



International Journal of Developmental
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores

Delgado Burgos, M^a Ángeles; Cerezo Ramírez, Fuensanta; Jaramillo Argandoña, Marlene
ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA, GESTIÓN COOPERATIVA DEL CONOCIMIENTO Y
DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2015,
pp. 137-149

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y
Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851784013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA, GESTIÓN COOPERATIVA DEL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

M^a Ángeles Delgado Burgos

Doctora en Antropología Iberoamericana, Investigadora del CTRI-Universidad de Valladolid (España).
angelesdb2@hotmail.com

Fuensanta Cerezo Ramírez

Doctora en Psicología, Profesora Titular Psicología de la Educación, Universidad de Murcia (España).
fcerezo@um.es

Marlene Jaramillo Argandoña,

Profesora Titular de Ciencias de la Educación, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta (Ecuador).
marlojara_@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.31>

Fecha de Recepción: 28 Febrero 2015

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015

ABSTRACT

Educational anthropology, cooperative knowledge management and sustainable human development

We present three case studies conducted in different places and schools linked, first, to terminate the same question Would it be feasible in the educational environment to transform the community context it reaches positive indicators of sustainable human development? Second, the overall objective, enable cooperatively transform the context of student life, both in the educational space in the family, and socially, for the achievement of sustainable human development; and, ultimately, by the application of qualitative research technique action at Community level and strategy of dialogic-cooperative learning in academia. However, this link was broken by their dissimilar contextuality, so it was necessary, as the priority factor of our contribution, the practice of prior research on the lives of students, their families and the operation of the school, under the unifying hypothesis for the genesis and knowledge management could be shared by the community and educational space. In each of them the results were satisfactory, becoming visible in the progressive increase in interest of young people learning and the positive assessment of the community in the acquisition of knowledge for its cooperative transmission between the family and education

Keywords: Cooperative knowledge management; educational anthropology; knowledge; action research; sustainable human development.

RESUMEN

Presentamos tres estudios de caso, realizados en diferentes lugares y centros escolares, vinculados, en primer lugar, por la resolución del mismo interrogante ¿Sería viable desde el ámbito educativo transformar el contexto comunitario para que éste alcance indicadores positivos de desarrollo humano sustentable? en segundo lugar, por la consecución del objetivo general, posibilitar el transformar de forma cooperativa el contexto de la vida del estudiante, tanto en el espacio educativo, en el familiar, como en el social, para la consecución del desarrollo humano sustentable; y, en último término, por la aplicación de la técnica cualitativa de la investigación-acción en el ámbito comunitario y de la estrategia del aprendizaje dialógico-cooperativo en el ámbito académico. Sin embargo, este vínculo estaba fracturado por su disímil contextualidad, por lo que fue preciso, por ser el factor prioritario de nuestra aportación, el ejercicio de la investigación previa de las condiciones de vida del estudiante, sus familias y del funcionamiento del centro educativo, bajo la hipótesis unificadora de que la génesis y gestión del conocimiento podía ser compartida por el espacio educativo y el comunitario. En cada uno de ellos los resultados fueron satisfactorios, haciéndose visibles en el aumento progresivo del interés de los jóvenes por el aprendizaje y en la valoración positiva de la comunidad en la adquisición del conocimiento por su transmisión cooperativa entre el ámbito familiar y el educativo.

Palabras clave: Gestión cooperativa del conocimiento; antropología educativa; saberes; investigación-acción; desarrollo humano sustentable.

ANTECEDENTES

La pretensión de la transformación positiva de la comunidad educativa tiene una larga trayectoria internacional de reflexión teórica y de aplicación práctica en/ y desde el espacio educativo. Desde la primera mitad del siglo XX hasta el momento actual, ante la interacción retroalimentadora de la marginación social y el fracaso escolar, docentes e investigadores del ámbito de las Ciencias Sociales iniciaron la búsqueda de alternativas curriculares y organizativas en los centros de enseñanza para interconectar la vida académica con la comunitaria y lograr la retroalimentación entre ambas, lo que denominamos, gestión cooperativa del conocimiento. Buen ejemplo de ello, son las primeras aportaciones, desde la Psicología, de Dewey [1915] (2010), creador de la Escuela Activa, las de preocupación social de Elliot (2000); o las más actuales de Bennett, Weigel y Martín (2002) en la interrelación escuela y familia; y las de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) con una clara apuesta por las comunidades de aprendizaje.

