharma*, la cual tiene tres componentes: 1) cada persona está en el mundo para descubrir su verdadero yo, 2) todo individuo tiene un talento único, que lo expresa de manera única y que nos introduce a un estado de conciencia atemporal, y 3) poner al servicio de la humanidad ese talento. Cuando se consumen estos elementos se cumple la ley del *dharma* y se accede a la abundancia ilimitada y a la armonía (Quirós, 2010).

El mismo concepto, pero desde la filosofía marxista o la teoría crítica, invoca la conciencia como la reflexión de la realidad hecha por el sujeto, de su actividad, de sí mismo; y esta conciencia individual puede existir solamente con la presencia de la conciencia colectiva y el lenguaje (Leontiev, 1979). En la medida en que el sujeto es consciente de sus habilidades y capacidades, pero perteneciendo y sintiéndose colectivo, este se compromete



en el desarrollo de las capacidades de esa comunidad haciendo uso de las propias en la comunicación. Es lo que Freire (2008) plantea como el compromiso amoroso y dialógico que pugna por la liberación de las personas, un acto de valentía y de libertad que genera otros actos de libertad.

Entonces, si esta es la esencia del ideal de ciudadano ecuatoriano al que se apunta, su educación debe basarse en un currículo que permita la configuración de estas cualidades; comprendería una formación más humana y a la cual se supediten los objetivos, así como los logros académicos. Freire cita a Furter cuando argumenta que el verdadero humanismo “consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto” (*ibid.*: 114). Esta filosofía del *sumak kawsay* pretende superar la concepción estandarizada de rendimiento académico, entendido como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad o nivel académico (Jiménez, 2000). En consecuencia, el concepto *rendimiento académico* se torna muy limitado para abarcar y entender el sentido de lo que se concibe como ciudadano ecuatoriano en formación.

Es importante discutir esto porque, a pesar de las buenas intenciones, la gestión educativa conserva muchos códigos y prácticas heredadas del modelo que se intenta superar; uno de ellos es la elección del abanderado de la institución educativa. Aunque se ha revisado su reglamento, esta actividad ha sido de forma y no de fondo. En el artículo 175 del reglamento de la LOEI (Presidencia de la República del Ecuador, 2012) se indica que “todos los establecimientos educativos del país que ofrezcan bachillerato deben reconocer, una vez al año, de entre sus estudiantes de tercer curso, al abanderado del pabellón nacional con sus dos (2) escoltas”. Y en el artículo 176 se expresa que “estas distinciones corresponden a los nueve (9) estudiantes de tercer curso de Bachillerato que hayan logrado el más alto puntaje”, con el que se asignan distinciones ordenadas de mayor a menor. Además, el artículo 178 indica que “las autoridades de los establecimientos educativos pueden instituir, según la filosofía del plantel o su realidad cultural, otras distinciones honoríficas académicas”; entendiéndose, explícitamente, que son *otras distinciones* diferentes



de las de abanderado y escoltas. Estos artículos evidencian que la responsabilidad de asumir un hecho simbólico (pero también real) de gran importancia, como el portar la bandera nacional, es decidida por un número.

Frei Betto (2006) expresa que las calificaciones en la escuela son la sublimación del dinero en la sociedad; con ellas se intercambian objetos, prebendas o estatus. El intercambio posee un elemento subyacente: el tener algo que lo posibilite. Desde esta visión, el tener conduce al ser, y para Freire esto refleja la conciencia opresora, que también está dentro de los oprimidos. Para los opresores como clase poseedora, el valor máximo radica en buscar tener más, incluso a costa de que el oprimido tenga menos, pero en esa búsqueda egoísta del tener se ahogan en la posesión y ya no pueden ser, y por eso su generosidad es falsa; la humanización para ellos es una “cosa”, no es ser (Freire, 2008). Esto conduce a una pregunta: ¿puede alcanzarse el buen vivir con la existencia de códigos como el de los abanderados?

