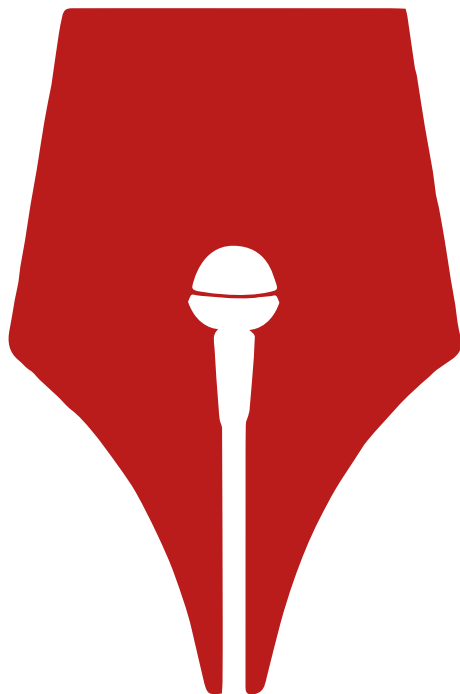


**POLÍTICAS PÚBLICAS,  
AUTONOMÍA Y  
PARTICIPACIÓN DOCENTE  
EN CONTEXTOS DE  
TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO**



*Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez  
Lucía Hidalgo López y Magaly Robalino Campos*  
Coordinadores

**Universidad Politécnica Salesiana**

**Políticas públicas, autonomía y  
participación docente en contextos  
de transformación y cambio**



Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez,  
Lucía Hidalgo López, Magaly Robalino Campos  
*Coordinadores*

# Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio



2019

## **Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio**

©Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez,  
Lucía Hidalgo López, Magaly Robalino Campos (Coordinadores)

Magaly Robalino, Eduardo Fabara, Oscar Ibarra, Gisela Salinas, Irene Gaona,  
Segundo Gálvez, Edgar Isch, Carlos Crespo, María Noelle Acosta,  
Emely Benavides, Beatriz del Carmen García, María Elena Ortiz,  
Lucía Hidalgo, Ángela Zambrano, María Sol Villagómez,  
Freddy Cabrera y Ángel Japón, Patricia Erazo, Geomar Hidalgo,  
Sofía Yépez, Patricia Erazo, Sonia Peña y Pablo del Val

José Ignacio Guamán A. (Asistente de investigación)

1era. Edición: Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Casilla: 2074  
P.B.X.: (+593 7) 2050000  
Fax: (+593 7) 4088958  
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec  
Casilla: 2074  
P.B.X.: (+593 7) 2050000  
Cuenca-Ecuador

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
Grupo de investigación Educación e Interculturalidad GIEI  
Grupo de investigación en políticas curriculares y practica  
educativas GIPCYPE

Derechos  
de autor: 057535  
Deposito legal: 006459  
ISBN: 978-9978-10-392-0

Tiraje: 300 ejemplares  
Diseño,  
Diagramación  
e Impresión: Editorial Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre 2019

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

# Índice

---

<b>Prólogo .....</b>	<b>7</b>
<b>Presentación .....</b>	<b>15</b>

## **CAPÍTULO I**

### **LA PARTICIPACIÓN Y EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

Objetivos del Desarrollo Sostenible y la educación: una alianza esencial.....	21
<i>Magaly Robalino Campos</i>	
La participación y el ejercicio de la profesión docente en Ecuador.....	43
<i>Eduardo Fabara Garzón</i>	
Políticas públicas y profesión docente, el caso colombiano.....	75
<i>Oscar Armando Ibarra Russi</i>	
La reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a la Educación Básica en México y Ecuador.....	99
<i>Gisela Salinas</i>	

## **CAPÍTULO II**

### **DOCENCIA, CULTURA ESCOLAR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Trabajo docente y cultura escolar.....	119
<i>Irene Gaona y Segundo Gálvez</i>	
Cultura escolar, trabajo docente y violencia .....	129
<i>Edgar Isch L.</i>	
Dilemas y retos de la formación en investigación educativa con profesores. Experiencias desde la Universidad .....	147
<i>Carlos Crespo Burgos</i>	
Investigación acción, participación y autonomía docente.....	167
<i>María Noelle Acosta Vásquez, Emely Valeria Benavides Vargas y Beatriz del Carmen García Dávila</i>	

### **CAPÍTULO III**

#### **DOCENCIA Y DESARROLLO CURRICULAR**

Modelos pedagógicos en Educación Inicial: estudio de casos en la ciudad de Quito.....	187
<i>María Elena Ortiz E.</i>	
Didáctica de las ciencias experimentales en el nivel superior .....	203
<i>Ángela Zambrano</i>	
¿Cómo los seres humanos conocemos y aprendemos? La adquisición del conocimiento desde dos paradigmas: el método científico y la epistemología de Humberto Maturana.....	223
<i>Lucía Hidalgo</i>	

### **CAPÍTULO IV**

#### **LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

Profesoras indígenas: aportes de la Educación Superior Intercultural Bilingüe a la formación docente .....	247
<i>María Sol Villagómez R.</i>	
El estado de la Educación Superior Intercultural y Bilingüe en el Ecuador.....	263
<i>Freddy Cabrera y Ángel Japón</i>	
¿Por qué entrelazar educación y cultura? Realidad de los Waorani .....	281
<i>Patricia Erazo, Geomar Hidalgo y Sofía Yépez</i>	
La realidad del docente de la Escuela IKA: entre la normativa y la multifuncionalidad.....	299
<i>Patricia Erazo, Sonia Peña y Pablo del Val</i>	

## Prólogo

---

### **La Red Estrado y el compromiso con la difusión de conocimiento sobre el trabajo docente**

La organización de la Red Estrado, capítulo Ecuador en el año 2012, constituyó un importante acontecimiento en el ámbito de los debates académicos sobre temas relacionados con el trabajo y la profesión docente.

Durante estos años de funcionamiento, la Red Estrado en Ecuador ha llevado a cabo cuatro seminarios internacionales; ha editado dos libros y se apresta a poner en circulación el tercero como un aporte concreto para los interesados en el campo de las políticas docentes; ha organizado varios eventos de corta duración en el campo de su especialidad; ha recogido un gran número de ponencias y exposiciones de investigadores educativos nacionales y extranjeros; ha facilitado la presencia de reconocidos especialistas de la región para analizar y comentar el estado de las políticas públicas en educación en sus respectivos países; ha impulsado el desarrollo de estudios e investigaciones en el mencionado campo; en definitiva, ha puesto en el tapete de la discusión el tema del trabajo y la profesión magisterial con base en la investigación y el conocimiento.

El libro que se presenta a continuación, es el resultado de una selección de las principales exposiciones y ponencias efectuadas en el IV Seminario Nacional titulado “Profesión docente, desafíos de la autonomía y la participación” que se llevó a cabo los días 17, 18 y 19 de octubre de 2018 en el Auditorio de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

Este importante evento, así como las diferentes actividades realizadas por la Red Estrado en Ecuador, ha sido posible gracias al aporte desinteresado de todos sus miembros, así como al apo-



yo, especialmente, de la Universidad Politécnica Salesiana y de las universidades Central del Ecuador, Andina Simón Bolívar, Católica del Ecuador, Instituto de Altos Estudios Nacionales y Cayetano Heredia del Perú. Hay que destacar, además, la fuerte implicación que ha tenido la UNESCO en especial facilitando el intercambio con expertos de varios países.

En el IV Seminario se contó con especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela; destacamos las conferencias magistrales de Ricardo Cuenca, Director del Instituto de Estudios Peruanos; Magaly Robalino Campos, Directora de la Oficina del UNESCO en el Perú; Dalila Oliveira, Coordinadora Latinoamericana de la Red Estrado; Oscar Ibarra Russi, exrector de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Paulo Speller, exsecretario General de la OEI; Liliana Muñoz, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia; Gisela Salinas, docente de la Universidad Pedagógica Nacional de México, entre otros.

De la misma forma, resaltamos las investigaciones y exposiciones presentadas por los integrantes de la Red Estrado-Ecuador: Eduardo Fabara, María Sol Villagómez, María Elena Ortiz, Carlos Crespo, Lucía Hidalgo, Analía Minteguiaga, Edgar Isch, Patricia Erazo, Magaly Robalino y Ángela Zambrano, quienes contribuyeron a enriquecer la calidad del evento junto con docentes e investigadores de los centros de estudio arriba mencionados y de otras instituciones como la Universidad Nacional de Loja, la Universidad de Cuenca, Fe y Alegría, la Escuela Politécnica del Chimborazo y la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela.

Numerosas delegaciones de profesores y estudiantes de centros de estudios superiores, así como profesionales y estudiantes de la docencia, tuvieron la oportunidad de apreciar las diferentes exposiciones, las cuales dieron cuenta de las tendencias, tensiones y desafíos que tiene la profesión docente en Ecuador y América Latina.

El presente libro titulado: “Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio” contiene las ponencias escritas enviadas por los expositores, las cuales fueron sometidas a una evaluación por pares ciegos como una condición académica previa a su selección y publicación.

El libro está organizado en cuatro capítulos, siguiendo la lógica del programa del IV Seminario: 1) La participación y el ejercicio de la profesión docente; 2) Docencia, cultura escolar e investigación educativa; 3) Docencia en la Educación Intercultural Bilingüe; y, 4) Docencia y desarrollo curricular.

El primer capítulo aborda la participación y el ejercicio de la profesión docente a través de cuatro artículos. El primero, a cargo de Magaly Robalino Campos, presenta un conjunto de reflexiones sobre el escenario internacional, en especial respecto de la relación entre la educación, la profesión y el trabajo docente con los compromisos internacionales asumidos por los países a través de la Agenda del Desarrollo Sostenible, sus 17 Objetivos y, en particular, el ODS 4 que es el Objetivo de la Educación y la directa incidencia en las prácticas pedagógicas y las culturas escolares.

Los siguientes tres artículos analizan los contextos educativos nacionales referidos al ejercicio de la profesión docente en Ecuador, Colombia y México. Eduardo Fabara aborda las condiciones y dificultades del ejercicio docente en Ecuador en los últimos años a partir de un estudio que incluye fuentes como: el análisis de los documentos técnicos y normativos oficiales, la información obtenida a través de grupos focales y la revisión de otras investigaciones realizadas sobre el tema docente en el Ecuador. Oscar Ibarra Russi se aproxima al análisis de la profesión docente en Colombia en términos de participación y autonomía desde un recorrido histórico que incluye las últimas décadas, caracteriza su naturaleza como un lugar cultural, social, económico y político histórico, e identifica las principales tensiones y desafíos en un contexto con enormes complejidades. Gisela Salinas por su lado, hace una interesante contribución desde un estudio comparado entre Ecuador y México sobre la reconfiguración de la profesión docente a la luz de las últimas reformas educativas, en particular, en relación a las condiciones y requisitos para el acceso al ejercicio docente.

El segundo capítulo desarrolla los temas relacionados con docencia, cultura escolar e investigación educativa mediante cuatro artículos. En el primero, Irene Gaona y Segundo Gálvez abordan la problemática de los docentes en la aplicación del currículo nacional en sus prácticas pedagógicas, a través de los resultados de un estudio

que muestra las tensiones y dificultades en la implementación de procesos que no siempre consideran todas las variables, por ejemplo, las que están asociadas a la diversidad de las aulas, a las condiciones profesionales de los docentes y a las particularidades de las culturas escolares. Edgar Isch analiza la violencia como un fenómeno creciente en los sistemas educativos y en los contextos escolares, desde una perspectiva que va a los orígenes, a sus múltiples manifestaciones, a la incidencia en el aprendizaje y las condiciones de trabajo docente y plantea desafíos y recomendaciones para avanzar hacia una disciplina sin violencia y a una educación para la paz.

Carlos Crespo Burgos, analiza las experiencias de investigación educativa desde y con docentes de aula, a partir de los resultados de un estudio realizado en Perú que muestra los límites y las potencialidades de la investigación como: un enfoque teórico-metodológico, una práctica pedagógica y una oportunidad para la formación de docentes que pueden desarrollar capacidades para generar conocimiento y abrir su horizonte profesional para aportar a una educación integral para la diversidad. Este capítulo cierra con el artículo de María Noelle Acosta Vásquez, Emely Valeria Benavides Vargas y Beatriz del Carmen García Dávila quienes, a través de los resultados de un proyecto sobre Investigación Acción Participativa, muestran que hay caminos posibles para convertir a las escuelas en espacios formativos de equipos docentes que asumen un rol protagónico en la construcción de situaciones de aprendizaje relevante y pertinente para estudiantes y comunidades.

El tercer capítulo contiene tres artículos que abordan la temática sobre docencia y desarrollo curricular. El artículo de María Elena Ortiz, a partir de una investigación aporta al conocimiento sobre cuáles son los modelos pedagógicos que subyacen en la práctica de los docentes de educación inicial, un tema poco explorado en los países aun cuando definen la dirección que toman los procesos educativos en las aulas y las escuelas en un contexto de desencuentros entre los currículos prescritos y los currículos implementados.

El artículo de Ángela Zambrano analiza la problemática de la enseñanza de las ciencias experimentales en el nivel superior desde una revisión bibliográfica y un estudio de caso que muestra

la urgencia de configurar programas de formación docente que promuevan el debate teórico, supere el asignaturismo y la descontextualización de los contenidos y contribuya a un profundo cambio en la didáctica de las ciencias para una formación integral de los futuros docentes. El artículo de Lucía Hidalgo analiza dos enfoques para aproximarse al conocimiento de la realidad: el método científico y el pensamiento sistémico de Humberto Maturana, un debate relevante considerando que las y los docentes son profesionales con capacidades para comprender, conocer y optar por sus propios caminos para llegar al conocimiento en función de su compromiso con una educación para la convivencia y la ciudadanía.

El cuarto capítulo cierra el libro con cuatro artículos que abordan el campo de la docencia en la Educación Intercultural Bilingüe, un tema con importantes aportes poco conocidos y aprovechados y con ámbitos que demandan mayor investigación y conocimiento. María Sol Villagómez hace una importante contribución a través de una aproximación teórica desde una doble perspectiva de inclusión: pueblos indígenas y género, al estudiar la Educación Intercultural Bilingüe en el nivel superior como un espacio de creciente inclusión de los pueblos indígenas y su relación particular con la formación de las mujeres indígenas quienes protagonizan el estudio en tanto sus testimonios constituyen la base del análisis y las conclusiones.

El artículo de Freddy Cabrera y Ángel Japón analiza el estado de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador a través de una revisión bibliográfica que muestra los avances, las tendencias y las ausencias, éstas últimas referidas al reconocimiento de las cosmovisiones, saberes, conocimientos ancestrales como parte constitutiva del conocimiento local y universal; y a la necesidad de una transformación del sistema a partir de los mandatos constitucionales y legales. Patricia Erazo, Geomar Hidalgo y Sofía Yépez trabajan en su artículo un tema central asociado al respeto y protección de los derechos culturales y educativos de los pueblos, mediante una investigación cualitativa con sustento etnográfico con comunidades waorani, que muestra la necesidad de pensar la educación como una estrategia de protección de la identidad y la cultura de los pueblos originarios. Finalmente, el artículo de Patricia Erazo,

Sonia Peña y Pablo del Val reporta los resultados de un estudio de caso en una escuela waorani que contribuye a un debate informado sobre la fragilidad del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, la descontextualización de los currículos, la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes y de promover el fortalecimiento de la cultura como eje de formación y de protagonismo de los actores.

El presente libro, como hemos reseñado rápidamente, contiene importantes reflexiones desde la investigación. No agota el debate, al contrario, contribuye a abrir el camino para la discusión académica sobre aspectos centrales que, tal cual lo mencionan los autores, requieren mayor investigación y conocimiento. Asimismo, el trabajo realizado muestra que hay un vasto campo que demanda nuevos y más profundos estudios como: las políticas y estrategias de formación profesional, las condiciones de trabajo y salud de los educadores, los proyectos de acompañamiento para los profesores noveles, los sistemas de formación continua y capacitación laboral, la agremiación y conformación de colectivos profesionales, la evaluación del desempeño y su impacto en las prácticas pedagógicas, la preparación de líderes de la educación, la continuidad de las políticas de desarrollo docente o la sensible disminución de aspirantes a la docencia que se evidencia en las estadísticas oficiales.

Por estos motivos, la Coordinación Nacional de la Red Estrado-Ecuador se siente complacida de realizar esta contribución que combina pluralidad y rigurosidad académica y agradece a todas las personas e instituciones que han hecho posible la presente publicación, particularmente a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), a su Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad (GIEI) y la Editorial Universitaria Abya-Yala.

Muchas gracias también a los autores de los artículos; a los profesionales evaluadores que actuaron como pares ciegos para seleccionar y aprobar las ponencias de la presente publicación; a Ricardo Cuenca, Director del Instituto de Estudios Peruanos y a Gabriel Pazmiño, profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar, que efectuaron la evaluación del libro, uno de los requisitos previos para su publicación.

Nuestro reconocimiento también al apoyo de la Coordinación Latinoamericana de la Red Estrado y de los colegas de los distintos

países que conforman la Red. Finalmente, nos complace mencionar que a partir del IV Seminario y en relación al trabajo realizado, la Red ESTRADO en Ecuador se ha fortalecido con nuevos participantes que hoy integran un importante núcleo de académicos e investigadores sobre educación, profesión y trabajo docente.

Esperamos que esta contribución de la Red Estrado-Ecuador sirva para que se estudien y analicen con detenimiento las principales problemáticas que afectan al desarrollo de la docencia en el país y en América Latina; que contribuya con información al fortalecimiento de las políticas y, al mismo tiempo, sea una evidencia que las y los profesionales de la educación tenemos la capacidad y la responsabilidad ética para contribuir a garantizar la mejor educación para todas las personas.

*Dr. Eduardo Fabara Garzón*  
Coordinador Nacional

*Dra. María Sol Villagómez Rodríguez*  
Subcoordinadora Nacional



## Presentación

---

### **Coordinación internacional de la Red Estrado**

Desde 1999, cuando se constituyó la Red Latinoamericana de Trabajo Docente (Red Estrado) con la contribución de un grupo de investigadores dedicados a los estudios sobre el trabajo de los educadores en América Latina, se han desarrollado múltiples actividades orientadas al análisis y debate sobre las políticas sociales y educativas y su relación con la cuestión docente. Esta movilización académica a nivel latinoamericano levanta la bandera de una educación pública, libre, laica y democrática.

Actualmente, nuestra Red está consolidada en varios países latinoamericanos, en los que afirmamos uno de nuestros objetivos de contribuir a la difusión del conocimiento sobre el trabajo docente en América Latina y, en consecuencia, a la construcción de políticas públicas coherentes que promuevan la valoración de la profesión de los educadores en cuanto a su formación, remuneración y condiciones adecuadas para el correcto desarrollo de su trabajo. Para ello, reúne a investigadores vinculados a universidades, docentes de las diferentes instituciones educativas, estudiosos del tema magisterial, sindicalistas y miembros de otros movimientos que trabajan por mejorar la carrera profesional.

En todos estos años, se han llevado a cabo actividades sistemáticas, a nivel nacional e internacional, como investigaciones, eventos científicos, encuentros con los sindicatos, publicación de libros y periódicos, que son espacios importantes para el análisis e intercambio de los diversos procesos y dimensiones relacionados con el trabajo y la formación docente, desde la perspectiva del derecho a la educación, considerando la heterogeneidad de los proyectos políticos y sociales en disputa en la región.



La situación actual en América Latina, caracterizada por la emergencia en algunos países de tendencias ultra liberales, está produciendo el avance de la precarización de las condiciones laborales de trabajadoras y trabajadores de la educación con políticas que amenazan o desintegran los derechos reconocidos desde hace décadas. Las carreras docentes, en diversos países, se ven afectadas por los procesos de privatización de las instancias de formación inicial y continua, la introducción de la lógica de la gestión empresarial en los modos de regulación del trabajo docente y de la carrera profesional, y cada vez más, los dispositivos de evaluación, a base de méritos administrativos, ocupan las agendas educativas.

Para hacer frente a estos procesos ultra liberales, la Red Estrado propone un proyecto colectivo que contribuya a las luchas en defensa de la educación y el trabajo docente y evite el ataque a la educación pública gratuita que algunos de los gobiernos latinoamericanos promueven a través de políticas para profundizar la privatización y mercantilización de la educación y, además, la censura o el libre ejercicio de la enseñanza, para lo cual impulsa la unidad de los educadores de América Latina.

El libro *Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio*, escrito y organizado por los compañeros y compañeras de Ecuador, es otra acción importante que demuestra el compromiso de nuestra Red de compartir conocimientos sobre las condiciones actuales que afectan la educación y el trabajo docente. Este libro presenta reflexiones relevantes de investigadores de Ecuador, Colombia, México y Perú, está organizado en capítulos que traen temas muy interesantes, entre otros: Participación y ejercicio de la profesión docente, Docencia, cultura e investigación educativa, Docencia y desarrollo curricular, Docencia en la Educación Intercultural Bilingüe.

Todos estos temas son de mucha actualidad y demuestran el interés por tratar la problemática de la educación ecuatoriana y latinoamericana, así como destacar el papel central de los educadores en el desarrollo de los procesos educativos.

La Coordinación Latinoamericana de la Red Estrado felicita por el trabajo sostenido que realizan las y los colegas de la Red Estrado en Ecuador desde el 2012 y destaca su labor orientada a la

producción y circulación del conocimiento que, en esta ocasión, se expresa en el presente libro, el mismo que incluye una variedad de temas importantes, todos tratados con rigor científico y compromiso con el fortalecimiento, desarrollo y valoración social de las y los docentes en América Latina.

*Eliza Bartolozzi Ferreira*

Miembro de la Coordinación Internacional de la Red Estrado  
Profesora del Programa de Posgraduados en Educación  
Universidad Federal de Espírito Santo-Brasil



## Capítulo I

---

# **La participación y el ejercicio de la profesión docente**



# **Los objetivos del desarrollo sostenible y la educación: una alianza esencial (Conferencia Magistral)**

## ***The objectives of sustainable development and education: an essential alliance (Magistral Conference)***

Magaly Robalino Campos<sup>1</sup>

### **Resumen**

---

Este artículo aborda la importancia que tiene para los actores de la educación, en especial formadores, directores y docentes, el conocimiento y comprensión de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030, sus 17 Objetivos (ODS) y, particularmente, el ODS 4 que es el Objetivo de la Educación. El artículo busca aportar a la reflexión sobre la indispensable articulación entre los espacios educativos más concretos con los compromisos políticos nacionales y mundiales, cuyos objetivos no podrán alcanzarse sin el conocimiento, la formación y la participación de los profesionales de la educación. Al mismo tiempo, coloca a la Agenda 2030 y el ODS 4 como una oportunidad para repensar la educación, el trabajo docente y las prácticas pedagógicas desde las demandas globales de protección de la vida en el planeta, de construcción de sociedades y comunidades en condiciones de igualdad, convivencia pacífica y justicia social y la necesidad de formar personas con capacidades para la ciudadanía. La reflexión sobre la importancia y oportunidad para los sistemas educativos de la Agenda 2030 y del ODS 4 parte de una breve descripción de algunos ejemplos críticos de la crisis ambiental y social; luego menciona el conjunto de los ODS, sus principios articuladores y las diez metas del ODS 4; y, finalmente, cierra con un análisis de los enfoques estratégicos del ODS 4 como expresiones de un renovado compromiso del mundo con la educación y la revalorización docente.

### **Palabras clave**

---

Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS, Agenda de Educación 2030, Derecho a la educación, revalorización del trabajo docente.

### **Abstract**

---

This article addresses the importance for the actors of education, especially trainers, directors and teachers, of the knowledge and understanding of the 2030 Sustainable Development

---

1 Magaly Robalino Campos es Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil; Magíster en Liderazgo y Desarrollo educativo; y Especialista en Gestión y Evaluación de proyectos sociales. Además, tiene estudios en medicina, periodismo y pedagogía. magalyrobalino@hotmail.com

opment Agenda, its 17 Objectives (SDG) and, particularly, SDG 4, which is the Objective of Education. The article seeks to contribute to the reflection on the indispensable articulation between the most concrete educational spaces with national and world political commitments, whose objectives cannot be achieved without the knowledge, training and participation of education professionals. At the same time, it places the 2030 Agenda and SDG 4 as an opportunity to rethink education, teaching work and pedagogical practices from the global demands of protecting life on the planet, of building societies and communities in conditions of equality, peaceful coexistence and social justice and the need to train people with capacities for citizenship. The reflection on the importance and opportunity for the education systems of the 2030 Agenda and SDG 4 starts from a brief description of some critical examples of the environmental and social crisis; then it mentions the set of the SDGs, their articulating principles and the ten SDG 4 goals; and, finally, closes with an analysis of the SDG 4 strategic approaches as expressions of a renewed commitment of the world to education and teacher revaluation.

### **Keywords**

---

Sustainable Development Goals-SDGs, Education Agenda 2030, right to education, revaluation of teaching work.

### **Introducción**

Antes éramos habitantes de un mundo construido desde nuestro hogar y donde a lo sumo leíamos sobre tiempos y lugares lejanos. Ahora vivimos en una aldea donde nos cruzamos permanentemente con todos los lugares y todos los tiempos, que muchas veces predominan sobre las personas y lugares con los que convivimos. El ancho mundo se ha convertido para nosotros en una pequeña aldea global, y las características de los medios vuelven a emerger en la sociedad comportamientos tribales. (McLuhan, 1962)

En 1962, cuando el sociólogo canadiense Marshall McLuhan<sup>2</sup> habló del planeta como una Aldea Global en referencia a las primeras evidencias del impacto de las tecnologías de la información y comunicación, era muy difícil imaginar la velocidad impresionante con la cual, efectivamente, el mundo se interconectó y, más aún, cómo esta interconexión pasó de la comunicación entre personas a las redes de interacciones e influencias en la economía, la política, el ambiente, la cultura, etc.

El mundo, hoy, no sólo es interconectado, es interdependiente y lo que pasa en un extremo del planeta repercute en el otro con una

---

2 El sociólogo canadiense Marshall McLuhan acuñó este término en 1962 y lo utilizó en varias de sus obras, incluso dio título a su conocida obra *Guerra y paz en la aldea global*.

velocidad inimaginable. Este impacto es evidente en campos que van desde la economía, la producción, el intercambio comercial, etc. hasta aspectos tan cotidianos como la música, la moda, el cine, etc.

Estas “sociedades red” utilizando el término acuñado por Castells (1999), están reflejando, con especificidades y diferencias, el impacto global que tienen los modelos económicos, políticos y ambientales, independientemente de dónde estén ubicados los centros de poder. Estos impactos están asociados a aspectos positivos; también a cambios negativos hasta llegar a niveles extremos, en particular, para los grupos más desfavorecidos, esto sin dejar de señalar que globalmente, los efectos negativos están amenazando la vida de todas las especies.

En efecto, la situación es crítica y de ahí la necesidad de actuar de modo consistente, inmediato y para el largo plazo en todos los ámbitos. Sin embargo, a los sistemas educativos, a la formación de docentes y al trabajo de los profesionales de la educación, por mencionar tres niveles cruciales, no está llegando con la urgencia requerida la certeza de que este escenario interconectado e interdependiente influye en la vida de cada persona, de cada familia y de cada comunidad.

Por tanto, se demanda la necesidad de que los sistemas educativos, las instituciones formadoras, las escuelas y las aulas, tengan una acción concertada para preparar personas para actuar y participar en un mundo que necesita el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, y muchas más capacidades para el ejercicio de la ciudadanía que las capacidades que tradicionalmente forma la escuela.

En esta línea, este artículo se enfoca en los esfuerzos que están realizando a nivel global los Estados, a través de la denominada Agenda del Desarrollo 2030 conocida también como la Agenda del Desarrollo Sostenible o ODS. Estas acciones representan un compromiso político de los países que incluye a la educación y que se constituye en una oportunidad para conectar a las escuelas, las aulas y el trabajo docente con las demandas que tiene el mundo y que, al contrario de lo que se piensa, están presentes también en el día a día de las comunidades y las familias.



## **La vida en el planeta, la paz y la dignidad humana están amenazadas**

En el momento actual, la protección de la vida en el planeta es, sin duda, el desafío más grande que enfrenta la Humanidad debido a los graves problemas que amenazan el ambiente, la paz, el bienestar y la dignidad, en contraste con el impresionante desarrollo científico y tecnológico y la enorme capacidad de generación de conocimientos en el mundo.

A continuación, se abordan tres ejemplos que tienen el propósito de ilustrar brevemente esta crisis y que están relacionados con tres acontecimientos: el deterioro del ambiente y el cambio climático; la migración y el desplazamiento forzados; y, los conflictos sociales que amenazan la vida y que están interpelando a las sociedades y fundamentalmente, a la educación en la parte que le corresponde.

El planeta está afectado por una crisis ambiental extrema, derivada del cambio climático y de un insuficiente compromiso para desarrollar capacidades y acciones para la adaptación y respuesta. Esta crisis se caracteriza por la acelerada extinción de especies animales y vegetales, el retroceso de los glaciares, el calentamiento de los mares, los fenómenos extremos que van de sequías a inundaciones, y todo tipo de alteraciones que están afectado profundamente las diferentes formas de vida en el planeta.

El retroceso y desaparición de los glaciares ilustra de modo dramático esta crisis ambiental. Por ejemplo, en el caso de los países andinos, los glaciares cumplen una función esencial en la hidrología de los Andes, dada su capacidad para almacenar agua durante los periodos más fríos y liberarla en forma de agua de deshielo durante la estación seca, actuando como reservas para los asentamientos humanos y los ecosistemas (Schoolmeester, 2018, p. 52).

En efecto, en un año el agua de deshielo representa aproximadamente el 5% del suministro de agua en Quito, Ecuador; el 61% en La Paz, Bolivia; y, el 67% en Huaraz, Perú (Schoolmeester, 2018, p. 9). Sin embargo, según el “Atlas de Glaciares y Aguas Andinos. El impacto del retroceso de los glaciares sobre los recursos hídricos” publicado por la UNESCO (2018), se prevén pérdidas

del 78% al 97% del volumen de los glaciares tropicales antes de finales de siglo XXI (Schoolmeester, 2018, p. 8) afectando negativamente en la economía, la salud y el desarrollo de las poblaciones que dependen de estas fuentes de agua.

Por otra parte, la crisis ambiental se acompaña de una preocupante crisis social y económica para grupos poblacionales en todos los continentes. Las brechas de desigualdad económica, educativa, cultural, digital, tecnológica se profundizan haciendo más evidente la paradoja de la concentración de la riqueza en manos de pocos, mientras en el planeta se profundiza la pobreza y exclusión en los más amplios segmentos de la población.

Hay un evidente contraste entre el desarrollo económico y las poblaciones en condiciones de desplazamiento y migración forzosa que hoy se encuentran en prácticamente en todos los continentes, tanto a nivel nacional como internacional y que ilustra una de las expresiones más dolorosas de esta crisis social y ambiental. Así, en el periodo que discurrió entre el siglo XIX al siglo XX, el crecimiento económico se vio acompañado por una migración masiva de las zonas rurales a urbanas, en los países de medios y altos ingresos con el consiguiente impacto en la agricultura, la economía local y familiar, la cultura, las lenguas, etc.

En relación con la migración internacional, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo conocido como Informe GEM<sup>3</sup> por sus siglas en inglés (Global Education Monitoring), estima que 763 millones de personas viven fuera del país donde nacieron (UNESCO, 2018, p. 12). En el 2017 había 258 millones de migrantes internacionales, este número equivale al 3.4% de la población mundial, de los cuales cerca del 64% residían en países de altos ingresos (UNESCO 2018, p. 8).

---

3 El Informe GEM por sus siglas en inglés es el reporte global anual más importante sobre la educación coordinado por la UNESCO para seguimiento de los ODS.

## **La crisis ambiental y social afecta el derecho a la educación y la paz**

La crisis ambiental y social limita y puede impedir el ejercicio de los derechos fundamentales. La migración y el desplazamiento tienen un tremendo impacto en el acceso a los derechos básicos, entre ellos, la educación. Por tanto, requiere una particular atención desde los sistemas escolares tanto de las autoridades como de los directivos y docentes, más aún cuando casi todos los países tienen fenómenos migratorios internos por causas económicas.

La situación varía de país a país, sin embargo, pueden llegar a extremos. “Según un estudio realizado en la India, cerca del 80% de los niños migrantes temporales en siete ciudades no tenían acceso a educación y el 40% trabajaban, siendo objeto de explotación y maltrato” (UNESCO, 2018, p. 15). En casos como éste, la crisis ambiental y social produce una negación del derecho básico de acceder a la educación escolar o lo limita, y reduce las oportunidades para concluir los estudios y el acceso a la educación terciaria. En este sentido, ACNUR<sup>4</sup> al referirse a la educación de las personas desplazadas estima que, a nivel global solo el 61% de población escolar de familias refugiadas se matriculan en la escuela primaria, el 23% ingresan a la escuela secundaria y apenas el 1% acceden al nivel terciario (UNESCO, 2018, pp. 18-32).

Explorando la otra cara de la moneda, las y los estudiantes de familias en condiciones de desplazamiento o migración forzada que sí ingresan a la escuela, están en situación de desventaja. La investigación disponible muestra que los niños y niñas migrantes rinden menos que los nativos. Así en el estudio PISA del 2015 se observa que, el 49% de los inmigrantes de 15 años de primera generación, y el 61% de migrantes de segunda generación alcanzaron el nivel 2 de competencias en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con el 72% de los nativos (UNESCO, 2018, p. 21).

Por su lado, la paz como un derecho y una condición para el bienestar y la felicidad, está constantemente amenazada a causa de los conflictos armados, las disputas por las fuentes de riqueza, los

---

4 ACNUR, es la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados.

fundamentalismos y todas las formas de discriminación y exclusión como el machismo, la xenofobia, la homofobia, etc.

Un estudio recientemente realizado identificó 33 casos de conflictos armados a nivel mundial en el 2017. El 79% de los conflictos tuvieron un carácter internacionalizado, el 40% de los conflictos fueron de alta intensidad, el 75% tuvieron lugar en contextos con graves desigualdades de género. Como consecuencia de ello, al finalizar el 2017, 68,5 millones de personas se encontraban desplazadas de manera forzosa a causa de conflictos, violencia y persecución (Escola de Cultura de Pau, 2018).

### **La Agenda 2030: una respuesta a la crisis global y al desarrollo humano**

En contraste con la situación de crisis y como un signo esperanzador, también hay importantes y masivas expresiones de movimientos sociales, organizaciones e instituciones que se movilizan y trabajan por los derechos de las personas y las diferentes formas de vida en el planeta; por la igualdad de género; que creen en la paz y en la no violencia como condición para la felicidad y el bienestar.

Cada día se extiende más la apuesta y el compromiso por un mundo sostenible, comprendiéndose a la sostenibilidad, como el desarrollo que satisface las necesidades del presente y sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones, garantizando el equilibrio entre el crecimiento económico, el cuidado del medio ambiente y el bienestar social. Este concepto contiene los principios de equidad, inclusión, transparencia y justicia social y ha movilizó a amplios grupos poblacionales y organizaciones sociales.

En este contexto y con los antecedentes y criterios antes mencionados, el 25 de septiembre del 2015, los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 que contiene los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible más conocidos como la Agenda del Desarrollo Sostenible.

La Agenda 2030 rige desde el 1 de enero de 2016 y fue llamada así porque los Estados se comprometieron a alcanzar los 17 objetivos acordados y sus 169 metas, hasta el año 2030. Esta Agenda continúa, amplía y profundiza el espíritu de los Objetivos

del Milenio, ODM<sup>5</sup> a través de sus 3 metas extraordinarias: erradicar la pobreza extrema, combatir la desigualdad y la injusticia, y responder al cambio climático. La agenda coloca en el centro cinco dimensiones esenciales: Planeta, Personas, Prosperidad, Paz y Alianzas, llamadas las 5 P por sus siglas en inglés (Planet, People, Prosperity, Peace, Parnership).

Los 17 ODS abordan las grandes problemáticas y dimensiones de la vida del planeta que, si bien se definen de manera específica en cada uno de ellos, su implementación debe considerar tres principios básicos: integralidad y universalidad para que nadie se quede atrás.

El gran alcance de la Agenda 2030 parte del reconocimiento de que, pese a los esfuerzos desarrollados y avances alcanzados en la calidad de vida de la población, persisten grandes desafíos que se condensan en los 17 ODS que marcan las áreas o dimensiones claves de la Agenda del desarrollo 2030.<sup>6</sup>

A continuación se resumen y grafican los 17 ODS: 1) Fin de la pobreza; 2) Hambre cero; 3) Salud y bienestar; 4) Educación de calidad; 5) Igualdad de género; 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía asequible y no contaminante; 8) Trabajo decente y crecimiento económico; 9) Industria, innovación e infraestructura; 10) Reducción de las desigualdades; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 12) Producción y consumo responsables; 13) Acción por el clima; 14) Vida submarina; 15) Vida de ecosistemas terrestres; 16) Paz, justicia e instituciones sólidas; y, 17) Alianzas para lograr los ODS.

---

5 Los Objetivos del Milenio (ODM) fueron acordados por los Estados para el periodo 2000 al 2015, hay avances importantes, pero también grandes temas pendientes razón por la cual los Estados aprobaron los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

6 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible pueden encontrarse en extenso en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2YLLdAd>



### La educación: un objetivo y un eje en la Agenda 2030

La educación tiene un lugar central en la Agenda 2030, tanto que constituye un objetivo en sí mismo y, además, la educación está considerada como una estrategia y una condición para el cumplimiento de todos los demás objetivos en esta lógica de integralidad que se mencionó antes y que se expresa en el siguiente gráfico:



El ODS 4 se propone, “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje

permanente para todos y todas”. Este ODS tiene diez metas y en conjunto ha empezado a ser conocida como la Agenda de Educación 2030.

Las diez metas desagregan los diferentes niveles y dimensiones que los Estados deben atender, considerando desde luego las demandas y expectativas de sus propios contextos: 1) Educación primaria y secundaria universal; 2) Primera infancia y educación preescolar universal; 3) Educación técnica/profesional y superior; 4) Habilidades para un trabajo decente; 5) Igualdad entre los sexos e inclusión; 6) Alfabetización universal de la juventud; 7) Educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible; 8) Entornos de aprendizaje eficaces; 9) Becas para el desarrollo; y 10) Docentes.

La formulación del ODS 4 traduce, por una parte, los avances que han alcanzado los Estados en educación y, por otro lado, los grandes retos y temas pendientes que existen en todas las regiones del mundo para cumplir con la educación de calidad para todas y todos y el acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, tal cual se han comprometido los países.

Es cierto que en términos globales la educación ha dado un gran salto que se demuestra en: incremento de la matrícula de educación básica; aumento en el número de niñas, adolescentes y jóvenes mujeres que asisten a la escuela; mejora en los logros de aprendizaje; incremento en los presupuestos destinados a la educación, entre otros avances significativos.

A pesar de estos logros, los desafíos son enormes, en especial en países pobres. Así, casi 60 millones de niñas y niños en el mundo están fuera de la escuela; la mitad de estudiantes con 4 años de escolaridad no saben leer, escribir y contar bien; el 30% de estudiantes entre 25 y 29 años del quintil más pobre no terminan estudios terciarios; el desempleo juvenil se encuentra en niveles elevados a pesar de que la población laboral envejece.

En relación a la igualdad de género, aunque hay importantes avances en el acceso de las mujeres a la educación básica, sólo la mitad de los países alcanzó la paridad de género en educación secundaria y, en 3 de cada 10 países no se alcanzó la paridad de género en la escuela primaria.

Hay que señalar que, la educación para el desarrollo sostenible está fuera de los programas de estudio en la mitad de los países, ya que hay muchos problemas por resolver. Por ejemplo: la alfabetización de todas las personas sigue siendo un desafío en un mundo, pues, 757 millones de adultos no saben leer ni escribir, incluyendo a Europa en donde el 20% de adultos están en esta condición. Por otro lado, un gran número de instituciones educativas no tienen la comodidad y seguridad que requieren los estudiantes, pues millones de niños son acosados en las inmediaciones de sus escuelas.

Asimismo, millones de docentes se encuentran en condiciones laborales deficitarias, con salarios por debajo de sus niveles de responsabilidad, pese a sus altos niveles de formación, y con grandes retos en relación a la mejora de su desempeño para colocarse a la altura de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las expectativas que las sociedades tienen respecto de sus resultados profesionales (UNESCO, 2016).

### **El gran salto del ODS 4: enfoques estratégicos de la educación**

Frente a la compleja situación ilustrada con algunos ejemplos antes anotados, el ODS 4 representa un salto significativo en las aspiraciones y compromisos de los Estados sobre la educación de todas las personas, un tema que merece la comprensión y acción de los actores, responsables e involucrados en la educación, entre ellos directores y docentes.

Hoy, el ODS 4 asume en todo su alcance el sentido de la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida y orienta la acción de los países para su atención educativa a lo largo de la vida, con la más alta calidad y sin ningún tipo de exclusión. Es un enunciado que representa una tarea de largo plazo y de enorme complejidad e importancia. Sin duda, es un inmenso paso al frente si lo relacionamos con la universalización de la educación primaria que fue la meta del año 2000.

Esta perspectiva de derechos se sustenta en, por lo menos, cinco aspectos que resultan estratégicos para el cumplimiento de las 10 metas del ODS 4: 1) aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación superior y a lo largo de la vida; 2) inclusión y



calidad con enfoque de derechos; 3) transformación de la educación superior; 4) financiamiento suficiente y gestión eficiente; 5) revalorización de la profesión docente.

*Aprendizaje a lo largo de la vida* se refiere al reconocimiento de la educación como un derecho esencial y permanente que implica la obligación del Estado de garantizar ofertas y modalidades pertinentes a los diferentes periodos de vida de las personas y que, igual que en otros campos, plantea la necesidad de políticas, estrategias e intervenciones intersectoriales que aseguren el acceso a la educación, a la salud, a la seguridad social, a la protección, al trabajo decente, etc.

El enunciado de aprendizaje a lo largo de la vida adquiere particular relevancia porque explicita el enorme valor que tiene para el aprendizaje, la educación en la primera infancia y la orientación de los programas de educación para personas adultas hacia aprovechar y potenciar la experiencia y el conocimiento acumulado. Más aún, estos programas contribuyen a crear condiciones de bienestar y vida digna para los adultos mayores que, en algunos países han ido engrosando los grupos poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.

*Calidad educativa con enfoque de derechos* es un concepto que está en el corazón del ODS 4 en coherencia con el espíritu de la Agenda de Desarrollo 2030 y que es importante comprenderlo en toda su profundidad para que se reflejen en los distintos niveles, políticas, estrategias y prácticas en la Educación. La calidad educativa con enfoque de derechos tiene especial importancia para formadores de docentes, estudiantes de docencia, directores y docentes.

Los debates sobre la calidad de la educación tienen varias décadas y han transitado, desde las definiciones vinculadas a la comprensión de la calidad a partir de lógicas empresariales —conocida también como noción instrumental de la calidad de la educación—, hasta el entendimiento de la calidad educativa como un derecho al cual deben acceder todas las personas, sin distinción alguna.

Este enfoque reconoce a la educación como un fin en sí mismo y como un derecho que posibilita el ejercicio de otros derechos, además que, es un factor esencial para la construcción de ciudadanía, el desarrollo de capacidades dirigidas a la participación social

y a la corresponsabilidad en la construcción de sociedades justas y equitativas, etc.

La UNESCO/OREALC (2007) en el documento “Educación de calidad: un asunto de derechos humanos” hace más de dos décadas llamó a avanzar hacia una comprensión integral de calidad de la educación que incluye cinco dimensiones interrelacionadas: equidad, relevancia y pertinencia, a las que se añaden dos dimensiones operativas: eficiencia y eficacia.

La equidad se refiere a que una educación y un sistema educativo son de calidad, si todos los niños y las niñas tienen acceso a una buena educación. Pertinencia hace relación a contenidos, procesos y materiales que hacen sentido a las comunidades, familias y estudiantes; que se conectan con su historia, cultura, aspiraciones y contribuye a configurar sus proyectos de vida. Relevancia traduce la relación de la educación con los grandes objetivos de superación de la pobreza, desarrollo humano y justicia social.

Es decir, se educa y se aprende para vivir bien, con dignidad, en condiciones materiales y espirituales óptimas. Mientras que la eficacia y la eficiencia son dimensiones que dan cuenta del grado de cumplimiento de las dimensiones anteriores, y se refieren al logro de los objetivos enunciados por los sistemas educativos traducidos en estadísticas e información, con un uso adecuado de recursos.

Si bien, esta comprensión de la calidad de la educación con enfoque de derechos ha ganado terreno en el campo de las políticas y de la producción de conocimiento, aún hay cuestionamientos serios al predominio de una visión de calidad reducida al logro académico en ciertas áreas del conocimiento (Crosso, 2011).

Está claro que los debates y, más aún, estas distintas y en ocasiones contradictorias maneras de comprender qué es educación de calidad, siguen presentes en los escenarios de los países, en ciertos casos coexisten y, en otros, claramente hay un predominio de una comprensión instrumental de la calidad que se expresa a través de distintas formas en la estructura del sistema educativo, su gestión, el currículo, la evaluación de aprendizajes, el papel de docentes y directivos, etc. Sin duda, todavía es grande el desafío de configurar los sistemas educativos con un enfoque pleno de derechos.

*Transformación de la educación superior* es un enfoque estratégico que relocaliza a la formación superior, universitaria y no universitaria, como un tema central para conseguir los objetivos de todos los ODS y en particular del ODS 4. En este sentido, las universidades e instituciones de educación superior retoman su lugar protagónico en las transformaciones sociales y educativas y renuevan su compromiso para asumir la formación de profesionales en todas las áreas bajo la orientación de las tres grandes metas de la Agenda 2030: erradicación de la pobreza, combate contra la desigualdad y la injusticia, y respuesta al cambio climático.

Este compromiso representa un gran reto para la educación superior que, en algunos casos, ha de repensar su visión, sus énfasis académicos y curriculares, la manera cómo se configuran las culturas institucionales y sus contribuciones concretas. Así, por ejemplo, en la producción de conocimiento a través de investigaciones pertinentes, la calidad de la formación de docentes en los casos que tienen carreras de educación y, de modo general y significativo, la participación en la definición de las agendas de desarrollo social y en las agendas educativas nacionales. De igual modo, la educación superior y su aporte al desarrollo científico y tecnológico es un pilar que los países aseguren el equilibrio indispensable entre integración y soberanía en el mundo global.

*Financiamiento suficiente y gestión eficiente* es un tema estratégico absolutamente relevante dado que el logro de las metas del ODS 4, obliga a incrementar la inversión de los Estados y asegurar la mejor gestión y optimización de los recursos.

Las cantidades de dinero que se consagran actualmente a financiar la educación son insuficientes, de acuerdo con el Informe GEM (UNESCO, 2018). Igualmente resulta complicado la constatación de que las familias están entre las tres grandes fuentes de financiamiento, junto con gobiernos y donantes. Todavía es una deuda pendiente, el aseguramiento por parte del Estado del acceso pleno a una educación gratuita y de calidad para toda la población.

El mismo estudio de la UNESCO señala que, el porcentaje del gasto total en educación que soportan las familias es mayor en los países de bajos ingresos que en los países de ingresos elevados, es decir, persiste la tensión entre la educación como bien público

y el derecho a la educación de calidad y la garantía por parte del Estado que este derecho se cumpla para todas y todos.

*La revalorización de la profesión docente* es un enfoque estratégico para el ODS 4, más aún, es una condición indispensable para el logro de las metas y para el cumplimiento del derecho humano a la educación de calidad, tal como se señala en declaraciones, acuerdos e informes mundiales de educación, razón por la cual en la parte final de este artículo se aborda con mayor amplitud este tema.

### **El reconocimiento del trabajo docente en los ODS: oportunidades y alertas**

El reconocimiento del valor esencial de los docentes para el logro de los objetivos de la educación en el mundo es una señal potente, una oportunidad para recolocar a la profesión docente como un tema fundamental en las agendas de política pública, como un eje del desarrollo educativo y social desde una perspectiva de derechos humanos, y como un campo en el cual los Estados deben poner una atención prioritaria.

El reconocimiento del trabajo docente es una oportunidad importante considerando que, por lo menos, desde la década de los 80 el rol de los y las docentes empezó a debilitarse en un contexto de subvaloración de la propia educación, en el marco de las grandes reformas de los Estados. Estas reformas promovieron las llamadas medidas de ajuste para racionalizar el gasto público, disminuir el tamaño del Estado, “activar” las economías e impulsar la competitividad para la inserción de los países en los mercados globales. Las áreas sociales, entre ellas la educación, sufrieron recortes drásticos incluso contradiciendo los discursos sobre la importancia del “capital humano” (Aronson, 2007), el valor del conocimiento y el desarrollo tecnológico.

Las reformas de los Estados significó para la Educación la disminución de los presupuestos nacionales; el traslado, en algunos países, de la responsabilidad del financiamiento a los gobiernos subnacionales sin importar que algunos de ellos tenían muy baja capacidad económica; el enrolamiento de docentes bajo contratos temporales -en sustitución de los concursos-, para llenar las plazas en forma permanente; el congelamiento de la creación de nuevos

puestos de trabajo, entre otras medidas, que contribuyeron de hecho a un debilitamiento de la educación en la agenda de desarrollo.

De la mano de este lugar secundario de la educación en las agendas de política pública, vino también el debilitamiento del prestigio social de la profesión, el estancamiento y pérdida del valor adquisitivo de las remuneraciones, los cuestionamientos a la calidad de los programas de formación inicial y en servicio, la implantación de mecanismos de control basados en la desconfianza, la vinculación de los resultados de las pruebas estandarizadas de aprendizaje a premios o incentivos y, sobre todo, un discurso culpabilizador que colocaba a los docentes como únicos responsables de los resultados de los sistemas educativos. Este discurso se instaló en la opinión pública en desmedro de la autoestima profesional, la valoración social y el prestigio de la profesión.

A lo largo de este periodo los problemas alrededor de la calidad, la valoración, el reconocimiento, el bienestar y la satisfacción profesional de los docentes se profundizaron, hasta el punto que varios autores se han referido a una crisis de la profesión docente (Tedesco & Tenti, 2002; Gimeno Sacristán, 2008; Cuenca, 2012).