Con este mismo propósito, realizamos las tres indagaciones y acciones curriculares en centros educativos públicos de diferente tipología y en un contexto comunitario con un alto grado de inestabilidad económica, bien por no cubrir las necesidades básicas o tener inestabilidad laboral, y de marginalidad social y/o cultural que se manifestaba en un alto porcentaje de fracaso escolar.

Es importante destacar que para dos de ellas adoptamos la propuesta europea, basada en las directrices de la UNESCO-UNICEF (2008), de la Educación para el Desarrollo Intercultural y la Ciudadanía Global y en la tercera su concreción ecuatoriana del Buen Vivir (SENPLADES, 2009), desde la perspectiva holística de investigación e innovación de la Antropología educativa, que, en un breve recorrido, está presente en autores como Hall (1978;1994), enmarcado dentro de la escuela del relativismo cultural, que profundizó en los perfiles educativos de la población de espacios fronterizos con claras diferencias lingüísticas y culturales; o en los hermanos Johnson (1999), con la teoría de la interdependencia social.

El primer trabajo de investigación-acción curricular *Hermanamiento con la Comunidad Educativa de la Población Originaria Naso Tjërdi (Panamá)* (Delgado y Valdés, 2011). Un trimestre

y participaron la Comunidad Naso Tjërdi, el IES. Campos y Torozos y el Centro de Capacitación Agropecuaria y Forestal de la Santa Espina, ambos en Valladolid

El segundo, *Currículo de Educación para el Desarrollo Intercultural, aplicado al alumnado de ESO con medidas judiciales, para la variación conductual* (Delgado y Esteban, 2012). Un curso escolar en un Centro de Secundaria en el recinto del Centro de Menores Zambrana en Valladolid.

El tercero, *Innovación Curricular de la Materia El Buen Vivir en la Unidad Fiscal Educativa Cinco de Junio. Manta (Ecuador)*. Un quimestre.

INVESTIGACIÓN PREVIA DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, CULTURAL Y ORGANIZATIVO DE CADA COMUNIDAD EDUCATIVA

1ª Investigación

Trabajo de campo en el territorio Naso Tjërdi (Delgado, 2008) y de los realizados en el entorno del alumnado del IES “Campos y Torozos” y el Centro de Capacitación Agropecuaria y Forestal de la Santa Espina.

1.1. Contexto socioeconómico:

a. Cuando realizamos el 2º período del trabajo de campo en 2011, tres eran los graves problemas, concatenados, que padecían los Naso. El primero, la falta de territorio por el no reconocimiento de sus tierras por el gobierno, ya que éste lo estaba concediendo a multinacionales hidroeléctricas y ganaderas (Masardule, 2012).

El segundo, como consecuencia del anterior, había una gran escasez de recursos alimentarios, lo que había convertido a esta comunidad en una de las bolsas de hambre de Panamá. Según el Censo del 2010 (Contraloría General de la República, 2010), representaban sólo el 1% del total de la población indígena con 4,046 individuos, por el aumento de la mortalidad a causa de la desnutrición. Su estado de pobreza era alarmante, como indigencia o sin cumplimiento de las necesidades básicas, con un grave aumento en un año: referente a la primera del 68.1% en 2011 creció un 68.5 % en el 2012; y en la segunda del 89.2% en el 201 subió al 89.8% en el 2012 (Valverde, 2013).

El tercero, el sistema educativo reglado panameño con el establecimiento de las escuelas interculturales bilingües en los territorios indígenas. En éstas ni los contenidos, ni los sistemas de aprendizaje responden a las necesidades formativas que demandan las comunidades, no habiendo sido consultadas para su creación (Boletín KAS, PPI., 2012: 2). Su rechazo a este sistema educativo se expresó por la aculturación que estaba generando en sus niños/as y jóvenes, bloqueando su evolución endógena, por lo que su petición de ayuda fue muy concreta (Delgado y Aparicio, 2012:13), especificada en el aprendizaje de técnicas agropecuarias y forestales, adaptadas a su ecosistema.

b. Las familias del alumnado del IES. Y CCAyF. *Tenían unos ingresos medios-bajos que, progresivamente, han ido reduciéndose. El 18% de ellas, algunos meses no cubren las necesidades básicas y son mantenidos gracias a las pensiones de sus abuelos o padres* (Delgado y Aparicio, 2012: 78-79).

