

MIRADA EXEGÉTICA SOBRE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA REVISTA *ALTERIDAD* EN EL ECUADOR

Exegetic glance on the pedagogical thought of the Alteridad magazine in Ecuador

Maria Eugenia SALINAS MUÑOZ
Universidad Nacional de Educación-UNAE-Ecuador
Correo-e: maria.salinas@unae.edu.ec

Mónica Elizabeth VALENCIA BOLAÑOS
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas-Ecuador
Correo-e: monica.bolanos@utelvt.edu.ec

Jorge Marcelo QUISHPE BOLAÑOS
Universidad Nacional de Educación-UNAE-Ecuador
Correo-e: jorge.quishpe@unae.edu.ec

RESUMEN: Este artículo revisa y analiza la divulgación y promoción del conocimiento de la educación que se hace desde Ecuador e Iberoamérica con la revista *Alteridad*. El objeto de estudio es este órgano divulgativo que desde hace 15 años se dedica a la socialización y debate de la producción científica en la educación. El objetivo general: develar la construcción del pensamiento abierto pedagógico de la revista *Alteridad*, a través del análisis exegetico en la comprensión de la realidad del otro y de la diversidad y complejidad de la realidad socioeducativa que promueve. Los referentes teóricos sobre *Alteridad* retoman los fundamentos de Dussel (1973) y Levinas (2001). La metodología privilegia el análisis cualitativo de contenido propuesta por Mayring (1983), a través del diseño de matrices, unidades de análisis, sistematización de contenidos y categorías axiales. Se concluye que la matriz del pensamiento divulgado se centra en el Sur: Brasil, Colombia, México, Bolivia, Venezuela, Argentina, Perú, Costa Rica, Ecuador, con producción también de España. El país anfitrión publica en menor proporción. El enfoque del pensamiento que circula privilegia lo sociocrítico, ello significa vientos de acción y reflexión propios desde el Sur al mundo.

PALABRAS CLAVE: revista científica; *Alteridad*; educación; divulgación; conocimiento.

ABSTRACT: This article reviews and analyzes the dissemination and promotion of educational knowledge from Ecuador and Latin America, published in the *Alteridad* journal. Its object of study is this informative body that has been dedicated to the socialization and debate of scientific production in Education for 15 years. Its general objective is to reveal the construction of the pedagogical open thought of the *Alteridad* journal, through exegetical analysis about the understanding of alterity, diversity, and complexity of the socio-educational reality that it promotes. Theoretical referents in *Alterity* are based on the foundations of Dussel (1973) and Levinas (2001). The methodology favors the qualitative content analysis proposed by Mayring (1983) through the design of matrices, units of analysis, systematization of contents and axial categories. It is concluded that the matrix of the disclosed thought is centered in the South: Brazil, Colombia, Mexico, Bolivia, Venezuela, Argentina, Peru, Costa Rica, Ecuador, and Spain. The host country publishes to a lesser extent. The approach of thought that circulates privileges the socio-critical approaches. This means winds of action and reflection from the South to the world.

KEY WORDS: scientific journal; *Alterity*; education; dissemination; knowledge.

1. Introducción. Adentrándonos en *Alteridad*

LA LABOR DE LA PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN del conocimiento es una de las funciones sustanciales de la educación superior, dado que, a partir de una publicación con carácter científico, no solamente se evidencian los procesos de investigación y formación de comunidades académicas, la misión es mucho más significativa, aportar en los procesos de transformación de la sociedad. El conocimiento divulgado responde a los criterios de bien público, reflexividad sociocrítica, pertinencia, contextualización; facilitando con ello procesos de apropiación y aprendizaje social como sustento de la configuración de una sociedad de saberes en y desde la región iberoamericana apalancado por las comunidades científicas, los Estados y la empresa privada, quienes invierten en esta trascendental tarea. Este es el caso de la revista *Alteridad*, publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde el 2006 de forma ininterrumpida. Su génesis está en los espacios de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, en donde, con una visión estratégica, el decano Dr. Armando Romero y el director jefe Dr. Jaime Padilla presentan este proyecto editorial. Desde el propio testimonio del Dr. Padilla (2020), se identifica que la denominación nace con la intencionalidad de «conocer al otro y ese otro puede estar en cualquier lugar, sobre todo en el sur». Esta hija salesiana tuvo interesantes fases de maduración: en 2007 se vinculan con la Editorial Abya Yala; en 2011 se constituye el equipo editorial internacional con árbitros externos; 2012 se cumplió con las primeras indexaciones y proceso de cualificación y actualización mediante convenio con el equipo editorial de la revista *Comunicar*, periodo en el cual se realizan giros significativos en indexación, rigurosidad de revisión y aceptación de artículos científicos, áreas temáticas y conformación de revisores expertos internacionales. Para la actualidad, la revista recibe un promedio de 100 artículos semestrales, se seleccionan 10 (diez) para publicar, así lo expresó el editor jefe (Padilla, en entrevista 13-11-20).

Cabe mencionar que en este órgano de divulgación científica ecuatoriano se promocionan el pensamiento y la producción intelectual, en las siguientes líneas: Currículo

y Culturas, Políticas Educativas y Formación Docente, Evaluación Educativa, Educación y Tecnologías, Educación Especial e Inclusiva, Filosofía y Epistemología educativa y la Educación en relación con las demás ciencias sociales con un énfasis resaltante en la interculturalidad y cosmovisión indígena. La revista está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y demás personas involucradas en el hecho educativo como investigadores de las ciencias sociales y de la educación.

Al ser un órgano divulgativo inscrito en la filosofía del conocimiento abierto de carácter público, con alta aceptación por los docentes ecuatorianos, según el ranking de la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - REDIB (2020) es la primera revista en Ecuador, con una clasificación global de 297 y un calificador global de 19.1362. Con 335 autores, hasta diciembre del presente año 2020, son 267 artículos publicados, de los cuales, en la sección monográfica, predominan autores iberoamericanos y más de 32.000 usuarios. Se encuentra indexada en las principales bases de datos y sistemas de información científica como *Emerging Citation Sources Index* (ECSI) de *Web of Science*; en la *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); en el Sistema de Información Científica REDALYC; en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ); en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS); en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), entre otros.

Con estos criterios descritos, los autores toman como objeto de estudio el contenido pedagógico de *Alteridad*. A través de una investigación documental, se realizó el análisis exegético mediante el método interpretativo del contenido de Mayring (1983) citado por Valencia (2013), quien señala que en dicho análisis no se interesa solamente por el contenido del mensaje, sino por el continente, es decir, los significados y los significantes que pueden ser analizados, de tal forma que el análisis articule el rigor de la objetividad y la riqueza de la subjetividad. Para ello, se focalizó la interpretación en las unidades de análisis (artículos) seguido del diseño de una matriz de análisis de contenido, identificando las categorías axiales y enfoques teóricos que predominan.

La estructura del documento está distribuida en tres (3) secciones que reflejan los periodos de publicaciones: Primera sección: 2006 (julio)-2011 (enero); Segunda Sección: 2011 (julio)-2015 (enero), y Tercera Sección: 2015 (julio)-2020 (enero), analizadas por los autores (Salinas, Valencia y Quishpe), docentes investigadores, quienes, desde sus posturas crítico-hermenéuticas, transitaron de los significantes del contenido a la comprensión de los significados y sentidos que allí emergen, reconociendo la polifonía de voces, sentires y pensares que circulan en forma de espiral en espacios y tiempos distintos; donde cobran importancia y relevancia el otro y lo otro, como formas de alteridad que conectan con esas otredades cuyo eco se deja escuchar para «parir» a un otro, repotenciar la voz de docentes, formadores, estudiantes, comunidades, que investigan su propio contexto y mediante el lenguaje validan, debaten, cuestionan, reflexionan sus propias prácticas y proceso formativos.