Carlos Wernicke, en el documental *La educación prohibida* (Eulam, 2012) indica que, mientras existan calificaciones, habrá competencia, produciendo ganadores y perdedores, por lo cual unos se sienten bien y otros, mal; esta situación es una forma de exclusión. Y aunque existan buenos estudiantes que puedan expresar comportamientos altruistas, solidarios o justos, estos se han formado en una práctica educativa basada en la posesión de calificaciones, y por ello se podría dudar de que se trate de un verdadero altruismo.

## EL ABANDERADO DEL COLEGIO CELESTIN FREINET: UNA PROPUESTA

El Colegio Celestin Freinet, de Guayaquil, tiene 25 años de servicio y está conformado por una planta docente autodenominada “Colectivo Freinet”, cuyo director es el pedagogo Luis Williams. En su gestión se ha desarrollado una metodología alternativa derivada de la educación popular y concretada por un currículo abierto (Molina, 2012). Esta labor ha adquirido tal notoriedad que se ha convertido en un referente de propuesta de formación



del profesorado, la cual ha sido aplicada por algunas organizaciones educativas.

Una de ellas es el movimiento Fe y Alegría, con quien ha mantenido una relación intermitente desde 2000 hasta la fecha, en programas de formación docente y proyectos de lectoescritura y pensamiento lógico-matemático. Esta relación ha hecho posible un conocimiento mutuo desde la realidad de Fe y Alegría hacia la del Colegio Freinet, y viceversa. Este ensayo representa una mirada de asombro desde el movimiento Fe y Alegría hacia la propuesta Freinet Guayaquil, en especial lo vinculado a su objeción al currículo cerrado, y específicamente el aspecto que tiene que ver con la elección del abanderado de la institución.

Esta propuesta de elección del abanderado se deriva del perfil de estudiante que intenta orientar el Colectivo Freinet en su autoformación, el cual parte de dos ejes rectores: 1) formar un sujeto autodidacta, y 2) formar un sujeto autorregulado; esto orientado a educar personas comprometidas con el quehacer político para la construcción de una nación y un mundo justo (*idem*). Planteada esta meta, las acciones educativas se dirigen a crear, desarrollar y fortalecer los procesos psíquicos y del pensamiento que posibilitan esta formación. En este sentido, el Colegio Freinet no se ve como una institución educativa tradicional, sino como un “centro de entrenamiento de hábitos y destrezas”. Por esta razón, la importancia de los contenidos de las áreas es secundaria y está subordinada a la formación de destrezas. En consecuencia, la evaluación se centra en el nivel de desarrollo que irá adquiriendo la destreza.

Esta situación llevó al Colectivo Freinet a reflexionar sobre el papel de las calificaciones en la educación, el cual desembocó en el eterno debate epistemológico sobre la determinación de lo que es la realidad y su forma de estudiarla, siendo esta dependiente del paradigma que lo explica. La realidad psíquica, entendida como lo que una persona piensa o siente, y que se estudia por categorías de las ciencias sociales como creencias, conceptos, actitudes, hábitos, valores, conocimientos, etc., al ser abordada por una filosofía positivista, funcionalista o pragmatista, puede ser estudiada siempre y cuando sus expresiones sean medibles, y de no serlo se analizaría la forma de cuantificarlas. Este paradigma

cuantificador tiene su desarrollo en la Primera y Segunda Guerra Mundial, en las que por motivos de selección de hombres masiva y rápida para la guerra, catapultó el campo de la psicometría.