1.2. Contexto cultural:

a. La Comunidad indígena Naso Tjërdi, como indican Delgado *et al*, (2014:69) pertenece a la familia chibcha indoamericana, procedente, a su vez, de la familia macromaya, y, en estos momentos, sólo ocupa una pequeña porción de territorio, a orillas del río Teribe, en el oeste panameño que linda con Costa Rica.

Su relación con la naturaleza es de parentesco, el sol es el abuelo (Sbö) y el río es la abuela

(Tjër), no contemplaban la propiedad privada de los recursos naturales y los aprovechan de forma comunitaria (Aparicio y Delgado, 2014: 240-244).

Su agrupación es por macrofamilias matrilineales que, en número de siete, configuran un linaje y ocupan el mismo territorio; el total de 11 linajes configuran la comunidad clánica Naso Tjërdi.

La organización interna se rige siguiendo la tradición de los antepasados (Delgado y Aparicio (2012: 199-208).

El aprendizaje es informal, los adultos enseñan de forma ininterrumpida a los niños/as y jóvenes en todas las actividades cotidianas.

b. La Comunidad educativa de los centros Campos y Torozos y de la Santa Espina, ya no transmitía los valores del aprendizaje informal, por lo que los jóvenes se encontraban en un estado progresivo de deculturación.

1.3. Contexto de los dos Centros de acogida:

El profesorado estaba sensibilizado en la Cooperación para el Desarrollo, pero desconocía la concreción de su aplicación en el ámbito educativo.

El alumnado con escasa motivación para el aprendizaje y algunos problemas de indisciplina que cada año, iban aumentando.

1.4. Causas de la intervención:

- a. Petición expresa de formación específica de la Comunidad Naso;
- b. Deseos de la comunidad educativa del intercambio de saberes.

2ª Investigación

El trabajo de campo del contexto de procedencia del alumnado, sólo se pudo realizar con la escasísima información que proporcionó el Centro de Menores (Delgado y Jaramillo, 2014)

2.1. Contexto socioeconómico de las familias:

La mayoría de ellos/as pertenecían a espacios de consumo habitual de drogas y de ejercicio del delito, presentando un alto índice de adicciones, que les bloqueaba para el aprendizaje y les distorsionaba la convivencia. Su procedencia era, en un 80%, de países azotados por el hambre, algunos de ellos adoptados por familias españolas y otros abocados a la emigración; el 19%, pertenecía al colectivo gitano que mantiene cierto grado de pobreza y a su variante seminómada de los mercheros, estos últimos con una actividad económica muy rentable por la producción y venta de marihuana.

2.2. Contexto cultural:

El total de la muestra 18 alumnos/as, el 100% del centro. Todos los estudiantes presentaban un alto grado de crisis cultural y de valores con desprecio a la formación, resultado de la desestructuración familiar, del desvalimiento y ausencia de afectividad..

2.3. Contexto del Centro de Menores y del Centro Educativo:

Ninguno había incluido las premisas de la relación intercultural en las programaciones, tanto para la planificación de sus medidas correctoras, en el primero, como en el diseño de los contenidos curriculares y sus estrategias de aprendizaje. El sistema de aprendizaje era la clase magistral.

2.4. Causa de la intervención:

Petición expresa de un profesor del centro educativo para introducir la innovación curricular, ante la negativa del alumnado al aprendizaje.

3ª Investigación

Se desarrolló en la Unidad Fiscal de Enseñanza Básica y Bachillerato, “Cinco de Junio en Manta (Ecuador).

3.1. Contexto socioeconómico:

Siguiendo las investigaciones de Delgado, Jaramillo, San Juan y Piñeiro, (2014:25-26), las familias pertenecían al espacio de la pobreza, el 100% habitan repartidas en los 26 barrios de ocupación ilegal del territorio, que son los puntos de venta de droga del narcotráfico internacional. Las viviendas son autoconstruidas y no tienen condiciones de habitabilidad. El 72,34 % no cumplían las necesidades básicas y sólo el 27,65% tenían empleo inestable, cumpliendo, algún mes, la canasta básica. El 70,22% eran familias desestructuradas con un total abandono de los hijos y con una percepción negativa de la necesidad de formación de sus hijos.