Los autores interpelan la noción de alteridad desde la mirada de Dussel (1973) y Lévinas (2001), puesto que la denominación de la revista nos reta a impensar en la riqueza del encuentro y los desencuentros con el otro y lo otro en clave de región. Se alternan ideas, pensamientos, criterios, experiencias, posturas, vivencias donde se visibiliza a todos. Es una alteridad diversa, humanística y global, pues entre los otros que han sido incluidos para ser considerados como auténticos *otros*, son los hermanos

indígenas de todo el continente iberoamericano. Desde su cosmovisión, la alteridad es un dialogar o un «juntar cabezas», será siempre un acto creador, en el que cada cabeza socializa su saber y reactiva su carga de memoria para ponerla al servicio del presente y del porvenir (Valencia, 2018, p. 204).

Cabe mencionar que entre las principales conclusiones está la preponderancia de la divulgación con enfoque sociopolítico del pensamiento de los docentes investigadores de varios países del Sur, que reflejan los procesos de transformación social que apuntan las universidades en dichos lugares. Mantiene como elemento común desde su primer volumen (2006) la postura sociocrítica de las políticas públicas en los diferentes contextos latinoamericanos que gestionan y administran la educación. Plantean desde la rigurosidad de la investigación educativa, paradigmas, opciones, alternativas que quizá serían consideradas para el diseño de otras políticas que garanticen la equidad y justicia social. Hacen visibles con perspectivas humanistas los lenguajes, las mediaciones, lo diverso, lo intercultural, lo plural, lo tecnológico, evidenciando que hay *buenas prácticas educativas, didácticas, curriculares, evaluativas* en la región que validan los procesos formativos como procesos transformadores y emancipadores, cuyos protagonistas encuentran esta ventana de divulgación para promoverse como esos actores y líderes sociales que gestan cambios con vocación, alternándose en el lugar del otro, de tal forma que teniendo en cuenta el punto de vista, los intereses, las aspiraciones y frustraciones, incluso, del otro, solamente así, se pudiese conocer y comprender al otro como un legítimo otro.

Vale la pena acotar que el diseño gráfico de *Alteridad* recrea entre volumen y volumen una galería de arte exquisita, obras de Eudoxia Estrella, Cristóbal Ortega Maila, entre otros, expuesta para los lectores con majestuoso manejo de los colores, formas, técnicas, materiales, sobre fondos y temáticas que recrean la riqueza del cosmoentipensamiento andino (Choquehuanca, 2020) y de la vasta diversidad cultural y natural, invitándonos a adentrarnos en las entrañas de los Andes y a seguir el vuelo del cóndor.

2. Referente teórico. Impensando la alteridad

A partir de la Filosofía de la Liberación, Enrique Dussel (1973) se hace un posicionamiento del pensamiento latinoamericano, con una perspectiva diferente con respecto al sujeto, desde su mismidad, otredad, relacionalidad. Su postura ideológica surge de una crítica vehemente de los efectos coloniales, la modernidad, el capitalismo, el consumismo y la reificación humana. Este académico, filósofo, historiador y teólogo argentino, naturalizado mexicano y de ascendencia europea, construye este paradigma desde el reconocimiento de la exterioridad negada desde la concepción del alter Tu y con ello se asume el momento final de la modernidad. Esto quiere decir que se aleja definitivamente y es un cuestionador extremo del pensamiento eurocentrista. La falta de diálogo y comprensión del otro, ese otro latinoamericano, hace de la alteridad dusseliana la respuesta para visibilizar, conocer y comprender a ese otro como una víctima de la modernidad. Este requiere liberarse, reconocerse y emanciparse.

Otra perspectiva, Emmanuel Lévinas (2001), filósofo lituano de origen judío, aborda la alteridad como la teoría del diálogo, reconociendo el rostro del otro, así, lega una de las posturas filosóficas más humanista, sensibilizadoras y axiológicas de

los últimos tiempos. Sostenido desde la empatía desarrollada de Edmundo Husserl (1973) y el uso primero del término alteridad, coincide con Dussel (1973) en la exterioridad de lo Otro con respecto a sí Mismo, y este Otro, definitivamente, es inagotable e inabarcable en su totalidad, como yo mismo. De esta forma, este concepto implica ponerse en el lugar del otro, alternando la perspectiva propia con la del otro; es una actitud o intención honesta de comprender al otro, a pesar de no pensar igual. Este fenómeno se logra a través del diálogo, relaciones gratificantes y pacíficas, por lo cual no se fundamentan en buenas acciones, sino en la comprensión de uno mismo para entrar en el mundo de vida de ese otro, que en cualquier momento soy yo.

Es de entender, entonces, el significado implícito en el ideario que conlleva la denominación de la revista *Alteridad*, con esta categoría que representa un principio de vida, de interrelación, de comprensión del otro como a uno mismo. Ver, conocer y reconocer al otro, a través de los relatos científicos, sus productos investigativos, sus discursos pedagógicos, sus relatos y narraciones, es una práctica empática, colaborativa, ya que no solo importa el contenido o marco lingüístico o epistémico, que demanda la rigurosidad del arbitraje, subrayando el valor del análisis dialógico en donde las voces actuantes determinan relaciones de poder, posturas científicas, enfoques pedagógicos; sin embargo, lo esencial es «escuchar la voz, las otras voces, la polifonía» como recursos intersubjetivos, en contextos de apropiación social del conocimiento como bien público. *Alteridad* representa una alternativa académica de nivel científico, humanístico comprometida con el lenguaje pedagógico como mediación semiótica esencial para la transformación educativa.

3. Analizando el contenido de *alteridad*

Como se ha mencionado anteriormente, los autores realizaron un estudio cualitativo de contenido, para lo cual, se presentan los tres periodos de gestión y producción del conocimiento de la Revista *Alteridad*, en Matrices de análisis de contenido, estas son:

Matriz n.º 1. <i>Alteridad</i> , periodo 2006 julio a 2011 enero	
UNIDAD DE ANÁLISIS Año, volumen	CONTENIDO Tema central
2006 (jul.-dic.) Vol. 1(2)	Las Ciencias Humanas y la Educación
2007 (ene.-jun.) Vol. 2(1)	Temas varios
2007 (jul.-dic.) Vol. 2(2)	Temas varios

2008 (ene.-jun.) Vol. 3(1)	Comunicación y sociedad
2008 (jul.-dic.) Vol. 3(2)	Interculturalidad, política y educación
2009 (ene.-jun.) Vol. 4(1)	Desarrollo y soberanía alimentaria
2009 (jul.-dic.) Vol. 4(2)	Educación y aprendizaje
2010 (ene.-jun.) Vol. 5(1)	Psicología comunitaria y transformación social
2010 (jul.-dic.) Vol. 5(2)	Lecturas clave de Aparecida
2011 (ene.-jun.) Vol. 6(1)	Religiones y sociedades contemporáneas

Fuente: Revista *Alteridad*, periodo 2006 julio a 2011 enero. Producción propia.

La revista nace como un espacio de divulgación de los trabajos de los profesores de las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad que presenta en los dos primeros volúmenes una variedad de temas. A partir del tercero concentra su interés temático en los ámbitos de formación de las carreras de grado, abriendo el espacio a la participación de los estudiantes y con una sección para contribuciones con temática abierta. A continuación, se presentan los aspectos esenciales del tema central haciendo énfasis en lo educativo.