La centralidad de los docentes ha entrado progresivamente, en los últimos años en la agenda educativa de los países, como resultado de las evidencias de estudios e investigaciones que muestran la significativa relación entre el trabajo docente y el logro de los objetivos de las políticas educativas, el funcionamiento de las escuelas y el aprendizaje de los docentes (UNESCO, 2000, 2013; OCDE, 2005; UNESCO/OREALC, 2007).

En esta misma dirección se destaca el aporte de una importante línea de investigación, sobre los procesos de innovación en las aulas y en las escuelas, que se extiende bajo diferentes denominaciones: investigación-acción; investigación educativa aplicada; sistematización de la innovación, etc., las mismas que dan cuenta del compromiso y la creatividad de los docentes con el aprendizaje de sus estudiantes, con la transformación en las escuelas y de una ética profesional que desafía las limitaciones de los estudiantes y las deficiencias en infraestructura, equipamiento de la escuela pública, particularmente en zonas en contextos de vulnerabilidad (Latorre, 2005; Messina, 2012; Crespo & Holguín, 2018).

Más aún, esta línea de investigación ha permitido valorar a los docentes como generadores de conocimiento y poseedores de un saber pedagógico que permiten desarrollar procesos educativos, que consideran la diversidad y se adaptan a la realidad de las escuelas, respetando y valorando el saber de los estudiantes, de sus familias y de sus comunidades y culturas.

El protagonismo y liderazgo de los docentes y directores, sin duda, es un factor indispensable en los procesos de transformación educativa y social. En efecto, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000) destacó el rol de los docentes para alcanzar los objetivos mundiales de la educación y, desde entonces, declaraciones internacionales, proyectos educativos nacionales, leyes, etc. se han referido explícitamente a la prioridad del fortalecimiento de la profesión docente y, en la actualidad, el ODS 4, integra el tema docente en sus metas e indicadores como un aspecto sustancial.

De igual manera, el estudio “Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers” encargado por la OCDE (2005) señala que existe bastante consenso en que los profesores son un aspecto clave en los esfuerzos para mejorar la educación y que la docencia es una de las variables relacionadas con el aprendizaje donde existen mayores posibilidades de producir cambios a través de las políticas educativas.

Asimismo, en el 2007, la UNESCO presentó un informe a los ministros de educación de América Latina y el Caribe en el cual señaló que las políticas sobre docentes, explícitas o implícitas, no han sido suficientes para fortalecer las condiciones para el trabajo docente, asegurar su protagonismo en los cambios educativos y garantizar el aprendizaje de los estudiantes en el marco de una visión de políticas integrales para su desarrollo y revaloración que incluyan temas relacionados con formación, carrera, evaluación, salud, bienestar y, en general condiciones de vida, todos éstos aspectos relacionados con su desempeño.

En la misma línea, la UNESCO (2013) reforzó la constatación de que la condición socioeconómica de las familias es la variable que globalmente mayor influencia tiene en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el trabajo docente era la variable intraescolar más importante a partir de la aplicación de las pruebas de

medición del logro académico y los estudios de factores asociados al aprendizaje, en los países de América Latina (UNESCO, 2013).

Paradójicamente, la centralidad del tema docente, en algunos países ha tenido el efecto contrario al esperado. Por un lado, se ha fortalecido la convicción de que el profesorado es el principal y, en ocasiones, el único actor responsable de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas exigencias se han acompañado del incremento de las demandas sociales sobre los resultados del trabajo docente, sin que estas expectativas y exigencias se hayan acompañado de políticas y estrategias educativas para el fortalecimiento de la profesión tanto en el campo profesional como económico. Al respecto, Oliveira (2008) anota que:

Los profesores, en general, son considerados los principales responsables por el desempeño de los alumnos, de la escuela y del sistema, en el contexto actual de reformas y de la nueva regulación educativa. Ante las diferentes funciones que la escuela pública asume, los profesores se encuentran muchas veces frente a la necesidad de responder a exigencias que van más allá de su formación. (Oliveira, 2008, p. 20)

Por otra parte, el traslado de la casi total responsabilidad de los aprendizajes al trabajo docente, sin considerar el peso que tienen otros factores asociados al aprendizaje, en especial los aspectos socio económicos y las condiciones de la familias (UNESCO, 2013) ha significado también una sobrecarga laboral bajo una lógica regulatoria que, junto con otros factores, están conduciendo a procesos de precarización y deterioro del empleo bajo el supuesto de entregar responsabilidades “más importantes” a los docentes aun cuando en parte, estas tareas están fundamentalmente asociadas a trabajo administrativo que afecta el tiempo dedicado al trabajo pedagógico y a su preparación profesional (Oliveira, 2006, 2010).

Las tensiones entre la centralidad de los docentes y las mayores demandas y expectativas sobre su trabajo, en este caso relacionadas también con la Agenda de Desarrollo 2030 podrían convertirse en una oportunidad bajo la condición de traducir los compromisos mundiales asumidos por los países en políticas integrales, intersectoriales y de largo plazo para el fortalecimiento de la profesión docente.

## **Protagonismo y compromiso docentes: una condición para el logro de la Agenda de Educación 2030**

Efectivamente, el lugar central de los docentes en el logro de los objetivos y metas de la Agenda 2030 y, de manera especial, del ODS 4 representa una oportunidad para incidir en los sistemas educativos, en las decisiones y acuerdos que se toman y, finalmente, en la implementación de políticas públicas comprometidas con la valorización de la profesión docente para cumplir el derecho a la educación.

La preparación de los docentes y su compromiso ético son esenciales para la pertinencia de los currículos en relación con la formación de capacidades para ciudadanía; para el desarrollo de prácticas de vida ambientalmente sostenibles, en los estudiantes, sus familias, sus comunidades; para el fortalecimiento de culturas escolares inclusivas, respetuosas de las diferencias, que promueven y valoran la diversidad étnica, lingüística, que afirman la identidad y, al mismo tiempo, abren las puertas de las escuelas para que entre el mundo.

En el actual escenario:

Pensar de modo distinto la profesión docente y el rol de los docentes en los cambios alude a otra comprensión sobre el sentido mismo de la educación. Implica realizar, entre otros, un esfuerzo redoblado para la ‘superación del modelo tradicional de hacer políticas públicas que distingue entre quienes las diseñan y quienes las ejecutan’. Se trata de implementar políticas que cambien el énfasis en los factores para ponerlo en los actores. Fortalecer la participación de los docentes y de sus gremios en la definición y ejecución de las políticas educativas es una condición indispensable para promover cambios en quienes tienen directa responsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. (UNESCO, 2002, citado por Robalino, 2005)

En este sentido, es una prioridad avanzar hacia políticas integrales para el fortalecimiento de la profesión docente que comprometa a todos los actores involucrados. Sin duda, sólo con directores y docentes bien formados y responsables con los resultados de su trabajo, las escuelas pueden convertirse en espacios de armonización entre la identidad y cultura local con la globalización, entre el mundo del trabajo con el mundo del desarrollo personal y humano, entre una educación que desde el territorio contribuye al logro de los compromisos mundiales, al cumplimiento de la Agenda de Desarrollo 2030.



## Bibliografía

- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 7(2), 9-26. Recuperado de: <https://bit.ly/33zGr7C> (17 de enero de 2013).
- Castells, M. (1999). Internet y la Sociedad Red. Recuperado de: <https://bit.ly/2JQicMa>
- Crespo, C. & Holguín, V. (2018). *Otros modos de hacer formación en la investigación con maestros desde el aula*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de la Red KIPUS. INIE-Universidad de Costa Rica. San José.
- Crosso, C. (2011). *El derecho a la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso de Educación para Todos organizado por la Fundación Saldarriaga, 10, 11 y 12 de octubre de 2011. Bogotá, Colombia.
- Cuenca, R. (2012). *Las múltiples identidades profesionales de la docencia*. Conferencia presentada en III Congreso Pedagógico: “Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida”, el día 19 de abril de 2012 en San José. Costa Rica.
- Escola de Cultura de Pau (2018). Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas 30, 79-88, janeiro/junho.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Messina, G. (2012). Qué es esto del maestro investigador en América Latina. En J. Calderón (Coord.), *De los imaginarios a las posibilidades de praxis* (pp. 35-51). México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas-Taberna Librería Editores.
- OCDE (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Versión en español traducida del informe publicado en inglés bajo el nombre de “Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers” en 2005.
- Oliveira, D. (2006) El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber, y D. Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docentes: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- \_\_\_\_ (Comp.) (2008). *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

- \_\_\_\_\_. (2010). *Educación Básica. Gestión del trabajo y de la pobreza*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Robalino, M. (2005) ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista del PRELAC*, 1, 6-23. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Schoolmeester, T., Johansen, K., Alfthan, B., Baker, E., Hesping, M., & Verbist, K. (2018). *Atlas de glaciares y aguas andinos. El impacto del retroceso de los glaciares sobre los recursos hídricos*. París: UNESCO y GRID-Arendal.
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2002). *Nuevos Tiempos, Nuevos Docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional “O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. BID/UNESCO/Ministério Da Educação, 12 de julho de 2002 en Brasília, Brasil.
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de: <https://bit.ly/2tshwlz>
- \_\_\_\_\_. (2013). Análisis de Factores Asociados al Desempeño Académico de los Estudiantes de América Latina y el Caribe, medido por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Recuperado de: <https://bit.ly/2Kwo7EW>
- \_\_\_\_\_. (2017). “Rendir cuentas”. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018. París: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2018). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2002). PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Andros Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos Humanos. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/2f0VWOK>
- UNESCO/GEM (2016). Educación y Desarrollo. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016. París: UNESCO.
- United Nations (1987). Report of the World Commission on Environment and Development. Organización de Naciones Unidas. Agenda del Desarrollo 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS. Recuperado de: <https://bit.ly/2qk9f28>



# La participación y el ejercicio de la profesión docente en Ecuador

## *Teachers participation and professional practice in Ecuador*

Eduardo Fabara Garzón<sup>1</sup>

### Resumen

---

Ciertamente que los últimos años que ha vivido el Ecuador no han sido los mejores para el ejercicio profesional de los docentes. Por una parte, el Gobierno de la década 2007-2017 promovió la denominada “Revolución Educativa”, por otra parte, desactivó muchos procesos de desarrollo docente y prescindió totalmente de la participación de los profesores en los esfuerzos por modernizar el sistema educativo ecuatoriano. En el anterior gobierno se dictó la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento, que traen avances en la concepción del sistema educativo. Además, se expidieron varios documentos técnicos que proponen el desarrollo de una educación de calidad, se establecieron nuevos criterios curriculares, se implementaron medidas para lograr la inclusión de estudiantes, se modificaron los esquemas de organización escolar, se establecieron medidas para la evaluación de los aprendizajes, se dictó un nuevo escalafón del magisterio, se amplió la jornada de trabajo de los docentes, se organizaron los sistemas de evaluación para las instituciones educativas, para los directivos, profesores y estudiantes y, se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE). En definitiva, el objetivo era el de organizar un sistema educativo moderno y eficiente. A la par, se tomaron otras medidas. Se suprimieron los institutos pedagógicos que formaban a los profesores para los rincones más apartados del país; se suprimió la supervisión educativa intentando remplazarla por los servicios de asesoría y auditoría pedagógica; se eliminaron casi todos los mecanismos de capacitación docente y, se liquidó a la Unión Nacional de Educadores (UNE) y al Fondo de Cesantía del Magisterio. Todas estas medidas se idearon a espaldas de los docentes, quienes no participaron en ninguna de estas propuestas, por otro lado, no fueron capacitados para la implementación de los nuevos procesos, lo cual trajo una separación entre el gobierno que impulsaba estas medidas y quienes estaban llamados a ejecutarlas.

---

1 Doctor en Educación, Magíster en Gerencia Educativa, Magíster en Supervisión Educativa, Especialista en Planeamiento Educativo, graduado en el IIPE, París, Francia. Consultor en investigación educativa y formación docente. Fue Rector de varios colegios en la ciudad de Quito y docente de la Universidad Católica del Ecuador. Profesor Visitante de la Universidad “Rovira y Virgili” de Tarragona-España. Es profesor jubilado de la Universidad Andina Simón Bolívar. Ocupó el cargo de Secretario General del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA); ex Director de Educación del Convenio Andrés Bello en Bogotá, Colombia, ex-Subsecretario y Director General de Educación del Ministerio de Educación. eduardo\_fabara2001@yahoo.com

## Palabras clave

---

Educación, currículo, capacitación docente, institución educativa.

## Abstract

---

Unquestionably, the last years Ecuador has passed through have not been the best years neither for teacher's professional practice nor for teacher's participation. Even though the last decade government 2007-2017 promoted the so-called "Educational Revolution", it deactivated many teaching staff development processes and it totally disregarded teachers' participation, in its effort to modernize the Ecuadorian educational system. On one side during the former administration the new Intercultural Organic Law on Education (Ley Orgánica de Educación Intercultural) and its rules of procedure were passed, which bring improvements in the educational system conception. Additionally, several technical documents were also passed, which proposed: a quality educational development; new curriculum standards; inclusive learning evaluation guidelines; new school organization patterns; evaluation learning guidelines; a new teaching scale promotion system; teachers' working hours were extended; new school evaluation system was proposed for authorities, teachers and students; National University on Education was founded (UNAE). Lastly, the principal aim was to organize a modern and effective educational system. On the other side, the former administration abolished institutions of teacher education that trained teachers for the most remote corners of the country; the national educational supervisory office was suppressed and intended to be replaced by a pedagogic counseling and auditing service; almost all the teachers' training means were eliminated; the National Teachers' Union and the Severance Fund were abolished. In addition, all of these policy measures were conceived on teachers' backs. This means they did not participate of any of the proposals neither were trained to implement any of these processes, which caused a divorce between the government, who promoted these policies, and teachers, who were the ones named to execute them.

## Keywords

---

Education, curriculum, teacher training, schools, evaluation, inclusion.

## Introducción

Durante mucho tiempo la profesión docente fue un área muy apetecida, tanto por los especialistas que se habían formado para ese ejercicio, como por otros profesionales que no tenían una preparación pedagógica, especialmente por las mujeres, quienes veían la oportunidad de trabajar un medio tiempo, sea la mañana o la tarde y atender las tareas del hogar o dedicarse a otras actividades. Entonces, era una profesión de medio tiempo que no implicaba sino una limitada destinación horaria y algunas responsabilidades complementarias.

Algunos estudiosos del tema docente dicen que el salario que el fisco pagaba a los docentes estaba en relación directa con el tiempo de trabajo de estos y las obligaciones que tenían que cumplir. Esto es: ganaban poco porque trabajaban poco y se esforzaban poco, pero ese era un círculo vicioso, porque los profesores decían que por los limitados estipendios que se recibía no valía la pena esforzarse mucho. Sin embargo, esa apreciación disminuye la importancia de la tarea docente, puesto que el trabajo formativo, cuando se realiza a cabalidad, tiene importantes consecuencias y trascendencia en la vida de una sociedad e implica una actividad de grandes proporciones intelectuales y sociales.

Algunos establecimientos, cuando llevaban a cabo ciertas innovaciones, experimentación o algún programa para atender un determinado campo formativo, asumían compromisos adicionales que debían ser cumplidos por los docentes. También dependía de la responsabilidad, la formación y el interés que tenían las autoridades del cuerpo directivo institucional para ejecutar otras acciones complementarias y establecer otras responsabilidades de los profesores, especialmente en el campo del mejoramiento de la calidad.

Esta situación cambió en los últimos años, debido a que los resultados que se alcanzaban con este sistema no eran los más satisfactorios y, la sociedad ecuatoriana buscaba un modelo educativo que permitiera el mejoramiento de la calidad.

## **Metodología**

El estudio que se presenta a continuación, se elaboró mediante el análisis documental de las principales propuestas y disposiciones efectuadas por el Ministerio de Educación en los últimos años, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento y, de la mayor parte de documentos técnicos expedidos por esta Secretaría de Estado, desde el año 2010 hasta el 2012.

También se han estudiado algunos trabajos e investigaciones llevadas a cabo en este período, tanto por investigadores ecuatorianos, como por algunos organismos internacionales, como la UNESCO y la VVOB, que han publicado sus análisis en estos años.

En la Universidad Técnica de Ambato, en el mes de julio del 2018, se tuvo la oportunidad de llevar a cabo tres grupos focales con la participación de 45 profesores pertenecientes a diferentes planteles educativos de las provincias de Tungurahua y Cotopaxi, quienes analizaron los temas relacionados con la participación de los docentes en la elaboración de propuestas para llevar a cabo las diferentes transformaciones educativas promovidas por el Ministerio de Educación, así como, las dificultades y problemas que tienen actualmente los docentes para lograr un buen ejercicio de su carrera profesional.

A los grupos en referencia se les hizo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido el nivel de participación de los docentes en los cambios propuestos por el Ministerio de Educación?
- ¿Cuáles son los principales problemas que afectan a los docentes ecuatorianos en su ejercicio profesional en el momento actual?
- ¿Cuáles son las causas de los problemas mencionados?
- ¿Cuáles han sido las consecuencias más notorias de los problemas en referencia?
- ¿Qué sugerencias daría el grupo para solucionar los problemas estudiados?
- De las medidas propuestas: ¿Cuáles son las más urgentes?

### **Las políticas públicas de la educación**

Desde fines del siglo pasado se hicieron evidentes varias preocupaciones, por parte de la misma sociedad y de algunos especialistas en el tema educativo, de los medios de comunicación y de los políticos. Esto impulsó a las autoridades del Ministerio de Educación y a los propios gobiernos a plantearse algunas propuestas de mejoramiento del sistema.

En 1996 se elaboró la Reforma Curricular Consensuada que abarcaba las principales áreas de la Educación Básica. Se llamaba así porque se buscó el consenso de todos los actores del sistema. Este documento ha sido muy importante, porque, si bien no se llegó a aplicar en su totalidad y en todos los centros educativos, ha sido la base

para las actualizaciones que se realizaron posteriormente en el campo curricular en el transcurso de los primeros años del presente milenio.

En el año 2006 se pone en vigencia el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el cual establece las líneas de la política educativa para los siguientes diez años. La mayor parte de estas políticas implican el involucramiento de los docentes, en sus niveles de atención y en los procesos de mejoramiento de la educación nacional.

En el año 2008 se promulga la nueva Constitución de la República, la cual declara a la educación como una de las áreas de atención prioritaria y fija nuevas normas y mecanismos para el funcionamiento del sistema educativo.

Entre los años 2011 y 2012, el Gobierno Nacional expide varios instrumentos de mucha importancia y que denotan el interés del Estado por impulsar una educación de calidad, todo esto dentro de lo que el Gobierno llamó “La Revolución Educativa”. Tenemos:

- Actualización de la Reforma Curricular (2010)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)
- Reglamento General de la Ley de Educación (2012)
- Estándares de Calidad de la Educación (2012)
- Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (2012)
- El Bachillerato Unificado Nacional (2012)

La lista de documentos técnicos y disposiciones legales anteriormente reseñada denota el interés particular del Gobierno por lograr que la educación sea una de las áreas de atención prioritaria por parte del Estado. También, en justicia hay que resaltar que nunca en los últimos cincuenta años de vida de la educación nacional y, tal vez en toda la vida de la nación, se produjo una cantidad tan grande de documentos técnicos oficiales destinados a transformar de manera efectiva el sistema de la educación.

### **Los aspectos que influyen en el ejercicio profesional docente**

La vigencia de todas estas políticas públicas provocó varias situaciones y problemas en el proceso operativo, puesto que si bien todas estas decisiones eran publicadas en las páginas electrónicas



del Ministerio de Educación y de otros organismos públicos, es decir, estaban a la disposición de todos los interesados en el tema, no hubo una amplia participación de los docentes en la elaboración de dichos instrumentos, tampoco una etapa de socialización para explicarles, tanto los alcances que tenían esas medidas, como la forma en la que los ejecutores de las acciones educativas debían aplicarlas en su trabajo diario y las implicaciones que estas tenían en el desarrollo de los procesos educativos y sociales.

Además, se desmontaron muchos de los mecanismos operativos que permitían una mejor relación entre la administración educativa y los establecimientos, así, progresivamente, desapareció el sistema de supervisión que brindaba el asesoramiento a los profesores; se procedió a dar por concluido el sistema de formación continua de los docentes y se suprimieron todos los institutos pedagógicos superiores, que han sido los que formaban al personal de enseñantes para la Educación General Básica y la Educación Inicial, especialmente para las zonas rurales y los lugares de difícil acceso (Fabara, 2013).

Se podría entender, como que el nuevo régimen no quería tener ningún contacto, ninguna relación con “el antiguo sistema” y que era necesario acabar con todo lo que significaba el pasado educativo, sin comprender que siempre existen aspectos que son rescatables y que se debían haber conservado. Además, se debió pensar en una etapa de transición en la que debían coexistir los dos sistemas e ir disminuyendo progresivamente el anterior, para poner en vigencia el nuevo modelo, así mismo, de manera progresiva.

### **El nuevo currículo de la Educación<sup>2</sup>**

Se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas educativas y se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, especialmente la preconizada por Paulo Freire. Estos principios ubican al estudiante como protagonista central del

---

2 Esta es una síntesis de la propuesta oficial del Ministerio de Educación, constante en el documento “Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica” (2010).

aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas.

Se toma en cuenta los siguientes aspectos: el desarrollo de la condición humana y la enseñanza para la comprensión; la jerarquización de la formación humana en articulación con la preparación científica y cultural; y, la comprensión entre los seres humanos a base del respeto, la solidaridad, la honestidad, la interculturalidad y la plurinacionalidad e inclusión. El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos. El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida diaria y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiante a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida. Se consideran importantes los resultados del aprendizaje con una proyección integradora en la formación humana y cognitiva. Hay una visión crítica de la Pedagogía tomando un elemento básico que es: aprendizaje productivo y significativo.

Otro referente de alta significación de la proyección curricular es el esperado empleo de las TIC en el proceso educativo: en especial el uso de videos, televisión, computadoras, internet, aulas virtuales y otras alternativas para desarrollar la enseñanza. Se espera que las TIC apoyen procesos, tales como: la búsqueda de información con mayor rapidez; la visualización de lugares, hechos y procesos para dar objetividad; la simulación de procesos o situaciones de la realidad; la participación en juegos didácticos; la evaluación de los resultados del aprendizaje; y, la preparación en el manejo de herramientas tecnológicas que se utilizan en la cotidianidad.

### **Los ejes transversales del proceso educativo**

El Buen Vivir es el principio rector de la transversalidad en el currículo. Es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay, una concepción ancestral de los pueblos originarios. Como tal, el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como hilo

conductor de los ejes transversales que forman parte de la formación en valores.

El Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos: permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas.

El proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza. Estos son los ejes transversales:

- La interculturalidad
- La formación de una ciudadanía democrática
- La protección del medioambiente
- El cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes
- La educación sexual en los jóvenes

Luego se plantean los instrumentos curriculares:

*Objetivos del año:* que expresan las competencias en la formación de los estudiantes que pueden ser alcanzadas en el proceso educativo dentro de cada año de estudio.

*Planificación por bloques curriculares:* se organizan e integran por medio de un conjunto de destrezas con criterios de desempeño alrededor de un tema generador.

*Destrezas con criterio de desempeño:* expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño. Para que la destreza se cumpla se deben desarrollar las tres grandes áreas que son: cognitiva (saber aprender), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser).

*Los criterios de desempeño son:* las condiciones en las que se debe desarrollar la destreza. Las circunstancias de tiempo, de lugar, de forma en que se llevan a cabo. Los niveles de dificultad que se deben vencer. Los contextos en los que se debe ejecutar la acción. Las refe-

rencias que hay que tener en cuenta en el desarrollo de la acción. Las características que deben rodear a la destreza en desarrollo.

*Los indicadores:* las destrezas dan lugar a resultados, que se miden por medio de indicadores, que son descriptores de una acción o de un proceso que se ha desarrollado en un plazo determinado.

*Plan Curricular Anual:* resume de forma general la planificación para un grado o curso y un área específica, establece los objetivos, destrezas con criterios de desempeño, estrategias metodológicas, recursos didácticos, distribución de los bloques curriculares, estrategias de evaluación y observaciones a implementarse durante un año lectivo.

*El Plan del Bloque:* describe específicamente los objetivos educativos del bloque, los indicadores esenciales de evaluación, el eje transversal, las destrezas con criterio de desempeño, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, los criterios y/o indicadores evaluación, las técnicas e instrumentos de evaluación, la bibliografía y las observaciones a implementarse.

*El Plan de Destrezas con Criterio de Desempeño:* es un documento curricular que contiene la planificación microcurricular de una clase, desarrolla destrezas con criterio de desempeño acordes a la malla curricular vigente.

*El Plan de Refuerzo Académico:* planificación que permite prever y organizar las actividades que deben desarrollar los estudiantes con bajo rendimiento académico e incluir elementos como: clases de refuerzo o tutorías con el mismo docente o con un psicólogo educativo, también se deben elaborar cronogramas de estudio en casa.

*El Plan de Tutoría* es un proceso de acompañamiento a los estudiantes que requieren de una atención personalizada. Tiene un carácter preventivo y formativo cuya finalidad es: mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

La descripción anterior da cuenta de las obligaciones que actualmente tienen los docentes en materia de planificación curricular, que, a juicio de los profesores, son abundantes, máxime si se tiene que atender cinco o seis asignaturas en el caso de todos los docentes y un promedio de trescientos estudiantes, para los profesores del Ciclo Superior Básico y del Bachillerato.

A lo anterior, hay que agregar el factor relacionado con la falta participación de los docentes en este proceso de planificación curricular y la falta de capacitación, especialmente al inicio del proceso; se lanzó la disposición sin una preparación previa.

Para llevar a cabo un sistema así que puede estar totalmente justificado, se requería aliviar la carga de trabajo de los docentes, permitiendo que tengan un promedio de cinco horas diarias de clase, para que quede espacio dedicado a la planificación.

### **La inclusión**

Este ha sido uno de los ejes más importantes de la educación del siglo XXI. La inclusión es una demanda mundial, puesto que la sociedad de hoy ha sido muy sensible a los problemas de exclusión que se producían con las personas con necesidades educativas especiales, con las mujeres, con los individuos pertenecientes a grupos vulnerables, las comunidades étnicas, los refugiados y todas las minorías que no forman parte del grueso de la población (UNESCO-VVOB, 2013).

Hoy se considera que la diversidad es una riqueza social que debe ser apreciada, respetada y reconocida por todos. Esta consideración social en el tiempo presente forma parte de las grandes preocupaciones de la educación. A más de reconocer este fenómeno, los sistemas educativos han implementado dos grandes procesos, que son:

- La incorporación de todos los niños y jóvenes en el sistema educativo, sin exclusión de ninguna clase, con el objeto de que en el futuro puedan tener una total integración en el sistema social.
- La aplicación de procesos curriculares adaptados a su realidad, de manera que puedan ir venciendo progresivamente sus dificultades, hasta lograr un aprendizaje suficiente para desenvolverse en sociedad.

En todos los sistemas educativos se han realizado grandes esfuerzos por desarrollar políticas públicas a favor de estas poblaciones, se han diseñado modelos de trabajo, se han escrito manua-

les, se ha capacitado al personal docente y se ha sensibilizado a la sociedad en cuanto a este tema.

En Ecuador, se ha organizado un sistema para atender las necesidades educativas especiales, se identifican tres grandes grupos de posibles usuarios:

- Los estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, como son dificultades del aprendizaje y situaciones de vulnerabilidad.
- Estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, que pueden ser de carácter intelectual, físico, mental o trastornos del desarrollo. Alcívar (2016).

Se pueden dar casos en los que se presenta una combinación de factores, por ejemplo, estudiantes que tienen ciertas disfunciones y que pertenecen a grupos minoritarios. Según algunas normas internacionales se supone que el tratamiento de un estudiante con necesidades educativas especiales equivale a la atención que el docente brinda a cuatro estudiantes regulares, lo cual se debería tomar en cuenta cuando se efectúa la distribución de estudiantes en grupos y secciones.

Adicionalmente pueden darse casos de alumnos con una gran dotación intelectual, con altas capacidades para todas las ciencias o en particular para algunas; en estas situaciones, conviene que el docente los identifique y aproveche su potencial dándoles atribuciones y obligaciones complementarias.

En el país la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales tuvo los tropiezos ya consabidos, primero, se implantó el sistema sin haber previamente capacitado a los docentes y cada enseñante trató de hacer lo que su sano criterio le impulsaba; segundo, en cada aula de clase se incorporaron varios niños o jóvenes con necesidades educativas especiales sin modificar la estructura de la conformación de los grupos de estudiantes, lo cual dio como resultado que en cada aula se tenía y se tiene que atender a cuarenta y a veces más estudiantes, entre los cuales están seis, siete y ocho con necesidades educativas especiales.

Tener a un grupo de estudiantes tan numeroso y diverso, afecta a la disciplina de la clase y al normal desarrollo curricular. Por otro lado, muchos docentes quieren continuar con la metodología anterior, y en la administración no se entiende que no es posible trabajar los procesos de inclusión con un excesivo número de estudiantes regulares y, además, varios de ellos con diferentes tipos de necesidades especiales.

### **La evaluación estudiantil**

Según el Ministerio de Educación la evaluación estudiantil es:

Un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. (Reglamento LOEI, 2012)

Según este organismo, lo más importante es ofrecerle retroalimentación al estudiante para la aprobación de las asignaturas y para cumplir con los estándares de aprendizaje.

### **El refuerzo académico**

Uno de los aspectos que entra por primera vez en la legislación oficial es el “refuerzo académico” que es un proceso diseñado al identificar bajos resultados del aprendizaje por parte de uno o varios estudiantes. Se han previsto clases de refuerzo, tutorías individuales, tutorías con psicólogo y/o un experto y cronograma de estudios que debe cumplir con la familia.

### **Informes de evaluación**

Otro de los aspectos que ha causado mayor controversia y desazón entre los docentes es la elaboración de informes; el Reglamento habla de informes parciales, quimestrales y anuales de aprendizaje, todos ellos deben expresar cualitativa y cuantitativamente el alcance de los aprendizajes logrados durante el período respectivo.

Según esta disposición, el directivo podría solicitar informes después de cada bloque temático, lo que significa un promedio de un informe cada mes, esto es, siquiera cinco calificaciones previas al quimestre, a lo que se suma el informe quimestral y el anual.

En lo relacionado con los exámenes, si el estudiante no alcanzó al menos la calificación de 7/10 en cada asignatura, tiene las siguientes opciones:

- Examen de recuperación o de mejora del promedio, que puede ser solicitado por cualquier estudiante que no haya logrado una calificación de 10/10.
- Examen supletorio que es obligatorio para todos los estudiantes que no obtuvieron una calificación de 7/10.
- Examen remedial si un estudiante no hubiere obtenido un puntaje de 5/10 en la nota final en cualquier asignatura o no aprobare el examen supletorio.
- Examen de gracia en una sola asignatura, en el caso de que hubiere reprobado el examen remedial.

El sistema fija los plazos para cada situación y las obligaciones que tiene el docente, tanto en la elaboración de los exámenes, como en la asignación de calificaciones.

Como se puede observar, el proceso de evaluación se ha complicado de manera inusual, puesto que a los informes que se deben emitir regularmente, se suman las diversas oportunidades que tienen los estudiantes en cuanto a la recepción de exámenes. A más de los exámenes quimestrales, cualquier estudiante puede contar con cuatro oportunidades para la promoción.

El sistema también establece que todos estos exámenes deben ser de base estructurada, que, aunque son fáciles de calificar, son difíciles de construirse. A lo anterior, habría que sumar el número de estudiantes con que trabajan los docentes y uno puede tener idea de la magnitud de la tarea que hay que cumplir.

No se ha tomado en cuenta la idiosincrasia del estudiante ecuatoriano, muchos dicen, "si no paso en este examen, pasaré en el otro", y dejan para la última opción todas las oportunidades de promoción, complicando así la situación de los establecimientos.

En el proceso de la evaluación, si bien se debe dar todas las oportunidades de promoción a los estudiantes, no se debería tomar al examen como única fuente de recuperación estudiantil. Se podría pensar en trabajos comunitarios, informes acerca de



experiencias en la atención a grupos deprimidos o innovaciones realizadas, lecturas, resolución de problemas y otros; lo cual daría una base más realista a la evaluación.

### **El clima institucional**

En toda organización social el clima institucional es un factor de importancia, tanto, para lograr cumplir con los objetivos de la organización, como, para desarrollar un trabajo en armonía y corresponsabilidad. El clima institucional se entiende como la atmósfera positiva de trabajo que se respira en un cuerpo colegiado y corresponde a un ambiente de respeto y de armonía que impera entre los miembros de la organización.

El clima escolar se identifica como el conjunto de relaciones de calidad que se da entre los miembros de una institución educativa y los sentimientos de aceptación o de rechazo que existe entre ellos. En consecuencia, se puede hablar de una multiplicidad de relaciones: entre la dirección y los docentes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y padres de familia, como entre estudiantes y padres.

Gráfico 1. Diagrama de Relaciones



Elaboración: Eduardo Fabara

Es evidente que la existencia de un buen ambiente de trabajo, posibilita una mejor comprensión de los objetivos institucionales y la realización del trabajo conjunto para alcanzar las metas y los propósitos establecidos.

Sin embargo, hay que señalar que las relaciones humanas en un centro educativo no son fáciles, puesto que existe distinta procedencia

familiar y social, diferentes edades entre alumnos y profesores, diferentes funciones, todo lo cual complica la percepción que los distintos estratos tienen de un mismo fenómeno. Ante lo cual, lo importante es que todos los integrantes se identifiquen con la institución, sus objetivos, su misión, visión y valores, puesto que dichos aspectos se convierten en el elemento unificador de todas las instancias.

El clima escolar no es un elemento que permanece inalterable por mucho tiempo, a veces ciertos fenómenos externos alteran la normalidad de la atmósfera escolar, pero también, algunos factores internos pueden afectar su desenvolvimiento. El trabajo de los miembros de la institución consiste en precautelar el mantenimiento de un clima de calidad, como el de un bien que todos deben cuidar para que no se malogre ni desaparezca.

En los últimos años, se han ideado los Códigos de Convivencia que rempazan a los antiguos reglamentos institucionales y que permiten que las diferentes instancias del centro educativo, establezcan criterios comunes para el manejo de las principales normas de actuación que se practican en la comunidad escolar.

Los Códigos de Convivencia parten del consenso y de la mutua aceptación de los comportamientos que se esperan de los demás. Los códigos no pueden ser impuestos, no se acepta el criterio autoritario de la dirección o de un grupo predominante de docentes o de padres de familia; es un proceso compartido y consensuado que hace posible el desarrollo de una disciplina consciente y previamente acordada y aceptada por todos los miembros de los diferentes estratos.

Los Códigos de Convivencia deben establecer las normas básicas, determinando aquello que está permitido hacer en las salas de clases, en los recreos y en los demás ambientes de la institución. Pero, también se deben establecer acuerdos para sancionar a aquellos que transgreden las normas.

Muchos conflictos se vuelven interesantes porque se convierten en aprendizajes para superar escollos o para aprender a buscar cauces adecuados para su solución.

Los docentes opinan que, en los últimos años, el clima escolar de las instituciones educativas se ha deteriorado de manera muy notoria. Este fenómeno obedece a varios factores, entre ellos: las diferencias que se han producido entre el Gobierno y los pro-

fesores por la falta de participación y por la duración de la jornada de trabajo; las divergencias han sido muy notorias entre la Unión Nacional de Educadores que era el gremio docente y el Gobierno; las excesivas exigencias derivadas de los nuevos procesos de planificación curricular, administración educativa y evaluación docente; la reciente organización de la estructura educativa en circuitos, distritos y zonas escolares que ha modificado las relaciones entre estas instancias y los centros educativos; las transformaciones que ha sufrido el escalafón en los últimos años; la incorporación de muchos enseñantes nuevos, la mayor parte de ellos sin títulos profesionales docentes, para citar unos cuantos factores.

Sin embargo, las mayores causas de este deterioro, según varios consultados, obedecen a que se implementaron muchos cambios, la mayor parte de ellos muy necesarios, sin contar con el criterio de los profesores. Una vez establecidas las nuevas líneas de política educativa no se socializó con los docentes las transformaciones previstas, en las cuales, ellos tenían un papel preponderante como ejecutores de los procesos, tampoco se los capacitó para llevarlos a cabo. Por otro lado, en los distritos escolares los procesos no se manejan con criterios pedagógicos y sociales, sino, eminentemente administrativos, economicistas y de exigencia permanente; todas las cosas deben estar para “ayer”, existe mucha presión para el envío de informes, resultados, calificaciones, etc.

A lo anterior, habría que agregar las exigencias relacionadas con las actividades complementarias, como la atención a la alimentación escolar, a la salud de los estudiantes, la seguridad, que implica velar por la vida y el bienestar de todos los educandos; la prevención contra la drogadicción y alcoholismo, en particular para evitar que las mafias de narcotraficantes atenten en los centros educativos especialmente de los sectores populares. La prevención contra los abusos sexuales. Todo lo anterior afecta la atención que se debe dar al aprendizaje propiamente tal.

### **La jornada de trabajo**

Uno de los mayores problemas que ha enfrentado especialmente a los gremios de los profesores con el régimen, ha sido el

referente a la jornada laboral de los docentes. En la legislación anterior se disponía que los profesores tengan una carga horaria que fluctuaba entre 20 y 25 horas semanales, dependiendo del nivel y de las áreas en las que laboraban; a más de la asistencia a esas horas de clase, los profesores no estaban obligados a permanecer en los centros educativos, sino cuando eran requeridos por las autoridades educativas, lo que acontecía en pocas ocasiones.

Al declarar que los docentes son servidores públicos y, por tanto, sujetos a las mismas disposiciones de quienes laboran en las oficinas públicas, el Gobierno dispuso que cumplan un horario semanal de cuarenta horas, lo que representaba una jornada diaria de ocho horas de permanencia de lunes a viernes en los centros educativos. La disposición constante en la Ley Orgánica de Educación Intercultural decía:

Art. 117.- De la Jornada Laboral.- La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. (LOEI, 2011)

Esto significaba que debían dictar un promedio de treinta horas semanales de clase distribuidas en seis horas diarias, lo que para los profesores de algunos niveles educativos representaba un incremento de cinco a diez horas semanales de clase, con el consiguiente aumento de cursos o materias a su cargo y el resto del tiempo equivalente a dos horas diarias en actividades de preparación, planificación, coordinación y evaluación de las actividades docentes.

Tal disposición que, por un lado, aumentaba el número de horas de clase que deben dictar los docentes, también reglamentaba la permanencia de los enseñantes en los centros educativos en actividades complementarias a la tarea magisterial. Se podría decir que la intención era loable, e iba aparejada al incremento salarial que había planificado el gobierno, ya que anteriormente muchos profesores que trabajan en el ciclo superior de la Educación Básica y del Bachillerato, laboraban en dos o más instituciones, para complementar su salario que siempre era deficitario.

Pero el problema de más grandes dimensiones se originó especialmente en la ocupación de los locales escolares, puesto que la mayor parte de la infraestructura educativa era ocupada por dos,

tres y a veces más centros educativos o por diferentes jornadas de un mismo establecimiento y diversas plantas docentes.

Esta situación anómala que duró desde el año 2012 hasta el 2015, a más de producir los naturales enfrentamientos entre dos o tres grupos de docentes que se peleaban por los mismos puestos de trabajo, produjo un descontento generalizado del magisterio, que se tradujo en las peticiones de jubilación de quienes habían cumplido con sus años de servicio y la salida de muchos profesores a otras actividades diferentes a la enseñanza.

Al formarse la Red de Docentes que era un gremio cercano al régimen, los profesores de esta agrupación lograron que el gobierno comprenda el problema que se había creado con la disposición anterior, originada por el desconocimiento de la manera cómo funciona el sistema educativo por parte de quienes ejercen la función legislativa, como también de los que ejecutan las disposiciones legales.

El 25 de agosto del año 2015 se expide la Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la misma que, entre otros artículos, contiene el Artículo 8 que dice:

Artículo 8.- Sustitúyase el artículo 117, por el siguiente: Art. 117.- De la Jornada Laboral.-

La jornada ordinaria semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas reloj diarias podrá realizarse dentro o fuera de la institución y estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los representantes, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento. (LOEI, 2011)

Esta disposición flexibiliza la jornada de trabajo de los profesores. Con esta medida se evita que se produzca un discrimen entre servidores públicos, al permitir que unos trabajen ocho y otros, seis horas diarias.

## **El Escalafón del Magisterio**

La anterior Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional se dictó en el año 1944, en una etapa de grandes reivindicaciones sociales, esa ley con sus respectivas actualizaciones y modificaciones tuvo una vigencia de 67 años y marcó una etapa muy

importante en la vida del Magisterio Nacional, porque con ella se consideró a la docencia como una carrera profesional, lo que no existía anteriormente (Ley de Escalafón, 1944).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural expedida en el año 2011 y en su Reglamento General (2012) se establece la normativa acerca de la carrera docente. La mayor novedad es que al profesor fiscal se lo considera un “Servidor Público”, es decir, se lo incorpora a la disposición que rige para todos los servidores del Estado, desconociendo las características de la carrera docente.

La misma Ley determina que:

El escalafón del magisterio nacional, constituye un sistema de categorización de las y los docentes pertenecientes a la carrera docente pública, según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación, implementados por el Instituto Nacional de Evaluación, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría. (LOEI, 2011)

Inicialmente se establecieron diez categorías, donde la categoría inicial era la J y la más alta la A, es decir, un docente podía empezar en la J y terminar en la A si cumplía con las disposiciones correspondientes. En el año 2015 un docente que comenzaba a trabajar podía iniciar con un sueldo de \$ 527 dólares y finalizar después de su carrera profesional con \$1.676 dólares o más si es que desempeñaba algún cargo directivo.

Tabla 1.- Escalafón y sueldos del año 2015

<b>Categoría</b>	<b>Sueldos 2015</b>
J = es la categoría de ingreso cuando el título del docente es de bachiller	\$ 527
I = categoría de ingreso para los que tienen el título de tecnólogo o en otras áreas	\$ 675
H= primera categoría de ascenso para los títulos de tecnólogo y 4 años de servicio	\$ 733
G= categoría de ingreso para los que tienen título de licenciado en educación	\$ 817
F= categoría de ascenso para los títulos de licenciado en educación y 4 años de servicio	\$ 901
E= categoría de ascenso para los títulos de licenciado en educación y 8 años de servicio	\$ 986

<b>Categoría</b>	<b>Sueldos 2015</b>
D= categoría de ascenso para los títulos de licenciado en educación y 12 años servicio	\$ 1086
C=categoría de ascenso para los títulos de licenciado en educación y 16 años de servicio \$1212	\$ 1212
B= categoría de ascenso para los títulos de licenciado en educación y 20 años de servicio. Para ascender a esta categoría se debe poseer el título de Magíster en Educación.	\$ 1412
A= categoría de ascenso para los títulos de licenciado en educación y 24 años de servicio. Para ascender a esta categoría se debe poseer el título de Magíster en Educación	\$ 1676

Fuente: Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural

El 25 de agosto de 2015 se produce el primer cambio en el Escalafón del Magisterio, puesto que de diez categorías que existían inicialmente se reducen a siete, lo que significó que se eliminaron las categorías J, I, H que eran de ingreso de bachilleres y tecnólogos. Esta modificación es importante porque en el futuro para ingresar al magisterio nacional se debería poseer el título de Licenciado en Educación y se eliminarían las posibilidades de que otras personas puedan acceder a esta carrera.

Al revisar el Escalafón y los actuales salarios de los docentes hay que resaltar que los sueldos vigentes son mucho más dignos que aquellos que recibían los profesores en años anteriores, aunque nunca se llegará a pagar lo que el docente merece, hoy se podría hablar de una mejor atención profesional desde el punto de vista salarial. Esta situación está llamada a generar un mayor bienestar del magisterio. También ha provocado una situación anómala, porque los docentes que trabajaban en planteles privados se han lanzado a buscar el ingreso al magisterio fiscal, dejando desguarnecidos sus anteriores puestos de trabajo en los colegios particulares.

Otras de las novedades que traen las nuevas disposiciones legales son las normativas para el ingreso y los cambios y ascensos que se dan en el transcurso de la carrera; puesto que anteriormente no estaban legisladas todas las situaciones y muchas de ellas estaban sujetas al libre albedrío de los funcionarios de turno, lo

que daba lugar a ciertas injusticias y en determinados casos a la corrupción administrativa. Se espera que con esta legislación se dé paso a una mayor equidad.

Sin embargo, una es la legislación existente y las buenas intenciones de los que dirigen el sistema y otras son las situaciones personales y profesionales que viven los docentes. Estos se quejan de que los procesos de ubicación en las nuevas categorías han tardado demasiado, puesto que por falta de recursos económicos no todos los enseñantes han sido ubicados en la categoría que les correspondería estar, según ellos, especialmente en las categorías altas están muy pocos privilegiados, especialmente los que desempeñan cargos de dirección, en tanto que los demás profesionales deben esperar indefinidamente para lograr la recategorización, a la que tienen derecho, a pesar de haber cumplido con todas las disposiciones legales.

### **La evaluación docente y autoevaluación**

Otro de los problemas que ha afectado muy seriamente el desempeño profesional en el Ecuador son los procesos de evaluación implantados por el régimen. En la actualidad, todos los actores del proceso educativo son sujetos de evaluación, puesto que se evalúan regularmente las instituciones educativas, los directivos, los profesores, el personal administrativo y los estudiantes; nadie que esté vinculado a la educación está liberado de este mecanismo.

La evaluación de los docentes consiste en tres momentos importantes en los que se llevan a cabo procesos de autoevaluación, esto es: una autoapreciación del trabajo efectuado por el profesional; luego, una coevaluación realizada por los compañeros del área y de la misma institución y la heteroevaluación que consiste en las apreciaciones que emiten los estudiantes, los padres de familia y los directivos institucionales, especialmente, mediante la asistencia a las clases que dicta el profesor (INEVAL, 2016).

Adicionalmente, el docente debe someterse a una prueba de comprensión lectora y a otra de conocimientos pedagógicos. Los que obtienen los más altos puntajes son recompensados económicamente por el Ministerio de Educación y, los que no logran superar los mínimos establecidos son observados por las autori-



dades respectivas. A estos se les brindan otras oportunidades para superar sus deficiencias.

Una de las primeras acciones implementadas en esa línea fue la autoevaluación de las instituciones educativas; para desarrollar ese proceso el Ministerio de Educación estableció cuatro grandes áreas de evaluación que son:

- La apreciación de los padres de familia o representantes legales de los estudiantes.
- La historia del establecimiento escolar en los últimos cinco años.
- Los resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- Análisis de los procesos internos del establecimiento.

En cada caso se solicitaba las evidencias de las actuaciones efectuadas, esto era muy grave especialmente en las escuelas primarias, en las cuales no existe una secretaría que recoja las calificaciones, es decir, los resultados escolares. Tampoco existen evidencias de las acciones realizadas, por ejemplo, actividades como: Escuela para Padres, programas de forestación, Defensa Civil y muchos otros más.

### **El papel de la Unión Nacional de Educadores en el ejercicio docente**

El gremio ecuatoriano de docentes nacido en la década de los años 40 ha tenido una alta incidencia en el trabajo de los profesores fiscales del país, puesto que en sus mejores días logró agrupar a cerca de la totalidad de los docentes fiscales de todos los niveles educativos y aún a ciertos grupos privados y el nivel de influencia era decisivo para aceptar o rechazar las disposiciones o propuestas que realizaba el Ministerio de Educación. En su tiempo era el gremio más grande y poderoso del país y al decir de sus dirigentes era “inquebrantable”.

La Unión Nacional de Educadores formaba parte de muchos organismos colegiados del sistema educativo, como el Consejo Nacional de Educación, las comisiones de estímulos y sanciones, las comisiones de ingresos y cambios de docentes y otras de similar naturaleza.

El gremio también velaba por solucionar los problemas individuales de los docentes, muchas veces debido a que se cometían injusticias, también porque algunas autoridades educativas provinciales o nacionales excedían el ámbito de su autoridad, abusaban del poder o se producían casos de corrupción administrativa. Aunque había también el criterio de que la UNE defendía a cualquier docente, aunque hubiere cometido alguna irregularidad, un desafuero y hasta un delito, lo importante era captar o mantener sus adeptos.

Era muy evidente que el tratamiento salarial era deficitario y que la única forma que tenían de obtener incrementos era por medio de la paralización, con desmedro de los estudiantes que se quedaban muchos días sin asistir a clases; pero el problema mayor se presentaba porque ninguna de las dos partes: ni gremio ni Gobierno, cedía y la medida de hecho se prolongaba largamente y sin visos de solución.

En el año 2009 el Gobierno le dio “el golpe de gracia” puesto que hasta esa fecha las aportaciones de sus socios se descontaba en los roles de pago mensuales de los profesores, lo cual significaba que el Gobierno era el recaudador de los fondos de la UNE, que se entregaban a la organización mensualmente de manera obligatoria; en ese año el Gobierno declara que no está obligado a realizar ningún descuento para fines gremialistas a ningún docente, lo que significó que cada socio tenía que pagar por su cuenta sus aportaciones.

Esa medida significó que la UNE pierda más del 60% de sus aportantes, puesto que continuaron contribuyendo unos 40 000 docentes, en todo caso una cantidad nada despreciable que le hubiera permitido continuar con su trabajo gremial (Diario “El Comercio” 2016).

En el año 2014 el Gobierno interviene en el Fondo de Cesantía del Magisterio que también era manejado por docentes cercanos a la UNE y lo estatiza. El 16 de agosto de 2016 el mismo Gobierno declaró disuelta a esta agremiación con el argumento de que no cumplió con algunas de las disposiciones del Decreto N° 16 que regula el funcionamiento de las ONG.

Simultáneamente, el Gobierno impulsó la creación y funcionamiento de la Red de Maestros que es una organización cercana

al régimen y que intentaría ocupar el espacio dejado por la Unión Nacional de Educadores (UNE).

### **Grupos focales sobre problemas actuales en el ejercicio de la docencia**

Como se explicó anteriormente, en la Universidad Técnica de Ambato se organizaron tres grupos focales, a los cuales se les hizo las siguientes preguntas:

#### **Preguntas**

- ¿Cuál ha sido el nivel de participación de los docentes en los cambios propuestos por el Ministerio de Educación?
- ¿Cuáles son los principales problemas que afectan a los docentes ecuatorianos en su ejercicio profesional en el momento actual?
- ¿Cuáles son las causas de los problemas mencionados?
- ¿Cuáles han sido las consecuencias más notorias de los problemas en referencia?
- ¿Qué sugerencias daría el grupo para solucionar los problemas estudiados?
- De las medidas propuestas: ¿Cuáles son las más urgentes?