3.2. Contexto cultural:

El alumnado procedía de estas familias extensivas, inmigrantes del éxodo rural. La migración ha fracturado esa estructura familiar y la pérdida de valores. La desestructuración familiar y el entorno de pobreza, han colaborado a que estos estudiantes sean víctimas del abandono a edades tempranas, depositarios de la transmisión de la violencia de género, del consumo de drogas, del ejercicio de la prostitución infantil, que engrosen las listas del embarazo de adolescentes (Delgado, Aparicio, Romero, Macías, 2014: 54), heridos por la violencia intrafamiliar, y la violencia sexual (Barredo, Delgado *et al.* 2014: 61-62) y captados para el sicariato.

3.3. Contexto del Centro:

La investigación que realizamos sobre la violencia de género (Barredo, Delgado, *et al.*, 2014: 38-45) desveló actitudes preocupantes (ver fig.1)

3.4 Causa de la intervención:

Petición expresa de la Coordinación del Ministerio de Educación zona 4.

Fig. 1	
1. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	
1.1. DESENCADENANTE DE ALTERACIONES	
<ul style="list-style-type: none">• Curso 2012-2013, apareció en youtube un video en el que unos estudiantes, menores de edad, tenían relaciones sexuales con una compañera dentro de un aula de este centro educativo. A partir de este momento, en enero, el centro fue intervenido por el gobierno y cambió el rector.	
1. 2. ORGANIGRAMA DE FUNCIONES Y GRADO DE DESEMPEÑO	
<ul style="list-style-type: none">• Dejadéz de funciones en los cargos de responsabilidad.• Indisciplina muy extendida en los docentes, el 25-30% incumplían horarios, múltiples faltas de asistencia.• Indisciplina generalizada del alumnado sin actuaciones para erradicarla	
2. FUNCIÓN DOCENTE	
2.1. ACTUALIZACIÓN FORMATIVA	
<ul style="list-style-type: none">• Muy baja, desinterés por la actualización y la formación académica.	
2.2. IMAGINARIO DEL DOCENTE	
<ul style="list-style-type: none">• Entre un 50-60% de los docentes permitían la indisciplina del estudiante: jugar a las cartas, consumir y vender drogas, acosar a pares, romper mobiliario y las actividades de la pandilla “Demencia Cincuina”• Resultados preocupantes de la encuesta sobre violencia de género en docentes y administrativos.	
3. RELACIÓN DEL CENTRO CON LAS FAMILIAS Y COMUNIDAD EDUCATIVA	
3.1. VISITAS DE LAS FAMILIAS DE LOS 47 ESTUDIANTES AL CENTRO	
<ul style="list-style-type: none">• El 20% de familias sólo visitaban el centro cuando les avisaba el DECE;• El 80% de las familias sólo van al centro para realizar la matrícula.	
3.2. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICO FORMATIVAS PARA ESTUDIANTES Y FAMILIAS	
<ul style="list-style-type: none">• Ninguna	
Fuente: elaboración propia	

Fig. 2 OBJETIVO GENERAL EN LAS TRES INVESTIGACIONES		
Transformar positivamente la comunidad educativa con el ejercicio de la gestión y transmisión del conocimiento cooperativo, introduciendo en el currículo la investigación contextual de Desarrollo Humano Sustentable, con clave intercultural-inclusiva.		
1ª Investigación	2ª Investigación	3ª Investigación
<ul style="list-style-type: none">• Investigar las claves culturales y socioeconómicas de ambas culturas;• Interiorizar e Intercambiar los saberes de las dos culturas y transmitirlos en sus respectivas comunidades	<ul style="list-style-type: none">• Investigar las claves de la relación identidad-alteridad y su complementariedad cooperativa;• Capacitar para el trabajo individual y en equipo, y saber transmitir los conocimientos adquiridos a sus compañeros/as para que en su reinserción social actúen de agentes sensibilizadores y transformadores de su entorno.	<ul style="list-style-type: none">• Positivizar las motivaciones, actitudes y conductas del alumnado con el aprendizaje de los contenidos resultantes de la investigación de su entorno y su transferencia dialógica-cooperativa;• Crear los canales de conexión familias-centro e intercambiar los saberes de las familias con los saberes académicos para reforzar la participación comunitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proyectar los conocimientos resultantes en la comunidad educativa.
Fuente: elaboración propia		

OBJETIVOS

Reseñamos los más significativos (ver figura 2)