El contexto de incertidumbre de la primera mitad de la década 2000, resultado de la situación política y económica que vivía Ecuador desde finales de los años noventa, la movilización y cuestionamientos de los pueblos indígenas y los avances de la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) son referentes claves para reflexionar sobre su impacto en la dinámica de la Universidad, su rol interpretativo de la realidad y aporte a la transformación social. Dinámica que se une a los interrogantes propios de las disciplinas de las humanidades y educación.

2006 (junio-diciembre), vol. 1. El número inaugural presenta una interpretación sobre el rol y los desafíos de la formación de antropólogos (Juncosa, 2006), que dialoga con el sentido plural que debe otorgarse a la epistemología para responder a una realidad social que se reconoce como pluricultural (Reyes, 2006). En el ámbito educativo, la presencia creciente de las TIC polariza el debate, se presentan las posibilidades didácticas y sociales de su incorporación en la formación universitaria. Desde el ámbito de la educación se presentan alternativas didácticas y sociales de la incorporación de las TIC (Herrera, 2008). También se ofrece una lectura sobre el trabajo académico y sus desafíos, que es puesta en diálogo con el sentido y visión pedagógica salesiana, que plantea derroteros al quehacer universitario (Sanmartín, 2006).

2007 (enero-junio), vol. 2. Se presentan las caras de una misma moneda: preocupación por la diversidad cultural del Ecuador y los procesos de modernización. El trabajo por el establecimiento de alfabetos en 11 lenguas indígenas del Ecuador va acompañado de un breve estado del arte (Palomeque y Montaluísa, 2007). La experiencia de alfabetización en la comunidad indígena de Pesillo, aplicando el modelo cubano «Yo sí puedo», presenta pinceladas sobre su trasfondo político, desarrollo y pertinencia cultural (Valladares, 2007). Las dimensiones del discurso educativo (instructiva, afectiva, motivacional, social y ética) son complementadas con otra «extraoficial»: amor, entendida como un actuar de servicio necesario en la época (Terán, 2007). El enfoque de trabajo comunitario es puesto en cuestión desde la perspectiva de la psicología comunitaria para proponer otro sistémico que abone a la comprensión de lo real y de la implementación de programas que favorecen la producción de salud (Rodríguez, 2007). La globalización es abordada desde la perspectiva ética de la interdependencia de los intereses, problemas y solidaridad, donde se propone la universalidad de la preocupación y atención a los efectos de la injusticia social que pone en cuestión el papel de los agentes de desarrollo (García, 2007). El ensayo sobre el llanto expone las diferentes lecturas que ha recibido y su relación con las construcciones socioculturales en diversos contextos temporales (Maldonado, 2007).

2008 (enero-junio), vol. 3(1). Expone desde diversos ángulos una mirada contextualizada de la industria de comunicación e información y los avances tecnológicos. En América Latina la relación entre medios, grupos económicos y la expansión de las nuevas tecnologías abre discusiones necesarias: la neutralidad y objetividad de los *mass media* y su rol en la sociedad de la comunicación, donde la «seducción» establece una relación que modelan tanto la producción como el consumo de los productos comunicacionales (Álvarez, 2008). Las experiencias mediáticas y las nuevas tecnologías tienen proyecciones educativas y culturales, las cuales no son neutrales ni carentes de intereses, a la vez que redefinen las relaciones entre individuos, su concepción de territorialidad y el sentido de lo privado en los jóvenes (Zecchetto, 2008). El discurso mediático global o sus prácticas territorializadas son consideradas como productores de «identidad» y un «sentido» de «nosotros», pero que al ser escuchado «nos» reconocemos como «ausentes». Práctica que demanda la valoración de la palabra en tanto constructora de intersubjetividades y representación (Torres, 2008). La concreción de lo anterior se aprecia en la exploración del discurso de dos grupos musicales que en la fusión de elementos culturales diversos reconstituyen no solo la «música nacional», sino también la identidad mestiza (López, 2008).

2009 (enero-junio), vol. 4(1). Coloca en debate las concepciones de desarrollo y sus alcances globales y locales a partir de analizar las movilizaciones sociales que

denomina «motines de hambre»; evidencia las causas de la crisis alimentaria y los desafíos para los movimientos sociales (Delcourt, 2009). En el ámbito ecuatoriano, la aprobación de la Constitución (2008) y la política de cambio de la matriz productiva son materia de reflexión sobre los alcances del concepto y construcción de una política de soberanía alimentaria (Rosero, 2008) y los derechos del consumidor a una alimentación segura (Andino, 2009). Soberanía que tiene su correlato en lo energético con la promoción del cultivo de agrocombustibles en tierras marginales (Bravo, 2008).

2010 (julio-diciembre), vol. 5(2) y 2011 (enero-junio), vol. 6(1). Presentan lecturas de su tiempo desde la perspectiva de la religión. La V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y de El Caribe (Apariencia 2007) constituyó un referente teológico para el subcontinente; es trabajada con el fin de aportar una lectura y orientación sobre el rol misional de la Iglesia: bíblico, teología, catequesis, pastoral juvenil y sociopolítica, a las personas ligadas con el mundo académico. El número 6(1) presenta una mirada de la relación entre tres categorías y prácticas: religión, política y violencia desde el contexto histórico y contemporáneo de Medio Oriente (Botasso, 2011). Para el ámbito local, Guerrero (2011) da cuenta de la estrecha relación entre espiritualidad y política presente en el movimiento indígena, práctica que es comprendida como una forma de insurgencia.

2008 (junio-diciembre), vol. 3(2). Coloca en discusión el enfoque de interculturalidad como discurso y práctica política y sus concreciones en el ámbito educativo con pueblos originarios. El término interculturalidad aparece ligado a la educación y a finales de la década de 1990 tiene presencia discursiva en distintas disciplinas y ámbitos de la vida pública. En América Latina la amplificación de su uso evidencia la disputa sobre su significado y sentido. Por ello, se hace necesario distinguir entre diversas propuestas conceptuales de la gestión de la diferencia tales como «multi-, pluri- e interculturalidad» y sus concreciones políticas en educación, donde el Estado y agentes de cooperación buscan la incorporación de la población indígena a las dinámicas de la modernidad. Garcés (2008) ubica cuatro concepciones y praxis de la interculturalidad que son continuidades de las políticas de las diferencias coloniales y republicanas. Asume un posicionamiento crítico para pensar la interculturalidad como un proceso político en construcción que se constituye en las formas «otras de desestructuración de los mecanismos de dominación capitalistas y colonial» (p. 17). Propone que las políticas educativas globales centran su interés en ampliar la oferta y nivel educativo de la población indígena boliviana en perspectiva de disminuir su pobreza y aumentar los ingresos para preparar fuerza de trabajo competente. Así la propuesta de la interculturalidad gestada en los movimientos sociales es instrumentalizada por el Estado con sentidos y alcances distintos, sin embargo, tiene respuestas creativas y que son parte de la memoria de los movimientos sociales que asumen el control social de la educación (Garcés, 2008).

Concreciones como un currículo intercultural contextualizado transitan entre la tensión por traducir los contenidos del currículo oficial (mestizo); la selección de contenidos culturales orientados al currículo oficial, o la elaboración de un currículo propio, que considere las formas de aprender de cada pueblo (Valiente-Catter, 2008). La política pública evidencia una inclinación a lo primero como se evidencia en los casos expuestos por la autora y propone articular en el currículo propio «el valor agregado de las capacidades lingüístico-socioculturales, su coherencia con los diferentes niveles educativos, de evaluación e investigación y el desarrollo del aprendizaje

multicultural» (2008, p. 39). Un tercer aspecto que abona a la discusión hace referencia al derecho a la autodeterminación entendida como una «autonomía relacional» en un contexto global. Desde una perspectiva intercultural crítica no tiene sentido esencializar la cultura, sino hacer de esta una praxis de relacionamiento que dé cuenta de una cartografía policromática. Evans pone en diálogo las voces zapatistas y la propuesta de «heteroglosia dialogizada» de Bajtín para encontrar cercanías y posibilidades de construcciones sociales (Evans, 2008). Los elementos propuestos han tenido resonancia en el debate sobre la relación diversidad cultural e intercultural en contextos universitarios (Mato, 2008; Quishpe, 2019).