#### **Nivel de participación**

- No ha habido ninguna participación de los docentes ecuatorianos en los cambios propuestos por el Ministerio de Educación, todos los documentos técnicos han sido preparados por especialistas, algunos de ellos del exterior que no conocen la realidad nacional. Estas propuestas se han elaborado a puerta cerrada, sin contar con los docentes ecuatorianos.

#### **Problemas**

- La excesiva carga administrativa y burocrática que tienen que soportar todos los docentes.

- La falta de empoderamiento de la mayor parte de docentes en los procesos de cambio auspiciados por el Ministerio de Educación.
- La falta de acceso a la capacitación profesional y particularmente a la capacitación virtual.
- La excesiva burocracia que existe en los distritos y en todas las dependencias ministeriales.
- La falta de liderazgo pedagógico de los principales dirigentes de la educación ecuatoriana.
- La falta de ética profesional de algunos docentes y de los directivos institucionales.
- La designación como profesores a personas que no tienen formación alguna ni vocación docente.

### **Causas**

- En ciertos niveles de la administración pública se considera que los profesores deben ser simples ejecutores de las políticas diseñadas por otros, lo que carece de sentido.
- La designación de los profesores como “servidores públicos” es un desconocimiento de la carrera docente y de sus características particulares.
- Las disposiciones y cambios en el sistema educativo auspiciados por el Ministerio de Educación, se han realizado sin consulta con los docentes, los cuales no se sienten tomados en cuenta para el desarrollo de estos procesos.
- La eliminación de la capacitación docente presencial y de los diferentes programas que tenía el Ministerio de Educación han dejado al docente sin posibilidades de tener una formación continua, ni de actualizarse en los temas pedagógicos del mundo de hoy.
- La designación del personal que trabaja en los distritos y en la mayor parte de dependencias del Ministerio de Educación se ha hecho con un criterio administrativo y burocrático y no pedagógico, ni de servicio social.
- No existe liderazgo porque no hay sistemas de formación de líderes, ni de administradores educativos en las uni-

versidades nacionales y el Ministerio de Educación no se preocupa por auspiciar y organizar esa formación.

- La mayor parte de profesores que han sido designados en los últimos años no tienen formación pedagógica, no tienen vocación docente y una muy dudosa ética profesional, se los nombra porque no existen en el país otras fuentes de empleo y el acceder a la docencia es un mecanismo para ganarse la vida, pero no para contribuir al mejoramiento de la calidad del sistema.
- La eliminación de los institutos pedagógicos superiores, la supresión de la supervisión educativa, la supresión de la Unión Nacional de Educadores (UNE) y del Fondo de Cesantía del Magisterio, son causas principales de esta problemática.

### **Las consecuencias son**

- Los docentes ecuatorianos no se han empoderado de los cambios propuestos por el Ministerio de Educación, se conoce que son necesarios, otros tienen el afán de mejorar el sistema, pero los docentes no deben estar ausentes de estos procesos, porque se da la idea de que se constituyen en ejecutores autómatas que no piensan ni sienten lo que están haciendo.
- Se ha producido un deterioro de la calidad del sistema educativo, porque los docentes están más preocupados en llenar los informes y requisitos administrativos, antes que dedicarse a la función principal que es la educación de los niños y jóvenes.
- Se ha producido una disyunción, porque, por su lado el Ministerio de Educación hace propuestas innovadoras, pero, sin consultar a los docentes y, por otro lado, los profesores siguen haciendo su trabajo como lo hacían antes.
- Los continuos problemas que se han presentado con los docentes por temas de abuso sexual, consumo de drogas en los planteles, violencia en las aulas escolares y otras anoma-

lías, obedece a que se ha designado como docentes a personas sin ninguna vocación para el ejercicio del magisterio.

- Existe una franca separación entre los miembros del magisterio nacional y las personas que ejercen las funciones directivas de la educación nacional.
- En muchos docentes existe una evidente baja autoestima, en algunos planteles se vive un deficiente clima institucional, como producto de esta situación.

### **Las sugerencias son**

- Tomar en cuenta a los profesores del país para que intervengan en los procesos de cambio que requiere el sistema educativo, esa participación tiene que ser activa y militante, para que la gente se empodere de las transformaciones del sistema escolar.
- Eliminar la excesiva carga burocrática y administrativa que, con informes, formularios, matrices, etc., deben llenar diariamente los docentes.
- Todas las transformaciones y cambios que se requieren para que el sistema educativo logre una mejor calidad, tienen que hacerse con la participación de los docentes, en caso contrario, toda propuesta está destinada al fracaso.
- Reformar la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) para que se reconozca la característica particular que tiene el ejercicio profesional docente.
- Restituir todos los programas de capacitación docente, tanto los que ejecutaba directamente el Ministerio de Educación, como los que realizaba en asocio con las universidades del país y centros de capacitación nacionales.
- Crear, al menos, dos universidades pedagógicas, una en el norte del país y otro en la costa, con el fin de que se formen los docentes que el país requiere, en todas las especialidades y niveles de la enseñanza.
- Restituir la personería jurídica de la Unión Nacional de Educadores (UNE) y devolver el Fondo de Cesantía del Magisterio a los docentes.

- Reformar la legislación existente en cuanto se acepta que cualquier aspirante a la docencia, aunque no tenga formación pedagógica, pueda acceder al ejercicio de la profesión docente. En adelante, todo aspirante a ejercer el magisterio tiene que contar con una formación especializada.
- Transformar los distritos y dependencias del Ministerio de Educación en organismos de apoyo pedagógico con una visión social y de servicio, antes que en entes administrativos y burocráticos, como acontece actualmente.

## **Conclusiones**

El ejercicio de la docencia en el Ecuador de comienzos del siglo XXI ha traído muchos cambios, algunos de ellos positivos que han implicado la modernización del sistema educativo, pero también negativos, porque se han eliminado algunas políticas importantes, así como, ciertas instituciones y organismos que contribuían al fortalecimiento del ejercicio docente.

Se podrían resumir los aspectos positivos en: el planteamiento de nuevas políticas públicas del sector educativo; la existencia de una nueva legislación, la cual está muy actualizada y promueve varios cambios de gran significación en el funcionamiento del sistema; la expedición de nuevo escalafón del magisterio con un tratamiento salarial que crea mejores condiciones de vida para el profesor y transforma a la docencia en una actividad a tiempo completo a diferencia de la anterior que era de medio tiempo; la aprobación de un sistema curricular que parte de las actuales corrientes del pensamiento pedagógico y el interés que ha puesto el gobierno en el tema educativo.

Como aspectos negativos, tenemos la implementación de los cambios propuestos sin haber contado con el magisterio nacional, ni para realizar consultas, tampoco para llevar a la práctica los procesos mediante una sostenida capacitación y socialización, lo que ha creado una virtual separación entre los organismos del Estado y numerosos grupos de docentes en ejercicio.

Otros aspectos negativos han sido: la supresión de todos los mecanismos posibles de formación continua y de asesoramiento al trabajo docente, entre otros: la supresión de la supervisión educativa sin que hasta el momento se la haya remplazado en su totalidad con algo similar. A ello se suma la supresión de programas de formación continua, como el “Si Profe” que permitía a los docentes conocer los cambios propuestos por el Ministerio de Educación y otros procesos que aseguraban la actualización de los conocimientos y prácticas pedagógicas. También la supresión de todos los institutos pedagógicos, sin la organización de un sistema de preparación docente que los reemplace.

A lo anterior, se suma la exigencia de muchos informes relacionados con la práctica diaria; hoy se requiere de una gran cantidad de mecanismos de planificación micro curricular, de planificación por bloques, de planificación quimestral y anual, pero, además, se exigen los planes de refuerzo académico y de tutorías, con lo cual, gran parte del tiempo docente se dedica a estas actividades, muchas de las cuales no son conocidas ni estudiadas, peor apreciadas por las autoridades respectivas.

Si bien los procesos de inclusión educativa son muy importantes y tocan la sensibilidad de la sociedad en el tema de las necesidades educativas especiales, a la falta de la oportuna capacitación docente, se agrega el hecho de que se ha mantenido en la mayor parte de instituciones educativas y de aulas escolares la misma estructura organizativa anterior, es decir, clases con 30 o 40 estudiantes, entre los que están varios alumnos con problemas de discapacidad o pertenecientes a grupos vulnerables, los cuales reciben la misma atención que los demás, con lo que la inclusión educativa queda en una simple declaración de buenas intenciones.

A ello hay que agregar la obligación de cumplir con las oportunidades evaluativas para los estudiantes, lo que significa preparar exámenes quimestrales y finales, exámenes de recuperación, suplementarios, remediales y de gracia, con los correspondientes informes cualitativos y cuantitativos; esto ha creado un estado de continuo reclamo y disconformidad y un proceso de tensión permanente, en especial entre los que tienen algunos años de experiencia.



Pero también, los profesores tienen que prepararse para su evaluación individual, la cual incluye pruebas objetivas, actividades evaluativas de los directivos, los colegas docentes, los estudiantes y los padres de familia, para todo lo cual tienen que emitir informes que evidencien las actividades cumplidas en el transcurso de un determinado período o del año escolar.

En el reclutamiento de nuevos profesores, hoy se admiten a quienes no han tenido una formación pedagógica, lo que ha provocado un sentimiento de preocupación y de desconcierto por el presente y el futuro de la profesión docente.

Desde el punto de vista político y gremial, la supresión de la Unión Nacional de Educadores (UNE), la estatización del fondo de cesantía del Magisterio y la creación de la Red de Maestros, han traído al escenario del ejercicio profesional nuevos actores y otras situaciones que no estuvieron previstas en el imaginario de los docentes ecuatorianos.

Los elementos anteriormente descritos, los procesos de reorganización administrativa que han tenido un trasfondo más organizativo y de control, antes que pedagógico y de acompañamiento; así como, las dificultades que tienen los docentes en los procesos de reubicación en el escalafón, han debilitado el clima institucional y han provocado una baja autoestima y una separación abismal de los docentes con los responsables de las políticas educativas y de la administración del sistema.

Los profesores que asistieron a los grupos focales en referencia dicen que en el futuro se debe tomar en cuenta a los docentes en todos los procesos de cambio que se planifiquen, eliminar la excesiva carga burocrática que pesa sobre los profesores y que impide se dediquen a su tarea principal que es la enseñanza – aprendizaje; que se deberían restituir los programas de formación continua que fueron eliminados, organizar de mejor manera la formación inicial y transformar los distritos y dependencias ministeriales en instancias de apoyo pedagógico, antes que en mecanismos de control y de sanciones, con lo cual se estaría contribuyendo al fortalecimiento de la profesión docente y de toda la educación.

## Bibliografía

- Alcívar, S. (2016). *Lineamientos pedagógicos para una cultura incluyente en las Instituciones regentadas por las Hermanas de la Providencia*. (Tesis de Maestría). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Fabara Garzón, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Cuadernos del Contrato Social por la Educación.
- Gobierno del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial
- Grupo “El Comercio”. (2016). *La situación de la Unión Nacional de Educadores*. UNE. Quito:
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) (2016). *Sistema de Evaluación a los docentes fiscales*. Quito. Recuperado de: <https://bit.ly/2YO0XTf>
- Ministerio de Educación (1944). *Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Currículo de la Educación General Básica. Quito. Recuperado de: <https://bit.ly/1FNdaGP>
- \_\_\_\_\_. (2012). *Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa*. Quito. Recuperado de: [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)
- \_\_\_\_\_. (2012). *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Quito. Recuperado de: <https://bit.ly/1FNdaGP>
- UNESCO (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO, VVOB (2013). *Las rutas de la inclusión*. Quito: Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica. Editorial AHE.



# **Políticas públicas y profesión docente, el caso colombiano. Conferencia Magistral**

## ***Public policies and teaching profession, the Colombian case. (Magistral Conference)***

Oscar Armando Ibarra Russi<sup>1</sup>

### **Resumen**

---

Esta es una investigación documental que tiene como marco de referencia las principales políticas públicas adoptadas por el estado colombiano desde sus inicios hasta los últimos años, toma como objeto de análisis las leyes expedidas y los planes educativos aprobados por las instancias gubernamentales pertinentes, para el desarrollo del sistema educativo y particularmente para la formación y el ejercicio profesional docente. Especialmente llama la atención que las últimas disposiciones legales permiten que un egresado de cualquier profesión pueda ejercer el magisterio, con lo que se restan las posibilidades para que los graduados de las instituciones de formación docente puedan tener un campo de trabajo seguro y de acuerdo con su preparación, esta situación se observa con más frecuencia en la Educación Básica Secundaria y en la Media.

En el ámbito nacional, se considera necesario promover una nueva visión para la enseñanza y mejorar la formación docente. Pero, estos componentes no son posibles de impulsar si no hay una definición previa de la naturaleza profesional y un reconocimiento, no solo salarial, sino cultural y social del maestro como profesional de la formación educativa. La situación de la profesión docente resulta problemática dada la gran dispersión de saberes y de culturas profesionales que se insertaron a la escuela, con el escalafón del año 2002. Es de esperar que, se resuelvan en forma efectiva nuevos reconocimientos y grados y que se impulse un orden laboral distinto, en pos de conseguir una estructura para la profesión docente y otros campos de posicionamiento para los maestros en función de la gestión y de la gobernanza escolar.

### **Palabras claves**

---

Educación, formación, profesión docente, carrera, pedagogía.

### **Abstract**

---

This is a documentary investigation that has as a frame of reference the main public policies adopted by the Colombian state from its beginnings until the last years, it takes as

---

1 Ph.D. en Educación Social, Ph.D. en Educación, Ph.D. en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Exrector de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Expresidente de ASCOFADE, Asociación Colombiana de Facultades de Educación. [oscaribarra@udca.edu.co](mailto:oscaribarra@udca.edu.co)

an object of analysis the laws issued and the educational plans approved by the pertinent governmental instances, for the development of the education system and particularly for training and professional teaching. It is especially striking that the latest legal provisions allow any graduate of any profession to practice teaching, thereby subtracting the possibilities for graduates of teacher training institutions to have a safe and appropriate work field for their preparation, this situation is observed in Secondary Basic Education and in the Middle School.

At the national level, it is considered necessary to promote a new vision for teaching and improve teacher training. But, these components are not possible to promote if there is no prior definition of the professional nature and recognition, not only salary, but cultural and social of the teacher as a professional of educational training. The situation of the teaching profession is problematic given the great dispersion of knowledge and professional cultures that were inserted into the school, with the ranking of the year 2002. It is expected that new recognitions and degrees will be resolved effectively and that it will be promoted a different work order, in order to achieve a structure for the teaching profession and other fields of positioning for teachers based on management and school governance.

## **Keywords**

---

Education, training, teaching profession, career, pedagogy.

## **Introducción**

Para situar el tema de la profesión docente en Colombia en el contexto de la participación y autonomía, se parte de una síntesis histórico normativa de lo acontecido en el país con posterioridad a la proclamación de la Ley 115 de 1994,<sup>2</sup> en la cual se reglamentaron las condiciones y estructuras de la educación colombiana. Cuando en la mencionada Ley en el capítulo 3, artículo 116 se establece a la carrera docente, se definen sus condiciones: “para ser maestro vinculado a la estructura del Estado se requiere tener título profesional, el cual será identificado como licenciado en educación con énfasis en las áreas o disciplinas de servicio”.

Adicionalmente y con base en la misma Ley se asume, para el análisis, que la estructura de la docencia marca la condición de la profesión. En ese sentido, la docencia es entendida como el lugar cultural, económico, social y político de la práctica de un grupo de ciudadanos formados sobre el conocimiento de la pedagogía y la didáctica como ciencias fundantes de la Educación.

---

2 Con la Ley 115 de febrero 8 de 1994, se expidió la Ley General de Educación de Colombia.

En el país existen docencias diferenciadas para la atención a la educación inicial, básica, media y superior. En los análisis que a continuación se expresan, nos referimos a los desafíos del desarrollo de la profesión docente, desde las políticas públicas, administradas directamente por el Ministerio de Educación Nacional.

No se analiza aquí la profesión docente en la educación superior, por cuanto, sus determinantes están dentro de la ley orientados por la autonomía universitaria que se reconoce constitucionalmente y que da carácter a las comunidades académicas en las cuales las universidades se insertan en el marco de la Ley 30 de 1992.<sup>3</sup> El proceso de la docencia en la Universidad, debe ser objeto de un análisis que contemple la gestión de la profesión docente en el marco de la actividad académica, cuyo debate en el país debe completarse y precisarse.

Así mismo, el análisis tiene en cuenta el Plan Decenal de Educación 2016/2026<sup>4</sup> en el acápite denominado “Cuarto Desafío Estratégico: La construcción de una política pública para la formación de educadores”. En el mencionado Plan, se enuncian elementos fundamentales de la profesión docente concebidos hacia el futuro desde el enfoque denominado como “El camino hacia la calidad y la equidad”. La nueva visión pone en evidencia que la educación marcha hacia la democratización, en el entendido que en Colombia la educación de calidad tiene como horizonte un carácter democrático, donde el “para quien”, necesariamente toca a los más necesitados, analfabetos, discapacitados y adultos mayores orientado a la necesidad de fomentar el civismo, a trabajar en torno a la calidad de los procesos, no solo como prácticas o discursos pedagógicos, sino, como objeto de evaluación, en la medida en que la autoevaluación permanente facilita la revisión del propio desempeño con relación a lo esperado, dando valor preponderante a la creatividad y al ensayo.

3 La Ley 30 de diciembre 28 de 1992, organiza el servicio público de la Educación Superior en la República de Colombia.

4 Los Planes Decenales de Educación se configuran como política pública que define los lineamientos a seguir en materia de Educación para cada década en Colombia, tal y como lo define el Art. 72 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

En el Plan se presentan desafíos para la profesión con el enfoque de componentes que permiten hacer una comparación entre el presente y el futuro deseado y, permite subrayar en este análisis, las limitaciones estructurales con las que se enfrenta el desarrollo educativo colombiano, al intentar una recuperación sistemática del espacio propio de la profesión docente.

Es obvio que, las políticas educativas en su ejecución corresponden a los Planes de Desarrollo Nacionales que, a su vez, deben ser integrados como ley de la República por cada gobierno; y, las dinámicas de participación estarán ejercitadas según las iniciativas propias y los intereses políticos del gobierno de turno. En este aspecto, los planes decenales permiten la concertación sobre desarrollos necesarios en materia educativa, pero, no podemos perder de vista que es más fácil ponernos de acuerdo sobre lo que no estamos de acuerdo, que definir políticas públicas concertadas. En consecuencia, corresponde entender la autonomía en el marco de las disposiciones que se den desde los diferentes gobiernos, para el logro de las metas enunciadas en el Plan Decenal.

En este sentido la participación, entendida como tomar parte activa en las dinámicas de la profesión, será interpretada desde la perspectiva académica, aunque no excluye las tensiones y dificultades que en el manejo sindical, partidista o de grupos de presión, se dan en la lucha social. Por lo tanto, la lectura que pretendemos dar es de naturaleza pedagógico-didáctica.

El artículo se estructuró teniendo en cuenta consideraciones generales sobre la profesión, que permiten entender la lógica de las contradicciones que se generan a partir de los factores que la determinan, la sociedad, el Estado y los profesionales. Posteriormente, se enuncian los desafíos cuyo telón de fondo se da en el marco de una búsqueda de consolidación de una nueva significación e interpretación del desarrollo profesional docente, con la claridad de que es más fácil identificar la insatisfacción que la satisfacción en los hechos que configuran la evolución y desarrollo de los procesos sociales.

Se subrayan en forma especial, los riesgos asumidos en la búsqueda de reubicar la profesión docente en el contexto de la cuarta revolución industrial y la necesidad de redefinir un significado que interprete las nuevas posiciones del conocimiento en los

desarrollos locales, regionales y mundiales. Finalmente, se concluye con una descripción de cómo podría evolucionar el proceso de respuesta a los desafíos enunciados, teniendo como base recomendaciones sobre el tema hechas por la OCDE.

### **Consideraciones generales**

Desde el comienzo del siglo XX, la educación básica y media inició un proceso de consolidación en torno a la organización del Estado para responder en forma efectiva por un servicio público. Si bien es cierto, la iniciativa privada expresada en forma particular en la participación de aproximadamente 118 instituciones religiosas, invitadas al país después de suscribir el Concordato de 1887 con la Santa Sede,<sup>5</sup> se fue fortaleciendo como respuesta inmediata a las demandas de formación de las élites, también es cierto que en 1886,<sup>6</sup> el Estado colombiano creó el Ministerio de Educación y organizó la estructura de la educación nacional en tres niveles: educación primaria, secundaria y terciaria.

Al iniciar la primera década del siglo XX, el país había escolarizado aproximadamente a 6000 niños; entre instituciones públicas y privadas. La primera Misión Alemana<sup>7</sup> había recomendado igualmente la creación de la Escuela Normal como institución formadora de maestros. Los maestros fueron formados, desde finales del siglo anterior, en la Escuela Normal de Bogotá.

Con la segunda Misión Alemana<sup>8</sup> se crea en 1926, el Instituto Pedagógico Nacional, se decreta la obligatoriedad de la educación primaria y el mismo Instituto asume la formación de los maestros. En 1944, se retoma la escuela normal como institución formadora de maestros, de conformidad con el ideario conservador y se define

---

5 El Concordato de 1887 fue celebrado entre el Sumo Pontífice León XIII y el entonces presidente Rafael Núñez, con el propósito de regular las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado.

6 Mediante la ley 7ª de agosto 25 de 1886 se crea el Ministerio de Educación Nacional.

7 Misión pedagógica contratada por el presidente Eustorgio Salgar para dirigir la enseñanza normalista en las diferentes capitales de los estados soberanos colombianos, la cual se inició con la llegada al país en el año 1870 de nueve maestros alemanes.

8 Misión pedagógica contratada por el presidente Pedro Nel Ospina con el objetivo de realizar una reforma educativa dentro de la cual se definió la obligatoriedad aun existente de la enseñanza primaria (Grupo de Investigación, 1978).



el Instituto Pedagógico como un centro de altos estudios en educación. En 1953 se crea la Universidad Pedagógica de Tunja para varones y, en 1954 la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá.

La expansión de los sistemas educativos se dio en forma activa en la década de los años 60 y 70, y se diferenció la docencia en los tres niveles: primario, secundario y terciario.

A partir de la década de los 60, aparecen en las universidades las Facultades de Educación para la titulación de educadores. No obstante, este avance a nivel académico, en el servicio educativo existían maestros sin título.

Con la estructura del escalafón docente en 1979 (Decreto No. 2277) se genera una clasificación estructural y el posicionamiento de los diferentes docentes en 14 categorías, más un período transicional denominado A y B (instructores).

Así mismo, el Estado tomó el pulso de las dificultades de formación del profesorado. En adelante, los planes de perfeccionamiento docente se estructuraron para estimular la formación de los docentes como licenciados en educación, especializados en los servicios para la educación básica primaria y la básica secundaria. De otra parte, la valoración del salario por categorías, estimuló la vinculación de los docentes en las Facultades de Educación para obtener los títulos universitarios que, junto con la experiencia, constituyeron la base de los ascensos. Al llegar a los años 90 con una expansión en el sistema de educación básica, que abarcaba la formación de 8 millones de niños, por lo menos un 80% de los maestros habían obtenido su título de licenciado y estaban en el escalafón docente en la perspectiva de ascensos de conformidad con las exigencias de la ley.

Así, al finalizar el siglo XX el sistema contaba con 10 millones de niños y 356 mil educadores en el territorio nacional, de los cuales estaban formados como licenciados un 90% de los maestros.

No obstante, el mejoramiento profesional docente, los indicadores de calidad de la educación mostraban resultados negativos, tanto en los colegios oficiales, como en los privados, juicio que se convirtió en exigencia de una intervención sustantiva en la formación, dando lugar a un movimiento pedagógico con la participación sindical de los maestros y la actividad académica de las escuelas.

Este movimiento pedagógico cuyo origen se gesta en las Facultades de Educación, en las Escuelas Normales Superiores y en los sindicatos de maestros afiliados a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) a finales de la década de los 80, acompañó a la movilización política de la década de los 90, que sirvió de base a la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, y como producto de ésta se desarrolló la Ley 115 de 1994 como Ley General de Educación, y Ley 30 de 1992, para la educación superior.

La Ley 115 de 1994 establece que, la participación en la docencia no se puede dar si los individuos no tienen título universitario de licenciados en educación. Con la exigencia de la ley igualmente está la elaboración del Plan Decenal de Educación para lo cual se debe consultar el punto de vista de la comunidad educadora, a nivel nacional, sobre las orientaciones y políticas que debe tener en cuenta el sector durante la década. El Plan Decenal se realizó por primera vez en el país en el año de 1997 y, hasta la fecha, se han desarrollado dos más.

En las escuelas normales, en las facultades de educación y en las universidades pedagógicas se asume como disciplina fundante de la formación, la pedagogía; decisión que, en los últimos 30 años, ha sido un estímulo permanente para la construcción de un discurso sobre la educación y sobre la docencia.

En Colombia, en la misma forma en que avanzó el desarrollo de la formación docente, se adelantó la titulación de los profesores y su clasificación en el escalafón. El avance en el escalafón significó para el país, el incremento de los costos del salario de los maestros que, en una proporción de uno a cuatro, pertenecían al grupo de funcionarios públicos cuyo efecto sobre los presupuestos de la nación, distribuidos en municipios y departamentos, debían ser asumidos con cargo a las finanzas públicas.

Una de las situaciones con mayor trascendencia en las mediciones que sobre la educación se hacían al final del siglo XX, tuvo que ver con el incremento notable del gasto público por efectos del pago salarial de los maestros y la pérdida significativa de la calidad de la educación. Este hecho conllevó una investigación sobre la formación de maestros en las Universidades Pedagógicas, las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores.

El estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional en 1998, mostró la diferencia de las exigencias académicas para la obtención de un título de maestro entre las 82 facultades de educación, las 243 escuelas normales y las dos universidades pedagógicas existentes. Reflejó, además, las diferencias entre los 1650 programas de formación ofrecidos por las universidades, por cuanto, unas titulaban a los maestros con exigencias académicas mínimas y otras formaban en diez semestres con planes de estudios definidos.

Es evidente entonces que, una mayor inversión de presupuesto en educación no significó ningún avance en las estructuras, programas y procesos con los cuales se formaba el ciudadano y que, la causa fundamental se centraba en la formación de los educadores.

## **Desafíos**

### **Calidad de las entidades formadoras**

La baja calidad en la formación de los docentes, obligó al Estado a poner en marcha los sistemas de aseguramiento de la calidad de las universidades establecidos en la Ley 30 de 1992, para exigir la acreditación previa a estos programas y poder avanzar hacia la acreditación de alta calidad.

Al finalizar el período de acreditación previa, las universidades habían cerrado aproximadamente 900 programas, a través de los cuales, se entregaban títulos universitarios de licenciados, hecho que puso de manifiesto la mala calidad de los programas de formación ofrecidos por las facultades de educación. Pues, con estos hechos se evidenció como las universidades habían convertido en “negocio” la necesidad, de los maestros, de titularse para poder ascender en el escalafón y tener mejores ingresos.

Igualmente, y después de un proceso cuidadoso de acreditación previa, realizado por el Consejo de Acreditación de las escuelas normales superiores —entidad creada por el Ministerio de Educación para ese fin—, quedaron a comienzos del siglo XXI, 131 de las 243 existentes.

## **Calidad de la práctica docente**

El segundo desafío fue la evaluación de los maestros con el propósito de ordenar el proceso de calidad de la docencia, en las instituciones. Se emitió el Decreto 1278 de 2002<sup>9</sup> mediante el cual los maestros del sector público dedicados a la educación preescolar, básica y media debían someterse a un proceso de evaluación que identificara en forma precisa aspectos deficitarios de la formación y de las prácticas docentes y a la vez, propiciara a través de procesos de capacitación y actualización una dinámica de formación permanente en el sistema, que permitiera incrementar de manera sistemática las buenas prácticas en la educación.

## **Desestabilización de la identidad y surgimiento de dos escalafones**

La presión de la evaluación aceleró el licenciamiento de muchos educadores que, por temeridad decidieron pensionarse lo más pronto posible para no ser sometidos a la evaluación como “estructura de venganza”. Esta situación activó la incorporación de maestros de otras profesiones al ejercicio de la docencia, para cubrir los déficits de docentes creados por la jubilación acelerada, lo cual tiende a darle a la profesión un carácter de colcha de retazos, interpretada por múltiples saberes sin ninguna ilación que permita caracterizar lo específico del ser profesional en sus conocimientos, competencias, objetos, definiciones, prácticas y normativas. Así pues, mientras el docente tiene el carné o tarjeta profesional de abogado, administrador de empresas o médico para defender su profesión de origen, no existe un carné que defienda el espacio científico y práctico del educador y se da la apariencia de que ese discurso no es científico.

## **Licenciamiento de maestros por pensión de vejez**

El tercer desafío planteó por la necesidad de un relevo generacional debido a que ciento cincuenta mil maestros ejercían la

9 Regido por este Decreto se reglamenta a través de los Decretos 3782 de 2007 y 2715 de 2009, la evaluación de desempeño y competencias de los docentes y directivos docentes.

docencia en edad de jubilación, situación agravada porque el número de estudiantes que egresaban de las instituciones formadoras de docentes, no permitía satisfacer la demanda requerida por el Estado.

Como conclusión y para resolver estos problemas en forma inmediata, el Estado determinó la apertura de la carrera docente a las demás profesiones existentes en el país, para lo cual fue necesario estructurar un nuevo escalafón que resolviera dos puntos críticos: primero, la evaluación de los nuevos docentes incorporados al escalafón y, el segundo, la resistencia de los antiguos docentes que se negaron a la evaluación como condición para ascender en el escalafón (Decreto 1278 del 2002).

Aprobado el Decreto 1278 del 2002 surgen nuevos problemas. En primera instancia, los docentes de otras profesiones son vinculados para ejercer como educadores, pero, carecen de competencias pedagógicas. Como consecuencia, se produce la crisis de la escuela por cuanto la pedagogía, como disciplina fundante de la profesión, desaparece y se privilegia la profesión inicial de los nuevos educadores, relativizándose la interacción humanística con los estudiantes. Es así como, se permite su configuración como una síntesis de oferta de conocimiento adscrito a la diversidad del mundo profesional, de tal manera que, la relación enseñanza-aprendizaje se universaliza como producto aceptado de cualquier tipo de profesión.

Se presupone que la profesión docente se ubica exclusivamente en la transmisión de saberes y conocimientos, y que, los saberes per se son capaces de generar la madurez del individuo, la conquista de los valores y principios, de las conductas y de los modelos de interacción propios de la ciudadanía, con lo cual la condición de la enseñanza-aprendizaje se fundamenta en esquemas técnicos y tecnológicos propios de disciplinas distintas a las requeridas para la interacción con niños y jóvenes.

La pedagogía como discurso sobre la educación —y la didáctica como discurso práctico de la pedagogía—, deja de ser ciencia fundante de una profesión y se desintegra en procedimientos, recursos didácticos, esquemas comunicativos e informativos, eslóganes generales como el “aprender haciendo” y, dejan en el ámbito de formación de las diferentes generaciones, vacíos en la construcción del ciudadano. En definitiva, relegan a la escolaridad

y a la escuela a espacios para cubrir problemas sociales diferentes a la formación del individuo.

Una educación de calidad propende a la interacción entre: lo privado y lo público, la tradición y la innovación, lo antiguo y lo nuevo, por lo tanto, no compete sólo a la institución educativa, sino que, requiere la sincronía con todos los miembros que interactúan como socios en un proyecto cultural y social.

La estructura de la educabilidad y enseñabilidad deben situarse sobre comprensiones sociales, antropológicas y psicológicas de tal forma que, ubiquen al conocimiento dentro de campos relacionales y que conviertan al estudiante en un ser educable y capaz de llegar a ser autónomo y creativo, para dar respuesta a sus propias visiones del mundo, de la sociedad y del progreso.

La formación del educador exige una cultura centrada en el trabajo organizado profesionalmente y que se inicie con la exploración vocacional, entendida ésta como un llamado a los intereses del individuo a perfeccionar con el conocimiento científico y técnico.

En esta comprensión, las escuelas normales tenían como finalidad servir de escuelas vocacionales a los interesados en formarse como maestros, pues, las reformas del 2002 permitieron que quienes egresaban de la escuela normal solo tuvieran que realizar estudios profesionales en las facultades de educación, durante seis semestres, para graduarse como licenciados. Como se puede ver, el fundamento de la reforma en la profesión de maestros, integraba el concepto vocacional y no cualquiera podía formarse como educador, sino, alguien que había aclarado su intencionalidad de serlo.

### **Situación e identidad de la profesión según las estadísticas de educadores**

La tendencia real de la vinculación de otras profesiones al servicio educativo, se puede percibir al observar el comportamiento de las cifras que reflejan la vinculación real de los trabajadores al servicio educativo del Estado, las cuales se muestran así:

Según las estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2016) en relación al “último nivel educativo alcanzado por los docentes en el ámbito nacional”, existen 403 876 docentes, de los cuales el 67,4% son mujeres y el

32,6% son hombres; estos se ubican en los niveles educativos de la siguiente manera: en Preescolar 52 654 docentes, en Básica Primaria 181 550 docentes, Básica Secundaria 140 886 y Media 55 786.

De igual manera, en relación al nivel de formación se encuentra la siguiente distribución: 9203 docentes del nivel preescolar con Bachillerato (pedagógico, técnico y normalista) que representan el 17% del total de docentes, 25 296 con formación de licenciados que representan el 48% y 1758 docentes profesionales de otras áreas, lo que representa el 3,34%.

En la Educación Básica Primaria por nivel de formación se presenta la siguiente distribución: 33 217 con Bachillerato (pedagógico, técnico y normalista) que representan el 18,3%, del total de docentes, 86 171 con formación de Licenciados, lo que equivale al 47,4% y 6632 profesionales de otras áreas con una representatividad del 3,65%.

En la Educación Básica Secundaria la distribución es la siguiente: 4029 docentes con formación en Bachillerato (pedagógico, técnico y normalista) que representan el 2,85%, 74 337 docentes con formación de Licenciados, representando el 52,8% del total y 14 702 profesionales de otras áreas con una representatividad del 10,43%.

Con relación a la Educación Media encontramos que 844 docentes cuentan con formación en Bachillerato (pedagógico, técnico y normalista) representando el 1,51%, 25 310 docentes con formación de Licenciados, representando el 45,3% del total y 8843 profesionales de otras áreas con una representatividad del 15,13%.

En total vinculados al servicio público de la educación, 211 114 son licenciados, los cuales representan el 49% del total nacional de docentes. Docentes de otras profesiones son un total de 31 535, con una representatividad del 7,31% y, finalmente, 47 293 docentes son bachilleres (pedagógico, técnico y normalista), representando el 11% del total nacional de formadores. En total en el escalafón se encuentra reconocido el 67,3% como docentes y el 32,7% restante están distribuidos en títulos de la siguiente manera: Perito Experto, Tecnólogo en Educación, Instructores y profesionales formados con posgrados en educación (especialistas, magísteres y doctores), No Discriminados, de los cuales se puede asumir una proporción importante de profesionales de otras áreas

distintas a educación vinculados al sector, con lo cual la representatividad de los profesionales de este grupo se estiman en un 17%.

Tabla 1. Docentes en Colombia

	<b>Preescolar</b>	<b>Básica primaria</b>	<b>Básica secundaria</b>	<b>Media</b>	<b>Total Docentes</b>
<b>Número de docentes</b>	52.654	181.550	140.886	55.786	430.876
Mujeres	50.157	140.237	74.652	25.661	290.707
Hombres	2.497	41.313	66.234	30.125	140.169

Fuente: Elaboración propia según datos de: Docentes en media, último nivel educativo alcanzado, nivel educativo por secretarías de educación certificadas (DANE, 2016)

Tabla 2. Docentes Colombia último nivel educativo alcanzado

<b>Docentes</b>	<b>Bachillerato (Pedagógico, técnico, normalista)</b>	<b>%</b>	<b>Licenciado</b>	<b>%</b>	<b>Profesional (En otras profesiones)</b>	<b>%</b>
Preescolar	9203	17	25296	48	1758	3,34
Básica primaria	33217	18,30	86171	47,40	6632	3,65
Básica secundaria	4029	2,85	74337	52,80	14702	10,43
Media	844	1,51	25310	45,30	8443	15,13

Fuente: Elaboración propia según datos de: Docentes en media, último nivel educativo alcanzado nivel educativo por secretarías de educación certificadas (DANE, 2016).

El efecto del Decreto 1278 del 2002, visto 16 años después, pone en evidencia que el replanteamiento sobre la profesión, convoca a un grupo significativo de profesionales a actuar en condiciones laborales en el espacio de la profesión docente para la básica, secundaria y la media, a tal punto que al año 2016 existía una vinculación neta de 31 535 profesionales, pero que, en el enganche de los nuevos profesionales de la educación, ha adquirido fuerza el espacio de la profesión



docente como una alternativa laboral de las diferentes profesiones, lo cual se percibe más en los concursos públicos convocados.

Igualmente podemos decir que, el efecto de la vinculación de profesionales de otras áreas, establece la condición de una doble profesión, la profesión de origen y la profesión a la cual se vincula por razones laborales. El equivalente de este fenómeno es, la transformación cultural de la práctica educativa y las implicaciones del ejercicio docente en el desarrollo de los procesos formativos y educativos orientados institucionalmente a la búsqueda de la excelencia en educación.

Lo que ha ocurrido con la profesión de maestro en los años posteriores al Decreto 1278 del año 2002, ha hecho que la demanda social, en sus exigencias de dar soluciones a las necesidades efectivas, pretenda desconocer al maestro, remplazarlo o suplantarlo, apoyada en diferentes argumentos: se interpreta el ejercicio profesional docente como una estructura vacía o de menor condición y que puede ser ocupada por otros profesionales, por los medios de comunicación o las llamadas nuevas tecnologías, o por la acción de otro tipo de instituciones o prácticas, sin que existan exigencias claras de un saber educativo y de un dominio sobre la Pedagogía como el saber propio de la enseñanza.

Lo anterior produce una desubicación y una confusión social respecto a cómo situar laboral, cultural y políticamente al maestro en la sociedad colombiana y, por ende, como posicionar epistemológica e históricamente su saber (Ibarra, 2005).

### **La crisis de los modelos formativos**

Los investigadores educativos coinciden en que la calidad de la educación depende en un alto porcentaje de la calidad de los docentes. Debido a su rol en el sistema educativo, los docentes son considerados los actores privilegiados para incidir en los resultados de los alumnos (Bautista, 2009, p.112).

Para efectos de potenciar su incidencia, los Estados han propuesto a la evaluación como condición del perfeccionamiento de la profesión docente y la han convertido en una situación definitoria de la identidad profesional. Tanto es así que, la evaluación se ha

transformado en una estructura de descalificación y de sanción en el ejercicio profesional.

En términos de caracterizar la profesión, los Estados han regulado los espacios sobre los cuales se da la práctica docente, de tal manera que para profesionalizar se han previsto acciones que se definen como: formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.

Los docentes acatan, no sin resistencia, las definiciones de política y de norma porque sienten que sus condiciones laborales corren riesgo dentro de estos nuevos marcos reglamentarios, a tal punto que se transfiere la identidad profesional de su saber y saber-hacer, solamente a lo certificado o legislado y se margina su compromiso con la cultura y la sociedad, como si no fuera parte sustantiva de su ser de maestro.

Tal y como es definido por Vaillant (2005), las reformas educativas han relegado la participación de los docentes en su proceso de formulación; y pese al reconocimiento asignado por las políticas al rol docente, son ellos quienes menos han estado involucrados en el proceso de construcción y definición de las nuevas disposiciones para el desempeño de su profesión y de sus condiciones laborales.

FECODE ha asumido en Colombia la defensa de la profesión docente desde el enfoque de lo laboral como estructura sindical, pero, no existe ningún espacio de participación de los docentes en la construcción de la identidad de su propia profesión. Las decisiones sobre el “saber” y el “saber hacer” del maestro, las toman otros y las formaliza el Ministerio sin mediar una consulta directa a quienes tienen la obligación de ejercerla.

La investigación educativa crece en número en las facultades y en los programas de pregrado y posgrado como un saber autónomo. Pero, los productores de política y los relatores de normas no conocen la investigación educativa; es más, quienes dirigen la política normalmente no son educadores. La contradicción general que se produce es que todo intento de mejoramiento educativo no integra el mejoramiento de la profesión con participación de quienes tienen que realizarlo y, en consecuencia, los actos de mejoramiento cuentan con la resistencia pasiva de los educadores.

## **La desestabilización de la condición y características laborales de la profesionalidad docente**

La diversificación de profesiones en el ámbito educativo, introduce una heterogeneidad social y cultural en la composición del cuerpo docente estatal, generando dinámicas distintas en términos de la relación del profesor con el conocimiento, la capacitación, las disposiciones frente al trabajo colectivo, la movilidad dentro del escalafón docente e inclusive con la organización sindical.

Elementos constitutivos de la práctica docente como son: la transposición didáctica del conocimiento y la construcción de la cultura escolar como elementos fundamentales de las prácticas formadoras, suscitan en la interacción, el desarrollo autónomo del sujeto y lo convocan creativamente al saber científico disciplinar y, a la construcción de la sociedad como ciudadano responsable de la vida civil y del proyecto humano en el que se inscribe.

La ponderación del saber desde el campo del conocimiento pedagógico y didáctico se resuelve, en forma práctica, desde una estructura de procedimientos de orden tecnológico, mediante los cuales se puede presentar el conocimiento, aunque se tenga una comprensión muy disminuida de los sujetos que aprenden. La condición del ejercicio profesional se pondera por la calidad del saber científico disciplinar y no por la capacidad de interactuar del maestro con niños y jóvenes en procesos de desarrollo intelectual, psicoafectivo y psicomotor, y la cultura en la que se mueve la escuela tiende a ser una cultura pragmática de adultos en la que el niño vuelve a ser un adulto en miniatura.

La escuela perdió su esencia formadora de valores, de significados en proceso de autonomía y, se transformó en un derecho pragmático al que acuden padres de familia, no tanto para formar y compartir la responsabilidad formadora, sino, para encontrar un lugar de guardería donde sus hijos permanezcan el tiempo en el cual se comprometen laboralmente.

La protección de la infancia que era por definición una de las responsabilidades de la escuela, la convierte en el lugar eficaz de políticas de protección infantil, más que de formación y educación de ciudadanos.

## **La imposibilidad de robotización de la profesión**

El anuncio y la realización de la Cuarta Revolución Industrial, alerta la construcción de la educación como respuesta a las condiciones de futuro y por definición toca la naturaleza de la profesión de educador y se convierte en un desafío.

La caracterización de esta revolución finalmente propone un futuro en el que cambiará la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos, cambiarán las normas éticas que gobiernan el mundo porque afectará el mercado del empleo, el futuro del trabajo y la desigualdad en el ingreso (Flores, 2018).

Con relación a las manufacturas y a la llegada de los robots y las fábricas inteligentes (control por sí misma y a lo largo de la cadena de valor), se “creará formas de empleo que aún no existen”, de manera tal y como lo explica Oppenheimer:

La verdadera amenaza de la inteligencia artificial no es que los robots dominen la humanidad, como pronostican varias películas, sino que la dejen sin empleo” y “los trabajos que sobrevivirán son los difíciles de explicar, cuyas funciones no pueden ser programadas”. (Oppenheimer, 2018)

De esta manera, tal y como lo identifica el autor, en un estudio realizado por la Universidad de Oxford el 47% de nuestros trabajos corren el riesgo de desaparecer por la presencia de los robots y la automatización.

Para los visionarios que han interpretado las condiciones de futuro, la enseñanza y sus contenidos nos obligan a pensar que no tiene sentido que los colegios enseñen únicamente en qué año se descubrió América y, aunque la historia sigue teniendo un papel importante en la ubicación de los sujetos y en la función política, lo principal es enfocarse en las habilidades blandas: la creatividad, el trabajo en equipo y la flexibilidad.

La respuesta a esas demandas de futuro nos permite pensar que estar en manos de gente inteligente, autónoma y capaz de estimular en forma sistemática el desarrollo intelectual de las nuevas generaciones, impulsando su capacidad creadora, valores y comunicación activa en grupo y capacidad de adaptación y de interpretación flexible a las nuevas realidades creadas, no es tarea de un robot y, por lo tanto, la profesión docente no es robotizable.

En consecuencia, para los países en desarrollo como es el caso de América Latina, la cuarta revolución industrial depende de la transformación de la profesión en función de los nuevos retos, sin desconocer el componente cultural, humano y social que representa el maestro, en las dinámicas de formación de las nuevas generaciones.

### **Reto de la profesionalidad, profesiones burocráticas**

Las profesiones se establecen en principio como profesiones liberales y burocráticas, las primeras son autónomas en su definición, control y desarrollo para implementar iniciativas propias de su mejoramiento a partir de la ciencia y de la tecnología; y, las burocráticas, están reguladas en sus definiciones y naturaleza desde el Estado en relación a la manera de proceder y actuar en función de un servicio público. Tal es el caso de la docencia para la educación preescolar, básica y media, por cuánto, para la educación superior el esquema de la profesión académica se realiza en base a la autonomía universitaria.

El Estado ha regulado todos los aspectos que tienen que ver con la profesión de maestro, e incluso ha intervenido en campos de la profesión que definen su propia naturaleza, a diferencia de otras profesiones. La defensa académica de la profesionalidad, de sus transformaciones y avances depende, en un bajo grado de los aportes de los profesionales que la ejercen y, en un alto porcentaje, de las decisiones de quienes ejercen otras profesiones. De ahí que, el desafío está en permitir mecanismos de alta participación a los profesionales de la educación, para que establezcan y participen activamente en las definiciones de su propia profesión, su naturaleza, sus transformaciones, sus dinámicas técnicas y tecnológicas y, sus esquemas de evaluación y control, aunque para ello se coordine la formación profesional con instituciones de educación superior como corresponde a las demás profesiones.

De la misma manera, el Estado que coordina la burocracia educativa debe ser capaz de generar la participación de los profesionales de la educación en la formulación de políticas y en la definición del ejercicio de la profesión. De otra forma, no estaremos hablando de los profesionales de la educación sino del oficio de profesores o maestros.

## Conclusiones

Desde el punto de vista de las políticas públicas, la profesión docente en Colombia se ha proyectado a la satisfacción de las relaciones entre calidad de la educación, capacidad de respuesta a las transformaciones sociales desde el sistema educativo, y comprensión de una cultura moderna que fortalezca la democratización del conocimiento.

La función de la educación es estimular la sabiduría a través de la apropiación del conocimiento, y si bien no le corresponde a la educación la construcción de los criterios de calidad de los conocimientos, si es de su obligación exigirse a sí misma la responsabilidad de que su apropiación se haga mediante procesos calificados como de alta calidad. Definitivamente, la educación propicia espacios para el mejoramiento de las organizaciones, la ética y la cultura.

Con este propósito, el país ha buscado el mejoramiento sistemático de las entidades formadoras, el perfeccionamiento de los servicios educativos que ofrece el Estado, el desarrollo laboral de los docentes y la articulación permanente de la educación con el contexto rural, multiétnico y pluricultural que lo constituye.

Frente a las expectativas sociales, el país ha intentado resolver problemas en el campo de la profesión de educadores, abordando los temas desde tres áreas de política a saber: las características de la profesión, el marco de empleo y la formación. Como lo afirma la OCDE en su informe de julio del 2018, titulado: “Una mirada al sistema escolar colombiano, informe de la OCDE y reflexiones para seguir avanzando”, en Colombia con el nuevo estatuto docente se avanzó en la profesionalización docente, sin embargo, aún hay retos en la estructura de la carrera y en la evaluación. En cuanto a formación inicial de los profesores en Colombia, igualmente se afirma que, hay una diferencia muy grande en términos de calidad entre las diferentes licenciaturas.

Hay un papel importante de las escuelas normales superiores, pero, aún no es claro cómo funcionan normativamente, pues, las licenciaturas no logran atraer a los mejores bachilleres. Más que un llamado a la carrera, las licenciaturas son vistas como una forma

de lograr movilidad social y, por otro lado, los jóvenes no ven la necesidad de estudiar educación por cuanto el título de cualquier profesión les permite ser candidatos al escalafón docente, con lo cual, la profesión de licenciado es vista por los jóvenes como un parqueadero laboral que los protege de la coyuntura del mercado, en caso de no encontrar empleo en su profesión.

Con esto, todas las facultades formadoras de distintas profesionales tienen implícita la concesión del título de cada facultad y también el título de maestro, es decir, tienen para sus egresados doble titulación. Este hecho no se ha estudiado suficientemente, ya que las propuestas curriculares no están integradas en las universidades. Aquí surge la pregunta, ¿Es suficiente el conocimiento propio de cada profesión para atender la formación de los niños y jóvenes?

La OCDE considera que no es suficiente la formación complementaria o continúa para resolver problemas que la escuela actualmente afronta, como el de la atención a niños especiales o discapacitados y, los modelos multigrados que permiten atender a niños de primero a quinto, con un solo maestro, y en pequeños grupos. Estos modelos de educación se han puesto a funcionar en los siguientes casos: para la atención en la educación rural, o en sectores donde la población estudiantil ha disminuido por efecto de las nuevas prácticas del desarrollo poblacional.

En el ámbito nacional, se considera necesario promover una nueva visión para la enseñanza y mejorar la formación docente. Pero, estos componentes no son posibles de impulsar si no hay una definición previa de la naturaleza profesional y un reconocimiento, no solo salarial, sino cultural y social del maestro como profesional de la formación educativa. La situación de la profesión docente resulta problemática dada la gran dispersión de saberes y de culturas profesionales que se insertaron a la escuela, con el escalafón del año 2002 (Decreto 1278 de 2002). Es de esperar que, se resuelvan en forma efectiva nuevos reconocimientos y grados y que se impulse un orden laboral distinto, en pos de conseguir una estructura para la profesión docente y otros campos de posicionamiento para los maestros en función de la gestión y de la gobernanza escolar. Es preciso señalar que, es necesario sustraer a la escuela de la réplica de modelos empresariales, entendidos estos como modelos de

organización productiva en serie y, conviertan a la escuela en espacios de formación; donde los rectores dejen de ser gerentes y sean primero responsables de la orientación institucional en función de resultados de desarrollo y crecimiento cívico y ciudadano.