PARTICIPANTES

Número de la muestra

1ª Investigación

a. Alumnado Comunidad Naso

Seis estudiantes, tres varones y tres mujeres, de edades comprendidas entre 16 y 19 años

b. Alumnado Centros educativos IES Y CCAF

Estuvieron implicados 210 de los niveles 2º, 3º, 4º de ESO, 1º Bachillerato y Gestión Administrativa, pero de forma más cercana 95, población muestra, de edades entre 14 y 19 años.

c. Profesorado

De un total de 42, el 18,36%, de los departamentos de Filosofía, Ciencias Sociales, Griego y Latín, Música, Matemáticas, Tecnología, Inglés y Administración.

4 profesores del CCAF, de apicultura, horticultura, prácticas selvícolas y carpintería.

2ª Investigación

a. Alumnado

El 100%, 18, 16 varones y dos mujeres, de edades comprendidas entre los 13 y 19 años, de 1º-2º y 3º-4 ESO.

b. Profesorado

De un total de 6, el 50%, de las áreas de CC. Sociales, Música, Ciencias de la Naturaleza y Educación Física.

3ª Investigación

a. Alumnado

De un total de 180 de 1º de Bachillerato, el 26,11%, de edades entre 14 y 17 años.

b. Profesorado

De un total del centro de 148, el 2,02%.

9 Profesores del grupo de investigación de la ULEAM.

MARCO METODOLÓGICO TEÓRICO-PRÁCTICO

Haciendo un repaso sobre la relación del poder y la educación, presente en autores como Durkheim (2009) y Parsons (1990: 173-195) que apoyan el sometimiento de la segunda ante las medidas económicas del poder, supuestamente beneficiosas para la comunidad; o del signo contrario, en Bordieu y Passerot (1979) que denuncian esa imposición estatal y califican su ejercicio de “violencia simbólica” nos detuvimos, sin olvidar la anterior, en el análisis de Archer (1984) sobre los sistemas políticos y su grado de control sobre la educación, por lo que es necesario *volver a entablar la discusión sobre la relación que existe entre estructura y cultura en la sociología de la educación* (p.52).

En este marco discursivo consideramos la elección de estudios que contemplaran la interacción sociedad-educación y, más concretamente, sobre la red de retroalimentación que se produce entre ambas para desvelar las claves de su armonía o desencuentro, sin olvidar que en nuestros tres trabajos el alumnado mayoritario habitaba en un contexto socioeconómico de pobreza y el minoritario de tránsito hacia ella. Destacamos, desde la antropología educativa las investigaciones de Thrasher (1927) sobre las pandillas de adolescentes con fines de organización delictiva, y de su educación integral para lograr la transformación del entorno, apostando por una democracia basada en el empoderamiento de la vida comunitaria; o las de Kardiner (1945), sobre la desestructuración fami-

liar por la pobreza y enfatizando la educación informal intrafamiliar como factor de inclusión en los espacios educativos para la detección de sus códigos culturales; y en último término las de Addams (1964) en la relación que estableció sobre la población en estado de pobreza y la democracia, destacando la importancia de la interacción Democracia-Educación y dibujando ambas en retroalimentación.

Acorde a lo anterior, elegimos las reflexiones sobre el aprendizaje de Bruner (1986), continuador de Vygotski, por la interrelación del descubrimiento, la creación y transformación en permanente construcción, al igual que el sistema social; tampoco olvidamos la perspectiva humanística de Rogers (2000), con la atención a la diversidad, la motivación y el cumplimiento de la afectividad; ni la aportación de Gardner (1998) sobre las Inteligencias Múltiples, esencial para comprender la diversidad en el aula.

Para finalizar, optamos por la estrategia del aprendizaje cooperativo de Flecha (1990) y la organización de la comunidad de aprendizaje de (Aubert y García, 2001), para colaborar en la creación de un modelo educativo crítico que, como indica Chomsky (2001), forme ciudadanos responsables con la capacidad creadora de alternativas colectivas en permanente interacción con sus comunidades de procedencia, para lo cual los docentes deben asumir la responsabilidad social de la transformación dentro de las aulas.