2009 (julio-diciembre), vol. 4(2). Tiene como interrogante: los cambios y la complejidad de la sociedad actual demandan nuevas competencias que requieren repensar las concepciones sobre el aprendizaje, el rol del estudiante, la motivación y el cambio en el accionar de las instituciones educativas. Las respuestas toman de base el constructivismo social para exponer lo central de los procesos cognitivos y metacognitivos desde la perspectiva del sujeto en función de fundamentar los cambios en la práctica docente (Ellerani, 2009). Volcar la centralidad del proceso de aprendizaje en el estudiante renueva el interés sobre la motivación. La relación entre motivación y aprendizaje en contextos educativos es un tema de investigación que permite establecer relaciones diversas pero que además requiere de respuestas y pautas para los docentes. Los autores proponen seis estrategias que promuevan ambientes de aprendizaje enriquecidos (Carrillo *et al.*, 2009). En la misma perspectiva Fraga y Herrera (2009) proponen una sucesión de etapas para gestionar el aprendizaje que dan centralidad a los procesos de aprendizaje centrados en el estudiantado.

Matriz n.º 2. <i>Alteridad</i> , periodo 2011 julio a 2015 enero	
UNIDAD DE ANÁLISIS Año, volumen	CONTENIDO Tema central
2011 2 (jul.-dic.) Vol. 6(2)	Políticas, cultura y prácticas de la inclusión
2012 1 (ene.-jun.) Vol. 7(1)	El currículo. ¿Qué se está discutiendo en América Latina?
2012 2 (jul.-dic.) Vol. 7(2)	Políticas educativas y Formación docente
2013 1 (ene.-jun.) Vol. 8(1)	Pastoral Juvenil y Educación

2013 2 (jul.-dic.) Vol. 8(2)	Los nuevos escenarios de la comunicación y educación
2014 1 (ene.-jun.) Vol. 9(1)	Buen Vivir, interculturalidad y educación
2014 2 (jul.-dic.) Vol. 9(2)	Desafíos para la formación y procesos formativos desde la diversidad
2015 1 (ene.-jun.) Vol. 10(1)	Competencias mediáticas y educación

Fuente: Revista *Alteridad*. Volúmenes 2011 julio-2015 enero. Elaboración personal.

2011 (julio-diciembre), vol. 6(1) y 2014 (julio-diciembre), vol. 9(2). Centran su reflexión en la inclusión y la diversidad a nivel de políticas, cultura, prácticas y/o procesos formativos. Reconociendo el desarrollo de los procesos legales como referentes que han ido materializando la recontextualización y la reconceptualización sobre la inclusión, los primeros enfoques se sustentaban en principios de carácter biologicista hasta avanzar hacia los paradigmas sociales, vigentes hoy. Se retoma la concepción tradicional de discapacidad y se contrapone con el enfoque social (López, 2011) mostrando la ruta de un cambio de paradigma de lo asistencial a procesos de desarrollo de autonomía. La inclusión, la diversidad es un asunto abordado en perspectiva multi-sectorial e interdisciplinaria, organismos como la ONU (1948/1993), UNESCO (1990, 1994, 2000), OIT (1955, 1983), OMS (1980, 2001) OEA (1992, 1999) vienen generando políticas en este campo que apuntan a garantizar la igualdad de derechos y la autonomía de los sujetos.

La reflexión se plantea en el ámbito educativo desde la escuela hasta la universidad, como también a nivel sociolaboral. Permitiendo establecer diálogo con autores como Skliar (2001), Larrosa y Pérez (1997), quienes nos retan a pensarnos desde la pedagogía de la diferencia como enfoque que aboga por la mirada del otro en perspectiva de hospitalidad, de acogida que supone priorizar la categoría: tiempo, como disposición para el otro en oposición a la exclusión desde la inclusión.

2012 (enero-julio), vol. 7(1). Focaliza la reflexión en la categoría currículo, a partir del interrogante ¿Qué se está discutiendo en América Latina? Dando lugar para respuestas con enfoque poscrítico tanto en la concepción como en los diseños y desarrollos curriculares: «El currículo está hecho de culturas, de formas de comprender el mundo social, de producir y atribuirle sentido. [...] Los discursos curriculares incorporan esa discusión cuestionando la cultura hegemónica del currículo» (Paraíso, 2012, p. 13). De igual manera, se busca generar praxis curriculares autorreflexivas que interpelen al sujeto, las subjetividades y los procesos de subjetivación «preguntado

a ese currículo [poscrítico] [...] ¿cómo nos convertimos en los que somos? ¿Por qué queremos que alguien se convierta en un sujeto de un cierto tipo? ¿Por qué ciertos conocimientos?» (Paraíso, 2005, p. 13 citada por Ortiz, 2012, p. 53). En particular, hay un aporte que da cuenta de la relación currículo y música como modo de construcción de procesos de subjetivación: «Los medios disputan con la escuela competencias para enseñar, es necesario considerar las diferentes enseñanzas sobre modos de ser sujeto que han sido engendradas por estos importantes currículos, gustemos o no de determinados estilos musicales» (Maknamara y Paraíso, 2012, p. 30).

Otro criterio, relevante en la reflexión curricular, es la participación como referente de construcción colaborativa y a la vez como dispositivo de la formación de docente: «Se elaboraba el documento curricular y por otro, se producía un proceso de formación docente de los participantes. [...] La reflexión sobre la práctica ponía en tensión, pues, aspectos experienciales y marcos teóricos» (Barco, 2012, p. 46). De otra parte, se introduce la discusión por las competencias desde el currículo infantil (Ortiz, 2012) precisando que este modelo curricular permite el tránsito hacia un sujeto más autónomo.

Las autoras desde Brasil, Argentina y Ecuador nos desafían a realizar un tránsito de la teoría crítica curricular a la teoría poscrítica, deslizarnos por praxis curriculares: «La praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina la última; se trata en cambio de una relación reflexiva en la que la que cada una construye la otra...» (Freire, 1972, p. 31). Praxis que demandan ser leídas, interpeladas, cuestionadas, como productos discursivos contruidos por sujetos sociales.

2012 (julio-diciembre), vol. 7(2). Discurre en torno a las políticas educativas y formación docente (FD). Comienza planteando la situación de la FD en el Ecuador para la década del 2010, en particular, la formación avanzada a nivel de estudios de posgrado y, en especial, la necesidad de diseño de doctorados en educación como escenario para potenciar la investigación educativa y pedagógica (Fabara, 2012) y el reto también de atender la formación docente en los distintos territorios ecuatorianos con presencia en costa, sierra y Amazonía. El asunto de la FD en el Ecuador compromete a todos los niveles e instituciones educativas, de allí que Villagómez (2012) rete a las facultades de Educación e interpele a los formadores de formadores a pensarse desde procesos investigativos, críticos, como base de la reflexión acción (Elliott, 2005), tomando como referente la epistemología del Buen Vivir-*Suma Kawsay*, consagrada en la Constitución (2008), eje de la cosmovisión andina, la cual se sitúa en el horizonte de las epistemologías del sur (De Sousa, 2011) a través de las cuales se busca establecer diálogo con otras epistemes base de los saberes ancestrales y, por supuesto, seguir tejiendo saber con las comunidades y, en alianza con la naturaleza, enfatizando (Villagómez, 2012) que «Los desafíos para la formación docente se ubican ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo sino como actor fundamental del proceso educativo» (p. 122).