El nuevo entrenamiento debe abarcar la formación de los profesores que no son profesionales de la educación, con énfasis en las culturas y etnias que constituyen una presencia activa de la sociedad colombiana y, además, la formación en la realidad urbana y rural.

Para que la reforma educativa sea efectiva, es necesario que haya más de una investigación sobre la profesión, con seguimientos realizados por los docentes en el día a día. Adicionalmente, hay que reflexionar sobre la práctica cotidiana que incluya elementos, tales como: la planeación curricular conjunta, el análisis del trabajo de los estudiantes, la observación de pares en acción para compartir los resultados de las investigaciones y, lograr un propósito general de dar al estudiante un espacio de reconocimiento en el servicio educativo.

Es evidente que para poder avanzar en la profesión docente se requiere de: un sistema profesional que promueva el crecimiento y asegure la calidad de los recursos humanos; una evaluación que permita la continuidad del contrato; una evaluación periódica de las prácticas para mantener el estatus; y, una evaluación de competencias específicas cada vez que sean requeridas.

De la mano con lo anterior, se necesita el crecimiento profesional de los docentes que incluye: mentores para los nuevos profesores, la colaboración entre pares para mejorar las prácticas, y un mejoramiento sistemático que impulse la innovación en las prácticas de aula.

Dentro del marco de una carrera docente, tal como lo afirma Furman (2018) debe haber una graduación que permita la experiencia escalonada de los novatos preparados previamente para el servicio profesional, luego, la experiencia del junior y senior de los cuales surjan los directivos docentes.

Los desarrollos de la profesión docente en Colombia han permitido avanzar en esta dirección, pero, los embates de ciertas modas de la administración pública, han llevado a replantear los roles de quienes administran los procesos cotidianos de la profesión, a tal



punto que, hoy hay serias divergencias entre los administrativos docentes y los profesores, que deben ser conciliadas con una propuesta académica y un replanteamiento de los modelos de escalafón.

Partiendo de que toda educación busca la excelencia y de que el aprendizaje se logra por el estudiante a través de un proceso activo e intelectual, tenemos que reconocer que enseñar es un proceso complejo que requiere formación académica especializada. Si bien se puede dialogar con otras culturas profesionales, la docencia guarda autonomía, no solo de naturaleza laboral por las relaciones entre los sujetos que intervienen, sino, por los propósitos que los convocan al trabajo que realizan, de los cuales resultan métodos, procesos y problemas que caracterizan el espacio sociocultural de una profesión, la profesión docente.

### **Bibliografía**

- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 32(2), 112.
- DANE (2016). *Demografía y población. Estadísticas nacionales*. Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2NttaEg>
- Decreto No. 2277 (1979). Ministerio de Educación Nacional, Colombia, septiembre 14 de 1979.
- Decreto No. 1278 (2002). Ministerio de Educación Nacional, Colombia, junio 19 de 2002.
- Flores, J. (2 de septiembre de 2018). *El desempleo tecnológico será el gran tema del siglo XXI*. El Tiempo. Recuperado de <https://bit.ly/IVRpDR>
- Furman, M. (2018). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Madrid: Fundación Santillana.
- Grupo de Investigación (junio de 1978). Evaluación de las escuelas normales de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 10. Bogotá.
- Ibarra, O. (2005). *La profesión de maestro en Colombia. Perspectiva histórica, social y pedagógica. Estudios de caso: la Universidad pedagógica nacional como institución nacional oficial formadora de formadores* (Tesis doctoral). España: Universidad de Granada.
- Ley No. 30 (1992). Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992.
- Ley No. 115 (1994). Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan decenal de educación 2016-2026*. Colombia: Ed. AF&M Producción gráfica S.A.S
- Oppenheimer, A. (2018). *Sálvese quien pueda. El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Miami. USA: Kindle ediciones.
- Vaillant, D. (2005). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: PREAL



# **La reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a la Educación Básica en México y Ecuador**

## *The reconfiguration of the teaching profession from the processes of entrance to the basic education in Mexico and Ecuador*

Gisela Salinas<sup>1</sup>

### **Resumen**

---

Con perspectivas políticas distintas y con acercamientos diferenciados a organismos internacionales, Ecuador y México comparten orientaciones asociadas a la profesión docente, particularmente, en el ingreso al servicio y en la evaluación del desempeño. En los últimos años, la profesión docente en la educación básica ha tenido varios cambios, entre los cuales destacan la apertura a otras profesiones, concursos de oposición y méritos para ingresar al servicio, diversificación de tareas y funciones, incorporación de nuevas figuras educativas, particularmente, tutores o mentores y, evaluaciones para la permanencia en el servicio a partir del desempeño, para el otorgamiento diferenciado de estímulos económicos y para la promoción de puestos de dirección escolar.

### **Palabras clave**

---

Reconfiguración profesión docente, ingreso al servicio, México, Ecuador.

### **Abstract**

---

With different political perspectives and with differentiated approaches to international organizations, Ecuador and Mexico, they share orientations associated with the teaching profession, particularly in the entrance to the service and in the evaluation of performance. In recent years, the teaching profession in basic education has had several changes, among which openness to other professions, competitions of merit and opposition to enter the service, diversification of tasks and functions, incorporation of new educational figures, particularly, tutors or mentors; evaluations for the permanence in the service based on performance, for the differentiated granting of economic stimuli and for the promotion of school management positions.

---

1 Ha sido profesora normalista, Licenciada y Maestra en Antropología Social. Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Como docente ha trabajado en educación primaria, secundaria, licenciatura y maestría. Cuenta con amplia experiencia en la formación de docentes, particularmente para la educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional en México. Fue Directora de Formación Inicial y Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. gsalinas@upn.mx

## Keywords

Reconfiguration teaching profession, entry to service, México, Ecuador.

## Introducción

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación realizado en México y Ecuador sobre la *reconfiguración de la profesión docente* en ambos países a partir, principalmente, de las últimas reformas educativas. El estudio se centra de manera particular en los cambios derivados de los procesos de ingreso al servicio de docentes de educación básica general e incluye también la educación indígena.

Con una diferencia de población de más de 100 millones de habitantes y con diferentes niveles de desarrollo económico y social, México y Ecuador tienen puntos comunes en sus agendas sobre la profesión docente, el ingreso al servicio y el desarrollo profesional. En ambos países, la presencia de pueblos y comunidades indígenas ha dado pauta al reconocimiento de derechos colectivos en las Constituciones, entre los cuales se encuentran los destinados a una educación en la propia lengua, con una perspectiva intercultural que posibilite la pertinencia cultural y lingüística y con profesores hablantes de la propia lengua. En Ecuador destaca el hecho de que desde el 2011, toda la educación pública se rige por Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

No obstante, los cambios relacionados con la profesión, han tenido aceptaciones diferenciadas en ambos países. En México, en el marco de la reforma educativa (2013), nos encontramos ante nuevos escenarios que han implicado fuertes tensiones y desafíos para los profesores en servicio y para los aspirantes a ingresar al magisterio (incluidos los estudiantes de las escuelas normales). También expresaron su inconformidad los profesores en servicio que han sentido amenazadas sus condiciones y estabilidad laboral y su materia de trabajo. Los cambios en la carrera docente también han tenido repercusiones diferenciadas para la educación básica general y la educación indígena en la cual se privilegiaba a jóvenes que aún sin formación docente, pero, con estudios de bachillerato, hablaran una lengua indígena.

En Ecuador las orientaciones del Gobierno socialista promovieron una amplia participación de los docentes en la definición de los cambios orientados a la construcción de una educación con una perspectiva intercultural para todos, de conformidad con la LOEI y a la mejora de los servicios educativos con inclusión y responsabilidad social. La definición de los cambios en la formación inicial de docentes y de la carrera docente también se articuló inicialmente con el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Algunos aspectos asociados a la docencia que se incorporaron en el Plan fueron: consolidar una reforma curricular que articulará todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y renovar la formación inicial del personal docente.

El Plan Decenal de Educación estableció ocho grandes políticas entre las que destacaba la 7: Revalorización de la Profesión Docente, el Desarrollo Profesional, el Mejoramiento de las condiciones de trabajo y la Calidad de vida de los docentes (Fabara, 2013, p.17).

La discusión sigue vigente con relación a las circunstancias particulares y emergentes que obligan a modificar prioridades en las agendas de los gobiernos y a dar seguimiento a los profesores reconocidos como *idóneos* que han ingresado al servicio a partir de los nuevos los procesos.

En las últimas décadas, se ha insistido fuertemente en la mejora de los servicios educativos y se ha colocado a las y los docentes como sujetos claves, responsables de los resultados, pero, al mismo tiempo, encargados de lograr la transformación y mejora de la educación. Organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, han impulsado políticas para reorientar la carrera docente, particularmente en el ingreso al servicio.

En la última década, en ambos países, se dieron cambios en las legislaciones asociadas a la profesión docente. En México, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (2008) y la Reforma Educativa (2013) con cambios constitucionales a la Ley General de Educación y leyes secundarias: Ley del Instituto Nacional de

Evaluación Educativa (LINEE), Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) y diversos acuerdos secretariales, vinieron a reorientar la profesión y a otorgarle un papel central a la evaluación de los aspirantes a docentes y de los docentes en servicio.

En Ecuador, la Revolución Ciudadana (2007), la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (2011), el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) y diversos acuerdos vinculados con el programa *Quiero ser maestro*, plantearon cambios con relación a la profesión, al ingreso al servicio de docentes, y a la evaluación docente.

En estos escenarios de cambio, se plantearon algunas coincidencias en el papel de las organizaciones sindicales. En México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de orientación oficial, tuvo cambios en su dirigencia para ser acompañante de los procesos de reforma con algunos cuestionamientos mínimos que contrastan con su anterior protagonismo en la definición de los procesos de ingreso al servicio, estímulos al desempeño docente, nombramiento de autoridades de diferentes niveles, e incluso cuestiones curriculares. En tanto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), presente principalmente en estados del centro y sur del país, ha criticado permanentemente el carácter punitivo de las evaluaciones a los docentes.

En Ecuador, la Unión Nacional de Educadores (UNE), aunque inició acompañando los procesos de transformación derivados de la Revolución Ciudadana, también, tuvo cambios en su dirigencia y, aunque ha externado algunas críticas, su participación se ha menguado. La Unión Nacional de Educadores (UNE) fue disuelta por el gobierno de aquel entonces en el año 2016. El gobierno actual (2018) ha mostrado la intención de restituir su personalidad jurídica, estableciendo su importancia para el desempeño profesional docente en el país.

En ambos países emergió un discurso asociado a la recuperación de la rectoría de la educación por parte del Estado que ha enfatizado el papel de los docentes como responsables de los resultados educativos y en este sentido, se espera mucho de los profesores de recién ingreso, como una apuesta que permita transformar y renovar los sistemas educativos, con otras prácticas educativas.

## La carrera docente en América Latina

En las dos últimas décadas la profesión docente en el contexto latinoamericano se ha asociado a una carrera de vida, con implicaciones relacionadas con la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional que han expresado tendencias comunes. En este sentido, las posibilidades de ingresar a instituciones formadoras de futuros docentes (normales o institutos superiores pedagógicos), los procesos de ingreso al servicio, las condiciones laborales y el desarrollo profesional, han cambiado y se han asociado prioritariamente a procesos de evaluación.

El trabajo de los nuevos docentes debe orientarse a transformar las escuelas, a contribuir a cambiar los sistemas educativos, a producir conocimientos educativos para atender nuevas necesidades educativas de alumnos con un perfil muy diferente al de las y los alumnos de décadas anteriores, con componentes adicionales como el uso de las nuevas tecnologías o el desarrollo de las habilidades socio-afectivas.

En las dos últimas décadas se han planteado políticas educativas orientadas a buscar la incorporación de los mejores docentes y promover su desarrollo profesional para impactar de manera eficiente en la educación básica. Así, la OCDE (2010) recomendó para México y otros países de la región, cuatro aspectos centrales asociados a la profesión: que la docencia resulte una carrera atractiva; que se mejoren los procesos de selección a partir de concursos de ingreso de los profesionales más adecuados para la docencia; actualización a los docentes para la atención de nuevas demandas educativas y lograr conservar a los mejores profesores.

A partir de los procesos de ingreso al servicio docente, emergen indicios que dan cuenta de cambios en la profesión, asociados a formas de organización escolar con más actores y más actividades, ampliación de las jornadas, a la construcción de nuevos identificadores y clasificaciones entre docentes (*idóneos* o *no idóneos*) y a procesos de selección que promueven, reconocen o premian a los aspirantes a docentes que reúnen los méritos esperados y aprueban los exámenes requeridos. Los concursos de oposición parecieran ser ritos de paso que generan tensión entre lo que se sabe o se



aprendió previamente y lo que debe hacerse en el trabajo docente cotidiano. Para este trabajo se han planteado nuevas regulaciones e indicadores de desempeño (Perfiles, parámetros e indicadores en México y Estándares de desempeño profesional docente en Ecuador) que van emparejados a una reorientación en la profesión asociada a un nuevo modelo de gobernabilidad del sistema educativo.

### **Perspectivas metodológicas y teóricas**

El trabajo fue una investigación comparada entre países que tienen situaciones comunes con relación a sus reformas educativas y la profesión docente, desde la perspectiva de los sujetos para la cual se recuperó la perspectiva epistémica interpretativa de Schutz (1974) y Geertz (1987), entre otros.

La intención fue reconocer el contexto que da sentido y determina las formas en que se perciben los cambios, exigencias, escenarios, desafíos a partir de observaciones, entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y formadores de docentes en ambos países, vinculados al análisis interpretativo de Becker (2011) y la recuperación de la orientación hermenéutica a partir de la descripción articulada desde las aportaciones de Bertely (2000) y Rockwell (2009).

Para reconocer y comprender los cambios en las y los profesores y sus desafíos en nuevos escenarios del trabajo docente, Vaillant (2004) ofrece una perspectiva sobre el contexto latinoamericano; Dalila Andrade (2008) permite reconocer la intensificación y precarización del trabajo docente y Emilio Tenti (2005 y 2006) da cuenta de las discusiones relacionadas con el oficio y la vocación docente.

En el caso de México, Ruth Mercado (2010 y 2013) tienen una perspectiva crítica sobre los procesos actuales de formación inicial de los docentes y las nuevas demandas al magisterio, y Alberto Arnaut (2014) ofrece un panorama sobre los retos y problemas a partir de los últimos cambios en la profesión docente luego de la promulgación de la LGSPD.

En el contexto latinoamericano, Magaly Robalino (2015) ofrece un acercamiento a los problemas y demandas de los docentes; en tanto, Alejandra Birgin (2017) da cuenta de los cambios en

trayectorias y perfiles de los estudiantes que buscan formarse para trabajar como docentes, y Tardif (2013) permite un amplio acercamiento a cómo la profesionalización, con diferentes sentidos, ha sido la exigencia más profunda a los docentes en los últimos años.

Para el caso de Ecuador, Eduardo Fabara (2013 y 2015) ha dado un sistemático seguimiento a la formación de los docentes y a las instituciones responsables de hacerlo y María Elena Ortiz (2015), da cuenta del compromiso político en la formación de docentes y sus implicaciones en el currículum.

Desde una perspectiva interpretativa, el trabajo se basó principalmente en entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y formadores de docentes en ambos países y en la revisión de la normatividad sobre el tema en ambos países.

El propósito de la investigación fue tratar de describir lo que ocurre en ambos países desde la voz de los sujetos y reconocer que el contexto es lo que da sentido a lo que está pasando en cada uno de ellos y determina las formas en que se perciben los cambios, las nuevas exigencias, los nuevos escenarios, los desafíos (Bertely, 2000).

### **Caso México**

En el 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) suscrita por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, planteó como uno de sus ejes centrales la profesionalización de los maestros en tres puntos: ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos. En dicho documento de política educativa se señala que, “[el] ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas [será] por vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente” (SEP/SNTE, 2008, p. 14).

Al reformarse los artículos 3º y 73º de la Constitución Política y expedirse en 2013 la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y la LGSPD, se reglamentó detalladamente en esta última, que el ingreso al servicio docente, se debería llevar a cabo mediante concursos de oposición, para garantizar *la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias*. Dichos concursos —se señaló— debían ser públicos y las convocado-

rias tendrían que describir el perfil de los aspirantes a la docencia a partir de parámetros, indicadores que se evaluarán a través de instrumentos definidos previamente. Las principales fases de los Concursos de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica son las siguientes:

Primera fase. Publicación y difusión de las convocatorias. Pre-registro. Registro, recepción y revisión de la documentación.

Segunda fase. Aplicación de instrumentos de evaluación.

Etapas 1. Aplicación del Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente.

Etapas 2. Aplicación del Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.

Etapas 3. Aplicación de los Exámenes Complementarios o Adicionales (Lengua indígena; Segunda lengua: inglés; francés; Asignatura estatal; Artes; Tecnología).

Tercera fase. Calificación. Conformación de listas de prelación. Asignación de plazas.

La LGSPD señala que los docentes *idóneos* incorporados al servicio deberán contar con el acompañamiento de un tutor durante los dos primeros años y serán evaluados al término del primer y segundo año para determinar si cumplen con las exigencias de la función docente.

Cada entidad, de acuerdo a sus vacancias, emite una Convocatoria en la cual la apertura explícita de la profesión a egresados de diferentes carreras es evidente. Son pocas las entidades federativas que han mantenido su orientación principalmente hacia los egresados de las escuelas normales. Un caso a destacar es el Estado de San Luis Potosí (SEP, Convocatorias para los Concursos de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014, 2015, 2016, 2017).

Para objeto de evaluación, en las convocatorias a dichos concursos, el perfil del docente *idóneo* de educación básica considera cinco dimensiones:

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Las variaciones con relación a las particularidades en educación preescolar o primaria indígena son mínimas en algunos parámetros e indicadores derivados de estas dimensiones y se asocian principalmente a las orientaciones a la Educación Intercultural Bilingüe, al conocimiento del entorno sociocultural y lingüístico, al papel de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas en materia educativa.

Los concursos de oposición para el ingreso al servicio profesional docente han dado cuenta de que no se necesita estudiar la normal, que ofrece una formación inicial específica, para ser maestro.

La apertura de la profesión a otros profesionales de diversas instituciones ha sido evidente. Si bien los mejores resultados los obtienen egresados de escuelas normales, poco a poco empezó a construirse un discurso no enunciado que con los años ha cobrado notoriedad: “cualquiera puede ser docente”.

Desde hace varios años, las escuelas normales han visto disminuir su matrícula, pero, en los últimos ciclos escolares, en estados como Oaxaca, con fuerte tradición normalista y en donde los lugares para estudiar en la normal eran muy disputados, la demanda bajo abruptamente.

Ingresar al magisterio sin haber estudiado para ser maestro no es fácil. No es sólo una cuestión de preparación sino también de formar parte de una comunidad que comparte historias, trayectorias formativas, acercamientos previos a las escuelas, cercanía con los niños y jóvenes, así como concepciones comunes, es decir, un sentido identitario común. Una profesora, con 35 años de servicio, supervisora en una zona escolar de la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México, lo refiere así:

Lo que adolecen los nuevos maestros que resultaron *idóneos* y tienen otras formaciones [es] falta de formación pedagógica, porque en las escuelas es fundamental para su

trabajo; los que vienen de las universidades pueden ser pedagogos y son buenos, pero no saben de enseñar ni conocen los programas, los libros y les dan miedo los alumnos, ¡qué digo!, ¡terror! y los padres de familia son la prueba de fuego. Exigen mucho y a veces tú te das cuenta de que no ven qué hacen en la escuela sus hijos. (Ma. M1, p. 6)

En educación indígena los procesos de ingreso al magisterio consideraban como prioritario saber una lengua indígena. Muchos docentes ingresaron con estudios de primaria, secundaria y en las últimas décadas de bachillerato. Para *completar* su formación, antes de 1984 de normal básica y, a partir de 1985 de licenciatura, se diseñaron estrategias a distancia o incluso por correspondencia, y después en modalidad intensiva o semiescolarizada. El Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (IFCM) en las décadas de los 50, 60 y 70 tuvo particular relevancia para que maestros indígenas y no indígenas completaran sus estudios y, a partir de 1979 hasta nuestros días, la Universidad Pedagógica Nacional con sus unidades y subse-des, enclavada a lo largo y ancho del país, ha ofrecido diferentes programas de licenciatura a docentes en servicio. Para los maestros de educación indígena destaca las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI 90) que han atendido a más de 40 mil docentes.

A finales del siglo pasado algunos proyectos de escuelas normales indígenas, encabezados por maestros y profesionales indígenas, empezaron a construirse y surgieron propuestas como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) o la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en Chiapas. No obstante, fue hasta el año 2004, cuando la instancia federal responsable de la formación inicial de profesores, la Dirección General de Normatividad (DGN), dio inicio a la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Un profesor indígena, con casi veinte años de experiencia docente y actualmente al frente de una normal indígena, reflexiona lo siguiente sobre los exámenes de ingreso al servicio para educación indígena para los cuales se ha permitido la incorporación de diversos profesionales:

Evalúan con la norma en la mano. Están de nombre los programas de educación intercultural y bilingüe, pero yo veo que no hay sujetos idóneos. Algunos de los

que presentaron el examen no conocen la cultura. En cambio, los egresados de nosotros tienen formación y no se han olvidado de sus orígenes. [La normal] tiene un funcionamiento comunitario, asambleas (...), pero con la reforma tuvimos que hacer una negociación con las autoridades para seguir trabajando la comunalidad y recrear patrones culturales, tequio, asamblea por pueblos vecinos originarios (...), rendir cuentas. Las academias trabajan con todos los alumnos y docentes cuando salen a sus prácticas y allí están los resultados en los exámenes de ingreso. (FD M4, p. 3)

La profesión está cambiando y también la valoración social hacia ella. El papel de las normales en la formación inicial de los futuros docentes ha disminuido y ahora, en el fin del sexenio, se ha iniciado una reforma curricular en las normales, no exenta de tensiones. No obstante, estos cambios, poco a poco, han llegado a las aulas docentes que no estudiaron para ser docentes pero que a partir del concurso de oposición, resultaron *idóneos*.

### **Caso Ecuador**

Ecuador se encuentra en un proceso de transición. Anteriormente se entraba al magisterio vía los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) que antes fueron los institutos normales. Ahora, salvo los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB), todos los institutos fueron eliminados después de ser evaluados y no lograr su acreditación. Paralelamente se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que ha iniciado sus trabajos y también se diseñó un examen único de ingreso a las instituciones de educación superior con mayores exigencias para entrar a las carreras de pedagogía o educación, lo cual disminuyó la demanda de aspirantes en relación a lo que anteriormente se solicitaba, pues, quienes tenían puntajes altos (800/1000 puntos) podían seguir cualquier otra opción más lucrativa o de mayor prestigio.

Cuando se implementó el Plan Nacional del Buen Vivir (2008) la política asociada a la revalorización de la profesión docente, derivó en los siguientes aspectos: nuevo sistema de formación inicial, nuevo sistema de desarrollo profesional, estímulo a la jubilación, estímulo al desempeño a través del incremento de su remuneración, construcción de vivienda para maestros de escuelas unidocentes del sector rural (Fabara, 2013, p.17).

De manera simultánea a los requisitos para ingresar a carreras asociadas a la docencia o la educación, a partir del 2012

el Ministerio de Educación emprendió una amplia convocatoria, dirigida a cualquier profesional, sin importar el área, que quisiera incorporarse al magisterio. Sólo debía inscribirse vía electrónica a partir del Programa *Quiero ser maestro* y participar en el concurso de méritos y oposición. Los principales pasos para poder acceder al magisterio ecuatoriano con un nombramiento son los siguientes:

Fase 1. Elegibilidad (registro, elección de la especialidad, rendición de pruebas psicométricas y de especialidad). Si aprueba se es elegible.

Fase 2. Concurso de méritos y oposición.

A: Validación de méritos (títulos 20%; experiencia docente 10%; publicaciones, artículos, investigaciones 3%; cursos de capacitación 2%).

B: Oposición: prueba estandarizada de conocimientos específicos/ prueba de saberes disciplinares 40%; evaluación práctica (clase demostrativa) 25%.

Lo anterior implica considerar que del 100% esperado, el aspirante a ser docente tenga 35% en Méritos y 65% en Oposición. Destaca el hecho de que en este proceso está considerada la evaluación de una clase demostrativa del aspirante a docente.

Fase 3. Calificación, lista de prelación según prioridades. Asignación de plazas.

En este proceso hay una apertura explícita de la profesión a egresados de diferentes carreras. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015, 2016, 2017) y los docentes noveles debían recibir durante el primer año el acompañamiento de un docente mentor, con reconocida trayectoria y formación. Este programa no llegó a funcionar, salvo una primera formación de mentores que fueron ocupados en otras tareas.

La evaluación se realiza con base en Estándares generales de desempeño profesional docente, que hasta el año 2017 se encontraban organizados a partir de las siguientes dimensiones:

- A. Dominio disciplinar y curricular.
- B. Gestión del aprendizaje.
- C. Desarrollo profesional.
- D. Compromiso ético.

Los estándares que se derivan de dichas dimensiones resultan muy parecidos a las dimensiones planteadas para los docentes

de México en las Perfiles, parámetros e indicadores (ver Caso México). En abril del 2017 el Ministerio de Educación expidió una reforma que reorganizó los Estándares de gestión escolar, Desempeño profesional directivo y Desempeño profesional docente, con una perspectiva que permitiera visualizar la cadena de competencias y responsabilidades de los diferentes actores educativos (p. 4).

La evaluación no parece ser un problema para los aspirantes a la docencia en Ecuador tal y como lo ha sido en México, particularmente por la vigencia de las escuelas normales. Las explicaciones se asocian también a la participación de diferentes actores educativos en la definición de las políticas educativas a partir de la Asamblea Constituyente y, a los diferentes componentes considerados en el concurso de ingreso que incluyen la evaluación de una clase demostrativa del aspirante.

No obstante, han existido algunas voces discordantes como la expresada por una profesora ecuatoriana y dirigente sindical:

El ingreso se abre con el slogan de “quiero ser maestro”, luego se presentan a pruebas. Ahora se presentan las pruebas [que] antes eran pruebas pedagógicas, ahora son estandarizadas y son de conocimiento general, un maestro enciclopedia, general, de razonamiento lógico verbal, lógico matemático, cultura general y se eliminaron las pruebas de pedagogía y puede responder cualquier profesional de cualquier nivel. (Ma. DS E3, p. 2)

Esto ha dado lugar a que muchos jóvenes que recién han concluido su bachillerato, y sin ninguna formación pedagógica, sean designados para las plazas vacantes, especialmente, en las zonas rurales y suburbanas a donde antes iban los graduados de los institutos pedagógicos.

Los cambios en la profesión docente también tienen que ver con el reordenamiento escolar, en el cual, muchas escuelas de educación indígena han sido concentradas en escuelas y comunidades más grandes, en las que se complica la educación bilingüe en las lenguas ancestrales por la concentración de estudiantes de diferentes contextos y comunidades.

Madres y padres de familia, líderes comunitarios y docentes dan cuenta del proceso de reordenamiento desde la perspectiva de comunidades y pueblos indígenas de Cotopaxi y Chimborazo. Por la corresponsabilidad asumida con la mejora educativa, están diseñando estrategias para resolver el problema del transporte y



buscar opciones para el acceso a la educación de niños y jóvenes, pero, su planteamiento central es que el Estado reoriente el Plan de Reordenamiento conforme a la LOEI y que se vuelvan a abrir *las escuelitas comunitarias*.

Otra estrategia tiene que ver con lograr recuperar el derecho colectivo a una educación de calidad, en su propia comunidad, que garantice su sentido de identidad y pertenencia y fomente el diálogo respetuoso entre diversas culturas (Colectivos Ciudadanos por la Educación de Cotopaxi y Chimborazo, 2016).

Para José Malangón, impulsor del Sistema Experimental de Educación Intercultural Bilingüe (SEEIB) en la región de Cotopaxi:

La educación indígena debe contar con un currículum diferenciado y éste debe asociarse al perfil requerido para los docentes indígenas. Los cambios en el ingreso y en particular el título universitario que ahora se exige, no garantizan mejoras, porque en las comunidades indígenas antepone el saber al título y los exámenes no resuelven los problemas educativos (...) la educación que se ofrece se ha alejado de lo que debiera ser con toda esta “maquinaria de profesionalización” que se ha venido construyendo con el culto a la reforma y al cambio (...) Las aportaciones realizadas en los pueblos y con los pueblos no parecen reconocerse con leyes centralistas que se olvidan, en un país plurinacional y pluricultural, de la historia de los pueblos indígenas. Hasta el 2009 había 13 nacionalidades con su propia malla curricular, ahora hay una sola malla curricular aunque tengamos una Ley Orgánica de Educación Intercultural, no se reconocen los saberes ancestrales (...) el cambio no se da por decreto. (FD E2 PP, p. 3)

## **A manera de conclusiones**

Los resultados del trabajo permitieron identificar que a pesar de tratarse de Estados nacionales con gobiernos de diferente orientación, comparten perspectivas políticas y estrategias comunes con relación a la profesión docente. Dichas estrategias, entre las que se encuentran concursos de méritos y oposición para los procesos de ingreso al servicio docente en los que se aspira a identificar a profesores docentes *idóneos*, están *reconfigurando* la profesión y esta situación, sin duda, también está transformando la escuela y los sistemas educativos.

Dos aspectos resaltan las diferencias entre México y Ecuador en el proceso de ingreso al servicio docente en educación básica:

- La amplia consulta popular ciudadana en Ecuador que permitió definir prioridades a atender y en la cual se

asumieron compromisos y corresponsabilidad por los diferentes actores educativos.

- El hecho de que, en Ecuador, el concurso para ingresar al magisterio tiene una primera fase de méritos y en la fase de oposición, los aspirantes son evaluados en una clase demostrativa.

En México la reforma educativa 2013 modificó sustantivamente el papel de las escuelas normales como instituciones de formación inicial de los futuros docentes y, abrió la posibilidad a la incorporación de otros profesionales a la docencia en educación básica. Asimismo, quebrantó la situación laboral de los docentes en servicio, lo cual ha generado importantes movilizaciones magisteriales en rechazo a la evaluación. Al momento de cerrar este texto, el presidente electo que tomará posesión a finales de este año (2018), ha señalado que la reforma educativa vigente se cancelará y será sustituida por otra. Se espera realizar los cambios a partir de una amplia consulta ciudadana y, seguramente, las transformaciones que ocurran, impactarán en la profesión docente.

En Ecuador, aunque han existido críticas, los cambios impulsados a partir de la Revolución Ciudadana (2007) buscaron y obtuvieron el respaldo y la corresponsabilidad de diferentes actores educativos. Uno de los cambios que ocurrió fue el aumento en los salarios docentes, pero, esto implicó incrementar tareas docentes y ampliar la jornada laboral, lo cual ha disminuido el interés por la profesión.

En México, la difícil situación laboral de jóvenes profesionistas, incluso con estudios de posgrado, hace atractiva la incorporación al magisterio de educación básica, más como un trabajo que como una carrera profesional y de vida, por la posibilidad de un salario y mejores prestaciones laborales que otros empleos.

Ecuador y México son dos ejemplos de reformas bajo orientaciones políticas diferentes, pero, que tienen coincidencias en las estrategias que organismos internacionales han impulsado en la región y que subyacen en las actuales legislaciones. Las dimensiones de los sistemas educativos, la participación en los procesos de formación inicial y continua de diferentes instituciones que también deben renovarse, el papel de los actores involucrados —inclu-

yendo los sindicatos, otras instituciones de educación superior, padres y sociedad en general—, plantean escenarios distintos para cada caso, pero, con perspectivas comunes con mayor o menor consenso social.

Con relación a los docentes de educación indígena, aun cuando ambos países reconocen como prioritario el papel de las lenguas de los pueblos originarios, hace falta atender a otros aspectos relacionados con saberes y prácticas educativas comunitarias.

Para los maestros en México, la reforma educativa ha venido a cambiar la profesión, particularmente en temas laborales y administrativos, pues, fue hasta el actual ciclo escolar —2018-2019— que inició la operación del Nuevo Modelo Educativo orientado a Aprendizajes Claves para la educación básica. En Ecuador, en cambio, la reforma curricular a la educación básica se inició desde el 2014 y ha tenido actualizaciones.

En estos procesos de reconfiguración, subyace una crítica a los docentes en servicio y a las instituciones que los formaron y, se evidencia una “desconfianza social” por el saber profesional de los docentes que pone en tela de juicio a la profesión y a los procesos formativos.

A partir de los nuevos procesos de ingreso y de la búsqueda de la *idoneidad* de los nuevos docentes, se han generado nuevos perfiles, nuevas demandas para los docentes y la construcción de nuevas identidades profesionales y diferencias entre profesores. Para los docentes de educación indígena, en ambos países, las demandas específicas a los aspirantes a ser docentes en los concursos correspondientes, se centran principalmente, en el dominio de las lenguas indígenas o ancestrales, pero, hace falta reconocer la importancia de los conocimientos y prácticas culturales.

Para ambos países resultaría muy valioso dar seguimiento a los profesores reconocidos como *idóneos* que han ingresado al servicio docente. A partir de los nuevos procesos, revisar el apoyo que han recibido de sus tutores o mentores y cómo este ha contribuido a su formación y desarrollo profesional y, sobre todo, a transformar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización escolar.

## Bibliografía

- Andrade, D. (2008). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En A.M. Corti (Comp.), *Regulación social y nuevas políticas educacionales en América Latina* (pp.18-35). San Luis, Argentina: Ediciones LAE Laboratorio de Alternativas Educativas. Recuperado de <https://bit.ly/2KBeTHA>
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. Del Castillo y G. Valenti (Coords.), *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Becker, H. (2011). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Birgin, A. (2017). Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: aportes de la investigación educativa. *Runae. Revista científica de investigación educativa de la UNAE*, 1, 119-135. Quito: UNAE.
- Colectivos Ciudadanos por la Educación de Cotopaxi y Chimborazo. Contrato Social por la Educación (2016). *Se nos fue la alegría*. Video. Recuperado de: <https://bit.ly/2fFn9aO>
- Consejo Nacional de Planificación de la República del Ecuador (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Recuperado de: <https://bit.ly/2H9brBN>
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en Ecuador*. Quito: Cuadernos del Contrato Social por la Educación-Ecuador.
- \_\_\_\_\_. (16 de junio de 2015) Formación docente en Ecuador. Conferencia presentada en el *Encuentro México-Ecuador Reflexiones y experiencias en la formación de docentes*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira Escolar y Educacional*, SP, 14(1) enero-junio, 149-157. Paraná. Recuperado de: <https://bit.ly/31GnrCB>
- \_\_\_\_\_. (2013). Políticas educativas y su impacto para docentes y alumnos en las aulas: experiencias en América Latina. *XI Congreso Brasileiro de Psicologia Escolar y Educacional: Compromiso ético-político com a Educação*, 14 al 17 de agosto. Uberlandia: Universidad Federal de Uberlandia, MG.

- MINEDUC (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: MINE-DUC. Recuperado de <https://bit.ly/33AxzyK>
- \_\_\_\_ (2017). *Quiero ser maestro*. Quito: MINEDUC. Recuperado de <https://bit.ly/2Z8xvmq>
- \_\_\_\_ (2017) *Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. Quito: Subsecretaría de Fundamentos Educativos/Dirección Nacional de Estándares Educativos. Recuperado de: <https://bit.ly/2A8qW8M>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>
- Ortiz, M. E., (2015). El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. En M.E. Ortiz, C. Crespo, E. Isch, y E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 83-98). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Red Estrado, Abya-Yala.
- Robalino, M. (2015). Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas. En M.E Ortiz, C. Crespo, E. Isch y E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 21-38). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Red Estrado, Abya-Yala.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós.
- SEP (2013). *Ley General de Educación*. México: DOF, 22 de agosto.
- \_\_\_\_ (2013). *Ley General de Servicio Profesión al Docente*. México: DOF, 3 de septiembre.
- SEP/SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP/SNTE.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-43). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: IIEP, UNESCO, Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_ (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (Comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.119-142). Buenos Aires: UNESCO, IIPE, Fundación OSDE.

## Capítulo II

---

# **Docencia, cultura escolar e investigación educativa**



# Trabajo docente y cultura escolar

## *Teaching work and school culture*

Irene Gahona<sup>1</sup>

Segundo Gálvez<sup>2</sup>

### Resumen

---

La sociedad exige un cambio radical en cuanto al desempeño de los ciudadanos, tanto, en conocimientos, como, en la práctica de valores. El propósito de este trabajo es analizar el currículo nacional desde su filosofía hasta su aplicación en el aula, este proceso debe asumirse como una tarea que compromete a todos quienes hacen educación: desde el Ministerio, hasta el aula y en los espacios de interacción con los otros. De los resultados obtenidos en la observación directa a varias instituciones se puede evidenciar que, la carga administrativa que tienen los docentes es una limitante para la mejora de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, también se debe considerar la falta de conocimiento en el manejo de la información emanada desde el Ministerio de Educación, el desconocimiento del término transversalidad en lo que se refiere a la práctica de los valores; así como, las culturas escolares que se generan a lo interno de las instituciones educativas. En la actualidad, laboran como docentes muchos profesionales, que si bien es cierto tienen su preparación académica en otras carreras, no conocen los principios de la didáctica, la pedagogía y la psicología, herramientas fundamentales para manejar los grupos de estudiantes y llevarlos a la consecución de sus objetivos.

### Palabras clave

---

Maestros, convivencia, instituciones educativas, estamentos escolares.

### Abstract

---

Society demands a radical change in the performance of citizens, both in knowledge, and in the practice of values. The purpose of this work is to analyze the national curriculum from its philosophy to its application in the classroom, this process it must be assumed as a task that commits all of us who do education: from the Ministry, to the classroom and in the spaces of interaction with the other playground. From the results obtained from the direct observation of several institutions, it can be seen that the administrative

- 
- 1 Es Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Loja. Magister en Gerencia y Liderazgo educacional por Universidad Técnica Particular de Loja. Dirigió la carrera Químico Biológicas de la Universidad Nacional de Loja. Actualmente es docente en la Universidad Nacional de Loja.
  - 2 Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Loja. Master en Formación del Profesorado en Educación Secundaria de Ecuador (Física y Química) por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Magister en Gestión y Desarrollo Social por la Universidad Técnica Particular de Loja. Es docente en la Universidad Nacional de Loja.



burden that teachers have is a limitation for improving the results of the teaching-learning process. On the other hand, one must also consider the lack of knowledge regarding the handling of information emanated from the Ministry of Education, the ignorance of the term transversality, in what refers to the practice of values; as well as the school cultures that are generated within the educational institutions. Currently, many professionals work as teachers, that although it is true they have their academic preparation in their field, they do not know the principles of Didactics, Pedagogy and Psychology, fundamental tools to manage groups of students in order to take them to the achievement of your objectives.

## **Keywords**

---

Teachers, coexistence, educational institutions, school policies

## **Introducción**

Es muy importante que, como docentes, analicemos todo cuanto el Ministerio de Educación establece a través del currículo, para el desarrollo de los diferentes niveles de estudio. Un currículo propuesto desde filosofías y directrices que difícilmente se plasman en la realidad que viven las instituciones educativas. Debemos ser conscientes del llamado que ha hecho el Ministerio de Educación, a que se realicen observaciones a lo propuesto. La intención es ir mejorando en la marcha, con los aportes de quienes en realidad viven el día a día en las aulas.

El objetivo de este trabajo es establecer la relación que existe entre lo propuesto y la realidad de los centros de estudio para, desde nuestros, espacios de aprendizaje proponer alternativas que estén acordes a la realidad local y que, obviamente, puedan ser consideradas en el currículo nacional, para ir superando la brecha que existe entre la propuesta y la realidad.

## **Desarrollo**

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26, estipula que, “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”. En el mismo marco normativo artículo 343, se reconoce que, en el centro de los procesos educativos está el sujeto que aprende.

Más adelante, en el año 2011 la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) es aprobada con la finalidad de viabilizar

acciones que permitan el cumplimiento del mandato constitucional. En la misma ley, artículo 19, se establece que uno de los objetivos del Ministerio de Educación la es, “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional”. En este currículo se considera la visión de un Estado plurinacional e intercultural.

La Constitución de 2008 y la LOEI, para entonces, exigen un reajuste curricular, teniendo en cuenta que anteriormente ya se han hecho reformas al currículo. Sin embargo, se vuelve a los ajustes. Estas enmiendas, hasta la fecha, no están generando mejores resultados, por el contrario, con la influencia del medio se tienen resultados nada halagadores.

En esta nueva propuesta, si revisamos el perfil del bachiller, podemos darnos cuenta de que literalmente hace referencia a un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en el tránsito por la educación obligatoria. No obstante, los resultados no concuerdan con lo estipulado. La pregunta es, ¿dónde está la falla? La falla está en que, como docentes, en realidad, no estamos trabajando con la “pedagogía crítica”, que es lo que se sugiere y seguimos siendo los emisores de mensajes vacíos y sin sentido, mensajes sueltos a los que los estudiantes no los pueden articular con la vida y/o la experiencia diaria.

Ya en la realidad de las instituciones educativas, el término docente se deriva del vocablo *docere* que significa enseñar. Sin embargo, consideramos que también “ser maestro” implica ser poseedor de muchas habilidades entre ellas la de educar al estudiante.

En los últimos años, lamentablemente la tarea de educar se ha reducido a hacer trabajo docente. Quién lo ejecuta tiene por delante mucha carga administrativa por cumplir y un programa que desarrollar con los estudiantes. Estos requerimientos significan presentar una serie de evidencias de su trabajo, llenar un cúmulo de documentos, cuando su trabajo debería verse reflejado en el cambio y crecimiento positivo que muestren sus estudiantes.

¿Por qué no cambiar el trabajo docente por la tarea de educar? Del análisis de los resultados de las evaluaciones aplicadas a estudiantes y docentes es evidente que existen muchas falencias, no solo en cuanto a conocimientos, sino, en procesos de razonamiento y de manejo de las habilidades de pensamiento. Es lamentable que

miles de estudiantes no logran alcanzar los puntajes deseados para escoger la carrera que les gustaría seguir, fallan en las pruebas que aplica el INEVAL, pruebas que tienen una buena carga de procesos de razonamiento. Es desde las aulas que se debe encaminar el trabajo hacia el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto en todas las áreas: saber leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades fundamentales del lenguaje, de modo que el bachiller responda, al menos en parte, al perfil planteado por el Ministerio de Educación.

Tabla 1. Perfil de salida del bachillerato ecuatoriano

Somos justos porque:	Somos innovadores porque:	Somos solidarios porque:
J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.	I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.	S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.
J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.	I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.	S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiethnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.

J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.	I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.	S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.
J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.	I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.	S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.

Fuente: Currículo Nacional

El perfil de salida de un bachiller presenta una buena carga en valores que deben transversalizarse para que los estudiantes tomen como referente en el trabajo cotidiano en el aula.

La pregunta sería, ¿los docentes estamos entendiendo qué significa esa transversalidad? ¿Acaso el momento de llenar en la matriz de planificación la casilla de eje transversal, pensamos en qué y cómo trabajar un valor determinado? Seguro que la respuesta es no. Lo mismo se puede decir respecto de las estrategias metodológicas, se copian para llenar el campo, más no con la certeza de aplicar dichas estrategias. Es comprensible si no se conoce; cómo se aplica.

En el currículo presentado por el Ministerio de Educación, se señalan los principios para el desarrollo del mismo (ver anexo 1), entre los cuales, se menciona el trabajo inter y multidisciplinar. De las observaciones realizadas constatamos que muy pocas instituciones lo aplican. Esta modalidad de trabajo implica hacerlo a través de verdaderos proyectos que integren todos los conocimientos de un determinado año. Implica, además, una planificación conjunta de todos los maestros para la consecución de un solo objetivo y que abarque todas las áreas del conocimiento. Por otro lado, tiene

que darse el debido acercamiento de los estudiantes a la práctica de valores que se ejercitan cuando aprenden en grupo y trabajan en equipo, escenarios que se convierten en espacios donde se aprende a convivir (Ministerio de educación, 2016).

Cuando la escuela asuma el papel preponderante como formadora de ciudadanos, estaremos caminando hacia una nueva sociedad.

En este punto, formulamos una observación a las directrices del Ministerio de Educación. Lo importante en el día a día de las instituciones educativas no es cuantos papeles se llenen y se presenten, sino, cuanto tiempo tienen los maestros para establecer espacios de verdaderos aprendizajes y que sean los estudiantes quienes validen el accionar de sus maestros. Aunque la evaluación del estudiante al docente sea arma de doble filo, los estudiantes deben actuar poniendo en juego los valores que se trabajan en el aula como es la justicia, de modo que sean justos al evaluar a un docente.

Otro aspecto visible en los maestros de hoy, son los cuadros de estrés laboral con los que se identifica un alto porcentaje de docentes, enfermedad que perjudica la producción de profesional y afecta a su salud física y mental.

Cuando nos referimos a la convivencia a lo interno de las instituciones educativas, los docentes se convierten en parte de la cultura escolar, entendida ésta como un conjunto de patrones transmitidos históricamente y que incluyen normas, valores, creencias, tradiciones, mitos, entre otros. Es decir, es un proceso complejo que amerita darle la atención necesaria por cuanto de eso dependen los cambios estructurales de las instituciones educativas. Al respecto Botía expresa que:

Seamos conscientes de que el cambio educativo, no es un simple problema técnico, sino que va más allá, es un asunto cultural que requiere prestar atención a la cultura organizativa escolar, como factor resistente al cambio; pero también que sin el cambio cultural (de los significados compartidos en el centro escolar, como unidad básica del cambio) éste no ocurrirá (es decir, no se institucionalizará). En una célebre metáfora la cultura organizativa de la escuela es, al tiempo, la mayor barrera para el cambio; y, por ello, el mejor puente para su mejora. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados; pero para no quedarse en mera retórica o maquillaje, tienen que afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos, alterando la cultura escolar existente. Deben generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los roles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo

institucional, implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente en contextos de colaboración.

Abandonados en investigación, no tanto en la práctica administrativa, los análisis del centro escolar con aparatos conceptuales prestados de factorías empresariales u otras burocracias formales, se ha comenzado a comprender el centro escolar como *una organización peculiar con una cultura propia*. De forma paralela al ‘ascenso del giro interpretativo’ (Geertz, 1988) en las ciencias sociales, desde una metodología etnográfico-antropológica, se reconoce a los centros escolares una especificidad organizativa propia (microculturas), y se ve la enseñanza como una práctica construida socialmente con unos significados, rituales, patrones de acción, etc., que —a nivel implícito— configuran la vida del centro escolar. Esta cultura está constituida por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción, en cuyo seno podemos distinguir —a veces— subculturas profesionales específicas, con perspectivas e intereses enfrentados. La cultura escolar aparece con una doble faz: como entramado aglutinador e integrador de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución y, al tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos. (Botía, 2003)

El proceso de cambio curricular implica entrar en el análisis de cómo los patrones de las culturas profesionales en la enseñanza, interaccionan con las propuestas de reforma, desde los marcos perceptivos de los participantes y su estructura organizativa ocupacional. La institucionalización de cambios como mejora implica generar desde las propias instituciones una cultura alternativa crítica; es cuestionar y mostrar una cierta desconfianza en el instrumento técnico de la política curricular, y que va unida a una revitalización del papel del docente.

Si la pretensión es cambiar los resultados del trabajo escolar, se debe empezar por preparar a los involucrados, por socializar de manera efectiva el sustento teórico de la reforma educativa nacional. Fundamentalmente, hay que proponer cambios en los procesos, tomando en cuenta el criterio de quienes hacen docencia en las diferentes regiones, en las diferentes provincias, en los diferentes cantones, pues, cada espacio geográfico es una realidad que difiere de la otra; pero que, al final deben converger en el mismo punto. De igual manera; y, aunque parezca utópico, la docencia debe perseguir la formación de seres humanos íntegros, capaces de resolver problemas sin dañar al otro, seres que trabajen por el bien de todos y sin aprovecharse del más débil, seres humanos simétricos, no fenómenos con cabezas inmensas llenas de conocimientos. La escuela no es solo para transmitir conocimientos, es para formar a las personas,

para que éstas tengan corazón que ablande decisiones, que moldee manos para el trabajo, para que se cambie el mundo, que fortalezca los pies para ir seguros a un futuro prometedor (Elías, 2015).

En definitiva, hablar de trabajo docente sería entender a la tarea de educar como el trabajo que dinamiza el mundo, todos los individuos de la especie humana hemos tenido a nuestro lado una persona que nos ha enseñado algo.

Compañeros docentes: la nuestra es la más noble de las profesiones, valoremos nuestro trabajo, valorizándonos a nosotros mismos. Luchemos porque se respeten nuestros derechos. Nos referimos a una jornada de trabajo más corta, no de ocho horas como la labor de una secretaria, de un gerente o de cualquier otro profesional o artesano. Los docentes trabajamos con seres humanos y por tanto la tarea no puede ser nunca fría, ni ajena; nos apersonamos de los problemas de nuestros estudiantes, olvidando muchas veces los propios. Además, es imperativo auto prepararnos; así como, a lo interno de nuestras instituciones encontrar los espacios pertinentes para el análisis y las propuestas de cambio. Los entes rectores de la política educativa no pueden negarse ante las evidencias y argumentos de quienes somos los verdaderos artífices (docentes y estudiantes) del proceso educativo.

Cada reforma implica una serie de procesos de cambio; sin embargo, es el maestro quien debe validar la propuesta. Hemos permanecido quietos ante la imposición y los cambios a veces descabellados, pues, las reformas implementadas, lejos de mejorar los resultados tanto académicos como personales de los estudiantes, dejan mucho que desear.

Compañeros maestros, no debemos sentirnos amedrentados. Todo lo contrario, a lo interno de cada institución se deben proponer los cambios, cambios significativos que vayan encaminados a mejorar, no solo la convivencia a lo interno de la institución, sino que, trascienda a otros espacios y llegue a las altas esferas, como muestra de quienes tienen la autoridad para proponer los cambios, que son los maestros.

## **Conclusión**

El trabajo del docente lleva demasiada carga administrativa, lo que va en desmedro de la tarea de educar.