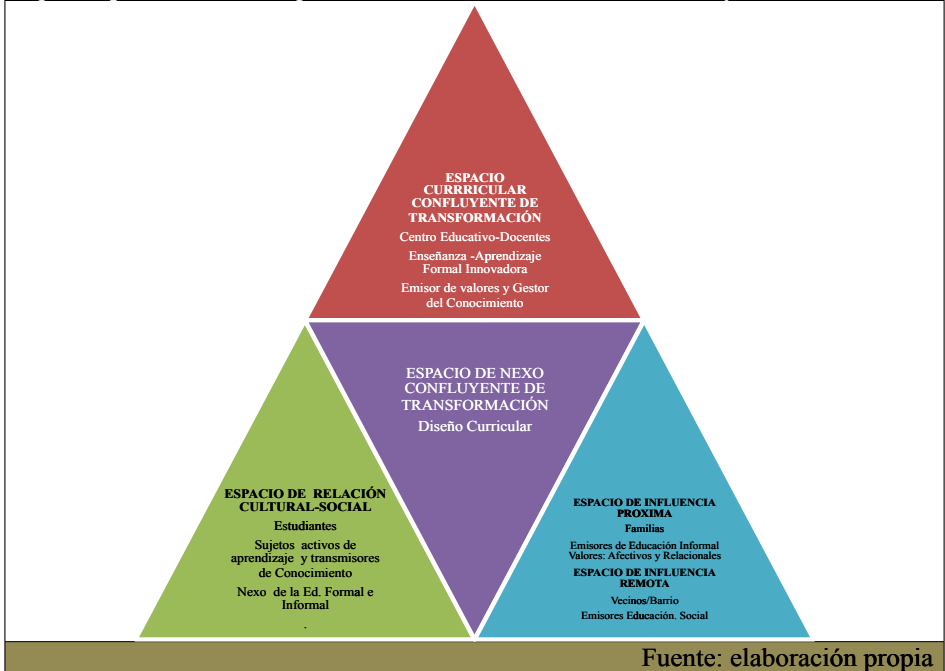
Metodología general para las tres investigaciones

a. *Tipología de Investigación contextual cuyos resultados se trasladaron para la elaboración de los contenidos conceptuales (ver figura 3).*



b. *Integración de los tres espacios de formación y sus funciones, teniendo como nexo los contenidos contextuales diseñados, fruto de la investigación, para el logro de indicadores positivos de Desarrollo Humano Sustentable (ver figura 4).*

Fig. 4 Espacios de Investigación-Acción Socioeducativa, actores y sus funciones



c. *Tipología de estrategia de enseñanza-aprendizaje dialógico cooperativo que configuró la Gestión Cooperativa del Conocimiento (ver fig. 5)*

Fig. 5 ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE COOPERATIVO



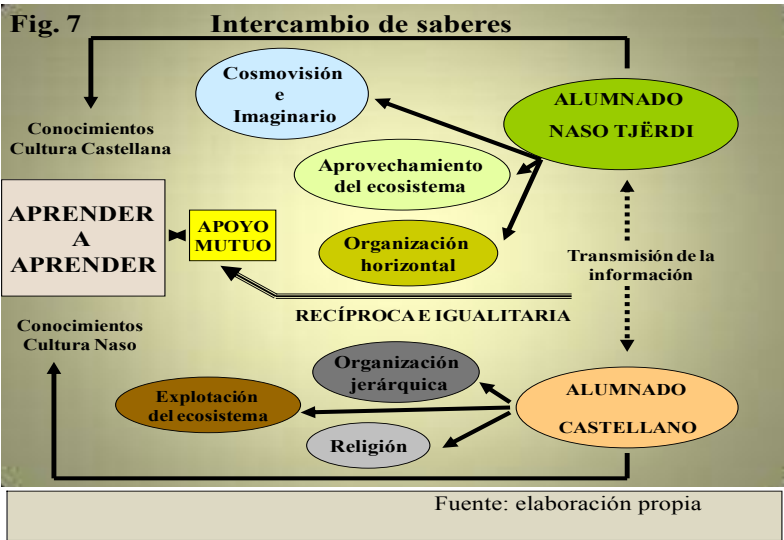
c. *Modelo sintético de estructura de los contenidos curriculares y su tipología de evaluación transicional por cumplimiento de indicadores en la 3ª investigación* (ver fig. 6)