Otra dimensión clave, la constituye la pregunta por la identidad docente (Desbouts, 2012) y un camino para ello, nos plantea, son las cartografías sociales, como rutas que hilvanan y destejan a la vez las narraciones espacio-temporales a través de las cuales nos construimos o deconstruimos en sujetos docentes: «Que podamos conservar la mirada aguda del cartógrafo y su capacidad de escuchar las narraciones de los otros para poder seguir creciendo en el conocimiento del territorio de la identidad

docente [...] es el conocimiento de nosotros mismos» (p. 132). En materia de FD para la educación infantil (Di Caudo, 2012), señala que desde la política pública se deben garantizar dichos procesos formativos esenciales para potenciar el desarrollo de la niñez en la región.

En el campo de la formación docente, muy vasto, hay lugar para distintas disertaciones, muchas lecturas posibles; uno de los interrogantes nos puede llevar a indagar sobre cómo transitamos entre un modelo de formación crítico a un modelo poscrítico superando las tendencias del modelo técnico (Carr, 1988), donde se conjuguen racionalidades que privilegien la reflexión, la autorreflexión de nuestras prácticas, develen los sentidos que emergen en los discursos a fin de construir horizontes enriquecidos por praxis pedagógicas contextualizadas fundadas en premisas que reconozcan la alteridad como principio.

2013 (enero-junio), vol. 8(1). Dedicó su disertación a la pastoral juvenil y la educación desde las reflexiones que se generaron en Puebla (1979), haciendo énfasis en procesos de potenciación del desarrollo social y humano de los jóvenes y, como subraya Gallego (2013), en mantener la intencionalidad pedagógica de la pastoral como principio generador de calidad de vida de los y las jóvenes. En la misma línea, Soto (2013) plantea la relación pastoral y proceso académico destacando el valor de las pastorales desde el centro educativo como escenario formativo que integra prácticas académicas y espirituales. La investigadora Di Caudo (2013) sitúa la reflexión en el ámbito comunitario como escenario de interacción social que moviliza el compromiso de los jóvenes en clave pastoral. En otro escenario, Fernández (2013) da cuenta de una experiencia formativa en Brasil para educación de adultos, centrada en la pedagogía salesiana; desde este referente se enfatiza en principios rectores que favorecen la equidad y la inclusión social. La década de 1970 estuvo marcada notoriamente por la corriente de la teología de la liberación impregnando a la pastoral juvenil de unas dinámicas sociales afincadas en diversas expresiones de solidaridad, despertar que estuvo encausado, en otros casos, por dinámicas revolucionarias como respuesta a las diversas formas de violencia que vivía América Latina; distintas comunidades religiosas orientaron la pastoral liberadora hacia la fraternidad y la solidaridad.

2013 (julio-diciembre), vol. 8(2) y 2015 (enero-junio), vol. 10(1). Circulan sus deliberaciones en torno a las relaciones de comunicación, educación, competencias mediáticas en un contexto de desterritorialización, ciberculturas, con predominio de las tecnologías digitales de la información y comunicación (TIDC) y con propuestas desde la educomunicación como alternativas formativas en distintos ambientes de aprendizaje. Desde Perú, Turpo (2013) plantea el *B-Learning* como una alternativa para desarrollar procesos formativos mediados por las TIDC. En la misma perspectiva, De Lima y Sousa (2013) señalan la Web 2.0 como mediación esencial para repensar las relaciones educación y TIDC apelando a las dinámicas que imponen las ciberculturas, retando a la institución educativa a repensar los currículos y las didácticas en clave cultura digital.

Por otra parte, desde Perú, Soto (2013) cuestiona la industria cultural en América Latina con un predominio norteamericano, y sitúa la reflexión en los desafíos contemporáneos, acentuando el desplazamiento de los sujetos receptores pasivos hacia el rol de autores y actores, haciendo visibles las voces de los sujetos que interactúan en y a través de distintas mediaciones de carácter más horizontal, trastocando la hiperindustria cultural a través de procesos de educomunicación. En el caso de Ecuador, Sánchez (2013) cuestiona el papel de las agencias y de los medios, advirtiendo el peli-

gro de los sesgos que generan en los contenidos que circulan y las implicaciones de ello, como amenaza a una cultura democrática (Ramonet, 1997 citado por Sánchez, 2013), desafiando a los investigadores a encontrar vías que abran caminos plurales en el contexto de la nueva gobernanza de los medios de comunicación, de lo contrario, el poder de los medios seguirá estando en manos de los mismos monopolios.

En razón del convenio de intercambio entre los equipos editoriales Alteridad-Ecuador y Comunicar-España, el volumen 10(1) se concentró en la producción de investigadores españoles o docentes en formación doctoral de países iberoamericanos dedicados al campo de la educación y la comunicación. Los investigadores Aguaded, Caldeiro y Rodríguez (2015) continúan la discusión sobre las industrias culturales, esta vez, con relación a la configuración de la identidad de los adolescentes desde la exposición mediática que reclama el desarrollo de autonomía y de capacidades críticas y creativas para asumir el rol de prosumer, y desde este rol fortalecer las capacidades críticas y reflexivas en oposición a una mirada y posición consumista frente a los medios. Desde la relación educación y comunicación, Mojarro y Etchegaray Centeno (2015) plantean el *e-learning* como la modalidad que favorece procesos de formación mediados por la interacción e interactividad con TIC, buscando afianzar procesos colaborativos y, de igual manera, poder llegar a lugares y poblaciones distintas, buscando disminuir la brecha social. Se reseñan diversas experiencias, entre otras, el Plan Ceibal desarrollado en Uruguay desde el 2007.

También es objeto de estudio la televisión, en razón de los estereotipos, tópicos y lenguaje sensacionalista. Romero, De Casas Moreno y Torres (2015) priorizan la alfabetización mediática como urgente y necesaria puesto que permite forjar hábitos de consumo inteligente por parte de los espectadores, con la finalidad de que se asuma una postura crítica frente a la recepción de los contenidos que circulan, proceso formativo tan necesario en nuestros contextos. Siguiendo con el formato audiovisual, los investigadores Rabadán, Bruzón y Montaña (2015) analizan la experiencia del audiovisual participativo en la relación identidad, cultura y desarrollo del proyecto de *Youth Path* –UNESCO– implementado en Centroamérica como modo de potenciación de igualdad a través de emprendimiento de los jóvenes, mestizos y afros, sobre la promoción de su patrimonio cultural; experiencia que no solo significó desarrollo local, emprendimiento, sino también empoderamiento de los jóvenes, quienes fueron tejiendo un discurso entre las narraciones individuales y las colectivas.

El discurso que se teje en estos dos volúmenes sobre la relación educación y comunicación nos lleva por parajes insospechados, donde el lenguaje se trenza entre la mediación semiótica (Vygotsky, 1979) y la mediación instrumental (Rabardel, 2011) como modos de generar saber en perspectiva de abordar las TIC como estructurantes del mundo de la vida (Vargas, 1998) más allá del ámbito escolar, avanzando en el tránsito de los medios a las mediaciones (Martín-Barbero, 1987) y de los desafíos que presenta el ciberespacio, como escenario de posibilidades de construcción de alteridades (Lévy, 1998).