Al interior de las instituciones educativas, se puede ver una mezcla de culturas escolares, no existe un acuerdo entre los docentes, principalmente, para generar ambientes de convivencia efectiva.

La institución educativa como tal, está en la obligación de hacer un estudio minucioso de todo cuanto nos deriva el Ministerio de Educación, hacer un análisis que permita generar observaciones y propuestas contundentes para la mejora de los procesos educativos, sin tanto papeleo, sino con acciones lógicas y pertinentes para cada espacio. Si no damos el primer paso no avanzamos, como dice el poeta Antonio Machado, “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

### **Bibliografía**

- Botía, A. (2003). Recuperado de: <https://bit.ly/2mfMWeV>
- Elías, M. E. (01 de mayo de 2015). *Revista electrónica Educare*. Recuperado de: <https://bit.ly/2sxq4rg>
- Ministerio de Educación (2016). *Educación.gob.ec*. Recuperado de: <https://bit.ly/2X5hTAr>
- Senplades (13 de agosto de 2012). *Educación Ecuador*. Recuperado de: <https://bit.ly/2mAAmnc>

### **Anexo 1.**

Tomado de la biblioteca digital del Ministerio de Educación.

### **Principios para el desarrollo del currículo**

Como ya se ha dicho, el presente currículo ha sido diseñado mediante destrezas con criterios de desempeño que apuntan a que los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos. De este modo, se da sentido a los aprendizajes, se establecen los fundamentos para aprendizajes ulteriores y se brinda a los estudiantes la oportunidad de ser más eficaces en la aplicación de los conocimientos adquiridos a actividades de su vida cotidiana.



Este enfoque implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados.

Las destrezas no se adquieren en un determinado momento ni permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los estudiantes van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas. Para implementar este enfoque es preciso el diseño de tareas motivadoras para los estudiantes que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos.

Resulta imprescindible la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo, tanto en el desarrollo de los aprendizajes formales como de los no formales.

Es imprescindible tener en cuenta la necesidad de contextualizar los aprendizajes a través de la consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como un instrumento para relacionar la experiencia de los estudiantes con los aprendizajes escolares.

Del mismo modo, es preciso potenciar el uso de las diversas fuentes de información y estudio presentes en la sociedad del conocimiento y concienciar sobre los temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación, el calentamiento de la Tierra, la violencia, el racismo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como poner en valor la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad; entre otro conjunto de temas y problemáticas que tienen una consideración transversal en el currículo y cuyo tratamiento debe partir siempre desde la consideración de sus efectos en el contexto más cercano.

# Cultura escolar, trabajo docente y violencia

## *School culture, teaching work and violence*

Edgar Isch L.<sup>1</sup>

### Resumen

---

La violencia es un fenómeno creciente a nivel social y escolar, tanto a escala global como nacional. Este estudio pretende identificar sus orígenes y manifestaciones, relacionándolos con el trabajo de los y las docentes. Las distintas formas de violencia, ya sea estructural, la directa o la simbólica, tienen mucho que ver con la cultura que se transmite dentro y fuera de los establecimientos educativos y se refuerzan con las prácticas, ritos, normativas y tradiciones escolares. Otro factor que resulta importante es el clima escolar en el cual docentes y estudiantes realizan sus actividades cotidianas con fuerte impacto en sus condiciones de trabajo. La solución no está en discursos aislados, sino en el uso de metodologías experimentadas y validadas en diversas partes, entre las que se debe considerar, por ejemplo, el ejercicio de una disciplina sin violencia.

### Palabras clave

---

Cultura escolar, clima escolar, educación para la paz, trabajo docente, violencia, Ecuador.

### Abstract

---

Violence is a growing phenomenon at the social and school level, both globally and nationally. This work aims to identify their origins and manifestations, relating them to the work of the teachers. The different forms of violence, whether structural, direct or symbolic, have much to do with the culture that is transmitted inside and outside educational establishments and are reinforced by practices, rites, regulations and school traditions. Another factor that is important is the school climate in which teachers and students carry out their daily activities with a strong impact on their working conditions. The solution is not in isolated discourses, but in the use of experienced and validated methodologies in various parts, among which should be considered, for example, the exercise of a discipline without violence.

---

1 Magister en Educación Superior y Administración Educativa por la Universidad Tecnológica Indoamérica. Investigador con obras publicadas en campos como educación, ecología política, estudios de género, derechos humanos. Ejerció funciones de Ministro de Ambiente del Ecuador y de Director de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Cotopaxi. Participa en la Red Social para La Educación Pública en las Américas —Red SEPA— y la Red Estrado. Docente de la Universidad Central del Ecuador. edgarisch@yahoo.com

## Keywords

School culture, school climate, education for peace, teaching work, violence, Ecuador.

### **Para empezar: ¿Hay violencia o violencias?**

La violencia y el pacifismo son expresiones de nuestra humanidad, condición compleja y cargada de contradicciones. En distintas épocas y circunstancias, uno de estos polos adquiere más importancia que el otro, pero hasta hoy no logramos construir la sociedad de paz que se presenta como anhelo generalizado. Esto porque en una sociedad en la que la injusticia social es parte estructurante de su composición, se presenta ya una violencia que sirve a su vez de base a formas de violencia directa.

De esta manera y como necesidad introductoria a la temática, es necesario diferenciar entre esta violencia estructural y la violencia directa. La segunda es una forma de violencia en la que hay un agresor y una víctima claramente identificables, su realización se la considera una infracción o un delito. Pero la violencia estructural se presenta en condiciones en las que no es sencillo identificar al autor (la “sociedad” o el Estado), responsable de “situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 57).

Podríamos con ello decir que la primera manifestación de violencia en la educación ecuatoriana se encuentra en la diferenciación social en el acceso, permanencia, infraestructura, calidad y demás aspectos que se muestran en el interior del sistema educativo. Si se observa, en el caso ecuatoriano, entre tantas otras comparaciones posibles, encontraremos de trasfondo esas situaciones que impiden la satisfacción de necesidades humanas ante todo por procesos de estratificación social, visibles en: las distancias entre escuelas uni o bi docentes frente a otras que se encuentran dotadas de un cuerpo docente diversificado e infraestructura completa; entre bachillerato unificado y bachillerato internacional; entre educación indígena intercultural y la hispano hablante; entre estudiantes que aprueban el ingreso a la universidad y los que no logran superar el examen; los que tienen libros y acceso al internet en sus viviendas y los

que no lo tienen. Esta violencia estructural, social, lleva consigo que los mecanismos de selección, generalmente calificados como meritocracia (Isch, 2013), no demuestren equidad y menos un sentido de igualdad, ratificando que se tratará de una “elección de los elegidos”, de los que tuvieron todo y fortalecen su posición social gracias a los procesos de selección (Bourdieu & Passeron, 2003).

Esta es, por tanto, una violencia cotidiana, que se reproduce en distintos mecanismos sociales, que se naturaliza y fácilmente termina invisibilizándose. Por ello es que, seguramente, los noticieros acogen más fácilmente una noticia vinculada a la violencia directa que un análisis referido a la violencia estructural. Sin embargo, no debe ser olvidada como no lo debe ser la violencia cultural a la que nos referiremos a continuación.

### **Violencia, cultura y escuela**

La manera de asumir la violencia, de rechazarla o fortalecerla, está íntimamente ligada a la cultura de un pueblo en un determinado momento histórico. Según plantea Lipovetsky (2000), por ejemplo, en la cultura occidental, la preocupación y el repudio a la violencia toman importancia tras la Revolución Francesa. Habiendo estado la Revolución Francesa ligada a los derechos de carácter individual (luego vendrán los derechos colectivos y de los pueblos), lógicamente fue la violencia directa la más atendida por mucho tiempo. Esto diferencia la modernidad de sociedades previas en las cuales la violencia identificó héroes, hombres de honor, conquista y victoria, lo que hacía que no tuviese una connotación negativa.

Complementariamente, al haber una relación fundamental entre escuela y cultura, es inevitable que la violencia culturalmente aceptada encuentre en la institución educativa no solo un lugar de realización, sino una vía de conservación y reforzamiento. De allí surgen estudios sobre la violencia cultural, que hace referencia a la legitimación de las otras dos formas de violencia (Galtung, 1990) y a las represiones culturales que se realizan para imponer una cultura sobre otra. La violencia cultural está ligada a la violencia estructural tal y como la superestructura se relaciona con la infraestructura de una sociedad.

Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia —materializada en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas)— que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural. (Galtung, 1990, p. 293)

La violencia simbólica o cultural es permanente en una sociedad en la que hay seres humanos que se presentan como “superiores” a otros. El racismo, el machismo y el etnocentrismo son las expresiones más fuertes de este tipo de violencia, pero no son las únicas. Esta violencia, aclara Galtung, no tiene una víctima individual y un victimario como en la violencia directa ni usa la explotación como en la violencia estructural, pero no se la puede evadir en cuanto legitima esas acciones.

El caso de personas que culpabilizan a una mujer por haber sido violada, asumiendo que no debía salir de noche o vestirse de determinada manera, no solo que justifica la violación, sino que pretende perpetuar una condición de género subordinada y carente de autonomía personal. De igual manera sucede cuando en la cárcel se justifica la tortura porque la víctima tiene piel negra o cuando se justifica la explotación porque “los indios son vagos”. Y por supuesto en la escuela, cuando se plantea que el maestro puede golpear a un estudiante porque es autoridad y el otro es un subordinado, pretendiendo que es así cómo se forman “personas de bien”. Las expresiones de violencia cambian, se adecuan a esas representaciones simbólicas de lo que es y puede hacer cada uno, pero se expresan en todos los ámbitos y contra la mayoría de seres humanos.

Cuando hablamos de cultura y escuela siempre se establece una relación bidireccional: la escuela debe conservar la cultura al mismo tiempo que debe transformarla y, por tanto, la vida escolar se desenvuelve en la paradoja de simultáneamente transmitir cultura y cuestionarla promoviendo cambios en la misma. Cambios que no siempre afectan la cosmovisión, pero que si alteran aspectos y manifestaciones diversas de la cultura.

Esta es la condición compleja en la que los y las docentes debemos desempeñar nuestra labor. Una vez más, ello exige de un magisterio que se mire así mismo y sea visto como un cuerpo de intelectuales (Giroux, 1990) y no como una capa laboral obligada

a repetir lo que otros deciden, como es por ejemplo en el caso de impedir usar otro texto escolar que no sea el oficial del Ministerio de Educación (2014), sobre el cual se realizan las evaluaciones. Implica también recuperar la libertad de cátedra que constitucionalmente solo existe para la docencia universitaria.

A la complejidad mencionada, se añade las propias de trabajar desde la educación contra la violencia, cuando tenemos una cultura violenta escondida en ideas que hacen referencia a que somos una “isla de paz” por no tener violencia política armada. La verdad es que nuestra cultura ecuatoriana, esto es la del pueblo y la nación mestiza, se constituyó sobre la violencia colonizadora ejercida para anular las otras culturas existentes en nuestro territorio. No es sino hasta la Constitución de 1998 que se comienza, desde lo jurídico, a reconocer los derechos de colectivos de los pueblos indígenas, primero, montubios y negros, más adelante. A esto se debe sumar los graves impactos del machismo y del clasismo que concluye en la posibilidad de dar derechos violentos a los poderosos.<sup>2</sup>

Para mantener ese orden de cosas, también se utiliza la violencia, especialmente la que otorga la autoridad. Hay una violencia física represiva que puede ser con la policía en las calles o institucional con las Cortes criminalizando la protesta social como lo vivimos en los últimos diez años (Consejo de la Judicatura, 2018). Y hay otra violencia, que es la simple imposición, el no considerar la opinión de unos y otros para tomar las decisiones que luego todos estamos obligados a acatar. Todo este esquema se reproduce en el ámbito educativo, por supuesto en distintos grados y con diferentes cuestionamientos.

Parte de la violencia simbólica en nuestra cultura hegemónica, ha sido convertir a la violencia en un acto de amor: “si te pego es por tu bien”, “te pego porque te quiero”, son expresiones presentes en el lenguaje cotidiano. Probablemente la persona violentada pedirá que se le quiera un poquito menos para recibir menos golpes.

---

2 En nuestro país uno de los casos más infames posiblemente constituyó el llamado “derecho de pernada” que otorgaba al dueño de la hacienda u otros personajes de poder la capacidad de violar (sexo no consentido) a las trabajadoras de la hacienda en la noche de su matrimonio. Es un ejemplo de cómo las clases dominantes ejercen violencia justificada por la cultura y protegida por las leyes.

También en las culturas ancestrales ingresaron concepciones procedentes de la religión impuesta en la Colonia y que se expresarían, por ejemplo, en la frase, “pegue, así mate, marido es”.

### **Los conflictos y la violencia**

En esta rápida visión, no puede dejar de mencionarse que culturalmente se ha equiparado conflicto con violencia. Esto es, que no hay forma más eficaz de resolver un conflicto sino es con la violencia, por más que, simultáneamente, se difundan discursos referidos al diálogo, la construcción de consensos, el “ganar-ganar”.

Osorio García (2012, p. 64), tras analizar las distintas posiciones teóricas que han considerado la relación entre conflicto, violencia y paz, propone una manera específica de considerar al conflicto:

Se puede definir el conflicto como una situación en que al menos un actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) percibe que uno (o varios) de sus fines, propósitos, preferencias o medios para alcanzarlos es amenazado o estorbado por las intenciones o actividades de uno o varios de los demás actores con que interactúa (del mismo o de diferente rango), lo que conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha.

La oposición y el enfrentamiento pueden encontrar múltiples vías de solución. De hecho, la forma históricamente más habitual ha sido la de la negociación, aunque en ella, hay que considerar que se la puede realizar en un plano de igualdad o con las presiones del poder, que ya es una forma de violencia. Las maneras democráticas de resolver los conflictos se considera que tienen que ver también con los mecanismos de resolución mediante votos o de construcción de consensos. Esto nos alejará de un ejercicio de violencia que, según Osorio García (2012, p. 64), en torno al conflicto se expresa como:

Se puede definir la violencia como aquellos fenómenos o actos personales y/o sociales en los que se aplica un exceso de fuerza para la consecución de un fin o cuando las realizaciones efectivas de algunos de los actores en el juego social quedan por debajo de sus realizaciones potenciales, es decir, cuando lo potencial sea mayor que lo efectivo y esto sea socialmente evitable.

La violencia, entonces, no es inevitable y, cuando se eligen mecanismos democráticos no sólo se evita la situación violenta, sino que se generan condiciones mayormente sostenibles para llevar adelante la vida individual y colectiva de manera adecuada.

¿Cuándo un conflicto se transforma en violencia? Primero cuando no se acepta la opinión diversa ni la diferencia en general. No aceptamos que las diferencias no deben convertirse en justificación de injusticia y que corresponde respetar que somos distintos entre hombres y mujeres; costeños y serranos; los que tienen piel más oscura o más clara; los de una u otra posición ideológica o preferencia sexual. Cuando hay una diversidad que no es entendida y una de las partes pretende imponer sus puntos de vista o, lo que es peor, ubicarse en una pretendida escala de seres superiores, allí la violencia se inicia.

### **La cultura y el clima escolar**

Hasta aquí nos hemos referido al contexto en el cual vive la institución educativa de cualquier nivel y sus integrantes. Desde dentro, ello se reproduce como cultura o clima escolar que se expresa de manera diferente en cada institución debido a las posturas ideológicas, los comportamientos y normativas consecuentes que regulan la vida de la comunidad educativa. La violencia, en todo caso, se presenta como una relación violenta y no solo como actos puntuales. Esto permitirá una manera diferente de enfrentar fenómenos como el bullying.

En el sistema educativo, así como en cualquier otra institución, la actuación de sus miembros no se separa de la cultura y el contexto social. Sin embargo, a su interior se va conformando un modo de actuar colectivo al que se llama cultura escolar. Como cultura escolar se entienden los patrones de significados que son transmitidos históricamente, y que incluyen los valores, las normas, las creencias, los rituales, los mitos y las ceremonias comprendidas, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994).

Esto los identifica como integrantes de la institución, proveyendo cierto sentido de identidad institucional, logrando incluso un nivel de control sobre su comportamiento. Por ejemplo, si una persona relativamente violenta ingresa a una escuela en la cual estas prácticas son rechazadas, esa persona no podrá ejercer violencia y deberá acomodar su comportamiento. Se ejerce así una



presión de grupo que impide una conexión mecánica entre su actitud y su práctica.

La cultura escolar permite a sus integrantes comprender y comunicarse entre sí al contar con un mismo sistema de significados, entendiendo que estos son relativamente estables como para ser reconocidos, pero a la vez, son dinámicos (Martínez-Otero, 2003). Así, tal como se piensa que la cultura de una sociedad no es eterna y cambia históricamente, la cultura escolar lo hará en escenarios más cortos y tiempos más breves.

Los estudiosos del tema afirman que comprender la cultura es también comprender las posibilidades de su transformación más o menos rápida, endógena o exógena. Para nuestro caso, esto implica que allí donde existen valores, normas, rituales y otros elementos culturales que impulsan la violencia escolar, ello puede ser cambiado. Y dado que puede generalizarse este criterio, concluiríamos que no puede hablarse de reforma educativa que no implique intervenir en la cultura escolar. Al respecto, Stephen Stolp (1994) considera que:

Los líderes que están interesados en cambiar la cultura de su escuela primero deberían tratar de comprender la cultura existente. Por definición el cambio cultural altera una gran variedad de relaciones. Estas relaciones están en el mismísimo núcleo de la estabilidad institucional. Las reformas deberían abordarse con diálogo, preocupación por los demás y un poco de duda (...). Procesos escolares tales como rutinas, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, o sutiles diferencias en el lenguaje escolar pueden brindar claves para saber cómo abordar los cambios culturales. Los procesos escolares cambian con el tiempo. El prestarles atención a tales rutinas, antes de cambiarlas, puede resultar en valiosas percepciones de cómo funciona una cultura escolar.

La pregunta que surge es, ¿Cuál es la cultura escolar de mi institución? ¿Qué aspectos de ella implican fomentar la violencia? ¿Cómo los puedo cambiar? En este caso se hace referencia a un cambio consciente e intencionado que requiere sensibilización, compromiso y pasos concretos. Así pues, la participación de todos los componentes de la comunidad educativa es necesaria, pero respetando los roles de cada uno. No se trata que los padres y madres decidan que debe hacer el profesional de la educación, que es quien tiene formación para seleccionar las estrategias de trabajo; ni se trata que los docentes sean condescendientes con los jóvenes

sin educar en la importancia de las consecuencias de sus actos; así como, no se trata que el estudiantado pierda sentido de autoridad y libertad, relación que solo en caso de ser equilibrada puede considerarse como disciplina.

Por otra parte, se trata de acercar a la escuela de cualquier nivel a la realidad del mundo circundante. En la educación tradicional se insistió en exigir al estudiantado cosas que no hacemos los adultos (por ejemplo, si se puede o no tomar agua en una reunión o clase); se establecieron clases de acuerdo al sexo cuando los demás órdenes de la vida son mixtos; se propusieron actividades que no partieron de la motivación y generación del interés.

Hoy un problema mayor está en la distancia entre la dinámica escolar cotidiana (cultura escolar) y sus vivencias y experiencias juveniles (culturas juveniles), problemática estudiada en Chile por Cornejo y Redondo (2001, pp. 32-34), quienes encontraron que muchos de los conflictos se presentan porque los/las jóvenes tratan de romper esa brecha. De allí que concluyen que resulta importante, “aceptar la existencia de la cultura juvenil, de las vivencias juveniles e incorporarlas en la labor formativa. (...) si no se da esta incorporación, el aprendizaje mismo se hace menos significativo y, por lo tanto, menos real”.

En cuanto al clima escolar, este es una manifestación de la cultura escolar que se expresa en el contexto emocional y físico en el que se desarrolla la labor de docentes, estudiantes y administrativos. Está determinado por el conjunto de relaciones sociales y las percepciones de cada uno sobre las relaciones individuales o grupales, a nivel de la escuela o el aula, formando una red que señalan posibilidades y límites para cada persona.

Lo anterior tiene más trascendencia por estar demostrado que el clima escolar agradable y creativo abre posibilidades a un aprendizaje mayor y más profundo. El segundo informe de la evaluación regional de la educación de América Latina y el Caribe (SERCE) de la UNESCO (2010) demostró que el clima escolar es la variable que más incide en el logro académico, asignándole un 49% de peso en los aprendizajes. En el Tercer Informe (TERCE, 2015) se muestra que con mayor incidencia sobre el rendimiento escolar en tercer grado son aquellas vinculadas con la percepción

de los estudiantes sobre el clima de aula y la asistencia y puntualidad de los docentes.

A pesar de la importancia de estos aspectos, en un sondeo rápido con docentes de diversas universidades ecuatorianas, encontramos que son poco o nada tratados en la formación de quienes cursan para ser docentes y que, aún más grave, se lo hace más desde una perspectiva moral abstracta y no desde el análisis concreto y realista de la vida en las instituciones educativas, a pesar que es reconocida la enorme diversidad de las mismas.

### **Trabajo docente y violencia escolar**

La Educación General Básica y el Bachillerato están siendo comprendidos como escenarios de violencia. Pero muchas veces la misma es aceptada y apoyada por padres de familia que consideran que se trata de un instrumento indispensable para la formación de sus hijos, como sucedió tras la denuncia a un profesor que golpeaba a sus estudiantes con un palo en una de las más prestigiosas instituciones educativas (Pacto por la Niñez y la Adolescencia, 2018).

También hay que tener presente la violencia entre pares, que principalmente, se da entre estudiantes con la modalidad de acoso escolar o bullying. UNICEF (2015) aporta datos preocupantes sobre el tema tras la primera investigación a nivel nacional sobre el bullying: 1 de cada 5 estudiantes entre 11 y 18 años ha sido víctima de acoso en la unidad educativa; 3 de cada cinco han sido víctimas de un acto violento en la escuela. Cabe resaltar que la investigación señaló que el acoso escolar, “se distingue por ocurrir de forma reiterativa e intencional, es decir, cuando un estudiante se enfrenta a una misma forma de intimidación o violencia por parte de otro estudiante más de tres veces durante un quimestre”. Se evidenció que las principales formas de acoso son los insultos, los rumores, la sustracción de pertenencias, el ciberacoso y los golpes.

La violencia en los establecimientos educativos también afecta a los docentes. En el análisis del trabajo de estudiantes (2018) que se forman para maestros y maestras y que realizaron sus prácticas en unidades educativas, mayoritariamente públicas, una fuerte preocupación se señaló como problema la situación de miedo con la que

asisten al trabajo muchos docentes. Miedo a estudiantes irrespetuosos y que se sienten respaldados por los distritos educativos, miedo a padres de familia que violentan los procedimientos de las escuelas, miedo a vendedores de droga, miedo a otros docentes pre validos de sus relaciones con la autoridad, todo lo cual habla de un enorme malestar al ir a cumplir sus tareas cotidianas.

El origen, como hemos visto, está en la cultura nacional que, de algún modo, se refleja en la cultura escolar. Luego viene la forma de llevar adelante la administración educativa que, en primer lugar, impone rutinas de trabajo obligatorio, pero inútiles. Y el trabajo inútil es siempre una expresión de autoritarismo. El hecho que el Ministerio de Educación (2019) actual haya reducido la carga laboral de los docentes en actividades administrativas de 63 actividades a solo 5, “relacionadas estrictamente con la pedagogía” y porque conducían a una actividad de más de 60 horas a la semana, es una de tantas evidencias de como la docencia ecuatoriana ha venido sufriendo de malestar docente (Palacios, Morales & Estrella, 2018), lo que impacta en un mal clima escolar. Este malestar se agudiza por la menor valorización social de los docentes, debido a años de ubicarlos como únicos responsables de los problemas de enseñanza-aprendizaje, tal y como se lo ha realizado en el continente por décadas.

Esta prioridad de las rutinas, parecería contagiarse y se expresa también en los currículos construidos sin participación, sin libertad de cátedra y con prohibiciones como que el personal docente opine en público de lo que sucede en las unidades educativas, incluso en los casos de acoso y abuso sexual. La Comisión Especializada Ocasional “AAMPETRA” de la Asamblea Nacional sobre la violencia sexual, hizo diez observaciones a la gestión de los ministros de Correa, especialmente, a Augusto Espinosa. Entre ellas: falta de sanciones, seguimiento y conclusión de los procedimientos administrativos en los casos de violencia sexual en unidades educativas conocidos por el Ministerio de Educación; falta de cobertura de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y de activación de los protocolos de acción; los procesos inconclusos de selección de autoridades; y, las acciones de prevención ineficientes. La impunidad administrativa (y penal, en los casos que corresponda), refuerza las prácticas violentas.

Un currículo rutinario elimina la creatividad docente y estudiantil, limita la extraordinaria curiosidad de la niñez y adolescencia, y reduce el interés de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. El resultado de la imposición en el control de quienes niegan una mínima autonomía al ejercicio docente y a la convivencia en la institución educativa.

Otra fuente del problema está en la transmisión de la cultura violenta. Hay que reconocer lo que decía Nelson Mandela: “nadie nace odiando al otro por su color de piel, por su procedencia, por su religión. La gente aprendió a odiar y, si pueden aprender a odiar, también pueden aprender a amar. El amor llega más naturalmente al corazón humano que su contrario.”

En todo caso, queda planteada la necesidad de investigaciones de amplio espectro, multilaterales, que superen el análisis sobre violencia directa y casos en los que esta se manifiesta. Para poner el ejemplo del bullying (acoso), tan mencionado en nuestros tiempos, Roz Dixon (2011) de la Universidad de Cambridge primero analiza el tema en torno a los patrones de interacción institucional, luego los aspectos personales y grupales, para poder plantear alternativas. Es decir que, primero busca comprender la estructura problemática de los diversos tipos de bullying, para no quedarse en el análisis aislado de un caso que no permite alternativas suficientemente generalizadoras y adecuadas.

Este es el ambiente de violencia sistémica en el cual desarrollan sus actividades educativas estudiantes y docentes. Su impacto en los resultados de aprendizaje y en la formación en valores, debe ponerlo en primera línea de los objetivos nacionales.

### **La disciplina sin violencia**

Un rasgo cultural fuertemente arraigado es la creencia de que la disciplina requiere de violencia, cuando en realidad requiere de cohesión, de respeto, de autoridad. La autoridad no nos da el título. La autoridad se gana frente a los estudiantes.

Paulo Freire (1997) nos enseñaría que la disciplina es el equilibrio entre la libertad y la autoridad. Por tanto, ella no es un capítulo de un código, ni está en los libros. Se trata de una construcción

cotidiana en la que dos elementos sustanciales deben compartir importancia y peso en la toma de decisiones. Para vivirla es importante trabajar los valores desde una perspectiva de derechos humanos (Isch, 1999), entender que la paz es, en sí misma, un derecho humano de Tercera Generación y trabajar por una educación para la resolución pacífica de los conflictos.

Utilizar formas no violentas de disciplina o “disciplina constructiva” (UNESCO, 2008), se torna en una necesidad urgente y la temática debería estar en la formación del futuro cuerpo docente. En la Guía para los Docentes para poner fin a la violencia en la escuela, UNESCO (2008) se hace hincapié en la necesidad del cambio de la cultura escolar con un enfoque que involucre a toda la comunidad educativa y que, basado en la democracia interna y los derechos humanos, genere un ambiente escolar positivo en favor de todos y todas.

La disciplina constructiva es parte de este enfoque. Plantea emplear no más de seis reglas para el aula, debiendo ser claras, educativas y breves, definidas de modo positivo y lejanas del carácter punitivo acostumbrado; motivar positivamente a los estudiantes, integrarlos a este propósito, resaltando los pasos positivos asegurándose que cuando sancione a un estudiante, las medidas se concentren en su mala conducta y sus consecuencias y no en la persona del propio estudiante.

### **Educar para la paz**

Educar para la paz plantea dos opciones: la educación para la paz negativa o para la paz positiva. Suena extraño cuando uno por primera vez escucha hablar sobre la paz negativa, pero se manifiesta cuando decimos que la paz es la ausencia de conflictos. Es en el cementerio donde se vive la paz negativa, pero, algunos quieren que también se la viva en la sociedad, que nadie reclame, que nadie proteste, que nadie hable con independencia sobre sus ideas propias.

Por el contrario, la paz positiva está integrada con la libertad individual y colectiva, y se expresa cuando contamos con la posibilidad de hablar y expresar todos los aspectos de nuestra diversidad. Tenemos paz resolviendo democráticamente los conflictos, no pre-

tendiendo negar su existencia. Es una paz en favor de la justicia, con una visión intercultural e interdisciplinaria que involucra cambiar el clima escolar y, ojalá, cambiar los elementos que deben ser cambiados en nuestra cultura.

Esta visión dinámica de la paz es ratificada por Galtung (1981) cuando señala que:

La paz no es lo contrario de la guerra sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. La paz no es una meta utópica, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario, hay que aprender a afrontar los conflictos y a resolverlos de forma pacífica y justa. (p. 23)

La educación está llamada a aportar a este proceso, sabiendo que no se trata de un camino sencillo, pero que hay experiencias y sistematizaciones que nos señalan lecciones valderas sobre las cuales transitar. José Palos Rodríguez (s/f) plantea que metodológicamente, desde los diferentes ámbitos de influencia se debería trabajar para:

- Proporcionar situaciones que favorezcan la autoestima.
- Y que favorezcan la comunicación y convivencia con el interior y el exterior de los contextos.
- Participar en celebraciones y actos relacionados con la paz y solidaridad.
- Crear un clima democrático en las aulas, centros y otros contextos de relación.
- Fomentar la reflexión, el intercambio de opiniones y la argumentación como defensa.
- Fomentar la comprensión de los puntos de vista de los compañeros.
- Consensuar y difundir las normas de convivencia.
- Fomentar el trabajo en grupo y los proyectos colectivos.
- Utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones, juegos de simulación, etc.

Por supuesto, nada de esto puede realizarse al margen de la participación de los actores, organizando la escuela para los sujetos que aprenden y resaltar la enseñanza como una profesión democrática, entre otros aspectos planteados con profundidad por Darling-Hammond (2001).

### **A modo de conclusiones**

La violencia en la institución educativa de cualquier nivel no puede ser analizada y menos aún enfrentada como un hecho aislado. Es necesario entenderla en el contexto social, económico, generacional y fundamentalmente cultural en la que se desarrolla. De esa manera podrán identificarse orígenes que van más allá de una acción concreta y que se encuentran en elementos culturales hegemónicos que deben ser considerados en la acción formativa de la escuela, pero, siempre en contacto y correlación con el conjunto de la comunidad educativa. Pueden, por esa vía, también detectarse posibles áreas problemáticas de investigación y propuestas de intervención pensadas en la construcción de una sociedad educadora.

Siendo la institución y el sistema educativo una parte de la superestructura social, cuenta de manera inevitable con la influencia del entorno, pero, al mismo tiempo, con una autonomía relativa que se expresa en buena medida en el accionar docente, sus objetivos, su currículo oculto y sus relaciones con el conjunto de integrantes de la comunidad educativa. La complejidad del tema de la violencia no implica la imposibilidad de enfrentarla positivamente. Hay metodologías experimentadas que sirven de soporte y que contribuyen si se cuenta con una visión integradora y el compromiso sincero.

Cambiar hacia metodologías disciplinarias no violentas o que favorezcan las relaciones de fraternidad y resolución democrática de los conflictos, no es una tarea fácil. No lo es, primero, porque se debe concienciar respecto a nuestra cultura y las prácticas violentas que justifica y naturaliza; segundo, porque se requiere actuar de manera multilateral e interdisciplinaria; luego, porque implica cambios en las normativas, en la formación y capacitación docente; y, finalmente, por la ineludible construcción de acuerdos sociales a largo plazo. Pero esas dificultades pueden ser superadas si se cuenta con la voluntad política, si se entrega a las instituciones un



nivel de autonomía que retome la libertad de cátedra docente y si se construyen los acuerdos desde abajo. La vivencia de un proceso democrático y la promoción de una perspectiva basada en los derechos contribuirán a una vivencia distinta y permanente.

Como en todos los problemas sociales, el tiempo es importante. Mientras más se demore en confrontar de manera adecuada y colectiva el crecimiento de la violencia, más difícil será enfrentarla. Ello conlleva un incremento de la condición colectiva de “malestar docente”, ya que los y las docentes son parte de las víctimas de la conflictividad permanente y agravada, con impacto en los procesos de aprendizaje. Como factor asociado al aprendizaje, el clima escolar debe ser considerado en la planificación educativa pues se ha demostrado que mientras más humano y fraterno es ese clima, mientras más agradables son las condiciones de trabajo de docentes y estudiantes, mayores y mejores son los aprendizajes.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Consejo de la Judicatura (2018). Informe final de la mesa por la verdad y la justicia: perseguidos políticos, nunca más. Versión electrónica.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista Última década*, 15. (CIDPA, ed.). Viña del Mar-Chile, octubre.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos. Barcelona, Editorial Ariel S. A.
- Dixon, R. (2011). *Rethinking School Bullying. Towards an integrated model*. New York: Cambridge University Press.
- Estudiantes (2018). Grupos focales realizados con estudiantes de la Universidad Central de cuarto semestre de pedagogía respecto a su experiencia de la práctica preprofesional. Apuntes de Edgar Isch L.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1985). Sobre la paz. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Isch, L., E. (1999). ¿Cómo promover la educación en valores y derechos de los niños? En Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca y otros, *Promoción y educación en los valores humanos*. Cuenca.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Meritocracia no es democracia*. Recuperado de: <https://bit.ly/1n39CWf>
- La Parra, D., & Torrosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131. España: Universidad de Alicante.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Otero, V. (1998). *Cultura escolar y mejora de la educación. Organización de centros*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z3Lsly>
- Ministerio de Educación (2014). Instructivo de Inicio de Clases 2014-2015, régimen Sierra.
- \_\_\_\_\_. (2019). Acuerdo Ministerial 2019-11-A.
- Osorio García, N. (2012). Conflicto, violencia y paz: un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista latinoamericana de bioética*, 12(2), Edición 23, 52-69. ISSN 1657-4702.
- Pacto por la Niñez y la Adolescencia (2018). ¿La letra con sangre entra? Pronunciamiento de 22 de junio de 2018.
- Palacios, R., Morales, E., & Estrella, G. (2018). Sobrecarga laboral, tensiones dentro y fuera del aula: Docentes enfermos y estresados. *Intercambio, Órgano de Difusión de la Red SEPA*, 9(12).
- Palos Rodríguez, J. (s/f). Educación y Cultura de la Paz. Organización de Estados Iberoamericanos, sala de lectura. Recuperado de: <https://bit.ly/2EFmHau>
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. Clearinghouse on Educational Policy and Management, University of Oregon, junio de 1994. Recuperado de: <https://bit.ly/2P0OUO9>
- UNESCO (2008). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. España.
- \_\_\_\_\_. (2010). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile, OREALC.
- \_\_\_\_\_. (2015). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago de Chile, OREALC.
- UNICEF (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Presentado en conjunto con el Ministerio de Educación y Visión Mundial.



# **Dilemas y retos de la formación en investigación educativa con profesores. Experiencias desde la universidad**

## ***Dilemmas and challenges of educational research training with teachers. Experiences from the university***

Carlos Crespo Burgos<sup>1</sup>

### **Resumen**

---

El presente trabajo se inscribe en una línea de estudio sobre modalidades de investigación con profesores en contextos de desarrollo profesional. El artículo se sitúa en el horizonte de la reflexión contemporánea sobre potencialidades y límites de la investigación realizada por profesores, en función de procesos más integrales de formación docente. En el caso de la investigación "Acción aplicada a contextos de aula", se destacan algunos aspectos del debate teórico-metodológico actual en la región, se analizan dilemas y retos de estas experiencias y se presentan algunas recomendaciones para las propuestas de formación docente, en el marco de las demandas formuladas por las reformas curriculares en la última década. El presente análisis y las conclusiones se enriquecen a partir de la revisión de tres experiencias de investigación con profesores, desarrolladas en los últimos años en Perú, a partir de la intervención de la Universidad, en diversos contextos. Este tipo de experiencias reconfiguran los quehaceres docentes y la cultura escolar, movilizando prácticas y saberes de diferentes actores, pero, generando tensiones con la *instrumentalización pedagógica* tan en boga en las políticas educativas vigentes en la región. Estas experiencias demandan, a su vez, a la Universidad el reconocimiento de la diversidad investigadora sobre y con el profesorado y la urgencia de innovar una orientación curricular academicista.

### **Palabras clave**

---

Investigación educativa, investigación acción, formación docente.

### **Abstract**

---

The present work is part of a line of study on research modalities with professors in professional development contexts. The article is situated in the horizon of the contemporary

---

1 Ecuatoriano. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Maestría en Ciencias Sociales aplicadas a la Educación por la Universidad de Campinas (UNICAMP), Brasil. Actualmente es profesor-investigador en el Post grado de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y especialista de la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (UIMCEB). ccrespoburgos@yahoo.com.mx

reflection on potentialities and limits of the research carried out by professors, in function of more integral processes of teacher training. In the case of Research - Action applied to classroom contexts, some aspects of the current theoretical-methodological debate in the region are highlighted, dilemmas and challenges of these experiences are analyzed and some recommendations are presented for teacher training proposals, in the framework of the demands formulated by curricular reforms in the last decade. The present analysis and the conclusions are enriched from the review of three research experiences with professors, developed in recent years in Peru, from the intervention of the University, in various contexts. This type of experience reconfigures teaching tasks and school culture, mobilizing practices and knowledge of different actors, but generating tensions with the pedagogical instrumentalization so in vogue in the educational policies in force in the region. These experiences demand, in turn, to the University the recognition of the research diversity on and with the teaching staff and the urgency to innovate an academic curricular orientation.

### **Keywords**

---

Educational research, action research, teacher training.

“...de lo que sabemos tenemos a la vez un no saber”

(Platón. *Teeteto o de la Ciencia*)

### **Políticas educativas e investigación en la formación de profesores**

Las políticas educativas en la última década han colocado entre sus ejes centrales el desarrollo profesional docente, asociándolo estrechamente a la formación de los profesores —inicial y en servicio— apostando a la transformación de la docencia y poniendo el énfasis de la enseñanza en el aprendizaje (UNESCO & Consejo Nacional de Educación, 2017; Cuenca, 2013). Por su parte, evaluaciones de la región (UNESCO-OREALC, 2016) han ratificado a los docentes y sus prácticas pedagógicas como uno de los factores asociados más importantes que contribuyen a explicar los resultados del aprendizaje. En el mismo sentido, UNESCO (2007), había destacado en la década pasada que, excluidas las variables extraescolares, como el origen socioeconómico de los alumnos, la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este contexto, la propuesta formativa sobre el profesor-investigador ha resurgido en la última década, con diversa importancia y resultados, en algunos contextos y países de América Latina. A su vez, esta dinámica ha estado acompañada de diversos cuestionamientos y debates, que se recogen más adelante. El Ministerio de Educación de Perú (2012), por ejemplo, incorporó la investigación como parte de uno de los desempeños esperados del maestro, muy asociada a la innovación pedagógica y a la mejora del servicio educativo:

Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela. Conoce enfoques y metodologías para el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y de gestión de la escuela. Utiliza este conocimiento para identificar y elaborar propuestas de cambio en el ámbito pedagógico, buscando articular la enseñanza con las necesidades de los estudiantes y a la escuela con los procesos de desarrollo social y cultural de la comunidad (...) Participa en la ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de investigación educativa, innovación pedagógica y de aprendizaje. (Desempeño 32)

Por su parte, el proyecto pedagógico de la naciente Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador se propuso trascender el concepto de conocimiento como vehículo de la racionalidad hacia otro como sistema complejo de comprensión y acción. En este marco, la propuesta de formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en el diálogo de saberes y en el compartir de experiencias y aprendizajes, buscando fortalecer y desarrollar la inclusión y la investigación educativa (Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

En Colombia, en la última década se desarrolló la propuesta de la investigación como estrategia pedagógica (IEP), en el Programa Ondas de Colciencias, en el marco del movimiento pedagógico colombiano, orientado a construir una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para la población infantil y juvenil de este país. Aquí, los maestros y maestras se constituyen en acompañantes-co investigadores y asesores que construyen redes para potenciar la construcción colectiva desde una perspectiva de aprendizaje colaborativo (Mejía & Manjarrés, 2014).

En la propuesta oficial de formación docente continua, implementada en Bolivia, a partir de 2010, se integró la sistematización

de prácticas educativas, como un momento investigativo dentro de los *Itinerarios formativos para maestros*, que combinan las fases presenciales, de aplicación e intercambio de experiencias entre docentes, apostando a promover una mayor autonomía de estos en su construcción pedagógica (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2015).

Estas propuestas han estado apoyadas en literatura que ha mostrado los beneficios de la investigación realizada por los profesores. Autores como Ludke y André (2013); Calderón (2012); Latorre (2005); Imbernón (2012); Anderson y Herr (2012); Lankshear y Knobel, (2008), han mostrado, en diversos contextos, que estas modalidades de investigación han posibilitado a los profesores el análisis y reflexión sobre sus prácticas (individual y colectiva), la modificación o la adecuación del currículum y su perfeccionamiento profesional, así como el desarrollo de nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos y de materiales. A su vez, Messina (2012), ha destacado que los maestros investigadores “crecen, se hacen más sujetos, comprenden en mayor grado la realidad y a sí mismos, se expresan con mayor libertad, con mayor información, con mayor entendimiento” (p. 49).

### **Tres experiencias de investigación con profesores en Perú**

A partir de nuestras experiencias de apoyo a la investigación de profesores en Perú, en trabajos anteriores (Crespo & Holguín, 2018; Crespo & Villaseca, 2016) hemos recogido las reflexiones de la literatura latinoamericana sobre los desafíos que representa para los sistemas educativos el ideal del docente- investigador y la urgente necesidad de desarrollar un tipo de investigación pertinente realizada por los mismos profesionales, mediante el uso modelos metodológicos flexibles. Aquí presentamos tres experiencias de formación e implementación de investigación educativa con profesores, desarrolladas en los últimos años en Perú, desde la Unidad de Investigación en el Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica (UIMCEB) de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. La intención de la UIMCEB es recu-

perar y sistematizar experiencias significativas con el interés de profundizar la reflexión teórico-metodológica sobre los alcances y dilemas de la investigación de profesores con miras a enriquecer los enfoques de programas y políticas de formación de formadores y docentes.

a. Formación a profesores en investigación educativa desde la Universidad

Entre 2014 y 2015 se implementó en la Universidad un programa de formación académica de postgrado, con un eje curricular en investigación educativa, dirigido a profesores becarios, provenientes de instituciones educativas públicas de Perú. La experiencia se desarrolló dentro de un proceso de perfeccionamiento profesional en servicio, implementado en la dinámica de la intersección entre tres actores de la política educativa: el Estado, a través del financiamiento y orientación de un programa nacional de becas de reconocimiento docente (PRONABEC), la Universidad,<sup>2</sup> a través de la oferta especializada de una Maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales y profesores (70) de diversas regiones del país, de nivel inicial (26), básica (14) y bachillerato (30).

El programa no buscaba transformar a los docentes en investigadores, sino incorporar competencias de investigación a fin de que puedan utilizarla para mejorar sus prácticas como maestros y guiar el aprendizaje de los alumnos, según establece el “Marco del Buen Desempeño Docente” (Ministerio de Educación, 2012). El Estado aspiraba que esta propuesta de formación en servicio brindará oportunidades de aprendizaje para generar capacidades de pensamiento crítico y producir conocimiento para la toma de decisiones.

Desde la mirada académica de la Universidad las posiciones se orientaron a marcar los límites entre lo que es y no es investigación y a establecer criterios mínimos para el reconocimiento de los estudios de tesis como investigaciones, en el contexto de las limitaciones y condiciones de profesores provenientes de aulas públicas (Crespo & Villaseca, 2016). Para la obtención del título, los pro-

2 Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.



ductos finales debían constituir estudios sistemáticos enmarcados dentro de procedimientos de la formación académica universitaria de post grado, bajo consideraciones contempladas en las directrices académicas de la Universidad. En consecuencia, se consideró, por ejemplo, que el solo relato de experiencia no constituye una investigación. Los calendarios y regulaciones establecidos no contemplaron modalidades de investigación más cercanas e interactivas con las prácticas de aula de donde provenían los docentes, como el caso de la Investigación - Acción o la sistematización participativa.

El estudio de sistematización de esta experiencia (Crespo & Villaseca, 2016) permitió identificar que los profesores *en formación para la investigación* (Calderón *et al.*, 2018) requerían como punto de partida comprender el sentido de la investigación aplicada a la práctica educativa, reconocer la importancia de la acción investigativa en el contexto de su trayectoria profesional, dadas las carencias provenientes de su formación inicial. Complementariamente, en su proceso de *transición a la investigación*, adquirió relevancia la preocupación por el conocimiento de los caminos metodológicos y de la adquisición del respectivo instrumental técnico. En esta transición, los participantes pasan a reconocerse en una nueva condición de *aprendices de investigación*, con sus potencialidades, vacíos teórico-metodológicos e incógnitas.

Consultados sobre las estrategias pedagógicas que resultaron más significativas en su proceso de formación, los profesores resaltaron la necesidad de un *aprendizaje motivador*; un proceso activo en que intervengan con sus aportes y productos; la modalidad de *inter-aprendizaje* en la construcción del conocimiento y, finalmente, un *aprendizaje demostrativo* con acercamiento a experiencias y casos.

b. El maestro y la investigación-acción en el aula

La segunda experiencia refiere a la incorporación de la modalidad de “Investigación Acción en aula” (I-A) en la práctica de formación en servicio de formadores de docentes y docentes de dos regiones de Selva en Perú, Ucayali y San Martín. Estos actores educativos participaron entre 2015 a 2018 de un programa de mejoramiento de los aprendizajes de la lectura y escritura de niños

y niñas de los tres primeros grados en instituciones educativas públicas<sup>3</sup> (UPCH, 2017).

La propuesta formativa en investigación estuvo orientada a fortalecer el desarrollo profesional de formadores y docentes, desde su propia práctica, partiendo del (auto) reconocimiento crítico de las habilidades desarrolladas en su quehacer cotidiano y potenciar capacidades propias de la investigación: preguntar, observar, analizar y escribir (Crespo & Holguín, 2018). Se buscaba, a la vez, desarrollar una cultura investigativa en las instituciones educativas y en el sistema educativo regional.

La estrategia formativa contempló la modalidad de talleres presenciales cortos, la guía pedagógica de un módulo impreso con herramientas de apoyo y el acompañamiento pedagógico del programa. Se ha concebido a la Investigación-Acción en el Aula como una metodología de orientación cualitativa realizada por el formador o por el propio docente, que nos permite acercarnos de manera reflexiva a nuestra propia práctica para producir conocimientos válidos, para generar cambios y transformaciones en nuestro quehacer pedagógico (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017).

En el proceso de ejecución surgieron diversas preguntas y reflexiones, que han dado paso a varios estudios cortos sobre esta experiencia formativa,<sup>4</sup> acerca de los que se profundiza en la siguiente sección:

- ¿Qué factores dificultan la incorporación de la investigación-acción como herramienta para abordar la problemática del aula y transformarla?
- ¿Qué concepciones de investigación están operando en los docentes, provenientes de su formación inicial?

---

3 Intervención en el marco del Programa Amazonía Lee (DCC-AL), implementado entre 2015 y 2018 por la UIMCEB de la Facultad de Educación de la UPCH con las Direcciones Regionales de Educación de San Martín y Ucayali.

4 Los resultados serán presentados en el VI Seminario Nacional de Investigación Educativa de Perú, organizado por la Sociedad de Investigación Educativa del Perú –SIEP, para noviembre 2018, en Cusco, Perú.

- ¿Cuáles son las competencias que requieren mayor desarrollo en los docentes para fortalecer la transición hacia el profesor – investigador?
- c. Relatos docentes y sistematización de buenas prácticas de enseñanza en la lectura y escritura

La tercera experiencia refiere a un proceso de reconocimiento y revalorización docente implementado en dos regiones de la Selva peruana (San Martín & Ucayali), en 2016 y 2017, mediante la implementación de un Sistema Regional de Reconocimiento de Buenas Prácticas Docentes (SRBPD), que combina mecanismos de valoración del desempeño docente en aula y la escritura de relatos y sistematización de buenas prácticas por parte de los docentes (Crespo, 2018). Se partió del supuesto de que las narraciones, en el ámbito escolar, se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren Suárez *et al.* (2010). Más aun, en las narraciones las personas le dan sentido a su experiencia pasada (Gibbs, 2012).

La puesta en marcha requirió fortalecer capacidades en los formadores y los docentes en la construcción y escritura de relatos, así como, en sistematización de experiencias educativas.<sup>5</sup> Trabajar con la memoria y la escritura de las prácticas, a partir de una experiencia de auto reconocimiento y observación. Significó reconocer el protagonismo de los docentes y directores en la gestión de la calidad de los aprendizajes y alimentó una ‘ruptura epistemológica’ al promover la producción de un nuevo tipo de conocimiento a partir de sus prácticas pedagógicas (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017). Esta propuesta del SRBPD impulsó a los docentes a identificar y registrar sus prácticas significativas; estimuló, a la

---

5 Esta experiencia fue institucionalizada por las Direcciones Regionales de Educación (DRE) de San Martín y Ucayali con la asistencia técnica del Programa Amazonía Lee (DCC-AL) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). En los dos años, más de 300 docentes y directivos de las dos regiones fueron reconocidos en ceremonias públicas por las respectivas Direcciones Regionales, oficializando el reconocimiento de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros grados de escuelas públicas.

vez, la observación, la valoración y la escritura, como apoyo para su desarrollo profesional y como incentivo para hacer sostenible una transformación educativa ‘desde abajo’ (Fullan, 2007).

### **Debates sobre el profesor-investigador**

La idea de profesores como investigadores, se encuentra cercana al tipo de estudios sobre el profesorado que Inbernón (2012) caracterizó como aquellos que pretenden comprender el conocimiento práctico generado como resultado de la experiencia docente. Para este autor estos estudios incluyen los análisis sobre el conocimiento personal, los estudios ecológicos, las teorías implícitas y el conocimiento del aula. El foco de este tipo de investigaciones realizada por profesores gira en torno a la comprensión de los problemas prácticos, que los docentes identifican en su enseñanza, y el estilo de reflexión que los mismos generan. En particular, se analizan las relaciones entre la detección y definición de problemas prácticos y el desarrollo de procesos meta cognitivos que permitan tomar contacto, por un lado, con el propio conocimiento en construcción y, por otro, posibilitar la apertura hacia procesos de cambio y desarrollo del mismo. De este modo se atiende al desarrollo del conocimiento práctico en el docente, su especificidad, las fuentes de formación profesional, desde la perspectiva de los propios actores.