Fig. 6 Bloque Desarrollo Humano Sustentable	Contenidos: Conceptos / competencias (formulados de manera integrada)	Criterios de calificación (N) No trabaja (ED) Se esfuerza (Apto) Tiene resultados/ se gradúa en función de adquisición de los contenidos
Tema Desarrollo Humano	<p>1. Sabe explicar, de forma oral y escrita la categoría de Desarrollo Humano Sustentable</p> <p>2. Indaga y diferencia las variables estadísticas que identifican el estado socioeconómico de la población.</p> <p>3. Relaciona las causas y repercusiones de la distribución desigual de la riqueza.</p> <p>4. Analiza gráficas con los datos estadísticos sociodemográficos de su contexto.</p> <p>5. Interpreta los resultados teniendo en cuenta todas las variables.</p> <p>6. Propone alternativas para la erradicación de la pobreza</p> <p>1. N <input type="checkbox"/> ED <input type="checkbox"/> Apto <input type="checkbox"/></p> <p>2. N <input type="checkbox"/> ED <input type="checkbox"/> Apto <input type="checkbox"/></p> <p>3. N <input type="checkbox"/> ED <input type="checkbox"/> Apto <input type="checkbox"/></p> <p>4. N <input type="checkbox"/> ED <input type="checkbox"/> Apto <input type="checkbox"/></p> <p>5. N <input type="checkbox"/> ED <input type="checkbox"/> Apto <input type="checkbox"/></p> <p>6. N <input type="checkbox"/> ED <input type="checkbox"/> Apto <input type="checkbox"/></p>	
Fuente: elaboración propia		

RESULTADOS

Exponemos un ejemplo de cada una de ellas, en las dos primeras, referente a la consecución competencial del alumnado y en la tercera sobre la repercusión del cambio de actitud del alumnado y del funcionamiento del centro en la percepción de las familias.

1ª Investigación (ver fig. 7)



2ª Investigación (ver fig. 8)

Fig. 8 **CAMBIOS CONDUCTUALES**



3ª Investigación (ver fig.9)

Fig. 9 **PERCEPCIONES Y ACTITUDES SOBRE LA FORMACIÓN Y EL CENTRO E.**
(Respuestas de 47 familias) "antes" y "después"

ANTES		DESPUÉS	
1. VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE FORMAL - Tiene utilidad si vas a ir a la Universidad - No tiene utilidad porque hay que ponerse a trabajar en lo que sea	16,8% 83,20%	1. VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE FORMAL - Aunque haya gastos de transporte y libros, les gusta lo que están aprendiendo. - Deben seguir estudiando, los vemos trabajar en casa, hablan de política y de otras cosas cuando llegan a casa.	57,30% 42,70%
2. OPINIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y LOS DOCENTES - Nada bueno porque nuestros hijos entran en las drogas - No pueden aprender porque no pueden dar clase - Los docentes permiten todo a los estudiantes	98,30% Afirmaron las tres respuestas, el resto no se manifestó	2. OPINIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y LOS DOCENTES - Parece que todo está mejor, porque han expulsado unos días a los que no dejan dar clase. - Los nuevos inspectores parece que vigilan más, ya no les persiguen para que consuman o vendan y hay menos peleas.	49,30% 50,70%
Fuente: elaboración propia			

CONCLUSIÓN GENERAL

En los tres casos, hemos conseguido que todos los actores de la comunidad educativa estuvieran interconectados en la retroalimentación de sus saberes y fueran investigadores permanentes de su entorno, para la gestión cooperativa del conocimiento en equidad, y que el estudiante obtuviera los códigos de transferencia científicos, convirtiéndose en un “buscador del conocimiento” y “creador de alternativas”.

También, hay que resaltar que la metodología de la investigación-acción fue la elección adecuada para el estudio de estos espacios comunitarios, porque permite combinar técnicas propias de la Antropología, las cualitativas y las cuantitativas, con población muestra de dimensiones micro y macro, y, además, lleva implícita la propuesta de creación y aplicación de alternativas, para la transformación del espacio que se investiga, cerrando el ciclo de su consecución, simultáneamente, a la prueba de su validez.