2014 (enero-junio), vol. 9(1). Abre la discusión sobre Buen Vivir, interculturalidad y educación. Valladares (2014) interpela la relación educación y libertad cultural en México, argumentando que la libertad cultural es la premisa fundante en la configuración de Estados plurales y reclamando autenticidad en los modos como se asume lo intercultural desde lo educativo; un escenario cuyo discurso no puede ser retórico, sino que por el contrario los procesos de gestión, curriculares, pedagógicos, didácti-

cos y evaluativos deben generar las condiciones y prácticas para integrar y reflejar los diversos modos de vida de los distintos grupos culturales existentes en el contexto de acción formativa. Sigue con la reflexión Juncosa (2014), quien toma el Buen Vivir desde el pensamiento de Gordon y Nakata como clave decolonial para la educación superior, abriendo la discusión en el contexto de emergencia del pensamiento andino y amazónico de Bolivia y Ecuador, estableciendo un diálogo polifónico con Gordon (2006/2013), quien reivindica las culturas de los pueblos negros a partir del principio de relacionalidad, y Nakata (2014), quien cuestiona el enfoque disciplinar como generador de sesgos en las lecturas comprensivas de los pueblos indígenas y sus culturas. Declara que instalado en los estudios (*inter*)culturales latinoamericanos cuestiona la disciplinariedad como enfoque reduccionista que legitima la matriz colonial de poder Mignolo (2008), citado por Juncosa (2014). Sus reflexiones discurren argumentando la cosificación, negación, reduccionismo o sesgos que dejan las lecturas disciplinarias sobre los modos de ser y de estar de las comunidades indígenas y afro, abogando por un diálogo interdisciplinario que permite un abordaje complejo de las diversas realidades y producciones culturales. En el ámbito de la Educación Superior vale la pena traer a colación a Eschenhagen (2013), quien también establece diálogo con el Buen Vivir –*Suma Kawsay* o *Suma Qañana*– desde la universidad, como epistemes que generan nuevas matrices de saber, lo que demanda un pensar en clave decolonial y en perspectiva interdisciplinaria tomando como ejes el diálogo intercientífico y de saberes como fuentes de procesos de co-construcción de saber (Delgado y Rist, 2013/2016).

Finalmente, en este volumen, Villagómez y Cunha de Campos (2014) toman el Buen Vivir y la educación como sustento de la práctica de la interculturalidad en el Ecuador, a fin de responder no solo a los preceptos de la Constitución (2008) y toda la normativa legal que de ella se ha desprendido, sino, ante todo, para establecer diálogo con los actores: mestizos, afroecuarianos e indígenas de más de 14 nacionalidades que comprenden desde la Kichwa, Shuar, Cofanes, entre otras. El paradigma epistémico del Buen Vivir abre sendas de indagación en perspectivas plurales que en clave sur retan al reconocimiento de la diversidad y el diálogo entre culturas, como modos de generación y revitalización de saberes endógenos que en interacción con lo occidental amplían los horizontes de sentido (Salinas y Rodríguez, 2020).

Matriz n.º 3., periodo 2015 julio a 2020 diciembre

UNIDAD DE ANÁLISIS Año, volumen	CONTENIDO Tema central
2015 (jul.-dic.) Vol. 10(2)	Evaluación educativa, concepciones y prácticas para el mejoramiento de la calidad
2016 (ene.-jun.) Vol. 11(1)	Educación y Derechos Humanos
2016 (jul.-dic.) Vol. 11(2)	Preocupaciones de la Educación Superior en el contexto iberoamericano

2017 (ene.-jun.) Vol. 12 Núm. 1	Familia y Educación en el siglo XXI: Formación parental para los nuevos retos sociales
2017 (jul.-dic.) Vol. 12(2)	Educación y Ciudadanía
2018 (ene.-jun.) Vol. 13(1)	Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina
2018 (jul.-dic.) Vol. 13(2)	Educación y Sexualidad
2019 (ene.-jun.) Vol. 14(1)	Innovación educativa. Posibilidades y retos de las prácticas abiertas en la sociedad digital
2019 (jul.-dic.) Vol. 14(2)	Educación Inclusiva: avances, dilemas y retos para un contexto intercultural
2020 (ene.-jun.) Vol. 15(1)	Las posibilidades educativas de la realidad aumentada, virtual y mixta
2020 (jul.-dic.) Vol. 15(2)	Metodologías activas para la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje: innovación en el aula

Fuente: Revista *Alteridad*. Volúmenes 2015 julio a 2020 diciembre. Producción propia.

2015 (julio-dic.), vol. 10 (2). Propone una mirada de la evaluación educativa a través de un análisis desde distintas tradiciones, principalmente la anglosajona, la francófona y más tardíamente la latinoamericana, según su editorial. Se la concibe como una práctica social, con determinante influencia en el proceso educativo de todos los niveles. En su contenido, enfrenta los diferentes debates que implica su evolución desde una racionalidad técnica a otra mayormente crítica. Por ello, publica puntos de vista donde se analizan sus modelos, técnicas, instrumentos, como el caso de la aplicación de la Lógica Difusa, desde la Teoría Fundamentada, que esboza una experiencia en educación universitaria en contexto ecuatoriano. Promociona la investigación de corte cualitativo empleando la estrategia metodológica del Modelo «V» de organizaciones universitarias; significa un metamodelo de evaluación que permite conocer de manera integral y desde diferentes puntos de vista la problemática que se está analizando para formular propuestas de mejora en las políticas públicas al respecto de la evaluación educativa.

Cada uno de los planteamientos pretende influenciar en la política educativa nacional e internacional, ya que se enfatiza que a través de la evaluación se debe dar

garantía pública de la calidad de la educación a partir de posturas progresistas y de avanzada desde lo teórico hasta el logro de una pragmática social que se presenta en cada artículo.

2016 (ene.-jun.), vol. 11 (1). Plantea una mirada esencialmente humanística del valor social y transformacional de la educación como una de las herramientas del hombre para su autonomía. Se fundamentan en la normativa nacional y mundial al asignarla como un derecho humano y condición inherente, por lo tanto, inalienable e inconmensurable, para tal propósito de trascendencia y consolidación filosófica y esencialmente ontológica. Los artículos centrales representan análisis críticos, sostenidos de las asimetrías y tensiones del discurso de los derechos humanos de los niños especialmente y las prácticas de los países. Sin duda, desde la antropología y la etnografía, dejan claro los autores que las instituciones educativas no logran ser el vehículo para materializar los derechos colectivos. Esta propuesta desde el pensamiento sociocrítico se complementa con los análisis contentivos, donde se avizora un gran propósito, la construcción de un ser con caracteres de unicidad, diversidad, contradicciones y ambigüedades producto del contexto sociopolítico, con lineamientos eminentemente reflexivos, siempre y cuando se respeten y cumplan los derechos humanos, para trasladar de una postura socialista y neoliberal a una línea de gobernabilidad innovadora para dicho proceso. Finalmente, considera los derechos de los pueblos indígenas a su propia educación, bajo los prismas de su racionalidad y cosmovisiones.

2016 (jul.-dic.), vol. 11(2). Muestra una realidad social latinoamericana e iberoamericana sobre las condiciones de la Educación Superior, confronta categorías sustanciales como acceso, equidad, investigación, credenciales, planes y programas curriculares, egresados, vinculación con la comunidad. Muestra de forma sistemática y con la validación de la investigación educativa que, probablemente, la calidad y la pertinencia de este nivel de estudios están en franco proceso de consolidación y renovación. Reconoce que, en las últimas décadas, ha enfrentado a los desafíos propios de la era del conocimiento y la tecnología, sin embargo, son necesarios esfuerzos en la formación de los docentes con perfil de investigadores, garantizar la equidad social para la comunidad y la funcionalidad del conocimiento para el bienestar colectivo. Recogen ideas del pensamiento emergente, De Sousa (2008), Morin (1999), Gadamer (2000), Nicolescu (1996), entre otros fundamentales, con ideas orientadas a visualizar «otra universidad», que, tal vez innovando su mirada social, pudiera responder a las necesidades de la complejidad del mundo actual.