La idea del docente como investigador, dentro de lo que algunos denominaron la modalidad de *investigación práctica*, se distingue del tipo de estudios *sobre profesores*, situados en el campo de la denominada investigación académica. Una diferencia reside en que en esta última modalidad el investigador se posiciona desde fuera de las prácticas en cuestión y de sus actores u operadores, incluyendo los estudios con enfoque interpretativo, que incorporan la perspectiva de los propios actores.

John Elliot (2011)<sup>6</sup> recuerda que la idea de profesores como investigadores emergió en Inglaterra, en la década de los 60, en el contexto del desarrollo curricular de las escuelas secundarias. Su foco era el currículo y el cambio pedagógico orientados a la recons-

6 El texto corresponde a una conferencia de John Elliot en 1996 en la III Conferencia Europea de Investigación Educativa.

trucción de las condiciones que permitiesen a todos los alumnos, particularmente aquellos considerados más abajo que la media en lo relativo a las habilidades académicas, obtener acceso a una significativa y valiosa educación general básica.

En América Latina, en cambio, “el maestro investigador nace como una aspiración de los movimientos educativos libertarios, como alternativa a las lógicas autoritarias de las décadas de los setenta y ochenta” (Messina, 2012, p. 45).

El debate contemporáneo sobre el profesor investigador y modalidades como la investigación-acción, ha girado en torno a la legitimidad y validez del tipo de conocimiento producido, —“conocimiento práctico”— y a la forma de producirlo, considerada de menor rigurosidad (Anderson & Herr, 2012). Otros debates sobre este tipo de investigación se refieren a la pertinencia y la intencionalidad. A continuación, los ubicamos brevemente.

Al respecto, interesa realizar una delimitación epistemológica relativa al campo en que se mueve este tipo de conocimiento reflexivo sobre la práctica. Habíamos señalado (Crespo & Villaseca, 2016) que, frente al eventual dilema entre ‘investigación básica’ vs ‘investigación ‘aplicada’ este tipo de investigación se sitúa dentro del ‘modo 2’, reconocido con denominaciones como ‘investigación aplicada’, investigación de intervención’, investigación contextualizada’, ‘investigación orientada’ o ‘encomendada’. Un tipo de investigación, según Perrenoud (2011), que se introduce en la vida social, orientada por prioridades sociales y condicionadas por contextos institucionales ad hoc.<sup>7</sup> Martínez (2006), a su vez, recordando a Piaget, ha señalado que se trata de un saber local que se busca como pensamiento socio céntrico, por oposición al pensamiento técnico-científico: un saber elaborado para servir a las necesidades, los valores y los intereses del grupo.

Anderson y Herr (2012) recuerdan que, en la argumentación sobre este vínculo estrecho del conocimiento con el interés, fue Habermas quien refutó la idea de que el objetivismo sea el único cami-

---

7 Otras modalidades de investigación educativa se orientan a la explicación y comprensión del campo de las políticas educativas, de la investigación evaluativa o el meta-análisis.

no válido hacia el conocimiento. Distinguió el interés práctico, referido a una orientación que busca conocer a través de la interpretación, del interés técnico, enfocado en el deseo humano de tomar control sobre la naturaleza y la sociedad, y reconoció un interés emancipador, que genera conocimiento a través de procesos de auto-reflexión crítica que conducen, en última instancia, a la transformación.

En el campo de la sociología de la cultura, a su vez, Bourdieu (2009), ha mostrado el valor que puede jugar el conocimiento en la transformación social puesto que “el saber puede deshacer lo que el mundo social ha naturalizado” (p.11). Bajo esta perspectiva, la transformación alude a diversas maneras de existencia de lo social, por una parte “la historia hecha cosa” (objetivismo) y, por otra, “la historia hecha cuerpo” (subjetivismo). De ahí que se requiera incidir no solamente en la introducción de cambios institucionales, legales o normativos sino en el desarrollo, a la vez, de un nuevo pensamiento que sustente y acompañe tales modificaciones, mediante acciones educativo- reflexivas que actúan sobre la conciencia de las personas. En este esfuerzo reside el valor de la intencionalidad de las experiencias de investigación de profesores, descritas anteriormente. Al respecto, Rosario Badano (2017) ha destacado, siguiendo a Boaventura de Sousa que, “el mayor desafío del pensamiento crítico no consiste solo en un nuevo pensamiento crítico sino sobre todo en una nueva manera de producir conocimiento (...): pensar complejamente para intervenir situadamente” (p. 22).

### **Alcances y dilemas de la investigación-acción con profesores. Reflexiones desde la experiencia de la universidad**

“Es la ignorancia la que hace conocer  
¿No consiste el aprender en volverse más sabio en aquello que se aprende?”

(Platón. *Teeteto*, o de la Ciencia).

### **El énfasis en la acción**

La experiencia referida de incorporación de la Investigación-Acción en el Aula, como parte del proceso formativo de formadores y docentes, nos ha mostrado un énfasis en la acción (didáctica) con debilidad en la dimensión de generación de nuevo conocimiento (Crespo & Holguín, 2018). Efectivamente, los infor-

mes de los docentes sobre sus ejercicios de investigación-acción dan cuenta más bien de la ejecución de un proyecto con interés práctico, donde la debilidad en el sustento conceptual y la auto-reflexión silencian las nuevas preguntas y comprensiones por parte de las formadoras o docentes-investigadoras.

Respecto a este énfasis en los propósitos prácticos de la investigación versus las demandas de los métodos de la ciencia en general, Flick (2015) ha destacado que:

La investigación cualitativa no se limita a menudo a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos. (...) Los enfoques de investigación participativa o investigación-acción involucran a las personas (o instituciones) en la planificación y, en ocasiones, en la puesta en práctica de investigaciones que desean producir resultados relevantes para ellas, no solo para los discursos científicos. (p. 25)

### **Presencia del paradigma dominante de investigación científica**

Si bien el formador es un docente que tiene experiencia en el aula y que ha trabajado en procesos de capacitación o formación de otros docentes, ha tenido escasa experiencia con la investigación-acción y ha sido formateado en el enfoque de investigación característico de la ciencia tradicional, focalizado en la investigación básica o fundamental, que pone como requisito básico de objetividad la distancia entre observador y objeto de investigación. Según Perrenoud (2011), esta investigación valoriza el saber por el saber, además de presentar la ciencia como un procedimiento desinteresado, realizado en un contexto institucional estable, autónomo y auto regulado, como es el caso de la Universidad.

En el proceso formativo de la investigación-acción entra en cuestionamiento el paradigma dominante de la investigación científica. Los formadores y docentes muestran vacíos teóricos y analíticos, que se encontraban invisibles hasta entonces (Crespo & Holguín, 2017). Se requiere, por lo tanto, un proceso pedagógico para 'abrir el pensamiento' (Morin, 2005), dado que se trata de generar una migración crítica hacia otros modos y sentidos de producción del conocimiento. Si esto ocurre, se abre la posibilidad de extender

su comprensión a otras formas de conocimiento y de revalorarse como sujeto constructor de sus propios “saberes docentes” (Tardif, 2012). Solo así se posibilita el surgimiento de la dimensión constituyente en la construcción del conocimiento desde las prácticas. He aquí la dificultad y el reto para los docentes: aprender a identificar sus saberes, que orientan sus prácticas y que se han naturalizado, en muchos casos, como “creencias pedagógicas” (Villaseca & Garro, 2017). Aprender a descubrirlos en la dinámica de la acción misma hace posible desentrañar estos saberes y de-construirlos con una intencionalidad transformadora, superando el interés meramente instrumental de cumplimiento curricular, sustentado en un quehacer mecánico reproductor.

La práctica de los profesores está siendo formateada crecientemente dentro de una tendencia que Correia y Matos (2011) han denominado de “autonomización instrumental de lo pedagógico” y que reduce la práctica a la aplicación de manuales, pasos didácticos, técnicas y tareas pensadas por otros. En este contexto, naufraga la reflexión crítica, puesto que el interés técnico actúa como red que atrapa el sueño reflexivo sobre el rutinario hacer cotidiano, impidiendo alcanzar una mirada crítica.

Freire (2011) destacó entre los aportes de la investigación-acción su contribución para ordenar la acción transformadora, en dirección contraria al puro activismo. Sin embargo, la observación nos ha permitido constatar que los formadores y docentes se encuentran inmersos en una cultura que les despoja de condiciones espacio-temporales para la reflexión, que Correia y Matos (2011, p. 159) han denominado las “temporalidades pulverizadas del profesor”.

### **Sobre el Ser reflexivo**

Tal vez el reto mayor en la investigación realizada por profesores resida en la construcción compartida del “Ser reflexivo”. El docente aprende a problematizar la realidad naturalizada y a construir un pensamiento contextual y relacional. Como señalaron Cochran-Smith y Lytle, citados por Anderson y Heer (2012):

En la investigación-acción, los docentes trabajan juntos para desarrollar y alterar sus interrogantes y marcos interpretativos, informados no sólo por un análisis de la situación inmediata y la de sus alumnos específicos (qué enseñan y qué han



enseñado) sino también por los múltiples contextos –social, político, histórico y cultural- dentro de los cuales enseña. (p. 51)

### Ser reflexivo, complementa Badano (2017):

(...) es tener una conversación continua sobre la experiencia mientras se la vive, mientras se está conversando, observando, intercambiando con las personas en los contextos cotidianos en que estos interactúan. Entonces, la reflexión se transforma en un relato que posibilita un nuevo ordenamiento de las ideas, revisa y resitúa el análisis y las perspectivas en las que se construye y reconstruyen las prácticas y problemáticas en situaciones históricas concretas. (p. 18)

En este sentido, explica esta autora, se trata de un proceso político que tiene direccionalidad, que focaliza su acción, en la que su práctica transforma a los sujetos y a la cosa pública de la que se ocupa e interviene. A su vez, en este proceso político, que no es personal sino plural, la reflexión impregna la acción.

### Aprender a preguntar

“(...) tal vez la tarea más difícil es la de encontrar una formulación del fenómeno por explicar” (Humberto Maturana).

Maturana (1999) aludía a la complejidad en la construcción del problema y su traducción en las preguntas de investigación. En las experiencias formativas que hemos compartido, un gran desafío para los profesores constituye, sin duda, el aprender a preguntar sobre la propia práctica, lo que significa *ampliar la mirada* hacia aquello que no está visible, ni explícito, así como poner en cuestión lo ya conocido. Platón se refería al reconocimiento de la propia ignorancia como un motor que moviliza a conocer.

El reto formativo apunta a despertar el interés sobre y desde la propia práctica de modo que impulse en una trayectoria que nos coloque en un plano investigativo. Las preguntas dan un sentido investigativo a la acción transformadora en que nos estamos moviendo. Las preguntas, a la vez, contienen las categorías centrales del estudio y demandan el respaldo de un marco de referencia que las sustente.

A continuación, se presentan dos testimonios de formadoras y docentes participantes de la experiencia de investigación-acción reseñada anteriormente, que expresan una dinámica en construcción en la perspectiva de estas dimensiones señaladas:

(...) con la investigación-acción se ha despertado el interés por preguntarnos y buscar respuestas: ¿por qué unos niños no están aprendiendo? (Docente de 3er grado. Ucayali). (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2018a, p. 130)

(...) conocía el enfoque de la investigación-acción, aunque de una manera inicial. Ahora la propuesta es más completa, más profunda (...). Dado que mi padre también fue maestro, ya venía con la idea de que tienes que aprender a preguntar y re-preguntar. En el programa comprendí que la estrategia de acompañamiento se basa en preguntas y algo muy trascendental, que la reflexión no está divorciada de la didáctica. Y esto mismo es característica de la investigación-acción. Investigación es un modo de reflexión sobre el quehacer docente. (Formadora, Ucayali) (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2018b)

Las preguntas se presentan en tres dimensiones: a) en la detección de problemáticas observadas en las condiciones de los niños como sujetos de aprendizaje; b) en el despertar reflexivo del docente sobre aquello que requiere modificar en su propia práctica; c) en la incorporación de la pregunta como estrategia pedagógica de la práctica de enseñanza de aula.<sup>8</sup> Las tres dimensiones se presentan de manera concomitante alimentándose una a otra y contribuyendo a transitar de una postura contemplativa a una mirada cuestionadora.

## Conclusiones

Las experiencias formativas descritas demandan ajustes en los diseños y procedimientos metodológicos, a fin de asegurar la calidad de los procesos investigativos. A la vez, brindan pistas para futuras propuestas de formación en investigación con docentes o formadores, que profundicen en el desarrollo de un saber ligado a la propia reflexión.

Refiriéndose al quehacer investigativo con enfoque cualitativo y en la acción, analizados en este trabajo, Flick (2015) ha recomendado la necesidad de adaptación de las rutinas de las prácticas, el uso pragmático de los métodos, así como la ponderación de los estándares metodológicos, para satisfacer las expectativas e intereses de los participantes. De manera más amplia recomienda

8 Algunas facilitadoras de acompañamiento reconocen que “las docentes están aprendiendo a hacer preguntas significativas a sus niños en las aulas”.

atender al uso de las estrategias metodológicas y a los obstáculos que se presentan en su utilización:

Necesitamos *desarrollar más nuestro conocimiento sobre los métodos* existentes, sobre el modo de usarlos y sobre cuáles son los obstáculos principales que surgen durante su utilización. Necesitamos más reflexiones metodológicas y prácticas sobre la aplicación de los métodos existentes, sobre sus posibles refinamientos y sobre sus límites. (Flick, 2015, p. 33)

Para la formación en investigación que ofrece la universidad se plantean cuestionamientos y desafíos. La necesidad del reconocimiento de la diversidad investigadora sobre y con el profesorado, la misma que presenta en la actualidad gran riqueza de modalidades y procesos. A la vez, la urgencia de innovar la orientación curricular academicista mediante una adecuación metodológica de la enseñanza sobre investigación educativa aplicada a profesores, que incluya estrategias eficaces para la asesoría (Crespo & Villaseca, 2016).

Experiencias de formación de profesores, con la inclusión de modalidades de investigación, como las que se ha analizado en este trabajo, reconfiguran los quehaceres docentes y la cultura escolar, movilizandando prácticas y saberes de diferentes actores. A la vez, abren tensiones por la tendencia a la instrumentalización pedagógica, prevaleciente en las propuestas actuales de reforma educativa. Esta tensión crítica y constructiva abre oportunidad a la reflexión crítica de los maestros, posibilita que se vean como productores de conocimiento, no como simples repetidores de teorías y técnicas pensadas por otros e impuestas desde arriba.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, G., & Herr, K. (2012). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Badano, R. (2017). Apuntes acerca del trabajo en la Universidad y en la Escuela. En *La formación y trabajo docente en el Ecuador* (pp. 17-30). Quito: Red Estrado, Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Bourdieu, P. (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

- Calderón, J. (Org.) (2012). *De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, Taberna Libraria Editores.
- Calderón, J., Aguayo L., & Ávila, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. Zacatecas: Taberna Libraria Editores.
- Correia, J., & Matos, M. (2011). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa: ASA editores.
- Crespo, C., & Villaseca, R. (2016). Formación de profesores en investigación educativa. Diálogo crítico entre estado, universidad y escuela. Ponencia presentada en el VII Seminario internacional de la Red Kipus. Buenos Aires: Universidad Pedagógica-UNPE.
- Crespo, C. & Holguín, V. (2018). Otros modos de hacer formación en investigación con maestros desde el aula. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de la Red Kipus. INIE. San José: Universidad de Costa Rica.
- Crespo, C. (2018). Descentralizando la política de desarrollo docente. La experiencia del Sistema Regional de Reconocimiento de Buenas Prácticas Docentes en las regiones de Ucayali y San Martín-Perú, 2016-2017. Trabajo presentado al XII Seminario Internacional de la Red Estrado. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Educación. Unidad de Investigación de la Calidad de la Educación Básica. Lima, septiembre 2018.
- Cuenca, R. (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011*. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 15. Lima: Fondo editorial de la Derrama Magisterial.
- Elliot, J. (2011). Recolocando a Pesquisa-Acao em seu lugar original e próprio. En *Cartografias do trabalho docente. Professor (a)-pesquisador (a)* (pp. 137-152) Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à pratica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado ¿cómo se investiga? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. México: Universidad Autónoma de Baja California Ensenada. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z3VcRy>

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica. Do projeto á implementacao*. Porto Alegre: ARTMED editora.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2006). Investigación Cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123- 146. Caracas.
- Maturana, H. (1999). *Transformaciones en la convivencia*. Santiago: Dolmen ediciones.
- Messina, G. (2012). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? En J. Calderón (Coord.), *De los imaginarios a las posibilidades de praxis* (pp. 35-51). México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, Taberna Libraria editores.
- Mejía, M., & Manjarrés, M. (2014). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2015). *Revolución Educativa con Revolución Docente*. Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Morin, E. (2005). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: UNESCO, Fundación Santillana.
- Perrenoud, P. (2011). Pesquisa e Práticas Pedagógicas En: *Dicionário de Educacao* (pp. 634- 640). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rodríguez, M, Aguilar, J., & Apolo, D. (2018). El Buen Vivir como desafío en la formación de maestros y otros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77). México.
- Suárez, D. et al. (2010). La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategias de la Formación y Capacitación de Docentes. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional de Educación*, Santa Fe, Argentina. Laboratorio de Políticas Públicas —Sede Buenos Aires—. Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica: La formación permanente: condiciones, experiencias y proyectos”.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formacao profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UNESCO & Consejo Nacional de Educación (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: UNESCO.

- UNESCO-OREALC (2016). TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Informe de Resultados. Santiago.
- UNESCO-OREALC (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017). *El maestro y la investigación acción en el aula*. Autor: Carlos Crespo Burgos. Lima: Facultad de Educación. Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2018a). Sin soltar el sueño. Fortaleciendo capacidades para el mejoramiento de los aprendizajes de la lectura y escritura en el marco de la gestión regional. Sistematización de la experiencia del programa “Desarrollo de capacidades y compromiso-Amazonía Lee” en las regiones de Ucayali y San Martín (2015-2018). Informe final. Lima. Facultad de Educación. Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. (Documento inédito).
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2018-b). Simposio: Dilemas y desafíos de la investigación-acción en el aula. Experiencias de formadores y docentes en la enseñanza de lectura y escritura en contextos de pobreza. Presentado en el VI Seminario Nacional de Investigación Educativa –SIEP, del 8 al 10 de noviembre de 2018, Cusco, Perú. Ponencia: Reconstrucción de la identidad profesional en una experiencia colectiva de investigación-acción en aula. Autora: Josefina Gómez Flores. Facultad de Educación. Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. (Documento inédito).



# Investigación acción, participación y autonomía docente

## *Research action, participation and teaching autonomy*

María Noelle Acosta Vásconez<sup>1</sup>

Emely Valeria Benavides Vargas<sup>2</sup>

Beatriz del Carmen García Dávila<sup>3</sup>

### Resumen

---

Los procesos de reformas educativas en América Latina denotan una escasa participación de los diversos sujetos involucrados en el hecho educativo. En particular, a los(as) docentes se les ha concebido como ejecutores(as) de innovaciones curriculares que otros diseñan, por lo que lograr una educación de calidad, contextualizada e innovadora se ha convertido en un propósito presente en discursos, pero que no se construye en la práctica. Un camino necesario para el cambio en el rol docente es el de "Promover la cultura de reflexión y transformación permanente de las prácticas educativas a través de la Investigación Acción Participativa (IAP)". Comprendemos la IAP como proceso sistemático de búsqueda de respuestas a problemas e interrogantes que se plantean desde la práctica y conllevan a la construcción de conocimiento y a la acción transformadora de la realidad. El proceso de investigación es participativo y autónomo: se integran como protagonistas los propios educadores(as) en relación con estudiantes y familias involucrando la acción, construcción de conocimiento y toma de decisiones para el cambio.

En este marco, Fe y Alegría en el 2017 inicia un proyecto de conformación de equipos de investigación en centros educativos. Observamos que la experiencia va generando fru-

- 
- 1 Máster en Cooperación al Desarrollo con especialidad en Desarrollo Local por la Universidad de Valencia. Licenciada en Comunicación por la Universidad de Los Hemisferios. Coordinadora de Formación del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador. [marianoelle.acosta@feyalegria.org.ec](mailto:marianoelle.acosta@feyalegria.org.ec)
  - 2 Lic. en Sociología con mención en Desarrollo por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Coordinadora de Investigación del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Ha sido educadora social del Programa de Prevención y Erradicación del trabajo infantil del Mercado Mayorista del Distrito Metropolitano de Quito. [emely.benavides@feyalegria.org.ec](mailto:emely.benavides@feyalegria.org.ec)
  - 3 Mg. Ciencias de la Educación por la Universidad del Zulia, Venezuela. Lic. En Educación Mención Ciencias Sociales. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Editora de la Revista de Educación "Saberes Andantes". Ha sido facilitadora del Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio del convenio Fe y Alegría-CEPAP de la Universidad Simón Rodríguez e investigadora docente del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Venezuela. [beatriz.garcia@feyalegria.org.ec](mailto:beatriz.garcia@feyalegria.org.ec)



tos: la mayor parte de los educadores y educadoras se involucran de manera entusiasta, se percibe un interés por comprender sus contextos buscando mejorar los procesos y resultados educativos, se van gestando espacios de reflexión de la práctica educativa involucrando diversos actores, van haciendo uso de metodologías, estrategias e instrumentos de investigación, van visualizando y poniendo en práctica propuestas para transformar la realidad.

## Palabras clave

---

Investigación acción, participación, autonomía, educación, empoderamiento, docente.

## Abstract

---

The processes of educational reforms in Latin America suffer from a true participation of the diverse subjects involved in the educational event. In particular, teachers have been conceived as executors of curricular innovations that others design, so achieving a quality, contextualized and innovative education has become a present purpose in discourses, but not it is built in practice. A necessary way to change the teaching role is to "Promote a culture of reflection and permanent transformation of educational practices through participatory action research (IAP)". We understand the IAP as a systematic process of searching for answers to problems and questions that arise from practice and lead to the construction of knowledge and the transforming action of reality. The research process is participatory and autonomous: the educators themselves are integrated as protagonists in relation to students and families, involving action, knowledge construction and decision making for change.

In this framework, Fe y Alegría in 2017 starts a project to set up research teams in educational centers. We observe that the experience is bearing fruit: most educators are enthusiastically involved, we perceive an interest in understanding their contexts in order to improve educational processes and results, spaces for reflecting on educational practice are being developed involving various actors, they make use of methodologies, strategies and research instruments, they visualize and put into practice proposals to transform reality.

## Keywords

---

Action research, participation, autonomy, education, empowerment, teaching.

## Introducción

Es ampliamente reconocido que la escuela formal está llamada a ser deconstruida. Si admitimos la condición estática y alienante que puede llegar a asumir el proceso educativo desde las aulas, ¿por qué entonces quienes promulgamos las necesidades de cambio, no hemos generado los mecanismos suficientes para que lo expresado en los discursos se materialice en la práctica? Se nos plantea el desafío de articularnos educadores(as), estudiantes, académicos y académicas, y todos quienes visualizan y están comprometidos con la posibilidad de un cambio.

Estamos inmersos en rutinas que resultan ser distractoras de la realidad y que refuerzan la necesidad de mantener el statu quo. La institución educativa dominante ha condicionado nuestra manera de percibir la educación y, en esta medida, ha puesto límites a nuestra imaginación crítica creativa; de este modo, nos hemos cerrado a la posibilidad de ver alternativas reales capaces de alterar de manera sustancial lo que conocemos. Esta incapacidad de advertir y asumir nuestro rol como agentes capaces de transformar, que es reafirmada constantemente por el sistema, debe ser desmitificada a través de la acción.

La Investigación Acción Participativa (IAP) aparece como una alternativa de construcción de conciencia que supone, la articulación de diversos actores con el fin de emprender acciones que desestabilicen el sistema educativo desde sus cimientos y proponga, a partir la práctica, nuevos caminos de comprender y hacer educación.

Este escrito busca profundizar en el rol de la IAP dentro de la esfera educativa. Asimismo, pretende visibilizar la importancia de generar procesos en los que los educadores se asuman también como investigadores. A partir del breve recorrido que, desde el Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador (CFI) se ha emprendido, queremos dar luces de alternativas para poner en marcha la IAP en centros educativos.

### **La IAP como camino de transformación**

En América Latina, desde los años 90 se han venido proponiendo innovaciones curriculares que intentan dar un giro a la educación (Díaz, 2010), en particular, tanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como a la gestión escolar. Un giro que atienda a las demandas del mundo contemporáneo donde la revolución científico-tecnológica, las nuevas formas de comunicación, las nuevas culturas juveniles, sus formas de relación y los nuevos valores imponen la emergencia de un cambio sustancial en este campo. A pesar de estos procesos de reforma que se han venido desarrollando, los cambios en educación no terminan de producirse, pues, seguimos enquistados en prácticas educativas propias de

modelos transmisivos. ¿Qué ha ocurrido? ¿Por qué no se producen las transformaciones esperadas? Entre otras razones, porque se asume al profesorado como simple ejecutor de políticas y de innovaciones diseñadas fuera de contexto y sin la participación de los sujetos involucrados en los procesos educativos. Se exige a las y los educadores la generación de cambios, pero sin considerar sus propuestas, sus formas de aprender y los elementos o condiciones en que realmente se producen las prácticas educativas.

Lograr una educación de calidad, contextualizada, innovadora que transforme la realidad y asuma los retos de la época que vivimos, se ha convertido en un propósito presente en discursos, pero sin asidero en la práctica. Para que se produzcan transformaciones en educación es necesario que haya cambios en los educadores(as), en sus concepciones, su rol y en su práctica. Los educadores deben asumirse como constructores, pensantes, diseñadores, transformadores, reflexivos de su práctica, rol necesario para generar la educación de calidad que necesitamos desde los contextos.

En los propios centros educativos podríamos decir que hemos reconocido el valor sustancial de la reflexión y, en algunos casos, visualizado su capacidad transformadora, sin embargo, es común que continuemos fabricando un conjunto de mecanismos que nos impiden tener espacios concretos para pensar juntos/as nuestras prácticas y la educación en general. Aquí cabe cuestionarse: ¿Qué reflexiones priorizamos? ¿Quiénes participan de aquellas reflexiones? Y si éstas nos movilizan a incidir en nuestros contextos y en la esfera pública. En medio de estas interrogantes la Investigación Acción Participativa (IAP) se presenta como una oportunidad para llevar a cabo el ejercicio de repensar nuestras prácticas y promover cambios decisivos.

Entonces, ¿por qué partir de la IAP para transformar la educación? La IAP como su nombre refiere, parte de investigar una situación conflictiva y lo hace de manera participativa para transformarla a través de acciones concretas.

La IAP se nos presenta como una metodología que posibilita crear círculos virtuosos de “reflexión-diálogo-acción-aprendizaje” (Durstón & Miranda, 2002, p. 9). Círculos que se retroalimentan constantemente en la medida en que la gente actúa y reflexiona sobre

sus propias propuestas de cambio traducidas en experiencias, para ajustarlas o replantearlas en función de las necesidades o dificultades identificadas. Si bien la IAP resulta de un proceso circular, dividirla en fases permite visualizar su concreción en la práctica. Varios autores han propuesto las etapas que debe seguir este proceso, y aunque no existe un consenso absoluto, las fases propuestas son similares, estas pueden ser resumidas de la siguiente manera: fase I, diagnóstico participativo; fase II, construcción colectiva del plan de acción; fase III, puesta en práctica del plan y detección de nuevos problemas; fase IV, evaluación y sistematización de la experiencia.

La consecución de dichas fases requiere de una deliberación compartida, en consecuencia, el proceso demanda una crítica y autocritica protagonizada por los miembros de la comunidad, son ellos los actores que la cuestionan y la transforman. En este sentido, la comunidad investigada deja de ser objeto de investigación para convertirse en sujeto activo, capaz de modificar la realidad en la que se encuentra inmerso (Ander-Egg, 2003). Entender a éste como un proceso que es en esencia participativo, supone habilitar un canal que, por un lado, da voz a diversos actores de la comunidad y, por otro, promueve la toma de decisiones consensuadas en torno a las realidades que afectan su vida; “participar significa tomar parte de algo con otros, significa repartir o entrar activamente en la distribución (de responsabilidades, compromisos) significa comprometerse” (Robirosa *et al.*, 1990, citado en Barrientos, 2005, p. 1).

Al respecto, es importante considerar que existen varios niveles de participación, el nivel base supone el acceso, suministro y elaboración de información e implica tener la capacidad de interpretar adecuadamente el contenido. El siguiente nivel es aquel en el que se manifiestan las opiniones, formando parte de debates, evaluando el impacto de las decisiones previamente tomadas y planificando las acciones a ejecutarse. Finalmente, el tercer nivel consiste en la toma de decisiones que inciden en el contexto de las personas involucradas (Barrientos, 2005). Acorde con estos niveles es posible medir el grado de participación de quienes están comprometidos con la IAP.

Adicionalmente, cabe considerar que la IAP induce una co-implicación entre investigadores e investigadoras sociales y la

población involucrada; intercambio que conlleva una fructuosa combinación de conocimientos teóricos y metodológicos con conocimientos prácticos, vivencias y experiencias de la gente. Podemos decir que existen tres elementos centrales que caracterizan este tipo de investigación:

a) el ser una metodología para el cambio; b) el fomentar la participación y autodeterminación de las personas que la utilizan, y c) ser la expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción. (Durstón & Miranda, 2002, p. 10)

Y, deteniéndonos en estos tres elementos, cabe cuestionarnos por qué necesitamos de procesos como éste para lograr una autodeterminación. ¿Acaso no somos seres autónomos? ¿Qué limita nuestra autonomía? Sería importante observar aquí: dónde están esos límites, cuáles son, quiénes los imponen. Cuando pensamos en las barreras que nos paralizan, es común recordar una palabra: miedo/temor. Curiosamente, y aunque pretendamos ignorarlo o negarlo, el miedo suele acompañarnos en nuestra vida cotidiana: “el miedo a expresarnos, el miedo al disenso, el miedo a represalias por pensar diferente” (Sirvent & Rigal 2012, p. IV), el miedo a fallar, el miedo a no encajar, etc. Y entonces, nos encontramos en el aula, en la calle, en el trabajo, con grupos de personas comportándose y pensando de manera llamativamente homogénea. ¿Nos controlan? ¿Nos auto-controlamos? tal vez el primer vestigio de autonomía es la pregunta, dudar de lo que hacemos, poner bajo sospecha aquello que hemos normalizado.

La autonomía estaría relacionada con nuestra capacidad de ir quebrantando las barreras, comúnmente no-visibles, para ampliar nuestra capacidad de decidir. No obstante, y retomando la idea de apoyarnos en procesos como el de la IAP, habría que considerar que si aquellos límites son, por lo general, invisibles, hacerlos visibles conlleva un esfuerzo adicional, salir de la rutina habitual. Algunos de los elementos que encierra esta forma de hacer investigación facilitan aquel camino. Optar por utilizar una metodología e instrumentos de investigación tanto de campo como documental nos lleva a una escucha activa de diversas voces y discursos que no circulan en nuestro medio habitual o con quienes no solemos entablar diálogos. La actitud investigativa nos permite aproximarnos a la realidad a través de la pregunta y la auto-pregunta y, por ende, a mirarla con otros

lentes. Asimismo, entendiendo que la IAP nos insta a articularnos y a trabajar colectivamente, aúna esfuerzos, aquellos necesarios para generar rupturas y provocar cambios en contextos donde la mayoría opta constante e inconscientemente por mantener la estabilidad. Finalmente, nos llama a la acción, y, por ende, al cambio. La metodología, entonces, orienta los pasos a seguir tanto en la indagación, como en la ejecución y nos dota de herramientas que facilitan la toma de conciencia individual y colectiva.

Así pues, desde sus inicios la IAP aparece como un mecanismo que posibilita a la población tomar poder y encaminarse a cambios sustanciales en sus condiciones de vida. Aquí lo novedoso e inusual no es que las personas se cuestionen sobre su realidad y que persigan cambios en favor de un mayor bienestar, sino el hecho de que este cuestionamiento implique un acto investigativo, un esfuerzo intelectual y estructurado que dé respuesta a su aspiración emancipadora. La idea se origina como un medio que apunta a la construcción de una sociedad más justa y en esta medida desde sus inicios estuvo dirigida a las clases oprimidas, como una alternativa que les permita autodeterminarse en tanto se vuelven más críticos, creativos, propositivos y confiados de sus propias capacidades (Lewin *et al.*, 1992).

La IAP se configura como una de las metodologías de investigación en el aula que puede aportar progresivamente en esta toma de conciencia del rol del/de la docente como investigador(a). Bajo el enfoque de la IAP, los educadores(as) asumen el rol de investigadores activos y autocríticos de su práctica, se asumen como aprendices de su propio trabajo, del trabajo de sus compañeros y de sus alumnos/as, de manera tal que se vuelven sujetos de conocimiento y sujetos en proceso de formación. Por otro lado, la investigación en el aula puede presentarse como una oportunidad para desarrollar y fomentar las habilidades, destrezas y cualidades de los educadores/as al proporcionarles la oportunidad de plantearse preguntas, observar, reflexionar, dialogar y sistematizar lo aprendido.

Podemos mirar a los procesos de IAP como espacios de autorreflexión en los que se revalorizan los saberes y experiencias adquiridas por los educadores y educadoras en su trayectoria docente. Adicionalmente, pueden convertirse en espacios en los que se

comparte y promueve el sentido de responsabilidad y compromiso con la transformación social. De este modo, la investigación debe ser asumida como una práctica medular del proceso de enseñanza aprendizaje, debe constituirse en una herramienta que aporte a los educadores/as en el análisis y reflexión de sus problemáticas cotidianas, además de ser un instrumento que motive la construcción colectiva del conocimiento a partir del encuentro de los distintos saberes de los actores educativos, debe servir como medio para convocar y movilizar a la comunidad educativa hacia la transformación.

### **El proceso de IAP desde los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador**

El proceso de IAP en los centros educativos de Fe y Alegría Ecuador nace como una propuesta del CFI con miras a crear una cultura de IAP en las comunidades educativas. Partiendo de aquello que soñamos ser, un Movimiento que bajo su modelo educativo “contempla la construcción de hombres y mujeres capaces de humanizar y transformar su realidad haciendo uso de sus propias capacidades y potencialidades cognitivas y afectivas” (Cabarrús, 2003 citado en Fe y Alegría, 2016), se visualizó a este método como aquel canal que nos ayuda a ir en esa dirección. La IAP surge entonces dentro de la planificación y de los retos del CFI como una nueva posibilidad de la institución para mirarse a sí misma y como un camino para que las y los educadores cuestionen sus prácticas, su contexto y regresen sobre sus propias capacidades para transformar y transformarse.

Este proyecto reflexivo/formativo tuvo su primer ciclo en la costa e inició uno en la sierra durante los primeros meses del 2018. En la costa los equipos de investigación durante varios meses se centraron en la elaboración de un diagnóstico participativo en torno a la problemática que identificaron como más relevante dentro de su contexto y, durante el año 2018 se ha iniciado un proceso de programación y aplicación de planes de acción contruidos por los equipos, en función de dar respuesta a las necesidades expresadas en su centro. Los equipos de la sierra, cuyo proceso comenzó concretamente en febrero del año 2018, se encuentran realizando el diagnóstico participativo de su comunidad educativa.

Desde la oficina nacional de Fe y Alegría Ecuador, el CFI conformó un equipo con el fin de apoyar con herramientas y conocimientos teóricos y metodológicos las investigaciones abordadas por las educadoras y educadores.

### **Un espacio de catarsis ante las problemáticas de la comunidad**

Como todo proceso pensado desde la teoría y llevado a la práctica, éste ha supuesto enfrentarse a situaciones inesperadas, algunas adversas y otras gratas sorpresas. Una de aquellas circunstancias poco previstas fue descubrir en la IAP el espacio propicio para provocar una catarsis no solo en educadores y educadoras, sino en los estudiantes, madres y padres de familia. Esto sin duda nos llevó a cuestionarnos sobre cuántos y cuáles espacios de escucha cercana y activa se establecen en los centros de educación formal para atender a las múltiples preocupaciones de las personas que conforman la comunidad.

Al concebir al equipo del CFI no solamente como personas cuyo propósito en este proceso es dar seguimiento y otorgar herramientas metodológicas a los equipos, sino también como acompañantes y con esto nos referimos a personas que se preocupan por otras personas, el proceso supuso establecer cercanía y confianza entre todas y todos quienes nos hemos involucrado en el mismo.

Así, el primer y quizás el más importante paso a dar para hacer de este reto un desafío posible fue escuchar. Y en esa escucha han salido a relucir problemáticas de toda índole, desde dificultades metodológicas en el aula y falta de comprensión sobre estrategias de innovación e inclusión educativa, hasta graves problemas de convivencia, inadecuados canales de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, fricciones entre autoridades y educadores/as, entre muchos otros. La presencia de esta diversidad de problemáticas que en ocasiones ha supuesto enfrentarse a una severa dificultad a la hora de centrarnos en una sola, permite comprender la complejidad de la esfera educativa, al menos de la educación formal, tal como ha sido instaurada hasta nuestros días.

Y es que la escuela formal regida por claros parámetros establecidos ya no solamente a nivel de Estado, sino a nivel interna-



cional, impone de una forma u otra una serie de barreras que quebrantar, implica una enorme y ardua tarea. Entre dichas barreras encontramos jerarquías que, si bien la Educación Popular y con ella Fe y Alegría, busca romper, siguen vigentes y, aunque no siempre, en múltiples ocasiones resultan ser uno de esos muros que impide que la comunicación fluya espontánea y libremente. Y cuando hablamos de jerarquías, incluimos entre aquellas, unas instauradas de manera formal y otras menos formales, pero claramente asumidas por la sociedad, como la que distingue al cuerpo de educadores y educadoras del equipo directivo; la relación educandos-educadores(as); la relación de padres/madres respecto a sus hijos e hijas y hasta las divisiones que por edades están demarcadas en las aulas.

Existen también barreras físicas, que son aquellas que dividen el espacio que ocupan los educadores, los directivos y psicólogos, los educandos, el personal administrativo y, por fuera, casi como un actor externo, las familias y quienes viven y trabajan en el barrio.

Desde Fe y Alegría, sin duda, uno de los retos es y ha venido siendo la integración de la comunidad educativa con todas las personas que en ella están inmersas, pero no deja de sorprender cuán distantes pueden llegar a estar y lo difícil que es migrar de una forma de ser y hacer instaurada en la cotidianidad y en el imaginario desde hace mucho tiempo atrás, a una nueva forma de concebir las relaciones que apunte a una verdadera horizontalidad.

Entonces, a la hora de entablar un diálogo, de sentarnos en mesa redonda a conversar, ya no solo desde el rol específico que desempeña cada uno, sino desde las preocupaciones que a todas y todos conciernen como invitados e invitadas a un encuentro en el que el criterio y los saberes de cada persona tienen el mismo peso, surgen, de pronto, todas aquellas preocupaciones que en el diario vivir no han tenido un espacio concreto, uno establecido para que se confronten entre sí.

Ésta es la catarsis de la que hablamos: El espacio de encuentro que el proceso de IAP ha generado, donde los distintos actores de la comunidad se sientan juntos a conversar, a intercambiar percepciones, a dar ideas, a proponer, a desfogar sus frustraciones, a tomar conciencia de aquello que no habían visualizado, a escuchar de manera directa aquello que suponían.

Y es que la ventaja de que esta metodología sea, necesariamente, participativa, presupone la escucha, la construcción colectiva de procesos y una toma de decisiones que nazca de un sentir común. Es decir, parte de la noción de construir comunidad, porque para una real transformación se precisa de muchas cabezas y de muchas manos dispuestas a alcanzar un objetivo, una meta.

El hallazgo, entonces, fue visibilizar claramente la baja presencia de canales asertivos de comunicación entre las personas que están involucradas con las escuelas y colegios de Fe y Alegría. El reto, por lo tanto, resulta aún mayor, pues partimos de que, en unos contextos, más que en otros, es necesario fortalecer la noción de comunidad, la conciencia de que somos parte de un mismo colectivo y de que solamente a través de un trabajo conjunto será posible hacer cambios profundos en las múltiples realidades que los centros educativos afrontan.

### **La toma de conciencia sobre la complejidad del contexto**

Diríamos, entonces, que visibilizar esta ausencia de canales y espacios para una comunicación asertiva constituye un primer paso en la toma de conciencia de aquello que sucede en las comunidades educativas. Dicha toma de conciencia vino de la mano de la escucha a posturas de diversos actores de la comunidad respecto a las situaciones conflictivas, diálogo que en sí mismo permitió una mayor comprensión de los problemas que experimentan. En algunos casos se evidenció la coincidencia de pensamientos entre varios actores, mientras que, en otros se visibilizó mayor diversidad de posturas y de puntos de vista sobre un mismo problema o sobre varios.

Aquí, por ejemplo, nos gustaría señalar un caso donde si bien el equipo de investigación había identificado como aquello que más les preocupaba dentro de su comunidad: una baja formación de las y los educadores, al ampliar la discusión a un número mayor y más diverso de personas, se esclareció que aquello que preocupaba en mayor medida eran las brechas que existen en el diálogo entre unos actores y otros, lo que refuerza lo explicado con anterioridad. El equipo evidenció en el debate la desconfianza presente entre miembros del cuerpo de educadores, pero también entre estudian-

tes y educadores(as). Resultó clara la emergencia de acciones que acerquen a unos y otros y rompan el aislamiento presente en varias personas de la comunidad educativa por el temor a ser juzgadas y por verse inmersas en situaciones conflictivas y rumores.

Se infiere que la reflexión de los miembros de la comunidad educativa y la puesta en común mediante el diálogo, constituye una de las herramientas más relevantes a la hora de concienciar y esclarecer las dificultades y diversas realidades que se viven en los centros educativos.

Otra herramienta que es utilizada en ésta y otras formas de hacer investigación es una profunda indagación bibliográfica. Contrastar la realidad de la comunidad con aquellos insumos que otorgan las lecturas, permitiría a quienes forman parte de ella visualizar desde distintas perspectivas lo que les acontece y ampliar su visión sobre el problema. Sin embargo, en esta experiencia y posiblemente en muchas otras, donde los contextos, como bien se ha remarcado no son necesariamente académicos, la profundización bibliográfica puede suponer una dificultad.

La experiencia enfocada concretamente en la lectura resultó ser muy variable de acuerdo con el contexto de cada centro. Y aquí hay que remarcar que, si bien Fe y Alegría ha optado desde sus inicios y hasta hoy por los sectores más vulnerables de la sociedad, existen importantes diferencias a la hora de situarse en la capital, en otra grande o mediana ciudad, en una pequeña población rural, en un espacio donde la atención del Estado ha estado ausente o casi ausente. Considerando este amplio panorama, notamos que en unos espacios más que en otros, resulta más o menos necesario otorgar particular importancia al refuerzo de la práctica lectora para que ésta se convierta en un potente instrumento de investigación.

Ahora bien, cuando hablamos de un proceso de toma de conciencia que responde a una metodología concreta, donde siguiendo pasos estructurados, aunque flexibles, se induce un ejercicio de mayor criticidad y reflexión de la habitual, ésta puede suponer que quienes lo guían interpongan elementos adicionales que favorezcan una mayor comprensión de la realidad. Aquí vale recordar el rol de las y los investigadores sociales, quienes además de investigar

con la población, son fuente de ciertos conocimientos teóricos y metodológicos.

Siguiendo esta línea, como parte del equipo del CFI que acompaña el proceso, hemos optado por una particular estrategia en los centros educativos, cuyos equipos de investigación se centraron en la indagación de problemáticas asociadas a la inequidad de género en sus contextos. Aquí, y dada la complejidad, pero también el bajo grado de conocimiento en torno a dicho tema, se propuso y abordó las investigaciones acompañadas de una formación respecto a conceptos y planteamientos teóricos.

Así, las investigaciones en cuanto a género se dieron de la mano de un proceso paralelo de discusión y reflexión sobre la amplitud de este campo y sobre la realidad concreta de Ecuador en torno al mismo. Los centros educativos que trabajan en ello son aquellos que, a través de una indagación del análisis de su contexto, demostraron tener grandes dificultades en torno a la violencia de género. De este modo, antes de adentrarnos de lleno en las investigaciones, se destinó varios encuentros a diálogos acompañados de lecturas, ejercicios y exposición a material audiovisual que permitiera ahondar en dicha disciplina previo al análisis de las problemáticas más relevantes identificadas en sus instituciones educativas.

La experiencia en estos equipos demostró una clara evolución en cuanto a la comprensión inicial y la alcanzada a medida que fue avanzando el proceso. Es de resaltar, que una vez iniciadas las investigaciones, se siguió ahondando en algunas problemáticas generales asociadas a género, mediante espacios de debate y diálogo al inicio de los encuentros destinados a acompañar y a dar seguimiento a las investigaciones. Esto como un componente adicional al tratamiento concreto de los problemas que cada equipo seleccionó.

Vemos entonces, que la toma de conciencia en medio de un proceso de IAP, si bien es algo que de manera natural ocurre dadas las condiciones que este método propicia o debe propiciar, el incluir actividades no necesariamente contempladas como parte del proceso, en aquellos casos en los que se considere pertinente, puede aportar en gran medida a una reflexión más profunda y, por ende, a conclusiones más valiosas en los diagnósticos que los equipos realicen dentro de su contexto.

## **El curso de IAP como recurso para encaminarnos hacia una cultura de investigación acción**

Habiendo reflexionado ya sobre la importancia de este método en la educación y su contribución en la toma de conciencia colectiva y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, quizás nos surgen las siguientes preguntas: ¿cómo iniciar procesos de IAP en los centros educativos? ¿De qué manera garantizar la participación activa de los educadores y las educadoras en estos procesos? ¿Cómo procurar una formación para educadores y educadoras que promueva la visión del docente como investigador? ¿De qué modo garantizar espacios de diálogo y reflexión dentro de la dinámica de los centros educativos?, ¿cómo promover espacios de encuentro entre los diferentes actores de la comunidad educativa? Estas interrogantes han sido el punto de partida del proceso de investigación iniciado, y continúan planteándonos una serie de retos a ser asumidos.

Partiendo de este llamado a emprender procesos de IAP, nos vimos en la necesidad de trazar algunas estrategias concretas para impulsar y dinamizar proyectos de investigación bajo esta metodología en las comunidades educativas. Con seguridad, existe una variedad de caminos para promover procesos de IAP protagonizados por los educadores, desde el CFI hemos visualizado, como estrategia, iniciar la ejecución de proyectos de investigación a partir de un curso virtual con aval académico reforzado con jornadas presenciales. Se ha concebido el curso como una oferta formativa que apuesta por la construcción colectiva de conocimientos desde una mirada crítica y reflexiva. Adicionalmente, esta estrategia se ha consolidado como un mecanismo efectivo para motivar la participación de las educadoras/es y constituye el primer medio para captar su interés.

El curso virtual de IAP, además de ser una propuesta formativa, ha facilitado el seguimiento del desarrollo de los proyectos de investigación planteados por los equipos, de manera que, las actividades programadas han respondido a las distintas fases de la investigación acción.

Dentro de la IAP las fases de investigación adquieren sentido en la medida en que son efectuadas dentro de una espiral de

reflexión colectiva permanente, esta particularidad de la IAP devela las limitaciones de concentrar el proceso únicamente en la virtualidad, en consecuencia, el componente presencial se convierte en un elemento fundamental del proceso, y de cierto modo, podría afirmarse que la persistencia de los educadores en el proceso se ha visto mediada por éste. Entonces, es necesario resaltar la importancia de los encuentros, así como los espacios de reflexión establecidos con otros actores de la comunidad educativa, ambos forman parte de la metodología propuesta en el curso y se han encaminado a la generación de una cultura de diálogo reflexivo en los centros educativos.

Como se ha señalado con anterioridad, uno de los componentes trascendentales de la IAP es el plan de acción que se lo concibe como la invitación a construir colectivamente las transformaciones que soñamos, es así como, “pensar un plan implica sentarnos juntos a imaginar qué queremos, hacia dónde vamos, con qué contamos, en qué tiempo y lugar lo vamos a hacer, con qué posibilidades contamos y qué alianzas tenemos que hacer” (Gyssels, 2011, p. 14). Además, en él se materializa la conciencia renovada de los educadores(as) instándolos a desarrollar su creatividad y a trabajar por la comunidad educativa, lo que supone un reflejo del compromiso asumido con la transformación.

En definitiva, podemos decir que el curso de IAP ha sido un instrumento para dar apertura a la investigación dentro de los centros educativos, en este sentido, lo concebimos como el primer paso para encaminarnos hacia una cultura de investigación. Sin embargo, es conveniente resaltar que éste, por sí solo, no logra el fin último perseguido: que los docentes se asuman como educadores investigadores, y, en consecuencia, promuevan procesos de IAP como parte de su accionar educativo. Será necesario continuar reflexionando sobre la importancia de la investigación en la práctica cotidiana, generar esta conciencia implica un trabajo permanente que debe abordarse siguiendo otras dinámicas.

## **Conclusiones**

La IAP es una posibilidad para lograr que educadores se empoderen y produzcan transformaciones en sus prácticas coad-

yuvando los procesos de cambios necesarios en educación. En la experiencia compartida vemos que la mayor parte de los educadores y educadoras se involucran de manera entusiasta desde un interés de comprensión de la realidad que viven en sus contextos y de mejora de procesos y resultados educativos, se van gestando espacios de reflexión amplia de la práctica educativa involucrando diversos actores, van construyendo y haciendo uso de metodologías, estrategias e instrumentos de investigación, van ampliando visiones y conocimientos sobre los procesos educativos, van visualizando y poniendo en práctica propuestas para transformar la realidad. Es decir, se está construyendo, paso a paso, una dinámica de participación y autonomía de los educadores que contribuirá a las transformaciones en educación.

Emprender proyectos de investigación partiendo de realidades en las que se ha visto limitada la práctica investigativa ha representado un desafío tanto para los educadores como para el equipo del CFI. Por su parte, el protagonismo que van asumiendo los educadores, a pesar de las dificultades identificadas, nos permite visualizar la posibilidad de que los procesos llevados en el centro educativo pueden llegar a ser el resultado de una reflexión colectiva y consciente.