Consecuente con esta filosofía, muchos sistemas educativos empezaron a aplicar, hasta la fecha, estos métodos para evaluar y controlar el estado y el avance educativo por medio de pruebas estandarizadas. Desde el paradigma positivista, la evaluación de los aprendizajes es determinada externamente y se valora por pruebas cuyas respuestas son cuantificables y fáciles de computar; se levantan registros cuya estadística determina la norma y los sujetos o grupos que se alejan de la misma.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX se propuso o consolidó una serie de teorías educativas dentro de otros paradigmas como el sociocrítico. En ellas se coloca al ser humano como único e irrepetible, dando importancia a la subjetividad y a su estudio por métodos de investigación cualitativa. Desde estos enfoques, la educación es un proceso consciente de autodeterminación, en el cual su desarrollo es valorado por la persona y confirmado en sus acciones, es decir, el aprendizaje y su evaluación es determinada por el mismo sujeto.

Esta visión obliga a superar la contradicción educador-educando, de tal manera que los dos se hagan educadores y educandos, compañeros al servicio de la liberación de ambos. Para el paradigma sociocrítico, y específicamente para la educación popular, la evaluación externa refleja a la sociedad opresora, en el sentido de que el educador encarna la autoridad funcional y del saber, y los educandos deben adaptarse a las determinaciones de aquel (Freire, 2008). La evaluación se torna una medida para verificar la donación de depósitos, transferencias o transmisión de valores y conocimientos, constituyendo una etiqueta para el estudiante.

Basado en esta crítica, el primer elemento que subyace a la práctica del Colectivo Freinet, vinculado al rendimiento de los estudiantes, o la elección del abanderado, es la superación de la contradicción educador-educando, conciliando sus polos y, por ende, sus relaciones, entre ellas la valoración del aprendizaje mutuo. El mismo es valorado no por los depósitos o las respuestas correctas a una prueba, sino por la implicación y el esfuerzo del sujeto al tratar de conseguir un logro u objetivo determinado que lo trascienda.



Para lograr el autodidactismo y la autorregulación, la labor docente del Colectivo Freinet se centra en el desarrollo de hábitos, entendido como la ejecución correcta de acciones automatizadas a través del entrenamiento, con un fin consciente y que obedece a una necesidad (Smirnov, 1960). Estas acciones son lectura, exposición, crítica, compromiso político y liderazgo, las cuales pertenecen al currículo abierto que desarrolla la institución (Molina, 2012).

El entrenamiento de la lectura placentera, exposición y crítica, entre otras acciones, origina en el estudiante la concientización de sus destrezas, hábitos y capacidades, así como la necesidad de dirigirlos hacia un fin determinado; de esta manera surge el compromiso político como medio de materialización de esta necesidad e interés, la *praxis* crea conciencia (Vygotsky, 1997).

Este evento trascendental genera y desarrolla las condiciones que posibilitan el surgimiento de elementos de la personalidad, así como la búsqueda, el encuentro y el establecimiento de metas a las que se subordinan, de forma integrada, los procesos cognitivos, afectivos y volitivos (González Rey, 1985). De esta manera, como lo plantea Andrade (2001a), el sujeto construye su *ideal personal*, categoría psicológica entendida como una tendencia motivacional que da dirección y sentido a la vida. Puesto que la sociedad educa al alumno, este retorna su educación a ella. La educación se da en el colectivo, por él y para él (Makárenko, 1965), de tal forma que es la misma sociedad la que representa esa dirección y sentido a su ideal personal.

En esta línea psicológica, y apegado a los postulados de la educación popular, el Colectivo Freinet reflexiona sobre los espacios llamados “juntas de curso”, reuniones en las cuales los docentes dialogan sobre la situación de los estudiantes para calificar su conducta. Para este Colectivo, los estudiantes que mantienen un alto promedio académico, que son aplicados en sus actividades, respetuosos e incluso promotores con el entorno social y natural que los rodea, pero que no se comprometen a transformarlo, tienden a expresar comportamientos adaptativos a la estructura y, por ende, una visión bancaria.

La visión bancaria anula el poder creador del estudiante, reproduce la cultura del silencio, motiva su espera de que el sistema

lo nutra y en el cual el docente ayuda a que el mundo ingrese en sus conciencias, porque “cuanto más adaptados estén, más educados serán en tanto adecuados al mundo... cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica, de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él” (Freire, 2008: 81).