2017 (ene.-jun.), vol. 12(1). El motivo central es la familia, los *habitus* internos gestados desde la modernidad que la rodea y en muchos casos la difumina. Dejan ver esta preocupación desde uno de los responsables de la educación de sus miembros, la escuela. Exponen los retos a los que se enfrenta así, tecnología, medios de comunicación, ritmos y estilos de aprendizaje, factores intervinientes directa e indirectamente en la educación. Fijan claramente que estos aspectos son urgentes para ser abordados y canalizados desde una realización integral. Las voces que hablan son un conjunto de especialistas que, desde distintos enfoques de las ciencias, proporcionan consejería, técnicas y estrategias para impulsar el desarrollo de los mismos. Presentan propuestas desde el pragmatismo sociológico; para comprender y estudiar a la familia contemporánea lo logran desde la mirada de innovadores propuestas como el Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), el enfoque del *Empowerment* o empoderamiento

para la intervención a la familia, con metodologías fenomenológicas, historia de vida, etnografía.

2017 (jul.-dic.), vol. 12(2). A partir de las contribuciones de Bolivia y Brasil, donde dan cuenta de una trayectoria (liberal, nacionalista, neoliberal, sociocomunitario), permiten aproximarse al análisis de la configuración ciudadana e identitaria, donde convergen puntos en común en los países latinoamericanos. Parten de la postura radical de Wilhelm Von Humboldt y John Stuart Mill, quienes no conceden al Estado el papel preponderante para impartir educación, pues ellos reconocen así el privilegio del ámbito familiar; con ello registran sin titubeos «el derecho y del deber paterno en la educación de sus hijos, y con ello continúan con el legado de Hobbes y de Locke» (Ino, 2017, p. 146). Por otra parte, se consideran los criterios de los docentes investigadores brasileños de que hay muchas formas de conocimiento menospreciadas por la modernidad cientificista y que se necesita que se valoren cada una de estas (Santos, 1985; Latour, 1994). En síntesis, el volumen implica un análisis reflexivo y fotográfico de posturas claras, contundentes, sobre la formación ciudadana desde las diferentes perspectivas del poder hegemónico que administra la educación. A partir de ello, emerge la postura actual, en donde la tarea de descolonizar, la emancipación y pensamiento emergente buscan libertad, democratización y descolonización del saber y del poder (Freire, 1976; Santos, 2005).

2018 (ene.-jun.), vol. 13(1). Presentan investigaciones de universidades como Bolivia, Argentina, México y Ecuador desde un paradigma poscrítico, con dos estaciones de análisis: pertinencia de la educación superior clásica a la función social de la universidad inclusiva, diversa, plural y emancipadora. Explícitamente mencionan las dificultades que atraviesan a partir de 1990 los protagonistas de diversidad étnica, como la falta de modelos educativos que respondan a esa especificidad de la realidad de los pueblos indígenas en nuestra Indoamérica y la implacable herencia colonial. Hacen referencia racionalista a la proximidad de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, cuya agenda no contemplaba ningún elemento cercano a lo indígena. Entre algunas referencias teóricas resaltantes están López, Moya, y Hamel, 2009; Mato, 2016; Puiggrós y Gómez, 1992, y Rodríguez, 2015, quienes con propuestas epistemológicas y pedagógicas proponen una diversidad cultural de equidad.

2018 (jul.-dic.), vol. 13(2). A partir de las ideas de Ferraz, 2008, la tradición filosófica francesa de Descartes (1999) y la de Merleau-Ponty (2006) son algunos de los referentes teóricos que marcan el discurso de una relación estrecha entre educación y sexualidad. De ello derivan categorías determinantes en contextos actuales como género, diversidad sexual y relaciones virtuales. Los autores, en su mayoría latinoamericanos, representan posturas actualizadas, analíticas y, sobre todo, humanísticas. Esta realidad se considera más rica en investigación desde contextos virtuales, y lo que implica el uso e impacto de las redes sociales y las nuevas formas de relación sexual. Ellos estudian actitudes hacia la realización, autorrealización a través de la sexualidad, condición evolutiva preponderante de los jóvenes universitarios, los cuales requieren estrategias de prevención de la violencia, inequidad y uso adecuado de redes sociales como aplicaciones de comunicación masiva, con ello minimizan fenómenos como ciberacoso y *ciberbullying*. Sin duda, este volumen refleja un pensamiento diverso, divergente, de avanzada con la claridad del hecho social, inmerso en dinámicas totalmente insospechadas, para las cuales aún los sistemas educativos y los jurídicos

no están listos para confrontar las diversas y múltiples problemáticas surgidas con la tecnología de por medio.

2019 (ene.-jun.), vol. 14(1). Desde la criticidad de un Lévy (1999), como de Sousa y Schneider (2016), además de Santaella (2013), entre otros, son referentes teóricos para abordar una hermenéutica filosófica interesante, actualizada casi profética, cuyos cánones son las formas de interacción social modificadas desde la cibercultura. Por ello, se resalta la incorporación de las nuevas tecnologías digitales de información y comunicación en los escenarios de socialización educativa; estos marcan definitivamente un antes y un después. Hay un consenso, en el sentido pedagógico, de potencializar e instrumentalizar estrategias participativas y colaborativas, siempre y cuando las instituciones cumplan con los requerimientos técnicos necesarios. Las investigaciones prueban que no se cumple en la realidad social latinoamericana. La innovación educativa analizada muestra que, a través de estos recursos, el paso de la modalidad presencial a la tecnológico-virtual, de la transmisión de contenidos al aprendizaje colaborativo, a encuentros virtuales, tiene mayores expectativas de ser real. Se mencionan recursos válidos como video-lecciones, televisión *streaming*, cursos virtuales masivos y comunidades con conexión entre iguales (iguales implica comunidades gays y otros).

2019 (jul.-dic.), vol. 14(2). El relato científico comienza con un crítico y prudente artículo de Guadalupe Vernimmen Aguirre, que enfoca los cambios descolonizadores en el marco de una educación inclusiva, tomando en cuenta cuatro dimensiones que propone De Sousa Silva (2013): epistemológica, ontológica, metodológica y axiológica. Se esboza al paradigma de la inclusión y el contenido significativo que ello implica. En escenarios ecuatorianos, se critican los caminos de la gobernanza para dar respuesta a los colectivos minoritarios y vulnerables donde ya se cuenta con políticas públicas, sin embargo, queda claro que esta filosofía de Estado precisa, además de sistematizar normativas, una verdadera voluntad política. Por ello, con los aportes de Argentina, México y España, tomando ideas entre otros de Hart (1993), Trilla y Novella (2001), Gaitán (1998), OEA/INN (2010), es evidente que los desafíos de la Educación Intercultural tienen dilemas desde una mirada intercultural, más que cultural. La consolidación del paradigma de diversidad, equidad y otredad precisa de un modelo pragmático social y transparencia política.

2020 (ene.-jun.), vol. 15 (1). Este volumen es uno de los más innovadores en lo referente a la vinculación entre tecnología y educación. Empieza con las conceptualizaciones de la Realidad Aumentada (RA) como una tecnología (Basogain, Olabe, Espinosa, Rouèche y Olabe, 2007; Prendes, 2015; De Pedro, 2011) o un sistema (Azuma, 1997; De Almeida y Cabero, 2020; Marín-Díaz y Sampedro-Requena, 2020). Estos autores enfatizan tres características de la RA: la combinación del mundo real y lo virtual, la interacción en tiempo real y la posibilidad que brinda de aumentar los objetos reales al ofrecer imágenes en tres dimensiones. No queda duda de la pertinencia de este constructo en contextos educativos, así el caso de la App Skechfab (expresión gráfica), donde se conjugan la capacidad visual-espacial. De la astronomía en educación inicial, y su aplicabilidad para niños con necesidades especiales. Esta es una mirada actualizada de una didáctica innovadora, no solo por demostrar la funcionalidad de las tecnologías emergentes, sino que es abordado desde un enfoque interdisciplinario, pues la conjugación de un hecho social con otro científico puro, como el caso de la carrera de Ingeniería Civil y su aporte en educación, dejan importantes beneficios en un aprendizaje por demás significativo.