Siguiendo esta línea, consideramos que las mesas de diálogo entre diversos actores, sumadas a la aplicación de instrumentos cualitativos de investigación de campo, han permitido una mayor toma de conciencia sobre las realidades de sus contextos, y esto, a su vez, ha contribuido con la capacidad creativa de pensar y ejecutar acciones que salen de los esquemas comúnmente asimilados. Esto ha supuesto autonomía en cuanto han roto barreras que mantenían inercias y en la medida en que se ha adoptado una actitud más propositiva. Cabe recalcar, que aquella toma de conciencia ha sido más pronunciada en los equipos cuyas temáticas se asociaron a la inequidad de género, dado el proceso de formación realizado paralelamente a la investigación. Esto nos lleva a concluir que en contextos donde la lectura no forma parte de la cultura, acciones adicionales que amplíen sus conocimientos respecto a sus temas de investigación, son una estrategia adecuada.

Algunos logros adicionales que nos gustaría resaltar son: haber provocado interés de familias, estudiantes y otros educadores/as por el proceso de investigación; haber despertado la iniciativa de los equipos de distintos centros por articularse en red para intercambiar conocimientos y experiencias, haber trasladado las reflexiones de la inequidad de género, además de lo que acontece en el centro educativo, a la vida personal de los educadores.

## **Bibliografía**

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Lumen Humanitas.
- Barrientos, M. (2005). *La participación: algunas precisiones conceptuales*. Compendio Bibliográfico de Extensión Rural. Asignatura Extensión Rural, FCA-UNC Córdoba.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 1(1). Recuperado de: <https://bit.ly/2HgoYYp> (30/08/2018).
- Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Fe y Alegría (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador*. Quito.
- Gyssels, S. (2011). *Planificar para el cambio*. Bogotá.
- Lewin, K., Stavenhagen, R., Fals Borda, O., Zamosc, L., Kemmis, S. y Rahman, A. (1992). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Páramos andinos. Investigación Acción Participativa: Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. ISBN: 978-9942-11-367-2





## Capítulo III

---

# **Docencia y desarrollo curricular**



# **Modelos pedagógicos en Educación Inicial: estudio de casos en la ciudad de Quito**

## *Pedagogical models in Initial Education: case studies in the city of Quito*

María Elena Ortiz E.<sup>1</sup>

### Resumen

---

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre modelos pedagógicos de Educación Inicial. La recopilación de datos se realizó mediante la observación de la jornada escolar en cuarenta y ocho instituciones de educación inicial tanto pública como privada de la ciudad de Quito. La información se recopiló en diarios de campo y se sistematizó en matrices. En una investigación previa, de corte histórico, se llegó a determinar que en Ecuador los Jardines de Infantes estuvieron presentes desde el año 1938, así como varias instituciones dedicadas al cuidado de los infantes considerando aspectos de aseo y alimentación, características del llamado modelo asistencial. Dicho estudio llegó hasta el año 2010. Desde ahí no se tenía evidencias empíricas de que aspectos del modelo educativo o asistencial se modificaron o cuales prevalecían. En la investigación se llegó a determinar que en la actualidad el modelo asistencial aún prevalece en la mayoría de instituciones de educación inicial con escasa incidencia del currículo en las actividades de índole educativa. Por el contrario, en las instituciones donde el modelo educativo está presente, este ha sufrido algunas transformaciones con respecto al modelo froebeliano y montessoriano que estuvo vigente hasta hace algunos años atrás. En estas se constató que existen diferencias entre instituciones públicas y privadas. En las primeras, mediante ambientes de aprendizaje, un activismo toma cuenta de las actividades educativas, mientras que en las instituciones privadas una fuerte escolarización es parte del día a día de los infantes. Si bien, todas las instituciones afirman que el modelo educativo es constructivista, poco rasgo de este se desarrolla, y, al igual que en las instituciones educativas donde el modelo asistencial prima, el currículo nacional tiene poca o escasa incidencia.

### Palabras clave

---

Modelos pedagógicos, Educación Inicial, currículo educación inicial

---

1 María Elena Ortiz es Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil. Profesora de las carreras de Pedagogía, Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana, Investigadora y Coordinadora del Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. [mortize@ups.edu.ec](mailto:mortize@ups.edu.ec)

## Abstract

---

This article presents the results of a research conducted about pedagogical models of early childhood education. Collecting data was carried out by observing the school day in forty-eight institutions of early childhood education, both public and private in the city of Quito. The information was collected in field journals and systematized in different matrix. In a previous historical-view-investigation, it was determined that in Ecuador the Kindergartens were established since 1938, as well as several institutions devoted to take care of infants considering aspects of grooming and feeding, characteristics of the so-called assistance model. This study was developed until 2010. After that, there was no empirical evidence that aspects of the educational or care model were modified or which prevailed. The research determined that at present the assistance model still prevails in the majority of early childhood education institutions with low incidence of the curriculum in educational activities. On the other hand, institutions where this educational model is used, it has experienced some transformations related to the Froebelian and Montessorian model that was present some years ago. It was found that there are differences between public and private institutions. Inside the public ones, through learning environments, an activism takes account of educational activities, while in private institutions a strong schooling is part of the day-to-day life of infants. Although, all the institutions mention that the educational model is constructivist, it is not so evident, and, as in the educational institutions where the primary care model, the national curriculum has little or almost no incidence.

## Keywords

---

Pedagogical models, Initial Education, initial education curriculum.

## Introducción

En este trabajo se presenta resultados iniciales de una investigación que lleva a cabo el Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas de la Universidad Politécnica Salesiana (GIPCYPE), sobre modelos pedagógicos que asumen y desarrollan el nivel de Educación Inicial en instituciones educativas tanto públicas como privadas de la ciudad de Quito.<sup>2</sup> El objetivo de la investigación estuvo orientado a conocer los diferentes modelos pedagógicos que sustentan las prácticas pedagógicas de las docentes de este nivel educativo. De forma más amplia, reflexionar cómo se va configurando<sup>3</sup> la educación inicial en el país.

---

2 La mayoría de estudiantes realizan la práctica e investigaciones en instituciones privadas, ya que ofrecen facilidades. Las instituciones públicas al no tener autonomía las autoridades para permitir observaciones o prácticas dificulta conocer esa realidad.

3 En este trabajo se toma la noción de configuración de Benjamín (citado por Norbert). “Una configuración es un mosaico de retazos de conocimientos, historia, experiencias, aforismos, voliciones.

En la investigación participaron diecinueve estudiantes de séptimo y octavo nivel de la carrera de Parvularia que desarrollan durante dos semestres el trabajo de titulación<sup>4</sup> (observando dos días a la semana durante dos meses: de abril-mayo del 2018) y veinte y nueve estudiantes de tercer nivel de la carrera de Educación Inicial que durante ese semestre realizan la práctica de observación sobre modelos pedagógicos<sup>5</sup> (un día a la semana durante 4 meses: abril-julio del 2018). El procedimiento para recabar la información, análisis y posterior procesamiento de la misma, se realizó de la siguiente forma: se observó el desarrollo de la jornada escolar. Los datos se registraron en diarios de campo y se sistematizaron en una matriz, utilizando la clasificación de Gutiez (1995) sobre modelos pedagógicos para la educación inicial: asistencial, educativo e integrador; las categorías del diamante curricular de Zubiría (2006): finalidades, contenidos, secuencias, metodología, recurso y evaluación; las categorías con relación a los currículos de María Victoria Peralta (1993): montessariano, froebeliano, y decroliano; además se incluyó al socio constructivista declarado en el Currículo de Educación Inicial (2014).

También, se revisó planificaciones de aula, cuando existía o les proporcionaban, ya que en varias instituciones no se pudo tener acceso a dicha información, sea por ausencia de estas o porque no les facilitaron. Tuvo como intención, buscar aspectos relacionados con los modelos pedagógicos y ver si las docentes desarrollaban o no lo declarado en la planificación. Esta información se sistematizó en una segunda matriz.

Finalmente, se analizó el modelo pedagógico declarado en el Proyecto Educativo (PEI). Es interesante notar, que al momento de la investigación, la mayoría de centros educativos no lo tenían,

---

Los retazos necesitan conexiones, si bien no totales. Falta reflexionar en el carácter de dichas conexiones”.

4 Las y los estudiantes de pregrado para obtener su título de grado deben realizar un trabajo de investigación. Este trabajo remplazó a lo que años atrás se conocía como tesis de licenciatura.

5 La Carrera de Educación realiza prácticas desde el primer semestre. Las dos primeras son de observación, las dos siguientes de observación y ayudantía. Las siguientes son de docencia y ayudantía. En el tercer nivel la práctica se concentra en observar y analizar el modelo pedagógico que sustenta la educación de la institución donde realizan la práctica.

o, en algunos casos, no quisieron proporcionar. Para suplir esta ausencia se recurrió a entrevistas semiestructuradas a la autoridad de la institución y/o a las docentes.

La información obtenida se trianguló: lo que dice el centro con relación a su modelo pedagógico, lo que planifican las docentes y lo que desarrollan en su clase. Finalmente, las informaciones se cotejaron y confrontaron: teoría sobre modelos pedagógicos y currículos para la educación inicial; lo observado y lo declarado en las respectivas instituciones educativas.

Cabe alertar que, como cualquier estudio de corte cualitativo no es posible generalizar. Con certeza muchas instituciones de educación inicial no se sentirán identificadas con los resultados presentados. Sin embargo, en este trabajo, se busca comprender un poco más una parte de ese microcosmos llamado educación inicial. Además, es necesario complementar la investigación, confrontando, entre otros aspectos: con la política pública, implementación del currículo, cambios en la concepción de infancia. Esto permitiría conocer y comprender con mayor profundidad la educación inicial del país.

El interés por investigar sobre la educación para los infantes parte de la ausencia e inexistencia de investigaciones y publicaciones sobre este nivel educativo. Tampoco existen investigaciones que tengan como sustento datos empíricos. Se desconoce completamente sobre la educación que se lleva a cabo en este nivel una vez instaurada la obligatoriedad e instituciones educativas públicas asumen la educación desde los 3 años.<sup>6</sup> Si bien, cuidado y educación para los infantes existe en el país desde 1938, es en estos últimos años que ha sufrido cambios que modifican sustancialmente la razón de ser de este nivel: cambio de nombre a educación inicial; obligatoriedad como política de Estado e implementación de un currículo nacional que va desde los 0 hasta los 5 años de edad.

En un trabajo anterior (Pautasso, 2007) mediante un rastreo de corte histórico se investigó las transformaciones de la educación

---

6 En el año 2010 la educación del Nivel Inicial II (3-5 años) asumieron las unidades educativas o escuelas. En periodos anteriores la educación para los infantes estaba a cargo de centros de desarrollo infantil.

para los infantes desde el aparecimiento del primer Jardín en el país (1938) hasta el año 2000. En dicho estudio se llegó a determinar que dos modelos prevalecían hasta esa fecha: el asistencial o de cuidado diario y el educativo<sup>7</sup> (Gutiez, 1995). Este último con fuertes rasgos froebelianos y montessorianos. A partir de ese estudio no se tiene evidencias, ni investigaciones que den cuenta de las transformaciones, avances o retrocesos que este nivel educativo ha tenido.

### **Modelos educativos en educación inicial**

Una de las posibles formas de acercamiento y comprensión a lo que sucede en el mundo educativo es mediante la utilización de la noción de modelos pedagógicos. Según Zubiría (2006) los docentes en cada una de nuestras prácticas educativas vamos dejando huellas y rastros; los cuales están profundamente arraigados en concepciones pedagógicas sobre el ser humano, la sociedad, la cultura, el cómo enseñar y aprender. “Los modelos pedagógicos le asignan, así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar” (Zubiría, 2006, p. 41).

En el caso de la educación pre escolar se ancló, desde su aparecimiento, en las concepciones e ideas de la llamada escuela nueva o activa. Esto permitió que se configure de manera diferente y se aleje de la educación escolar. Juego, actividad, desarrollo integral de los infantes, uso de material concreto, canciones y respeto a procesos según la edad, fueron unas de las tantas características que determinaron la educación en ese nivel educativo.

Por muchos años los aportes de Rousseau, Froebel, Montessori, Decroly fueron el referente que fundamentó las prácticas pedagógicas de los infantes. Además, en la educación y atención estuvo presente la idea de una “infancia vulnerable, inocente, necesitada de protección y *gobernabilidad* a través de la educación y la atención

---

7 En el primer modelo prima el cuidado: no existen actividades de índole educativo- pedagógico planificadas. Por el contrario, la improvisación direcciona el accionar de las personas encargadas de estos espacios. En el segundo modelo, actividades planificadas y guiadas por un currículo oficial o no determinan las decisiones y actividades educativas.



especializada” (Ospina, 2013, p. 10. Resaltado por la autora). Sin embargo, en los últimos años estas ideas y concepciones se han modificado debido a la entrada de otros fundamentos, principalmente desde la psicología, como el constructivismo y las neurociencias que centran sus explicaciones en procesos del aprendizaje y de desarrollo cognitivo, según cada etapa de desarrollo (Cháves, 2002).

Por otro lado, los “imperativos de la sociedad de consumo, que ha descubierto en los menores nutridos y sobreprotegidos de nuestras sociedades un público rentable” (Rodríguez, 2007, p. 98). Y esto, necesariamente ha incidido en la educación, en las prácticas sociales, en las políticas, y en las distintas infancias que se “están configurando de manera paralela: la ciudadana, la consumidora-capitalista” (Cárdenas Boudey, 2013, p. 115). En la actualidad, la noción de derechos y los infantes como ciudadanos/as pesa y redefine las prácticas educativas.

Retomando el tema de los modelos pedagógicos en la educación infantil, según Gutiez (1995) en este nivel educativo se puede identificar tres: el primero relacionado con el cuidado y la atención de los infantes, el segundo con la educación formal, y el tercero con la integración de niños/as con diferentes discapacidades físicas o mentales. En Ecuador, los dos primeros modelos han estado presentes desde el apareamiento de instituciones dedicadas o al cuidado o a la educación de niños de 0 a 5 años de edad (Pautasso, 2007). El tercero, no se encuentra en forma pura, ya que niñas y niños se integran sin mayores inconvenientes en centros de cuidado o educativos<sup>8</sup>.

Es importante recalcar que en el siglo XVIII existieron las llamadas escuelas infantiles que recibían niños desde los dieciocho meses hasta los cuatro años, fundamentada en principios rousseuianos y pestalozzianos. Estas escuelas descansaron en la idea de que desde pequeños podían aprender a leer y a escribir (Gutiérrez & Pernil, 2013). A inicios del siglo XIX las escuelas infantiles

---

8 En las prácticas docentes que realizan las y los estudiantes que se forman para ser Educadores Iniciales, cada vez con más frecuencia se va detectando de forma temprana necesidades educativas especiales, sin embargo por las características educativas aún no se considera el tema de adaptaciones curriculares ni espacios claros de integración.

desaparecen paulatinamente mientras que los jardines de infantes tienen una expansión importante, atendiendo a niños de cuatro a cinco años. Según Gutiérrez y Pernil (2013, p. 270) ambos espacios tenían en común el ocuparse por la educación fuera de la familia y enfatizar “la importancia de la educación temprana para la formación de un comportamiento adulto, al igual que la necesidad de un equilibrio moral, un desarrollo físico e intelectual en los niños”.

En lo que respecta a las finalidades: el primer modelo como su nombre lo indica, básicamente es cuidar, alimentar, proteger. Por muchos años los programas de educación en niños menores de cuatro años no se tomó en consideración o fueron tratados como actividades de “guardería”. “De hecho, en general, el énfasis de este tipo de prestaciones estaba puesto en aspectos asistenciales del cuidado de los niños, con acciones de salud y alimentación, siendo el componente educativo el más débil” (UNESCO, 2010b, p. 27). Si bien ya no existen guarderías, esto no quiere decir que algunos centros continúen enfatizando exclusivamente en el cuidado y la atención de los infantes.

En cuanto al segundo modelo, las finalidades se configuraron casi desde el apareamiento de las primeras escuelas infantiles y los primeros jardines de infancia. De Rousseau se asumió la idea del niño como bueno y puro, necesitado de la dirección de un adulto (Reybet, 2009). De Froebel, además del nombre, Kindergarten, se consideró que los niños/as necesitaban de una educación integral para que puedan crecer de forma armónica y equilibrada (Peralta, 1993). Por otro lado, se “subrayó la innata bondad del niño, la importancia del juego en su desarrollo” (Gutiérrez & Pernil, 2013, p. 264). Desde la visión de los mismos autores, la disciplina “intentaba cultivar la naturaleza del niño más que coaccionarla; no se basaba en un tradicional modelo paternal de autoridad, sino en cualidades de crianza asociadas con la mujer y la esfera privada” (Gutiérrez & Pernil, 2013, p. 268). Desde el apareamiento de los jardines de infantes se generalizó la idea que de los niños/as podían ocuparse en actividades de corte intelectual (Gutiérrez & Pernil, 2013).

De María Montessori se tomaron los principios biológico y psicológico que contribuyeron a que se establezca una educación

que llevó al niño/a desarrollar toda su potencialidad. La educación propuesta se basó en el ejercicio de la libertad a través de materiales que motiven la actividad actuando sobre los sentidos. El método de Montessori contribuyó a generalizar la idea de que los niños pueden aprender por sí mismos con la guía de un adulto (Bravo & Calderón, 2012).

De Decroly se asumió el principio educativo de la actividad, la libertad, y a responder a las necesidades e intereses del niño/a, esto configuró la educación que debían recibir hasta los 5 años de edad. Si bien los Centros de Interés, que fue su principal aporte, se aplicó, especialmente, en la escuela primaria, en la educación inicial se mantuvo el principio de la globalización y el tratamiento de contenidos partiendo de las necesidades e intereses de los pequeños (Gutiérrez & Pernil, 2013).

Otro de los aspectos claves para comprender el modelo educativo para la educación de la infancia se fundamentó en los principios de la llamada escuela nueva o activa. Esto implicó que contenidos de índole conceptual queden en segundo plano, y que se enfatizara, principalmente, en el desarrollo pleno e integral de los infantes. Además, principios pedagógicos como libertad, actividad, autonomía direccionaron el trabajo pedagógico lo que implicó que gran parte del tiempo los infantes aprendan a partir de metodologías lúdicas en espacios abiertos y con material concreto.

Adelantándose los autores mencionados a lo que más tarde aportaría Piaget con sus estadios de desarrollo, la educación para los infantes consideró siempre la edad, intereses, y necesidades de estos. A pesar de que el aporte de Piaget parecería precisar aún más como los niños aprenden según su edad, en la práctica con la introducción del constructivismo y las neurociencias como principios psicológicos de cómo aprenden los niños, paulatinamente se ha ido perdiendo los principios escolanovistas y la educación en los infantes se ha concentrado en el desarrollo de las naciones, en aprovechar la plasticidad neuronal y así asegurar mejores resultados educativos. Pues, según Mustard (2007), los primeros 5 años de vida son claves y necesarios para el desarrollo de las naciones. La Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI):

Constituye una de las mejores inversiones que un país puede emprender con miras a favorecer el desarrollo de sus recursos humanos, la igualdad entre los sexos y la cohesión social, y a reducir el coste de los programas de recuperación ulteriores. La AEPI desempeña un papel crucial para los niños desfavorecidos ya que les permite compensar las deficiencias de su contexto familiar y combatir las desigualdades en el plano educativo. (UNESCO, 2010a)

Principios económicos, psicológicos, neuronales parecería que rigen, en la actualidad, las finalidades de la educación para los infantes. Si bien, la percepción del mundo a través de los sentidos, el juego como componente fundamental en la vida del niño, el uso de materiales didácticos para adquirir capacidades y/o jugar creativamente aún se considera como principios pedagógicos. No es menos cierto que otros aspectos comienzan a considerarse como conceptos fundamentales que deben guiar la educación de los infantes: actividades que orienten el desarrollo del niño basado en una visión del ser humano cada vez más global (mental, espiritual, física). La labor compartida entre padres y educadoras/es. La enseñanza preescolar integrada al contexto social circundante y así fomentar su participación (UNESCO, 1999).

El currículo de educación inicial ecuatoriano “recoge aportes de la trayectoria curricular acumulada a este nivel educativo en el país, así como también experiencias e investigaciones innovadoras sobre la primera infancia que se han elaborado dentro y fuera del Ecuador. Estos estudios constituyen el sustento técnico para el Currículo de Educación Inicial” (Ministerio de Educación, 2014, p. 11). Se fundamenta en principios constructivistas y de las neurociencias y fomenta metodologías basadas en la metodología juego-trabajo como forma de aprender y enseñar.

Sin embargo, en la investigación se pudo determinar que muchos de estos principios no se consideran y parecería que la obligatoriedad de la educación inicial ha implicado, que algunas instituciones privadas para asegurar la permanencia de los pequeños en los centros, ofrezcan, principalmente, en Inicial II, una educación muy semejante a la que se ofrece en las escuelas. Por el contrario, en las instituciones públicas, mediante los ambientes de aprendizaje, un activismo toma en cuenta en el día a día escolar. En cuanto a Inicial I, lo que se encontró en este nivel fue que mayoritariamente el modelo asistencial aún sigue vigente.

## **Algunos de los hallazgos**

El primero fue constatar que en las instituciones educativas del nivel I el modelo asistencial prevalece con mucha mayor fuerza que el educativo. Lo interesante de este hallazgo es que el cambio de denominación: Guarderías, Centros de Cuidado Diario, Maternal I y II por Centros de Desarrollo Infantil (CDI), no trae consigo cambios en la concepción de las finalidades, pues sigue siendo el foco del accionar docente, el asistir y cuidar.

Si bien, las instituciones investigadas no declaran que esa es su finalidad, se pudo determinar que aún está presente. En algunos centros se observó que las actividades de las docentes están alrededor del cuidado y atención de los infantes para que se alimenten, no se caigan, no se golpeen, y que jueguen libremente. No se puede pensar en esta etapa de los 0 hasta los 3 años que esas finalidades no sean importantes y necesarias, pero, se esperaba encontrar que las actividades educativas que realizan estén guiadas o direccionadas por los objetivos y destrezas que propone el currículo nacional para este nivel educativo.

Otro hallazgo interesante fue constatar que en la mayoría de Centros, las docentes sí planifican las actividades siguiendo los lineamientos del currículo nacional. Sin embargo, por el número de niños que atienden, no les permite desarrollar dicha planificación. Cuando tienen algo de tiempo realizan actividades de estimulación temprana. Por supuesto se encontraron actividades educativas de índole más formal, principalmente con los grupos de 2 a 3 años, como por ejemplo cantar, pintar, modelar, cortar, etc. Pero en estas no era evidente secuencias relacionadas con el currículo o con la planificación previa. En muchas de estas actividades se pudo mirar improvisación o repetición de las mismas.

Un aspecto preocupante en los centros educativos privados es, el uso de materiales impresos como actividades bajadas de las páginas del internet, o en forma de texto escolar para preescolar, principalmente, para los niños y niñas de 3 años de edad. Las docentes siguen la secuencia propuesta en dichos materiales y proponen actividades sugeridas en los mismos: pintar, trozar, encerrar, agrupar, seleccionar, etc. Si bien, no es la generalidad, el uso

de material impreso comienza a ocupar un espacio importante del tiempo y de las actividades que deben realizar los niños/as como formas de comprobar y evidenciar los aprendizajes.

En lo que respecta al Prekinder ahora denominado Inicial II se pudo determinar que, en algunos Centros privados prevalece el modelo asistencial con actividades educativas improvisadas, sin planificación o guiadas por los materiales escolares impresos. En otros Centros, por el contrario, se encontró formas de organización muy escolarizadas: horarios extendidos de 7h a 13h, con división de horas y tiempos a semejanza de horario escolar, evaluaciones de corte cuantitativo, espacios de recreación únicamente en el tiempo de recreo.

En los Jardines de Infantes, ahora subsumidos en las Unidades Educativas llamadas de Preparatoria o Primero de Básica se encontró que en los Centros privados se desarrolla formas de educación escolarizadas con la utilización de materiales impresos para verificar el aprendizaje de temáticas que se desarrollan cada día. En otros Centros, las actividades sugeridas en los materiales impresos direccionan completamente el trabajo pedagógico, pues en estos constan los ámbitos de desarrollo, las destrezas e incluso criterios de evaluación.

En las instituciones educativas públicas se pudo determinar que un activismo está tomando cuenta de las actividades que desarrollan los niños ya que rotan a lo largo de la jornada escolar (8h a 12h) por ambientes de aprendizaje. En estos espacios desarrollan actividades en la mayoría de casos en forma libre y espontánea sin dirección o guía del docente. En otros casos, desarrollan actividades relacionadas con algunas temáticas que están en el currículo, pero sin una secuencia o diferenciación clara por ambiente. En ninguno de los dos espacios educativos, tanto públicos como privados, las destrezas que se enuncian en el Currículo direccionan las actividades educativas. Por el contrario, en el caso de las instituciones privadas son temas que se desarrollan por medio de actividades consignadas en los materiales impresos y, en el caso de las instituciones públicas son actividades espontáneas realizadas en cada ambiente sin direccionamiento.

Lo interesante de estos hallazgos está en constatar que la existencia de un currículo nacional no asegura que las actividades educa-

tivas se desarrollen. El currículo es un documento que no se toma en cuenta, o por el contrario, solo se considera en la planificación. En la práctica del día a día escolar son otros mecanismos que direccionan lo que se debe aprender-enseñar, cómo hacer y que evaluar.

Se pudo evidenciar que, paulatinamente, va desapareciendo o no existe más la organización y formas de trabajos guiados por currículos froebelianos, montessorianos, decrolianos.<sup>9</sup> Si bien todos los Centros educativos declaran que son constructivistas, en la práctica lo que menos realizan es la construcción de aprendizajes: en el mejor de los casos juegos espontáneos y libres, en el extremo una serie de actividades realizadas de forma direccionada por los materiales impresos.

Tal como se indicó anteriormente, el contexto de aparecimiento de los Jardines de Infantes y, más tarde el Prekinder, fue en lo que llamó Escuela Nueva. La educación para los infantes en ese contexto, hizo que los llamados Jardines de Infantes se configuren siguiendo los principios de ese movimiento educativo: actividad, libertad, el juego y el desarrollo integral del niño y la niña. El papel de las docentes era de guía y los niños protagonistas en el aprendizaje.

Otra característica importante es que en los currículos antes mencionados no existían horarios rígidos, sino que las actividades diarias se programaban de acuerdo a las necesidades y requerimientos de cada grupo / niña / niño. La jornada escolar tenía una duración de 4 a 5 horas, de las cuales la mayor parte estaban destinadas a actividades semidirigidas, en rincones o juego-trabajo. No existían evaluaciones de orden cuantitativo, y las pruebas cuando se realizaban, buscaban conocer el grado de desarrollo de cada infante. La distribución de los espacios contribuía y favorecía el movimiento, la cooperación, la espontaneidad y la libertad.

Si bien pocas características antes mencionadas se mantienen, parecería ser que el ingreso del currículo llamado socio-constructivista y un modelo educativo constructivista en la educación

---

9 De acuerdo a María Victoria Peralta (1993), en la educación inicial varios currículos configuraron dicha educación. El froebeliano, montessoriano, aggaziano, decroliano constituyen diferentes formas de organizar, concebir al niño/a como la educación que estos deben recibir.

inicial está modificando substancialmente las características y principios educativos del nivel y sobre todo lo que fueron los llamados Jardines de Infantes.

Este hallazgo es fundamental y clave para entender cómo se va configurando la educación inicial en el país y las transformaciones que están ocurriendo. La diferencia entre instituciones públicas y privadas permite ver el apareamiento de dos redes educativas bastante diferenciadas. La primera con formas de organización y de trabajo escolarizado muy parecido a la escuela: distribución del espacio en filas o conservando la forma circular, tiempo de trabajo ampliado (de 7 a 13h), actividades guiadas por materiales de textos escolares y evaluaciones cuantitativas. La segunda con formas de organización libre y espontánea que fomenta el activismo, donde prima el juego libre antes que actividades dirigidas o semidirigidas.

En los dos tipos de instituciones (públicas y privadas), el currículo nacional determina qué enseñar-aprender, cómo hacerlo y lo que se espera lograr en forma de perfil de salida. Sin embargo, en la práctica este no se desarrolla de la forma estipulada ya que sea por el uso de materiales impresos que determinan las actividades, las destrezas, ámbitos y evaluación, o porque no se desarrolla absolutamente nada.

Estas diferencias están generando dos tipos de educación: en las instituciones privadas una muy guiada, cerrada y direccionada y, en las instituciones públicas una muy espontánea con muchas actividades con escasa relación entre ambiente y ambiente.

Un tercer hallazgo que requiere atención investigar con mayor profundidad es, la forma de organización tanto del espacio físico, como en el desarrollo de las actividades educativas que en las instituciones públicas están realizando: los ambientes de aprendizaje.

En una investigación realizada en los ex CEMEI (Centros Educativos Municipales de Educación Inicial) se encontró esta forma de organización (Ortiz, 2014). Lo interesante está en que esta forma aparece en el contexto del currículo por competencias que se desarrolló a partir del 2009 en estas instituciones educativas. Ahí se pudo determinar que dichos ambientes fomentaban la flexibilidad, el trabajo por actividades las cuales tenían que ser terminadas en un determinado tiempo (20 minutos), la no apropiación de



espacios pues todos son compartidos y la ausencia de lugares para trabajo de orden intelectual como mesas y sillas. Estas últimas destinadas exclusivamente para el llamado ambiente de lenguaje.

Si bien no se puede extrapolar dichos hallazgos y la relación directa con valores y cualidades necesarias con las competencias es importante prestar mayor atención para comprender qué finalidades, qué actitudes y qué saberes y conocimientos se está fomentando con este tipo de organización curricular y didáctico-metodológica, con la finalidad de conocer y comprender, qué sujetos, identidades, subjetividad y personalidad está construyendo y produciendo dicho currículo.

### **Algunas preguntas a modo de cierre**

Por ser una investigación en curso más que conclusiones se puntualizan algunas preguntas:

La primera relacionada con la construcción y producción de identidades y subjetividades infantiles. Preguntar al actual currículo de educación inicial e intentar responder ¿Qué estás haciendo?

La segunda, con respecto al desarrollo del currículo socio-construccionista en la Preparatoria y su relación con los ambientes de aprendizaje. ¿Cuáles principios relacionados con las competencias direccionan el accionar docente y cómo estos están produciendo y construyendo sujetos flexibles y competentes?

La tercera, la poca o ninguna incidencia del currículo para el nivel inicial I. ¿Esto se debe a dificultades de orden técnico que presenta el currículo, o simplemente las finalidades en la práctica no han cambiado y por ende la idea muy arraigada que para cuidar y asistir a los infantes la intuición y “vocación” son suficientes?

La cuarta, ¿Qué es Nivel Inicial? ¿Qué función cumple o está cumpliendo? ¿Inicia realmente en el mundo de la educación? ¿Es posible curriculizarlo, normarlo y escolarizarlo?

La quinta, ¿las políticas, decisiones curriculares están ancladas en prioridades y políticas externas al país y alejadas de sus reales necesidades que no consideran la especificidad del nivel?

## Bibliografía

- Bravo Figueroa, D., & Calderón, M. (2012). *Fundamentos de la educación inicial* (1ra ed.). San José. C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA). Recuperado de: <https://bit.ly/2UVtNKJ>
- Cárdenas Boudey, S. (2013). *Mudanzas de la infancia: entre la institucionalización, la ciudadanización y la mercantilización*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://bit.ly/2DMb8ez>
- Cháves Salas, A. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 0.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2da ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Gutiez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113.
- Gutiérrez, A., & Pernil, P. (2013). *Historia de la Infancia Itinerarios educativos*. Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo de Educación Inicial*.
- Mustard, F. (2007). *Invirtiendo en los primeros años: cerrando la brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos*. Adelaida-Australia.
- Ortiz Espinoza, M. (2014). *Currículos por competencias en la educación infantil: otras estrategias de gobierno de los infantes* (Tesis de doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais.
- Pautasso, J. (2007). *Genealogía de la educación inicial en el Ecuador: periodo histórico 1900-2000* (Tesis de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana
- Peralta, M. (1993). *El currículo en el jardín infantil: un análisis crítico*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La Aljaba, Segunda Época, Revista de estudios de la mujer*, 13(13), 115-129.
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- UNESCO (1999). El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje. Recuperado de: <https://bit.ly/2NcDZ1j>

- \_\_\_\_\_ (2010a). *La atención y educación de la primera infancia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2F4Df6M>
- \_\_\_\_\_ (2010b). *Atención y educación de la primera infancia, informe regional: América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://bit.ly/2YXwiTI>

# **Didáctica de las ciencias experimentales en el nivel superior**

## *Teaching of experimental sciences at the higher level*

Ángela Zambrano<sup>1</sup>

*“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*

(P Freire, 1997, p. 30).

### **Resumen**

---

En el ámbito de la educación superior, y de manera especial en las Facultades y Carreras que forman profesionales de la educación, la enseñanza de las ciencias experimentales debe ser un aspecto de permanente preocupación. En la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador esta inquietud no alcanza siempre decisiones y acciones concretas, pues subsistiría una suerte de herencia de anteriores mallas curriculares que influyen a los actuales rediseños de las Carreras de Pedagogía de las Ciencias Experimentales. De manera particular, en la Pedagogía de la Química y Biología, persiste un fuerte tratamiento de contenidos y metodologías con enfoque biológico. Una mirada crítica evidencia que, a pesar de los esfuerzos por alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el rediseño curricular, aún falta trabajar en procesos metodológicos de manera integral. La didáctica de las ciencias está comprendida como una responsabilidad de las y los docentes que tienen bajo su responsabilidad la asignatura de las didácticas, marcando una brecha con las materias de especialización. De otra parte, faltaría profundizar la reflexión en torno a cómo se enseña las ciencias y cómo las aprehenden las y los estudiantes, la interdisciplinariedad, la evaluación como un proceso integral, la validación del conocimiento y su contextualización en la realidad de las y los estudiantes. El ejercicio de investigación cualitativa realizado dejó múltiples interrogantes sobre las que se requiere profundizar en nuevas indagaciones que se con-

---

1 Licenciatura en Ciencias de la Educación, Doctorado en Biología y Química, Maestría en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Consultora en programas y proyectos socioeducativo. Facilitadora en programas de posgrado. Docente y directora de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología, de la Universidad Central del Ecuador. ecoangela@yahoo.com

viertan en líneas conductoras de mejora de los procesos didácticos.

### **Palabras clave**

---

Didáctica, ciencias experimentales, educación superior, enseñanza de las ciencias.

### **Abstract**

---

In the higher education, and especially in the Faculties and Careers that train education professionals, the teaching of experimental sciences should be an aspect of permanent concern. In the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences, of the Central University of Ecuador, this propose does not always reach concrete decisions and actions, because there would remain a kind of inheritance of previous curricular perspectives that influence the current redesigns of the Pedagogy Careers of Experimental Sciences. In particular, in the Pedagogy of Chemistry and Biology, persists a strong treatment of contents and methodologies with a biological approach. A critical approach shows that most of the efforts to achieve the learning objectives proposed in the curricular redesign, haven't a comprehensive work on methodological processes. The didactics of the sciences is understood as a responsibility of the teachers who work the subject of the didactics, marking a gap with the subjects of specialization. On the other hand, it would be necessary to deepen the reflection on how science is taught and how students apprehend it, the interdisciplinarity, the evaluation as an integral process, the validation of knowledge and its contextualization in the student's reality. The qualitative research exercise carried out many questions about which it is necessary to deepen new inquiries that will give us guiding lines in order to improve the didactic processes.

### **Keywords**

---

Didactics, experimental sciences, higher education, science education.

### **Introducción**

La enseñanza de las ciencias experimentales no puede constituirse en el conjunto de contenidos teóricos de determinada área del conocimiento que el docente domina y transmite a sus estudiantes, quienes deben dar muestra de saber la materia al repetirlos, sin que se haya dado un proceso de aprendizaje efectivo y profundo. Aquí es donde juega un rol importante la aplicación adecuada de métodos de enseñanza que no sólo deben manejar quienes imparten la cátedra de Didáctica, sino que es una labor que compete a todos quienes tienen bajo su responsabilidad la labor docente.

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador, tiene como misión formar profesionales docentes de nivel medio quienes, incluso desde su

práctica preprofesional, requieren del dominio y aplicación de métodos de enseñanza que les permita tratar de manera didáctica las asignaturas conforme su perfil profesional. Por ello, en el campo de las ciencias experimentales, es importante que los estudiantes aprendan a enseñar las ciencias.

La Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología, constituye una de las Carreras de la Facultad de Filosofía, donde se realizó un ejercicio de reflexión acerca de la didáctica de las ciencias experimentales.<sup>2</sup> Los primeros hallazgos muestran, en síntesis, la persistencia del asignaturismo, se evidencia una descontextualización de los contenidos tratados con la realidad local y de los estudiantes, los tratamientos de las materias resultan repetitivos y con aplicación de metodologías poco pertinentes, lo que limita un apropiado aprendizaje de las ciencias. Por supuesto, la investigación en el campo de la didáctica requiere conocer su desarrollo histórico (Díaz Barriga, 1998).

Entre las causas que limitan el adecuado tratamiento de la didáctica de las ciencias experimentales en la Carrera, se evidencia la ausencia de un debate teórico – práctico en torno al tema, la desarticulación entre la didáctica general y las específicas, aspectos que debilitan la formación integral del futuro profesional de la docencia.

El presente documento constituye una síntesis de un breve estudio y reflexión realizado acerca del proceso didáctico para la enseñanza de las ciencias experimentales que, en caso de la Carrera, involucra áreas relacionadas con el mundo de las ciencias naturales.

Adicionalmente, se realizó una revisión bibliográfica en torno a la didáctica de las ciencias experimentales, con el propósito de orientar nuevos posicionamientos epistemológicos relacionados con las didácticas específicas en la Carrera de Química y Biología.

## **Enunciados del problema**

La Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales en Química y Biología se encuentra implementando el rediseño curri-

2 El ejercicio de reflexión se realizó con estudiantes de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Naturales”, cuarto semestre, paralelos A y B, período 2018-2019.

cular desde el 2016 (CES, 2016).<sup>3</sup> Una preocupación permanente ha sido comprender de qué manera se valida el conocimiento de las ciencias en sus estudiantes, alejándose de una práctica heredada del anterior diseño que presentaba un enfoque profundamente biólogo, con aplicación de metodologías orientadas hacia la memorización de la teoría.

Como antecedente, se partió del supuesto de que los estudiantes de la Carrera presentaban debilidades en el aprendizaje de las ciencias dado que persistía el criterio de evaluar lo aprendido mediante la repetición de contenidos teóricos a través de pruebas y exámenes, cuyo contenido pronto será olvidado. A su vez, se mantenía como una regularidad la necesidad de dominar técnicas y herramientas didácticas generales, que luego serán replicadas en la vida profesional, en el entendido de que las ciencias experimentales buscan demostrar ideas, teorías o conceptos ya probados como ciertos.

Otra regularidad evidente en la Carrera ha constituido el mantenimiento de un enfoque biólogo, descontextualizado de la realidad los estudiantes o del entorno local y global. Así, lo que se procura es la memorización de contenidos teóricos, cuyo referente lo constituye el currículo oficial propuesto por el Ministerio de Educación, tanto para Educación General Básica como para Bachillerato General Unificado.

### **Metodología de trabajo**

El enfoque metodológico utilizado en este trabajo es el de un diseño no experimental, de tipo transeccional, exploratorio, apoyado en revisión bibliográfica, en el objetivo de reconocer y reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología. Para ello se realizó, un ejercicio de indagación y discusión, de carácter cualitativo, con estudiantes de nivel intermedio, sobre la teoría y metodologías didácticas aplicadas por los docentes de las materias de especialización y profesionalización. Posteriormente se hizo una

---

3 La Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales. Pedagogía de la Química y Biología, fue aprobada como rediseño por el Consejo de Educación Superior el 13 de enero del 2016 (CES, 2016).

valoración de cuánto hemos avanzado, qué nos falta, o qué podemos mejorar en el ámbito de las didácticas.

Las interrogantes que orientaron la indagación fueron:

- ¿Cómo se impulsa una formación integral en los estudiantes en la Carrera?
- ¿Cómo se valida el conocimiento científico en los estudiantes?
- ¿Cuáles son las regularidades que persisten en la formación de estudiantes?
- ¿Qué dispositivos se han mantenido en la formación de estudiantes?
- ¿Cómo enseñan ciencias los docentes?
- ¿Cómo aprenden y adquieren los estudiantes conocimientos teóricos y prácticos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, y cómo aprenden a enseñar?
- ¿Qué orientaciones didácticas propone el Ministerio de Educación?
- ¿Qué necesidades de formación presentan los estudiantes en las prácticas preprofesionales?

Las reflexiones se realizaron durante un semestre, a través de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales, espacio en el cual se discutieron documentos oficiales, como los textos de Ciencias Naturales del Ministerio de Educación de segundo a décimo año (Ministerio de Educación, 2009); se realizó lectura exegética de artículos de expertos en materia; y, se suscitó un análisis crítico de la experiencia de la práctica preprofesional.

### **Referentes teóricos**

La didáctica, para Medina (2009, p. 7), “es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”. Como disciplina de la Pedagogía, se encarga de los procesos de enseñanza propiamente



dicho, los cuales buscan una mejora sustancial de la calidad de la educación. En el caso de las ciencias experimentales, pretenderá una reflexión, comprensión y explicación de fenómenos naturales, en estrecha vinculación con enfoque social.

En el nivel educativo superior, de manera especial en las facultades formadoras de docentes, es de vital importancia la reflexión permanente acerca del perfil de egreso de sus estudiantes, por ello, coincidiendo con Medina (2009, p. 8), la didáctica ha de responder a interrogantes como:

...para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos. La Didáctica se desarrolla mediante la selección de los problemas representativos de la vida educativa en las aulas, centro y comunidades. Nuestro trabajo como profesores y profesoras es descubrir y buscar nuevos caminos para dar solución a tales problemas. (2009, p. 7)

En el caso de la Carrera, por su propio carácter, los problemas que se identifican están fuertemente asociados a los problemas ambientales, que en la actualidad requieren de manera urgente atención, pasando del análisis de causas y consecuencias a la intervención mediante propuestas de alternativas de solución. En este contexto, la didáctica adquiere un carácter de disciplina pedagógica aplicada (Hernández, 2010; Medina, 2009), orientada a la reflexión y análisis de contextos locales y globales, en el cual el futuro profesional de la docencia debe incidir; por tanto, requiere de una sólida formación en estrategias y metodologías didácticas, para un desempeño comprometido y eficiente.

Al realizar una aproximación al tratamiento de la didáctica de las ciencias, Henao y Stipcich (2008, p. 47) señalan que la didáctica de las ciencias experimentales:

...se perfila como un saber que, con base en los conocimientos que devienen, entre otras fuentes, de las ciencias cognitivas, la historia y la epistemología de las ciencias, los estudios antropológicos sobre la construcción de conocimiento científico, las investigaciones del campo de la lingüística, así como del conocimiento práctico de los profesores, busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y fundamentar su innovación y cualificación.

...La argumentación es una importante tarea de orden epistémico y un proceso discursivo por excelencia en las ciencias y, que propiciar la argumentación en la clase permite involucrar a los y las estudiantes en estrategias heurísticas para aprender a razonar, al tiempo que sus argumentos, como externalización del razonamiento, permiten la evaluación y el mejoramiento permanente de los mismos... De un lado, hacer ciencia implica discutir, razonar, argumentar, criticar y justificar ideas y explicaciones; y, de otro, enseñar y aprender ciencias requiere de estrategias basadas en el lenguaje, es decir, el aprendizaje es un proceso social, en el cual las actividades discursivas son esenciales... y que aprender a pensar es aprender a argumentar.

Por tanto, la didáctica de las ciencias conlleva el compromiso y la responsabilidad de los docentes, no tan sólo de transmitir contenidos de alto nivel científico, sino de manera simultánea propiciar la adquisición de destrezas como el razonamiento y la argumentación, que el ámbito educativo se convierta en un espacio de discusión, debate, reflexión, crítica o disenso. Asimismo, es importante inculcar la búsqueda de literatura científica pertinente que sustente los temas abordados, con un claro análisis crítico, que perfile un posicionamiento personal en torno al alcance de las ciencias, del reconocimiento de que no existen ciencias neutras. De esta manera se marca distancia de un proceso básicamente repetitivo de conocimientos adquiridos de memoria para pasar a la comprensión real de conceptos contextualizados, y hacer del razonamiento y la argumentación un verdadero objeto de enseñanza y aprendizaje.

De modo complementario, se puede indicar que se requiere de un proceso de transposición didáctica. Gómez (2005, p. 84) realiza un estudio histórico de este concepto, en el cual destaca los aciertos y las críticas al mismo, acentuando que “conducen al final de cuentas, al empleo de este concepto en las didácticas de numerosas disciplinas escolares”. Para Chevallard (1998, p. 7), “la transposición didáctica designa el paso del saber sabio al saber enseñado... tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber”.

En este sentido, Ram (2005) recoge en un artículo que:

Verret (1974), propone la noción de transposición didáctica para señalar el paso de un concepto científico teórico al mismo concepto enseñado en el aula. Posteriormente, Chevallard y Joshua (1982) conciben la TD como el proceso en el que el saber del experto —“saber sabio”— se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender —“saber enseñado”. (p. 34)

Se trata, por tanto, que en la Carrera se realice un esfuerzo para pasar de un conocimiento científico en ciencias naturales a

un conocimiento verdaderamente reflexionado e interiorizado por parte los estudiantes, dando sentido a la teoría.

### **Los principales hallazgos**

Se destacan entre los principales hallazgos de esta indagación, teniendo como base los resultados de esta investigación con los estudiantes:

- La persistencia de un abordaje y tratamiento de los contenidos de las diferentes asignaturas de manera aislada y fragmentada. Este problema es recurrente en la Carrera en la medida que cada asignatura es una isla, se abordan los contenidos teóricos sin relacionarlos con otros campos del conocimiento; adicionalmente algunos temas se repiten en diferentes materias. Los esfuerzos por trabajar de manera interdisciplinaria se ven limitados por falta de experiencia de trabajo en esta modalidad y por la débil comprensión de las ventajas de su aplicación.
- La interdisciplinariedad, según Lenoir (2017, p. 61) “designa las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas, etc.”. Por ello es necesario reconocer que la interdisciplinariedad refiere a la generación de enfoques integradores y no a la imposición de un currículo integrado como punto de partida en el proceso educativo, marcando las convergencias que existe entre las diferentes asignaturas o disciplinas que constituyen la malla curricular (Zambrano, 2018).
- Subsistiría como herencia de la antigua Carrera de Biología Pura, la formación con un enfoque fundamentalmente biologista. En la actualidad se sigue abordando determinadas asignaturas que requieren más del uso de la memoria que del análisis, reflexión o aplicación práctica de contenidos; lo mismo se evidencia con el desarrollo de algunas prácticas de laboratorio que se encuentran descontextualizadas. Esta perspectiva no permite fortalecer

la Carrera en su misión, que es la de formar profesionales de la docencia con una perspectiva innovadora y crítica; por tanto, queda restringido a un segundo plano la didáctica para la enseñanza de las ciencias.

- La carencia de espacios de discusión acerca de cómo enseñar a enseñar las ciencias con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica constituye un punto neurálgico en la didáctica de las ciencias experimentales; además, no se tiene claridad sobre el tipo de ciencia a enseñar, su historia y evolución, las prioridades en un mundo de rápidos cambios sociales y tecnológicos. Se coincide con Díaz (2002, p. 6) que señala que, “la finalidad de la enseñanza de las ciencias en el momento actual es conseguir una alfabetización científica y una educación para la ciudadanía, para lograr individuos más críticos, más responsables y más comprometidos con el mundo y sus problemas”.
- De otra parte, Sequeiros (2015, p. 82) plantea la necesidad de una formación científica, más que de información, dado que la información sólo refiere al almacenamiento en la memoria de datos. La alfabetización científica busca el desarrollo de capacidades mentales que permita hacerse preguntas sobre los fenómenos naturales y sociales, plantear problemas y elaborar protocolos mentales para su resolución. Es pasar de la teorización a la intervención.
- Persistiría, en buena parte de las disciplinas o unidades de análisis, la aplicación de metodologías de enseñanza de las ciencias experimentales con enfoque tradicional, con transmisión de contenidos teóricos que dominan los docentes, pero que no consideran los intereses de los estudiantes, ni contextualiza la realidad del entorno socio-ambiental. Algunas de las asignaturas promueven el uso de metodologías alternativas pero su tratamiento en muchos casos se realiza a modo de receta, donde el estudiante presenta un trabajo sin la debida realimentación.
- La validación del conocimiento científico en los estudiantes mayoritariamente se presenta por repetición de procesos de experimentación, sin considerar otras formas

de conocimientos alternativos y válidos. La demostración de la adquisición de ese conocimiento se cualifica por una prueba o ensayo de laboratorio.

- Las regularidades que se evidencian están relacionadas con una formación teórico-práctica, basada en el desarrollo de la clase teórica y reforzada con la práctica de laboratorio respectiva. Sin embargo, los contenidos constituyen básicamente “la teoría dura de las ciencias” y en la práctica de laboratorio se produce una suerte de repetición del contenido, igualmente descontextualizado de la realidad.
- Existe una marcada tendencia a incorporar las TIC como dispositivo educativo; a pesar de ello, la búsqueda de información sobre los contenidos curriculares y sobre ciencias sigue siendo básicamente la misma; sólo se ha pasado del uso de la pizarra y marcador y un medio que no ha contribuido a mejorar la calidad de trabajo de los estudiantes, más bien refuerza una suerte de comodidad al “copiar” información recuperada de internet que no es procesada, ni repensada, ni argumentada.
- Acerca de las orientaciones didácticas proporcionadas por el Ministerio de Educación (2016), para la enseñanza de las Ciencias Naturales se ubican en un paradigma constructivista, el mismo que ha calado también en la Universidad en general. En la Facultad de Filosofía se realizan esfuerzos por analizar de manera crítica cuestionar este paradigma y reafirmarse en el paradigma histórico-cultural (Facultad de Filosofía, 2018); sin embargo, hay vacíos en la discusión sobre el tema y en varios casos en que sólo se lo menciona como uno de los paradigmas de la educación.
- Prácticamente no existe un debate teórico en torno a la didáctica de las ciencias experimentales, lo que conlleva a una mayor desarticulación entre la didáctica general y las específicas, debilitando la formación integral del futuro profesional de la docencia.
- Con relación a la evaluación, la imposición de pruebas de base estructurada lleva a que los estudiantes demuestren su aprendizaje al repetir los contenidos que el docente

abordó, sin que se evidencie un proceso de aprendizaje efectivo. Por lo general las técnicas de evaluación constituyen las lecciones orales y escritas, la elaboración de carteles y maquetas, los trabajos de consulta, que constituyen medios de verificación de evaluaciones parciales.