El Colectivo Freinet practica una valoración de la conducta del estudiante basada en una evaluación de la personalidad, que se define como una función integradora y reguladora de los procesos cognitivos, afectivos y volitivos en el desarrollo histórico social del sujeto (Andrade, 2001b). Para ello, ha determinado un criterio esencialmente basado en las actividades militantes de los alumnos, las cuales no solo se valoran por el número, sino también por su intensidad y compromiso. En la medida en que ellos configuren y concienticen su ideal personal, se valora el comportamiento del estudiante. En esta militancia se evidencia la adquisición del hábito de la lectura, la capacidad de crítica, destrezas, conocimientos, disciplina, etc., y cuyas expresiones del comportamiento tienen un sentido para sus vidas.

Resumiendo, la labor docente enfocada en las destrezas, los hábitos y la autorregulación del comportamiento aseguran una alta probabilidad de generar el perfil del estudiante Freinet, y esta aumenta mientras el alumno participe mayor tiempo del proceso. De esta manera, se asegura que una acción tan trascendental como el honor de llevar la bandera nacional se otorgue a una persona cuya *praxis* sea sincera y orientada a la comunidad. Desde este argumento no existen conflictos en la elección del abanderado, debido a que el criterio utilizado concuerda con la visión de toda la comunidad educativa y su cultura escolar; la *praxis* del abanderado Freinet es tan incuestionable que la decisión de su elección es casi absoluta.

No obstante, los criterios del Colectivo son tan claros que, de no cumplirlos, se declara desierto el puesto de abanderado del colegio, situación que ha ocurrido en varias ocasiones, y que se opone a lo que expresa el reglamento. Toda esta práctica es conocida y apoyada por los padres de familia y está establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Los estudiantes son

matriculados conociendo de antemano la metodología y los resultados que esta genera.

## EL BUEN VIVIR Y LA ELECCIÓN DEL ABANDERADO

En la práctica de la elección del abanderado subyace una intención: valorar el esfuerzo realizado por un estudiante en su educación. Este esfuerzo es validado por una ley y un reglamento que, como tal, encierra un espíritu, pero también obedece a una estructura y a sus códigos, los cuales dependen de la filosofía o del paradigma que lo analice. Desde la visión sociocrítica y desde la educación popular, se reconoce que en América Latina se ha ejecutado una serie de cambios en materia educativa, y aunque tienen una buena intención, conservan la estructura que se pretende superar (Mejía, 2012).

En Ecuador se intenta sentar las bases de una educación que posibilite la construcción de una sociedad que siga la línea del buen ser, buen hacer, buen tener, y culmine con el buen vivir. Basado en ello, el Colectivo Freinet cuestiona uno de los códigos mantenidos de la vieja estructura: ¿Puede la reglamentación vigente de elección de abanderado conducir al buen vivir? Mientras esta presente una determinación cuantitativa, existirá competencia y por ende exclusión, y mientras haya competencia habrá una práctica educativa bancaria, porque los puntajes logrados o poseídos son los que apuran una situación límite que se decidirá por lo que se posee, por el tener; porque solo con el *tener* se puede *ser*... abanderado.

La práctica cotidiana del Colectivo Freinet, y que este ensayo pretende elevar a propuesta, sugiere que para lograr una educación basada en el ser, esta debe comprender una ruptura con el sistema tradicional, y aplicar una nueva educación en la cual el ser se entiende en la medida en que soy cuando reconozco al otro, pero este reconocimiento no debe ser externo sino también interno, soy con el otro porque somos. Para construir este *somos* es necesario una pedagogía que considere al colectivo como un ente u organismo, y en este sentido la práctica del Colegio Freinet es muy coherente con el buen vivir planteado en el PNBV.