2020 (jul.-dic.), vol. 15(2). Último volumen del año en curso, en coherencia con la temática propuesta anterior, expone estudios sobre las metodologías activas para la educación innovadora, no convencional y retardadora. Para el logro de estos avances en educación, aprendizaje y evaluación, implica formación, desarrollo y actualización en competencias tecnológicas de los actores educativos. Los cinco artículos en la sección monográfica, dirigidos a la actualización y formación docente, hacen una propuesta interesante de las aplicaciones tan usadas como el *Twitter*, *Blended-learning*, *podcast*, *eminus* y todos aquellos métodos, técnicas y estrategias que buscan el aprendizaje conceptual y procesual del alumno, a través de la instrucción del docente y de la recepción del alumnado (Toro y Arguis, 2015, citado por García y otros, 2020, p. 12). Presentan estudios previos que validan el potencial educativo de las redes sociales, como Grosseck y Holotescu (2008), que afirman que favorece el desarrollo de las habilidades de síntesis de la información en un contexto de interacción inmediata. Otros autores, como Thoms y Eryilmaz (2015) o Htay (2020), indican que este tipo de herramientas fomentan el aprendizaje autónomo de los estudiantes, convirtiéndolos en auténticos protagonistas del hecho educativo, fortaleciendo su propia potencialidad como nativos digitales que son.

4. Conclusiones. Surcando y abriendo caminos

El enfoque del pensamiento educativo y pedagógico que circula privilegia lo sociocrítico con la intencionalidad de aportar a procesos de transformación del contexto y las prácticas educativas; de igual manera, se avanza en un abordaje interdisciplinario de los objetos de estudio, posibilitando, en muchos casos, una lectura desde las epistemologías de la complejidad, del Buen Vivir y/o del Sur, que dan cuenta de la contextualización y pertinencia de su contenido.

En segundo lugar, la matriz del pensamiento divulgado se centra en las investigaciones de docentes y estudiantes del Sur: Brasil, Colombia, Costa Rica México, Bolivia, Venezuela, Argentina, Perú y Ecuador. Además, se presentan también las miradas de España y, un caso, de Italia. Desde las prácticas investigativas cualitativas, cuantitativas, mixtas, con ejes temáticos de actualidad, que incluyen las más diversas e innovadoras áreas del conocimiento, se constata la producción desde epistemes que les representan, como también se visibiliza una interculturalidad crítica y decolonial.

En tercer lugar, es preciso señalar que el país anfitrión publica en menor proporción; en el ámbito de la investigación universitaria, el siglo XXI ha significado para el Ecuador incursionar en los procesos de formación doctoral y, con ello, en el afianzamiento del desarrollo de la cultura de la investigación y de la publicación; en el campo de lo educativo y/o pedagógico, se van sedimentando los procesos escriturales; a futuro, se espera cosechar los frutos de estos procesos, anhelado que la gestión universitaria y las políticas del Estado creen las condiciones para que la educación superior privilegie la misión sustantiva de la investigación como eje fundamental de su ser y quehacer social.

En cuarto lugar, se perfila en la región un discurso pedagógico proclive al diálogo de saberes e intercientífico, que sitúa las epistemes pedagógicas endógenas en relación con el pensamiento educativo occidental, subrayando el valor de lo intercultural como principio rector de pedagogías críticas y proscritas que afianzan matrices de

pensamiento que asumen la diversidad como fuente de riqueza plural franqueando las puertas que cierran la homogenización cultural, social y epistémica, y abriendo caminos plurales de comprensión de las nuevas geopedagogías (Mejía, 2005) que desde el Sur se vienen bifurcando, reclamando no solo justicia curricular (Torres, 2010), sino también soberanía epistémica (Quidel, 2016).

5. Bibliografía

- CARR, W. K. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- DELGADO, F. y RIST, S. (2016). *Ciencia, diálogo de saberes e interdisciplinariedad*. Recuperado de: http://boris.unibe.ch/91487/1/Rist_2016_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf.
- DELGADO, F.; RIST, S. et al. (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones del mundo, valores y métodos en diferentes comunidades del conocimiento*. Recuperado de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_226.pdf.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, año 16, 54, 17-39. Maracaibo-Venezuela: Universidad del Zulia.
- DUSSEL, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, tomo II.
- ELLIOTT, J. (2005). *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ESCHENHAGEN, M. L. (2013). ¿El «Buen Vivir» en las Universidades? Posibilidades y limitaciones teóricas. *Integra Educativa*, VI(3), 89-105. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432013000300005&script=sci_arttext.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HUSSERL, E. (1973). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu. Traducción del libro original *Collected Papers: The Problem Of Social Reality*, (1962).
- LARROSA, J. y PÉREZ DE LARA, N. (1997). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Editorial Virus.
- LEVINAS, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-textos.
- LÉVY, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* Levis, D. (trad.). Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonías*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- MATO, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO.
- MATURANA, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas. Colección Hachette/Comunicación, 315.
- MEJÍA, M. R. (2015). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. La Paz: Ministerio de Educación-Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- PADILLA, J. (2020). Comunicación personal –entrevista– (13-11-20). Zoo Meeting ID 296 405 21 47 Passicid: 4AX3d5.
- QUIDEL, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungara* (Arica), 48(4). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562016000400016.
- QUISHPE, J. (2019). *Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: La Escuela de Educación y Cultura Andina*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- RABARDEL, P. (2011). *Los hombres y las tecnologías. Visión cognitiva de los instrumentos contemporáneos*. Martín Acosta Gempeler (trad.). Bucaramanga: Publicaciones Universidad Industrial de Santander-UIS.

- RED IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO-REDIB. (2020). Ranking de Revistas REDIB. Recuperado 06-08-2020 de: <https://www.redib.org/Ranking/Revistas?lng=es>.
- SALINAS, M. E. y RODRÍGUEZ, M. (2020). El campo de la investigación en Educación para Jóvenes y Adultos –EPJA– un asunto complejo desde lo epistemológico, metodológico y praxeológico. En RODRÍGUEZ, M. P. (comp.). *Aportes desde el contexto ecuatoriano a la Educación Para Jóvenes y Adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida*. Ecuador: Editorial UNAE & DVV.
- SKLIAR, C. (2001). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TORRES, J. (2010). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR. (2006-2020). *Revista Alteridad*, volúmenes 1 al 15. Producción Editorial de la Universidad Salesiana del Ecuador. Recuperado de: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/issue/archive>.
- VALENCIA, M. (2013). *Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la orientación en el contexto de la educación universitaria*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Carabobo-Valencia-Venezuela.
- VALENCIA, M. (2018). El paradigma *abya-yalista*, cuna del pensamiento indígena y la educación intercultural, otra visión de la orientación humana. *Revista Ciencia Ergo Sum*, 24(3), 2017. Universidad Autónoma del Estado de México.
- VARGAS, G. G. (1998). Tecnología como estructurante del mundo de la vida. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, XXXVI(88-89), 279-286. Recuperado de: <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XXXVI/No.88-89/La%20Tecnolog%C3%ADa%20estructurante%20del%20mundo%20de%20la%20vida.pdf>.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Furio, S. (trad.). Barcelona: Crítica.