Esperamos que nuestros resultados animen a otros docentes a realizar y difundir prácticas similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addams, J. (1964). *Democracy and social ethics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Aparicio, J. y Delgado, MA. (2014). *La Educación intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Itamud-FIFED, Valladolid.
- Archer, Margarita S. (1984). Proceso sin Sistema. *Perfiles Educativos*, nº 7 (26), 41-56.
- Aubert, A. y García, C. (2001). “Interactividad en el aula”. *Cuadernos de Pedagogía*, 30, 20-24.
- Barredo, D. Delgado, MA. Dir. Red ecuatoriana de investigación biosocial del Buen Vivir (2014). El abuso sexual infantil en Manta: un estudio a partir del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 – 2014). *Revista San Gregorio* nº 7, 56-65. Universidad de San Gregorio, Portoviejo.
- Barredo, D.; Delgado, MA.; Zurbano, B.; Liberia, I.; Espinoza, M.; García, M.; Macías, A., (2014). Actitudes y percepciones sobre la violencia de género del personal docente y administrativo y de servicios de Manta: estudio del Colegio 5 de Junio (2014). *Revista San Gregorio* nº 7, 38-45. Universidad de San Gregorio, Portoviejo.
- Bordieu, P. y Passeron, J-C., (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia, S.A.
- Bruner, J. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza
- Contraloría General de la República (2010). *Panamá en Cifras*. Dirección Nacional de Estadísticas y Censos, Panamá.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona, Crítica.
- Delgado, M.A. (2008), *Los indígenas del oeste panameño* <tesis doctoral>. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Delgado, MA. y Valdés, F., (2011). Hermanamiento con la comunidad educativa de la población originaria Naso Tjërdi (Panamá). En *II Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”*, 146-162. AECID-ME, Madrid.
- Delgado, MA. y Esteban, M., (2012). Currículo de Educación para el Desarrollo Intercultural, aplicado al alumnado de ESO con medidas judiciales, para la variación conductual. En *IV Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”*, 73-86. AECID-MECyD, Madrid.
- Delgado, M.A y Aparicio, J., (2012). *Antropología Intercultural y Educación para el Desarrollo*. Letra25, Edición Digital.
- Delgado, MA.; Aparicio, J.; San Juan, C.; Barredo, D. (2014). Territorio-Parentesco VS Territorio-Poder en la visibilidad temporal de los Naso Tjërdi. *Arqueología, Popol Vuh y Tradición Oral VS Fuentes Hispanas*. *Revista San Gregorio* nº 7, 66-94. Universidad de San Gregorio, Portoviejo.

- Delgado, MA.; Aparicio, J.; Morán, A.; Macías, A., (2014). Cultura Convencional “versus” Cultura Marginal en los espacios educativos ecuatorianos. *Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar* nº 7:43-58. CTRI- UVA, Valladolid.
- Delgado, MA. y Jaramillo, M., (2014). Los Parámetros de la Educación para el Desarrollo Intercultural y el cambio conductual del alumnado con medidas judiciales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, nº 1-vol. 3, 297-313.
- Durkheim, E., (2009). *Educación y Sociología*. Madrid, Editorial Popular.
- Flecha, R., (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure ciencia.
- Fundación Adenauer Stiftung, (2012). *Boletín KAS-PPI*. Diciembre nº 2.
- Hall, E., (1973). *La dimensión oculta*. Madrid, IEAL; (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona, G. Gili.
- Johnson D. y Johnson R., (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires, Aiqué.
- Kardiner, A., (1945). *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Masardule, O., (2012). *Análisis de Derecho Internacional, Legislación nacional, fallos, e instituciones al interrelacionarse con territorios y áreas de conservación de los pueblos indígenas y comunidades locales. Reporte no. 7*. Natural Justice en Bangalore y Kalpavriksh en Pune y Delhi, Panamá.
- Parsons, T., (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana, *Educación y Sociedad* nº 6,173-195.
- Rogers, C., (2000). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Barcelona, Paidós Ibérica
- San Juan, C., Delgado, MA., y Aparicio, J.,(2015). Construcción identitaria de los antepasados indígenas del centro-oeste panameño. Paleolítico IA-IB. En *Antropología e Identidad. Reflexiones interdisciplinarias sobre los procesos de construcción identitaria en el siglo XXI*, 125-161. Itamud-FIFED, Valladolid.
- SENPLADES, (2009). *Plan Nacional de Desarrollo “Para el Buen Vivir 2009 – 2013”. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*, República del Ecuador, Quito.
- Thrasher, F., (1927). *The gang. A study of 1,313 gangs in Chicago*. Chicago, The University of Chicago Press.
- UNESCO-UNICEF., (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*.
- Valverde, Z., (2013). *Situación de Salud en Panamá*. Ministerio de Salud, Panamá.