Algunas de las cualidades que la sociedad ecuatoriana pretende formar en las personas son: libres, solidarias, creativas, honestas, trabajadoras, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica (Estándares de Calidad Educativa, 2012: 4). ¿Cómo formar estas cualidades? Este ensayo sentencia que el bien común, natural y social es el fin al que se debe orientar toda actividad realizada por ecuatorianos, y al cual se debe subordinar toda su producción intelectual (destrezas, hábitos, capacidades). La solidaridad y la prioridad por el bien común son cualidades que, si desean educarse de manera veraz, difícilmente serán posibles utilizando como medio las calificaciones.

## DISCUSIÓN

Construir una sociedad solidaria requiere políticas educativas que no solo implican a la escuela. Sin embargo, en lo que al sistema educativo actual se refiere, este conserva prácticas y códigos que, lejos de ser revolucionarios, mantienen la vieja estructura. En este contexto se debe promover la discusión y el debate del tema educativo en pos de formar al ciudadano que interponga el bien común al individual.

Este ensayo pretende analizar el tema de la elección del abanderado como un ejemplo de los múltiples códigos que existen y que solo representan la punta del iceberg de una problemática que esta tesis considera mucho mayor: ¿puede el sistema educativo actual conducirnos al *sumak kawsay*?

El Colectivo Freinet intenta responder a este cuestionamiento aportando un discurso y una experiencia educativa concreta, que no pretende ser un modelo, pero sí una experiencia que, a pesar de su polémica, ha logrado en un marco de libertad y asumiendo riesgos y consecuencias, brindar resultados educativos que deben ser debatidos por la comunidad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akin-Little**, Angeleque, Steven Little y Nina Delligatti. "A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology", en *Psychology in the schools*, 2004, 41 (1), pp. 155-162.
- Andrade**, Franklin. "El ideal personal en el deportista de alto rendimiento", ponencia presentada en el I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte, Guayaquil, Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría, 2001a.
- Andrade**, Franklin. "Procesos psíquicos en la actividad física, el ejercicio, el deporte y la recreación", ponencia presentada en el I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte, Guayaquil, Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría, 2001b.
- Asamblea Constituyente**. *Constitución de la República del Ecuador*, Ciudad Alfaro, 2008.
- Betto**, Frei. "El ojo electrónico de la divinidad monetaria", 2006. Fecha de acceso, 24 de junio de 2012. Disponible en <http://alainet.org/active/11888>
- Byrne**, Barbara. "The nomological network of teacher *burnout*. A literature review and empirically validated model", en Roland Vandenberghe y Michael Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*, Nueva York, Cambridge University Press, 1999, pp. 15-37.
- Csikszentmihalyi**, Mihaly. *Finding flow: the psychology of optimal experience*, Nueva York, Harrer and Row, 1990.
- Csikszentmihalyi**, Mihaly. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, Nueva York, Harper Perennial, 1996
- De Alba**, Alicia. *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998.
- DeCharms**, R. *Enhancing motivation: change in the classroom*, Nueva York, Irvington, 1976.
- Deci**, Edward, Allan Schwartz, Louise Sheinman y Richard Ryan. "An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic



- sis motivation and perceived competence”, en *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, pp. 642-650.
- Diener**, Ed, Marissa Diener y Carol Diener. “Factor predicting the subjective wellbeing of Nations”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1995, pp. 653-663.
- Diener**, Ed. “Subjective well-being: The science of happiness and proposal of national index”, en *American Psychologist*, 55, 2000, pp. 34-43.
- Estándares de Calidad Educativa**. *Propuesta de estándares de aprendizaje. Niveles 1, 2 y 3*, Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2012.
- Eulam**. *La educación prohibida*, video, Eulam Productora y 704 Coproductores, 2012.
- Freire**, Paulo. *La pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, 2008.
- Freudenberger**, Herbert. “Staff Burn out”, en *Journal of Social Issues*, 30 (1), 1974, pp. 159-165.
- García-Calleja**, Manuel. “Bajas por enfermedad. Una investigación crítica”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 1991, pp. 80-83.
- González Rey**, Fernando. *Psicología de la personalidad*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- Hughes**, Jan. “The essential role of theory in the science of treating children beyond empirically supported treatments”, en *Journal of School Psychology*, 38, 2000, pp. 301-330.
- Jiménez**, Manuel. “Competencia social: intervención preventiva en la escuela”, en *Infancia y Sociedad*, 24, 2000, pp. 21-48.
- Kyriacou**, Chris y Jenny Sutcliffe. “A model of teachers stress”, en *Educational Studies*, 4, 1978, pp. 1-6.
- Larson**, Reed. “Toward a psychology of positive youth development”, en *American Psychologist*, 55, 2000, pp. 137-150.
- Leithwood**, Kenneth, Teresa Menzies, Doris Jantzie y Jennifer Leithwood. “Teacher *burnout*: A critical challenge for leaders of restructuring schools”, en Roland Vandenberghe y Michael Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*, Nueva York, Cambridge University Press, 1999, pp. 85-114.



- Leontiev, Alexei. *La actividad en psicología*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1979.
- Presidencia de la República del Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, registro oficial núm. 417, marzo, Quito, Presidencia de la República del Ecuador, 2011.
- Makárenko, Anton. *Anton Makárenko: su vida y labor pedagógica*, Moscú, Editorial Progreso, 1965.
- Maslach, Christina y Michael Leiter. "Teacher *burnout*: A research agenda", en Ronald Vandenberghe y Michael Huberman (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*, Nueva York, Cambridge University Press, 1999, pp. 295-303.
- Maslow, Abraham. *The father reaches of human nature*, Nueva York, Viking Press, 1971.
- Mejía, Marco. *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografías de la educación popular)*, Lima, TAREA, Asociación Gráfica Educativa, 2012.
- Ministerio Coordinador de Talento Humano. *Marco conceptual del MCCTH*, Quito, MCCTH, 2012.
- Ministerio de Educación. *Instrumento para la autoevaluación del docente*, 2010. Fecha de acceso, 9 de abril del 2013. Disponible en [http://web.educacion.gob.ec/\\_upload/autoevaluacion.pdf](http://web.educacion.gob.ec/_upload/autoevaluacion.pdf)
- Molina, Eduardo. "La experiencia Freinet en Guayaquil: un análisis del currículo actual como base para una propuesta de Pedagogía Popular", en *Revista Ciencia UNEMI*, núm. 8, 2012, pp. 36-45.
- Moriana, Juan y Javier Herruso. "Estrés y *burnout* en profesores", en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 4. núm. 3, 2004, pp. 597-621.
- Quirós, Rebeca. "La psicología de la Bhagavad gita, antiguo texto hindú", en *Reflexiones*, vol. 8, núm. 2, 2010, pp. 163-175.
- Rogers, Carl. *Freedom to learn: a view of what education might become*, Columbus, Merrill, 1969.
- Ryan, Richard y Ed Deci. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being", en *American Psychologist*, 56, 2000, pp. 239-249.



- Seligman, Martin, Karen Reivich, Lisa Jaycox y Jane Guillham.** *The optimistic child*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1995.
- Seligman, Martin.** *La auténtica felicidad*, Barcelona, Vergara Editores, 2003.
- Seligman, Martin y Mihaly Csikszentmihalyi.** “Positive psychology: an introduction”, en *American Psychologist*, 55 (1), 2000, pp. 5-14.
- SENPLADES.** *Plan Nacional para el Buen Vivir: construyendo un estado plurinacional e intercultural*, Quito, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009.
- Smirnov, Anatoly.** *Psicología*, México, Editorial Grijalbo, 1960.
- Vygotsky, Lev.** *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Vygotsky, Lev.** *Obras escogidas*, tomo 1, Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.