- Dado el limitado tiempo para el acompañamiento tutorial a estudiantes durante la práctica preprofesional, no es posible realizar un mayor acercamiento y realimentación sobre didáctica de las ciencias experimentales, sumado al hecho de que las instituciones educativas de práctica aplican diversos modelos educativos, procesos de planificación o de evaluación y los estudiantes en práctica deben adaptarse a ellos. Si bien el Proyecto Integrador de Saberes (PIS) es una herramienta que contribuye a evaluar los procesos didácticos, tanto en las instituciones de práctica como en la misma Carrera, aún es un proceso en construcción.

### **Una mirada diferente de la didáctica**

La enseñanza de las Ciencias Experimentales en la actualidad demanda de un profundo cambio en todos sus niveles, más aún en el nivel superior, y de manera especial en las carreras cuya misión es la de formar profesionales de la docencia, con un perfil innovador. El docente no puede ser sólo un transmisor de conocimientos, debe tomar una posición más dinámica y creativa al momento de desarrollar sus clases. Enseñar ciencias no es fácil, y menos aún enseñar a enseñar ciencias, mientras el estudiante construye su propio conocimiento, desde una perspectiva más comprometida y solidaria, es decir, desde la comprensión de su medio para la resolución de los problemas más acuciantes que enfrenta en su propio entorno y a nivel comunitario y global.

Ese aprendizaje no tiene por qué ser complejo y agobiante, para ello se debe crear las mejores condiciones para que el estudiante se sienta motivado para aprender, descubrir por su propia curiosidad y proponer alternativas de solución a los problemas que afronta. Las ciencias deben contextualizar la realidad, y para ello la persona

debe estar preparada para aprender a releer su entorno, identificar problemas y desarrollar las mejores estrategias y métodos que le permitan alcanzar conocimiento a partir de situaciones problemáticas, así como resolverlos con sentido ético y de responsabilidad.

La labor del docente es indispensable en este escenario, con un perfil que le permita actuar en las mejores condiciones profesionales, debe llevar a sus estudiantes de la simple acumulación de información a un verdadero pensamiento crítico, a la valoración del conocimiento como medio para resolver problemas de la vida cotidiana, que cada vez se muestran más cambiantes y más complejos. La mayor cantidad de problemas que enfrentamos en la actualidad tienen origen antrópico y una buena parte de las soluciones pasan por procesos educativos.

Liguori y Noste (2007, p. 22) entre otros aspectos proponen que, en el conocimiento profesional deseable, un docente debe ser capaz de:

- Hacerse preguntas sobre las finalidades explícitas e implícitas del currículo, es decir ¿para qué...?
- Dominar con solvencia su asignatura, pero debe establecer conceptos puente con otras áreas curriculares.
- Saber indagar e interpretar las ideas previas de sus estudiantes para orientar sus aprendizajes.
- Promover valores básicos y otros relacionados a la ciencia escolar.
- Formular situaciones problemáticas didácticamente adecuadas a la lógica de los estudiantes, a la coherencia científica y a las necesidades socioambientales.
- Diseñar secuencias de actividades que favorezcan la investigación de los estudiantes y la evolución de sus conceptos iniciales.

La didáctica de las ciencias experimentales, en el caso de la Carrera, debe nutrirse de diversas disciplinas que aporten conocimientos necesarios para una competencia profesional deseable. Un piloto realizado en la Carrera a través de la implementación de los Núcleos Integradores de Saberes (Zambrano, 2019) dejó

una rica experiencia al proponer alrededor de un tema integrador varias disciplinas, como Biología, Química y Ciencias de la Tierra, realimentado por elementos de Legislación, Biofísica y Realidad Nacional. En este piloto se cumplieron preguntas que configuran el currículo: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿cómo evaluar los resultados?

Liguori y Noste (2007, p. 25) también destacan que es fundamental considerar al estudiante como sujeto de su propia educación científica y no como objeto pasivo que recepta información y nos la devuelve mecánicamente para su evaluación. Si se da un proceso efectivo de construcción de saberes que revaloricen la relación escuela / ciencia / sociedad, entonces se podrá decir que la enseñanza de las ciencias sirve para mejorar la calidad de vida de las personas, con la toma de decisiones autónomas; se contribuye a resolver problemas que incorporan aspectos sociales e involucran cuestiones científicas; o apoyan proyectos de vida y fortalecen la vocación profesional futura.

De que allí es importante que los docentes incentiven de manera permanente la curiosidad e interés en sus estudiantes por el mundo que les rodea, para que aprendan a seleccionar contenidos que son significativos para ellos; de esta manera estimulan un pensamiento crítico y creativo, enseñan a tomar posiciones frente a cualquier información, con sentido ético y de responsabilidad, a diferenciar entre las ciencias y las pseudociencias. No existe una ciencia totalmente neutra ni objetiva, siempre estará cargada de posiciones ideológicas de quien la desarrolla, y más aún a los intereses de las grandes corporaciones que las fomentan o financian.

Por ello, aprender ciencias para enseñar ciencias demanda de una actitud crítica para saber seleccionar información pertinente, desarrollar ensayos experimentales que tengan un verdadero sentido de aprendizaje y orientado hacia el bien común. El docente debe convertirse en un mediador entre lo que considera que el estudiante debe aprender y lo que éste propone como necesidad.



**Las preguntas que surgen, entonces, son: ¿Para qué enseñar ciencia? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar a enseñar ciencias experimentales?**

La didáctica de las Ciencias Experimentales tiene por objetivo que los estudiantes adquieran y manejen procesos de aprendizaje de las ciencias, apliquen metodologías generales y específicas, conozcan y desarrollen prácticas científicas con aplicación a la cotidianidad, y de esta manera logren un buen desempeño, primero en la práctica preprofesional y posteriormente en el ejercicio de la docencia.

Con mucha frecuencia el para qué enseñar ciencia se queda en un nivel de respuesta general, como recalcar que se enseña para que los estudiantes:

- Apliquen los pasos del método científico.
- Aprendan a investigar.
- Experimenten científicamente.
- Adquieran un pensamiento científico.

Por ello, dentro del abordaje didáctico, es necesario tratar temáticas como la importancia, la finalidad y las características de las ciencias y del pensamiento científico, la evolución de las ciencias, las actividades asociadas al quehacer de las ciencias, la aplicación de las ciencias en la resolución de problemas. Durante el desarrollo de una disciplina, es importante el diálogo permanente para ayudar a los estudiantes también a:

- Elaborar ideas científicas.
- Proponer ejemplos desde la teoría
- Analizar de manera crítica textos de corte científico
- Fomentar destrezas para la redacción de informes de corte técnico y académico.

La didáctica de las ciencias experimentales, como didáctica específica, debe permitir un aterrizaje en los contenidos propios de la disciplina que se despliega, con planificación y secuenciación

propia, promoviendo en los estudiantes el desarrollo de un conjunto de capacidades, como:

- Análisis crítico de la fundamentación teórica.
- Manejo del enfoque de la propuesta curricular vigente.
- Conocimiento del grupo de estudiantes con los que trabaja.
- Los fundamentos científicos y didácticos de la enseñanza de las ciencias.
- Selección asertiva de los materiales curriculares y recursos para la enseñanza de las ciencias experimentales.
- Capacidad reactiva para responder a las inquietudes de los estudiantes.
- Dominio de metodología propia de las ciencias experimentales.
- Pertinencia de los contenidos con el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Massa, Foresi y Sanjuro (2015, p. 41) señalan que ante la cuestión de para qué enseñar ciencia, hay una intencionalidad explícita, relacionada con los propósitos o los objetivos, destacando que en el caso de los propósitos se remarca la intención del docente, en tanto que en el caso de los objetivos refiere al logro de los estudiantes, pudiendo decir que el primero es el punto de partida, lo que estará disponible para el estudiante, mientras que el segundo es el punto de llegada, o lo que el estudiante aprenderá, sabrá o será capaz de hacer.

Con relación al qué enseñar, dependerá en gran medida a la selección de los contenidos programados en la malla curricular y a la organización de los mismos. Esto sin olvidar que Ausubel, centra su atención en el aprendizaje significativo, como la interacción que se da entre el conocimiento previo de un estudiante, sea vulgar o escolar, y el conocimiento nuevo que se pretende abordar.

En este sentido, la labor del docente es la de apoyar el trabajo del estudiante, mediante la programación de actividades didácticas pertinentes con el nivel educativo, el contexto, las características del grupo y el tiempo disponible. Los recursos y materiales didácti-

cos deben estar adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes, y durante el trabajo ser asistidos de manera personalizada. De preferencia, se aplicarán metodologías participativas, haciendo que el estudiante sea actor de su propio proceso formativo. Por tanto, se busca incentivar en los futuros docentes la adquisición de destrezas de modo que pueda transmitir el conocimiento científico a sus estudiantes.

En lo relacionado a la evaluación, se propondrán actividades que induzcan al estudiante a buscar y analizar información de diversa fuente, la lectura o visualización de materiales didácticos relevantes para la comprensión de distintos modelos teóricos, la participación en foros de discusión temática, los trabajos on-line, la aplicación sistemática, entre otros.

Massa, Foresi y Sanjuro (2015, pp. 44-45) sostienen que la evaluación es parte del proceso de enseñanza, a través del cual se realiza una mirada retrospectiva acerca del recorrido, con la finalidad de comprender y mejorar si es necesario, pero que también es necesario comprender que no se evalúa contenidos, sino el proceso de comprensión que realizaron los estudiantes para apropiarse de los contenidos.

En este abordaje teórico de la didáctica de las ciencias experimentales también es necesario referir a la formación en la práctica docente. Davini (2016, p. 47) expresa:

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones.

Por ello propone una recuperación de los aportes de la didáctica, como andamios de la práctica, por su aporte en la investigación, experimentación y sistematización de propuestas, criterios y métodos de enseñanza y de acción docente.

## **Conclusiones**

- Los resultados preliminares de la indagación desarrollada en la Carrera dejan más interrogantes que certezas acerca de cómo se enseñan las ciencias experimentales. Los avances logrados con el rediseño de la Carrera reclaman

continuidad y una actitud crítica, tanto frente al pasado como ante las normativas y paradigmas científicos hegemónicos.

- Corresponde desarraigar la idea de que enseñar es una tarea que implica dominar conocimientos y demostrar que éstos han sido aprendidos por los estudiantes a través de la resolución de pruebas de evaluación.
- El proceso educativo, además de la investigación experimental o de laboratorio, debe procurar una verdadera formación en la enseñanza de las ciencias experimentales, más ligada a los procesos pedagógicos y didácticos, así como estrechamente vinculado a las necesidades e intereses de estudiantes y de la comunidad.
- Se debe repensar la didáctica no sólo como una disciplina bajo la responsabilidad de un docente, sino más bien como un proceso que de manera permanente se encuentra impregnado en todas las disciplinas del “hacer” educativo, con estrategias pedagógicas y didácticas que estimulen en los estudiantes actitudes y aptitudes democráticas, autónomas y científicas.
- Las carreras en pedagogía de las ciencias experimentales no sólo deben enseñar ciencias, sino enseñar a enseñar ciencias, de manera innovadora y creativa. Ello demanda de una mayor aproximación teórica y práctica en la didáctica general y las específicas en el objetivo de brindar una formación integral de los nuevos profesionales de la educación.
- La didáctica de las ciencias no debe constituirse en la transmisión de un conjunto de técnicas y metodologías que el estudiante desarrolla en el aula de manera mecánica, sino que debe ir acompañada de la comprensión de la epistemología de las ciencias, del análisis crítico del porqué de las ciencias y en qué contextos pueden ser aplicados o realimentados conforme los objetivos de enseñanza y los resultados de aprendizaje esperados.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (s/f). *Significado y aprendizaje significativo*. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México. Recuperado de: <https://bit.ly/2FKsbRh>
- CES (2016). *Rediseño: Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología*. Quito.
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. *ResearchGate*, 45-66 (abril). Recuperado de: <https://bit.ly/2zaekhm>
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Ediciones Paidós SAICF.
- Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? Title: Science education for what? *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 1(2), 57-63.
- Díaz B., A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica: modelos históricos. *Perfiles educativos*, 80, enero-junio. México D.F.: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (2018). Construcción de la propuesta educativa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, 2018-2023. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, M. Á. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115. Recuperado de: <https://bit.ly/33Hd3wk>
- Hernández F., A. (2010). *La didáctica como disciplina pedagógica*. España: Universidad Jaén.
- Henao, B. L., & Stipich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 7, 47-62. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z0bw5T>
- Lenoir, Y. (2017). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *INTERdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>
- Liguori, L., & Noste, M. (2007). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar Ciencias Naturales*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

- Massa, M., Foresi, M., & Sanjurjo, L. (2015). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Media: Fundamentos y desafíos*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Medina, R., A. (2009). La didáctica como disciplina pedagógica aplicada. En R. Medina y M. Salvador, *Didáctica General*. Segunda edición. Madrid: UNED, Ed. PEARSON S.A. Recuperado de <https://bit.ly/2kJSmOz>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Currículo 2016 Ciencias Naturales, Biología, Física y Química. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZdXPja>
- \_\_\_\_\_. (2016). Currículo de EGB y BGU. Ciencias Naturales. Recuperado de: <https://bit.ly/2TW53BU>
- Ramírez Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, 21, 33-45, enero-junio, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/2ki29eL>
- Sequeiros, L. (2015). Alfabetización científica y Educación para la ciudadanía: la ciencia, un arma cargada de futuro. *Micro espacios de investigación* 1, 69-93.
- Zambrano Carranza, A. (2018). Experiencia interdisciplinaria en la Educación Superior: Los Núcleos Integradores de Saberes. Ponencia presentada en: *III Congreso Internacional "Educación y la Universidad para la transformación social"*. Azogues: UNAE.
- Zambrano Carranza, A., & Imbaquingo, S. (2019). Los núcleos integradores en la Pedagogía de la Química y la Biología: una experiencia de enseñanza y aprendizaje. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-13. Universitat de Barcelona. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222257>



# **¿Cómo los seres humanos conocemos y aprendemos? Diferencias epistemológicas entre dos enfoques**

## ***How do human beings know and learn? Epistemological differences between two approaches***

Lucía Hidalgo<sup>1</sup>

### **Resumen**

---

Este trabajo analiza de forma reflexiva y crítica, los presupuestos que sustentan a dos enfoques que nos aproximan al conocimiento de la realidad: el método científico y, el pensamiento sistémico de Humberto Maturana. El primer enfoque tiene importancia en los modelos educativos de Occidente y, en el Ecuador, por cuánto tiene validez el conocimiento que se construye desde los presupuestos de la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico (I&D). Entre los resultados obtenidos en el ensayo se señala que este modelo conocido por la crítica como economicista, enfoca el aprendizaje hacia la formación del estudiante desde una sola dimensión como “homo economicus”, que es un concepto teórico que promueve las elecciones que adoptan los individuos en el mercado para maximizar las oportunidades en una relación de costo-beneficio. El otro enfoque propuesto por Humberto Maturana, tuvo como motivación la preocupación de que los docentes aún no hemos despejado los procesos de conocimiento o aprendizaje sobre nuestra forma de vivir o de relacionarnos con el otro o con los otros. La falta de comprensión de nuestras formas de convivencia, representa una malla apretada de relaciones humanas que promueven o limitan las formas de conocimiento o el aprendizaje. En estas interacciones cotidianas, nuestros propios actos contribuyen constantemente a generar conflicto, polarización y divergencia social. Las respuestas a la diversidad de las conductas humanas, Humberto Maturana las encuentra en lo que él identifica como *los fundamentos olvidados de lo humano* que, básicamente, corresponden a nuestra condición biológica y cultural como seres vivos y que hemos desarrollado en el proceso de la evolución humana.<sup>2</sup> Para procesar el tema se plantea como objetivo general del ensayo identificar, desde la perspectiva de Maturana, los ámbitos relacionales que posibilitan o impiden a los seres humanos conocer o aprender. Como metodología de análisis cualitativo, me apoyo en la epistemología de la educación que se ocupa de las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento. Como técnica de análisis de los contenidos, utilizo las posibilidades que ofrece el Análisis del Discurso, pues nos permite hacer un estudio comparativo de dos paradigmas que apor-

---

1    Socióloga, Master en Ciencia Política y Administración Pública, Especialista y Master en Gerencia Educativa. Ha sido docente universitaria y entre sus líneas de investigación aborda los nuevos paradigmas educativos y culturales contemporáneos y miembro de la Red Estrado Capítulo Ecuador. [luciahidalgol@gmail.com](mailto:luciahidalgol@gmail.com)

2    Las cursivas son de la autora.



tan criterios teóricos acerca del conocer o aprender. El orden que sigue el desarrollo del ensayo va a ser el siguiente: en primer lugar, se identifica la problemática en que se desenvuelve la educación ecuatoriana. Más adelante, se definen los conceptos básicos que orientan la discusión, el conocer y el aprender. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo de los principales presupuestos en que se sostiene el método científico y el paradigma sistémico propuesto por Humberto Maturana.

## **Palabras clave**

---

Conocimiento, aprendizaje, ciencia, experiencia, biología, cultura, paradigma sistémico Humberto Maturana.

## **Abstract**

---

This work analyzes in a reflexive and critical way the presuppositions that sustain two approaches that approach us to the knowledge of reality: the scientific method and, the systemic thought of Humberto Maturana. The first approach is important in the educational models of the West and, in Ecuador, by how much the knowledge that is built from the budgets of Scientific Research and Technological Development (R & D) is valid. Among the results obtained in the essay, it is pointed out that this model known by critics as economist focuses the learning towards the formation of the student from a single dimension as "homo economicus", which is a theoretical concept that promotes the choices adopted by individuals in the market to maximize opportunities in a cost-benefit relationship. The other approach proposed by Humberto Maturana, was motivated by the concern that teachers have not yet cleared knowledge or learning processes, about our way of living or relating to others or to others. The lack of understanding of our forms of coexistence represents a tight mesh of human relationships that promote or limit the forms of knowledge or learning. In these everyday interactions, our own acts contribute constantly to generate conflict, polarization and social divergence. The answers to the diversity of human behaviors, Humberto Maturana finds them in what he identifies as the forgotten foundations of the human that basically correspond to our biological and cultural condition as living beings and that we have developed in the process of evolution human. In order to process the topic, the general objective of the essay is to identify, from Maturana's perspective, the relational fields that enable or prevent human beings from knowing or learning. As a methodology of qualitative analysis, I support myself in the epistemology of education that deals with the historical, psychological and sociological circumstances that lead to the acquisition of knowledge. As a technique for content analysis, I use the possibilities offered by Discourse Analysis, since it allows us to make a comparative study of two paradigms that provide theoretical criteria about knowing or learning. The order that follows the development of the essay will be as follows: first, the problem in which Ecuadorian education develops is identified. Later on, the basic concepts that guide discussion, knowing and learning are defined. Subsequently, a comparative analysis of the main assumptions in which the scientific method and the systemic paradigm proposed by Humberto Maturana is maintained.

## **Keywords**

---

Knowledge, learning, science, experience, biology, culture, systemic paradigm Humberto Maturana.

## Introducción

Abordar la interrogante de ¿cómo los seres humanos conocemos y aprendemos? hace referencia a cómo cada persona se apropia del mundo que le rodea. Esta pregunta resulta fundamental hoy que el sistema educativo ecuatoriano está en proceso de redefinición de su modelo pedagógico, los contenidos y las prácticas que inspiren a los docentes a formar seres humanos conscientes de su realidad, responsables, éticos y dispuestos a colaborar con los demás.

El tema nos presenta el problema epistemológico de identificar por separado, qué es el conocer y el aprender, ya que son conceptos que se traslapan y usualmente se confunden. Según Navarrete (2014, p. 1), aprender es el proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción. El aprendizaje es vital para adaptarnos motora e intelectualmente al entorno en el que vivimos, por medio de una modificación de la conducta.

De acuerdo al glosario de la Universidad de Antioquia, el concepto de conocer hace referencia al conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje (*a posteriori*), o a través de la introspección (*a priori*).

¿A través de qué mecanismos aprendemos o adquirimos el conocimiento?

En los planteamientos que han orientado a la educación los seres humanos conocemos o aprendemos a través de dos vías:

- Desde la experiencia o por asociación lo que implica la comprensión práctica de lo cotidiano.
- Desde la educación. Para conocer la realidad necesitamos del conocimiento científico a través de teorías que deben ser validadas lógicamente y empíricamente.

No obstante, estas dos vías para conocer y aprender, en el proceso histórico de los seres humanos, se presentan modelos mentales o paradigmas más profundamente arraigados que otros y con mayor predominancia en los sistemas educativos actuales. El paradigma

científico postula que, el mundo vivido por nosotros ya existía antes que nosotros vivamos, por tanto, llegamos a una realidad determinada en la cual el ser humano, como entidad biológica, participa muy poco en su conocimiento y solo puede hacerlo al desentrañar los hechos o fenómenos a través del método científico. Al promover el conocimiento científico como el único validado, ha limitado la comprensión de lo que hacemos los seres humanos en la vida real, restringida por la separación entre la reflexión y la acción.

El segundo paradigma lo plantea Humberto Maturana en las conversaciones y encuentros que establece con el catedrático alemán Bernhard Pörksen. En este diálogo declara que, para entender el conocimiento que se adquiere hay que comprender el acto de vivir que lo precede y lo hace posible. Es decir que: “(...) todo lo que el ser humano hace, surge de su dinámica corporal en el proceso de conservación personal o autopoiesis en interacción con un medio adecuado” (Maturana & Pörksen, 2004, p. 24).

Es entonces cuando el concepto de autopoiesis pasa a ser fundamental en su enfoque, ya que representa la capacidad de los sistemas vivos de producirse a sí mismos. Partiendo de esta postura el cuerpo es reconocido como el fundamento de todo el “humano” y, el conocer o el aprender son fenómenos biológicos que sirven al organismo para adaptarse y sobrevivir.

De ahí que nuestra biología es condición de posibilidad para existir como seres humanos y cuyo punto de partida es el reconocimiento de que, toda ‘experiencia’ en la vida cotidiana es primaria en el sentido de que —nos guste o no— lo hacemos en nuestro operar como seres vivos. Así mismo, si al adquirir el conocimiento demandamos de la acción y toda acción permite conocer o aprender, mediante esa experiencia creamos nuestro propio mundo. Estas reflexiones han sido la base para comprender que, el conocer o el aprender es un tema personal, individual y único y está influenciado por nuestra biología y la cultura de cada persona.

Los dos paradigmas que han sido esbozados requieren profundización en sus postulados, pues resulta indispensable entablar un diálogo de saberes y conocimientos que podrían aportar al debate que ha planteado el Ministerio de Educación en el marco del Acuerdo Nacional por la Calidad y la Inclusión de la Educación

(2018), dada la necesidad de construir modelos educativos que respondan a la realidad de la educación ecuatoriana.

## **Desarrollo**

A continuación se realiza un análisis comparativo y se señalan las diferencias y semejanzas entre el paradigma educativo basado en la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico (I&D) y, la epistemología de Humberto Maturana.

El conjunto de tesis del paradigma sobre (I&D), es la base de la concepción positivista que sostiene al neoliberalismo y ha incidido en la definición de las políticas educativas a nivel mundial. Desde el pensamiento crítico, esta posición de la ciencia se conoce como ‘cientificismo’, que es la postura que afirma la aplicabilidad universal del método científico, con exclusión de otros puntos de vista. Revisemos algunos postulados.

## **El mundo que vivimos ya existía antes de que nosotros vivamos**

Tanto en la metafísica tradicional que incluye buena parte de la Cultura de Occidente, cuanto en la ciencia actual, se asume que más allá de cada uno de nosotros existe una realidad autónoma independiente y que sólo puede conocerse a través del método científico. La Cultura de Occidente recoge este enfoque y lo convierte en verdad universal.

## **Desde el enfoque de Maturana, el mundo que vivimos recién comienza a existir cuando lo creamos a través de nuestro hacer en el vivir y el convivir cotidiano**

La suposición de que la realidad externa es independiente de nosotros es una premisa imposible de validar. Maturana acepta que todo lo que el ser humano hace surge de su dinámica corporal en el proceso de conservación de la vida (Maturana & Dávila, 2015, p. 11). Todo esto es un proceso sistémico que se realiza en interacción con el medio (familia, escuela, comunidad), o en el entorno adecuado que incluye a la naturaleza, pues, ella nos aporta la energía que nos permite vivir o sobrevivir.

## **Existe una realidad separada de la mente humana**

Cuando medimos algo en un experimento, resulta que lo observado es el efecto de un objeto sobre otra cosa: son instrumentos, son nuestros sentidos, etc., los que miden. Por tanto, **siempre es una percepción indirecta. Para describir la realidad, confiamos ciegamente en nuestros instrumentos y nuestros sentidos, los que nos hablan de los efectos de la realidad, no de la realidad misma.**

### *¿Por qué procedemos así?*

En la ciencia se parte de la premisa de que el conocer, es un conocer “objetivamente” el mundo y, por tanto, independiente del investigador que hace la descripción de tal hecho o fenómeno. Esta afirmación nos ha llevado a admitir que el proceso de conocimiento se concibe como una relación de singular complejidad entre dos elementos: sujeto y objeto. Es por eso que se ha hecho habitual separar al observador de lo observado o entre sujeto y objeto como si existiera una diferencia entre ambos, o como si ambos estuvieran aparte. Tal como afirman Flores, Flores, y Aguilar (2013, p. 1):

(...) el sujeto investigador debe salir de sí, abandonar su subjetividad, para poder concretar su propósito de comprender cómo es el objeto, de aprehenderlo. De otro modo permanecería encerrado en el límite de sus conceptos previos, de sus anteriores conocimientos, y no tendría la posibilidad de ir elaborando un conocimiento nuevo, más objetivo, que incorpore datos de la realidad externa.

Por lo tanto, sujeto y objeto son dos términos que sucesivamente se oponen y se compenetran, se separan y se acercan, en un movimiento que se inicia por la voluntad del investigador que desea el conocimiento.

## **En Humberto Maturana el observador y el objeto están en la misma persona**

En el diálogo de Humberto Maturana y Pörksen (2004, pp. 35-47), Maturana desarrolla la Teoría del Observador en la cual él suspende la clásica separación entre el observador y lo observado al expresar que, no es posible conocer objetivamente los fenómenos (sociales) en los que el propio observador-investigador que descri-

be el fenómeno está involucrado. Con esta explicación Maturana va a ratificar que el universo de conocimientos, de experiencias, de percepciones del ser humano, no es posible explicarlo desde una perspectiva independiente de ese mismo universo. De ahí que, el conocimiento humano sólo podemos conocerlo desde nosotros mismos. En ese sentido, la suposición de la realidad separada del ser humano, es imposible de validar ya que: “(...el observador es la fuente de todo. Sin él no hay nada. Es el fundamento del conocer, es la base de cualquier hipótesis acerca de sí mismo, el mundo y el cosmos” (Maturana & Pörksen, 2004, pp. 37-38).

Desde mi punto de vista, esta explicación adquiere una importancia trascendental por cuánto cada uno de nosotros podemos ser observadores de nuestros propios procesos, sin necesidad de intervenciones externas. Si asumimos como observadores la responsabilidad de lo que hacemos, también podríamos incursionar en el autoconocimiento de los propios sentimientos, pensamientos, estados de ánimo y de las convicciones y creencias que nos impiden una percepción precisa de situaciones específicas.

### **El conocimiento es racional porque la ciencia conoce la realidad mediante el uso de la inteligencia y de la razón**

La mente racional tiene que ver con nuestra capacidad de emitir pensamiento de manera lógica y analítica. Pero, para Humberto Maturana (2004), esta concepción se basa en premisas aceptadas *a priori* de forma arbitraria y desde las preferencias personales. Añade que, muchos científicos creen que son neutrales a la hora de hacer ciencia y no tienen nada que ver con el objeto de sus investigaciones.

### **Desde el enfoque de Maturana, en el conocer hay bases biológicas y culturales que determinan la manera en cómo adquirimos el conocimiento**

De acuerdo a los aportes más significativos de las teorías de Humberto Maturana (1995, pp. 44-48), la manera como conocemos o aprendemos los seres humanos, por un lado, surge de su dinámica corporal en el proceso de conservación personal o auto-

poiesis en interacción con el medio adecuado; y por el otro, por las formas de vivir que culturalmente hemos conservado de generación en generación, a través del lenguaje. Es decir que, en nuestro pasado histórico conocimos y aprendimos distintas formas de vivir y relacionarnos, en un interjuego entre nuestra emocionalidad y corporalidad (mente-cuerpo), que antes venían separadas.

Ciertamente que, nuestra manera de relacionarnos hoy como adultos, depende de cómo vivimos el espacio psíquico-emocional cuando éramos niños, lo cual es fundamental comprender como docentes, ya que el aprendizaje en los niños y adolescentes depende del tipo de emoción desde la cual se relacionan, y no de la razón.

### *¿Qué tipo de emocionalidad domina en las instituciones educativas?*

Las emociones son expresiones básicas de nuestro sistema nervioso que, en el proceso de la evolución humana han dejado una impronta en el *homo sapiens sapiens*, inmerso en una matriz relacional o cultural sin saberlo. Las emociones fluyen dependiendo de la matriz cultural que se viva en la familia, en la escuela o en la sociedad.

Conocer nuestra procedencia es fundamental para identificar el emocionar actual en países como el nuestro, que está bajo la influencia de la Cultura de Occidente. De acuerdo a las investigaciones realizadas por Maturana (1997, p. 20; 2003, p. 44), una persona vive dos etapas culturales en el desarrollo de su vida: aún preservamos ciertos rezagos de la cultura matrística que existió en la zona de los Balcanes, Moldavia y la zona del Danubio en la Vieja Europa, entre los años 20 000 a 7 000 a. C. y que hoy se mantiene en la relación madre e hijo/a en la primera infancia. En la cultura matrística aprendimos a relacionarnos desde las emociones positivas como son: el amor, el respeto por nosotros mismos y por los otros, la confianza, la colaboración y la aceptación de la legitimidad del otro.

En las investigaciones de Hidalgo (2017, p. 11) acerca de nuestro pasado histórico, el emocionar de los *homo sapiens sapiens* cambió hace 7 000 años a. de C., cuando tribus patriarcales provenientes de Asia, atacaron brutalmente a miembros de la cultura matrística, mataron a los hombres y se apropiaron de las mujeres y los niños, generando la instalación de la cultura patriarcal, cuyas

características permanecen en las relaciones humanas actuales, tales como: la apropiación, el abuso, la desconfianza, la competencia, el poder, la jerarquía y el control. De ese proceso de interacciones humanas surgen inevitablemente nuestras divergencias incompatibles actuales.

*¿Qué tiene que ver la relación entre nuestra mente racional y las emociones en los procesos de aprendizaje?*

Desde mi punto de vista, el problema está en que al ignorar como opera nuestra mente racional y la función de las emociones, no entendemos las respuestas de los niños o los jóvenes a los estímulos del medio ambiente. Es decir que, si el espacio psíquico emocional que el niño aprende a vivir en la casa, en la guardería o en la escuela es de miedo, de temor, de envidia, de competencia, la conducta inteligente del niño puede tornarse restringida porque se estrecha el espacio de relaciones en el que el niño se mueve. Pero, si el espacio psíquico emocional que el niño aprende está basado en el amor, la comprensión, la colaboración, el respeto a sí mismo, el respeto a los demás y la confianza en su desarrollo, utilizará sus propias capacidades y expandirá su mente hacia una conducta inteligente y se moverá con flexibilidad y plasticidad interior en un mundo cambiante.

*El espacio relacional patriarcal puede modificarse con procesos de reflexión o por mediación de un agente externo*

Cuando Humberto Maturana y Ximena Dávila se presentan en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (2018), desarrollan un modo de conversar que se conoce como Conversaciones Colaborativas. En sus investigaciones de décadas que sirvió de base para las reflexiones del evento, demuestran que los seres humanos tenemos un doble ámbito de existencia: uno, la fisiología (cuerpo) que hace referencia a todas las funciones normales que tiene lugar en un organismo vivo en donde se realiza la autopoiesis molecular; y dos, el espacio psíquico-emocional (mente) desde el cual se interactúa con los otros en lo cotidiano. En el espacio relacional de lo cotidiano se entrelazan lo biológico y lo cultural, dos aspectos que están en el origen de lo humano.



Dentro de las mismas reflexiones, hay un aspecto muy importante de considerar: los seres humanos estamos inmersos en una red de relaciones de carácter sistémico que actúan, inicialmente en un micro sistema que es la familia, luego en un espacio relacional mayor que es la escuela, el colegio, la comunidad, el medio ambiente, etc. Es decir, todos estos sistemas están imbricados unos con otros.

Cuando se trata de las interacciones en el aula, es sustancial distinguir cual es la emoción que impera en la relación docente-alumno. Si las emociones son de temor, de miedo, de desconfianza, de enojo, de envidia o de superioridad frente al interlocutor, siempre habrá reticencias o conflictos en las relaciones y se restará las posibilidades de colaboración o de participación de los estudiantes. En ese sentido, la atención será cautivada por las reacciones del otro y en base a las interacciones se dará la respuesta.

Al respecto Humberto Maturana (2004) planteará como solución, el cambio de la emoción que está inmersa en las interacciones. Si la persona o el grupo involucrado en la interacción conflictiva, entra a procesos de reflexión y de conciencia sobre el propio 'hacer' o, hay un agente externo (psicólogo/a o mediador/a) que orienta al cambio de la emoción predominante, por un emocioar basado en el amor, la colaboración, el diálogo, la participación y el respeto mutuo, en ese espacio relacional van a darse cambios estructurales y modificarse las condiciones. En definitiva, se lograría establecer una red de relaciones más democráticas, más equilibradas y más armoniosas. Lo importante de todo este proceso es la conciencia alerta a la dinámica relacional en la que estamos inmersos, y conocer qué tipo de emoción sería de modificar en las interacciones conflictivas con los otros.

### **La relación sociedad-naturaleza**

El enfoque teórico neoliberal responde a una concepción del ser humano separado del mundo que le rodea, estableciendo desde el inicio, la división fundamental entre el ser humano y el medio ambiente. A partir de esta primera escisión Yo/mundo, surgen todas las demás particiones como son: naturaleza-cultura, sujeto-objeto, vivo-muerto, mente-cuerpo, materia-espíritu. Todas

estas dicotomías sustentan la propuesta utilitarista que ve a todos los seres de la tierra y a la naturaleza, como recursos que pueden alimentar el consumo humano y la generación del gran capital.

Desde nuestras propias aproximaciones a propuestas como las que realiza Mazorco Irureta (2008), es la dicotomía naturaleza-cultura la que mejor refleja la ideología dominante que se restringe únicamente a la capacidad del ser humano para transformar la naturaleza y utilizarla para su desenvolvimiento. En ese sentido, se cree antropocéntricamente que la cultura le otorga al individuo la libertad de considerar que no está determinado por la evolución natural, y le permite escabullirse del mundo programático de la biología. Lo problemático está en que el discurso actual sobre la naturaleza —y lo que está contenida en ella como son los animales, los vegetales y los seres cosmológicos—, estos elementos no son concebidos como hacedores de cultura.

### **En Maturana la condición humana es autopoietica**

Cuando Maturana define a la autopoiesis, destacamos la propiedad básica de los seres vivos que en sus sistemas, están determinados por su estructura y pueden crear o destruir elementos del mismo sistema como respuesta a las perturbaciones del medio (Maturana & Pörksen, 2004, p. 114).

La reflexión anterior muestra la presencia de microsistemas que forman parte de sistemas más grandes, dentro de los cuales hay intercambios de información y energía entre individuo y medio, pues son componentes que coexisten en coderiva con la formación y desarrollo individual del organismo. Esta interdependencia de elementos del medio y el organismo, constituyen un circuito cerrado de interacciones biológicas, lo que determina que las fronteras entre el organismo vivo y el medio se pierden y que, el ser humano queda integrado a otro mayor que se constituye en el propio medio. Esta relación estrecha entre los seres humanos y la naturaleza muestra que, cualquier especie que destruya su medio se destruye a sí misma.

### **El curriculum centrado en la fragmentación del conocimiento**

El planteamiento fragmentario y esquemático de la ciencia ha conducido a organizar el curriculum centrado en asignaturas. Esta

fragmentación del conocimiento es una característica esencial del proceso de especialización, ligado a áreas del conocimiento muy específicas y súper especializadas, cuya pertinencia es adecuada desarrollar a nivel de los postgrados, pero, no en la educación básica, ni en el bachillerato. Esta forma de estructurar el curriculum, se vuelve problemática y contradictoria desde la propuesta del Ministerio de Educación que busca una enseñanza-aprendizaje que logre la integralidad, pero, que está lejos de lograrlo cuando se mantiene un curriculum centrado en asignaturas, pues imposibilita en los hechos la lectura de la realidad que es el propósito del método científico.

En la búsqueda de las raíces históricas de una Educación Integradora, Carrión (2018, pp. 35-41) ha identificado algunos planteamientos. Menciona a Piaget, quien propone integrar varias disciplinas en niños entre 10 u 11 años, que ya tienen la capacidad de desarrollar formas de razonamiento hipotético-deductivo. También hace referencia al enfoque de Vygotski quien plantea la necesidad de integrar lo histórico-cultural dentro de un proceso profundamente social, en el cual el estudiante tiene que aprender y comprender los problemas de su entorno o de su comunidad.

Por su parte Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, llegó a la misma conclusión de que en educación la división de las disciplinas imposibilita coger “lo que está tejido en conjunto”, es decir, según el sentido original del término, lo complejo (Morin, 1999, p. 18).

Se podría justificar que en la propuesta gubernamental ecuatoriana se siga con el curriculum por asignaturas, al considerar que —en los tecnócratas que elaboran la política educativa—, no existe la comprensión suficiente en cómo se produce el conocimiento y su estrecha relación con la educación.

Lamentablemente, el problema va más allá y tiene implicaciones ideológicas y políticas, vinculadas a las formas de dominación y reproducción del sistema capitalista. Para los neoliberales con mayor incidencia en los sistemas educativos a nivel global —a través de la OCDE (Pruebas PISA)—, la educación representa un bien estratégico en el desarrollo y transformación de nuestros países, por tanto, para mantener la dominación y concentración del conocimiento o su monopolización, es clave la fragmentación del conocimiento que limite una visión global de la realidad.

Desde mi punto de vista, sería imprescindible llevar adelante investigaciones acerca de cuáles son los criterios que maneja el Ministerio de Educación del Ecuador, para validar a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) —que es una organización empresarial de desarrollo económico—, pero que tiene total influencia en la definición de los sistemas educativos a nivel mundial, a través de la promoción de las Pruebas PISA.

### **Desde Maturana en educación hay que incorporar la integralidad del ser humano**

En la concepción de Maturana los seres humanos somos seres sociales en el lenguaje y, biológica y cognitivamente somos parte de la biósfera. Este presupuesto es muy importante reflexionar en el espacio escolar, ya que es nuestra responsabilidad como docentes comprender las matrices o tramas relacionales en donde interactúan nuestros niños y jóvenes, y plasmarlos en proyectos que involucren la incidencia de la biología y la cultura como elementos de integración del ‘hacer’ o de la experiencia en el vivir cotidiano, para adquirir el conocimiento de sí mismo y de los otros. De acuerdo a Maturana, la preservación de la vida es, en ese sentido expresión del conocer, manifestación de una conducta adecuada en el dominio de la existencia. A partir de esa reflexión Maturana va a expresar aforísticamente que: “Vivir es conocer. Y conocer es vivir” (Maturana & Pörksen, 2004, p. 80).

Por otro lado, desde una perspectiva crítica, dialéctica y comprometida con la sociedad ecuatoriana, la propuesta de Carrión (2018, p. 46) es válida, cuando piensa en una educación que asuma a la multidisciplinariedad como un proceso de integración de las disciplinas que persigan una comunidad de objetivos. Esta propuesta podría constar dentro de un proyecto académico que contemple una visión, a largo plazo, con relación a qué tipo de ciudadano queremos formar para el futuro. También plantea la interdisciplinareidad con el propósito de integrar varias disciplinas en base a problemas concretos de la sociedad. Y, por último, se propone como estrategia integradora a la transdisciplinareidad de procesos articulados a proyectos de transformación de la sociedad.

## Discusión y conclusiones

La interrogante que nos planteamos en este ensayo en identificar ¿cómo conocemos y aprendemos los seres humanos? hace referencia a los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana: los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las ciencias y los saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o autoconocimiento.

Asimismo, conocer requiere asimilar información, tener memoria y operar con ella, ejercitar procedimientos o estrategias para resolver problemas o tomar decisiones. En definitiva, aprender a conocer es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber y dar sentido a la vida.

### *¿Cómo ha respondido el sistema educativo ecuatoriano a la sociedad del conocimiento?*

En los años 90 el sistema educativo del Ecuador incursionó, por un lado, en núcleos conceptuales instruidos desde la teoría neoliberal con gran relieve en la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico (I&D); y, por el otro, en los recursos intelectuales como fuentes de competitividad y de crecimiento económico. Estas demandas tenían una connotación global y se generaron desde las empresas, los gobiernos y los organismos internacionales (como el BM, el BID y la OCDE) para la obtención de beneficios económicos, a través de la privatización y la mercantilización de la educación.

La política de mejoramiento de la calidad educativa en el Ecuador dio origen a la Reforma Curricular de 1996, pues se instituyó un currículum enfocado en el desarrollo de destrezas y en el tratamiento de ejes transversales.

La discusión por mejorar la calidad educativa representó, en los últimos 10 años, una preocupación constante del Gobierno del Econ. Rafael Correa que se expresó en la Reforma Curricular del 2010, con un enfoque pedagógico de destrezas con criterios de

desempeño, como el elemento central de la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica. El propósito de esta reforma fue corregir el enfoque economicista de la Reforma Curricular de 1996, pues nació amparada por la Constitución del Ecuador (2008), cuyos aspectos más sobresalientes radican en proponer una reforma educativa que camine hacia:

(...) un nuevo régimen de desarrollo denominado, el Sumak Kawsay o Buen Vivir, donde se habla de la equidad y de la adecuada convivencia entre los seres humanos y entre la sociedad y la naturaleza, impulsando criterios de solidaridad colectiva por encima de los señalamientos neoliberales. (Isch, 2011, p. 379)

Si bien el enfoque estaba orientado a recuperar una visión que fortalezca la identidad nacional, promueva una convivencia armónica entre unos y otros, y logre la conciencia del respeto a la naturaleza, finalmente, terminó por fortalecer el ‘eficientismo’ propuesto por la OCDE, al asumir como proyecto del Ministerio de Educación la Evaluación de las Pruebas PISA (Ministerio de Educación, 14 febrero del 2018).

La interrogante que queda pendiente en este ensayo es, conocer si se ha logrado mejores niveles de conocimiento o aprendizaje en ciencia y tecnología, pues, amerita una amplia evaluación sobre el tema y que esta ponencia no pretende alcanzar dadas las limitaciones de espacio. No obstante ello, no desconocemos la importancia de la innovación, la creatividad, el desarrollo de la investigación, y por ende, el progreso científico. A la par reconocemos que aún queda irresuelto como sociedad, trabajar en los factores que limitan el aprendizaje y que no se han desarrollado a profundidad. Uno de esos factores es la desarmonía en el vivir originada en las formas de relacionamiento, causantes de la falta de motivación para estudiar. Al respecto del tema, Humberto Maturana (2017) considera que la desidia, la desmotivación, el enfado en la relación docente-estudiante, tiene que ver con el espacio psíquico y emocional que se vive en la familia y en las aulas, causado por una cultura que sanciona el error, que pone como techo máximo para la inteligencia a la competencia entre pares, para alcanzar el éxito.

Desde mi punto de vista, el problema de fondo no es un tema técnico que se resuelve con una programación curricular. Hay la necesidad de iniciar un diálogo sobre la cultura que cruza todas las

relaciones y que involucra a los actores de la educación: Ministerio de Educación, directivos, administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad. A la par, hay la necesidad de identificar la emoción que domina el espacio psíquico-emocional de la familia, la escuela, principalmente, del aula. Si la interacción está basada en la competencia, el poder y la dominación a los otros, la violencia y la desigualdad van a preservarse.

Con respecto a la reflexión anterior, el Ministerio de Educación (2016:17) va a expresar con mucha razón, que este planteamiento ya consta en el Perfil de Salida del Bachillerato Ecuatoriano, cuyo eje transversal del curriculum son los valores. Pero, los valores no se enseñan como disciplinas retóricas, se ejercitan en el día a día en la práctica cotidiana de la familia, en el aula y en la comunidad. Pues, si no se cambia la cultura que está en la base de las relaciones, el interés por mejorar las condiciones del aprendizaje será “letra muerta”, pues, seguiremos reproduciendo la mediocridad.

### *¿Cuáles son los saberes que deberían aprender nuestros estudiantes?*

Heredamos de nuestra formación académica, teorías de la cognición que asocian el conocimiento con la transmisión de información y, que ven la tarea de la educación como un mero almacenamiento de conocimientos. Esto es así por la sobrevaloración que lo racional ha tenido en nuestra cultura la configuración de lo humano, que determina que la educación sea vista como una cuestión centrada en la adquisición de conocimientos.

Si tenemos que rediseñar nuestro modelo educativo, caben preguntas fundamentales acerca de la finalidad de la educación: ¿Para qué educamos? ¿Qué tipo de ser humano vamos a formar para que conduzca el Ecuador del 2020 o del 2030? ¿Con qué modelo pedagógico? ¿Desde dónde redefinir la política educativa nacional que nos guíe a corregir las distorsiones de una política orientada a la producción y al consumo? ¿Cómo desde la educación alcanzar una nueva forma de convivencia en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay?

A continuación propongo algunos aspectos para la discusión.

- **Visión crítica a la internacionalización del modelo educativo neoliberal en el Ecuador**

Una aspiración del Ministerio de Educación actual contempla alcanzar los estándares que propone la (OCDE) a través de la evaluación con las Pruebas PISA. Este enfoque de la educación neoliberal tiene que ver con procesos de integración de una dimensión internacional en los objetivos y las funciones de la educación nacional. Los valores neoliberales centrados en la competencia, en la eficiencia y la eficacia, no solo representan ‘significantes’ que aportan al mejoramiento de la producción, constituyen una forma de vida que se universaliza por distintas vías: desde la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico (I&D), con los créditos con los organismos multilaterales y, a través del proceso de globalización cultural con las nuevas tecnologías comunicacionales, el comercio internacional, la propaganda y la publicidad.

La contradicción con el modelo neoliberal aparece cuando, en nuestra sociedad el modelo propuesto por el Ministerio de Educación es un modelo productivista que atraviesa todos los ámbitos del pensar, del actuar y totaliza al individuo como un “homo economicus”, lo cual incide en las decisiones, no solo económicas, también en las relaciones sociales incluyendo las de pareja, asumiéndolas dentro de una relación de costo-beneficio.

Si todo se resuelve bajo la perspectiva productivista, es nuestra responsabilidad sentarnos a pensar como educadores, qué cambios implementamos en el aula para sembrar en nuestros niños y adolescentes la ética, el respeto por sí mismo y por el otro, la colaboración, la generación continua de espacios de convivencia, de alegría y de libertad responsable.

Asumir el desafío, implica descolonizar la propuesta educativa actual, su curriculum, los contenidos y redefinir una nueva epistemología que contemple nuestras especificidades históricas, culturales y simbólicas.



- **Consolidar la identidad cultural desde la construcción de nuestra propia historia que proviene de la América precolombina**

En todos los niveles educativos desde la escuela, el colegio y la universidad, tanto en el pregrado, como en el postgrado, se estudia la historia con una periodización eurocéntrica. Pues, vagamente se menciona a nuestros ancestros que provienen de nuestra América precolombina.

En una nueva periodización de la historia, el académico filósofo e historiador Enrique Dussel (2018), argumenta y propone asumir la decisión política de armar una educación para la liberación. Dussel considera que uno de los caminos para recuperar nuestra dignidad y amor propio sería, modificar la manera de ver la historia nacional y latinoamericana recuperando la historia de nuestros ancestros que provienen de hace 20 000 a 15 000 años a. de C. Una nueva periodización de la historia, tendría incidencia en la recuperación de la dignidad e identidad ecuatoriana y latinoamericana.

- **Recuperar la dignidad de la profesión docente**

Hoy es frecuente que en las instituciones escolares sean los docentes la “piedra de choque” de todos los problemas y exigencias del sistema: altísimos niveles de presión desde la autoridad para el mejoramiento de la calidad, sin considerar los factores estructurales y culturales que inciden en el aprendizaje; la carga de trabajo que se halla inmersa en la actividad docente; los bajos salarios; la desvalorización de la profesión; la carga emotiva que implica la actividad laboral del maestro-profesor en el interjuego del aula-escuela-comunidad y en sus diferentes estilos de relación y comunicación; y, finalmente, la ansiedad que se genera por el desinterés o la falta de motivación del estudiante para aprender.

Estos factores inciden en el docente con diferente intensidad, se interrelacionan y se dan en cada persona concreta, la cual, a partir de la estructura de su personalidad e historia personal configurará su grado de “malestar”. Es muy cierto que, será un esfuerzo titánico analizar todos los elementos que convergen en el malestar del docente al momento de definir cuál es su rol actual, cuando las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmi-

sión de saberes y de conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación y los consumos culturales.

Trabajar el clima emocional que se percibe en la institución educativa, es fundamental para un buen desempeño docente. Dependiendo de la realidad y de cómo percibe el docente esa realidad (cálida/agresiva), serán las conductas que implementará, creando ciclos o cursos de acción, y, de acuerdo con ellos corresponderá determinado equilibrio emocional.

Por su parte, Humberto Maturana expresará que, la primera acción con los docentes será recuperar su dignidad, recobrando el respeto por sí mismos y por su profesión. Al cambiar los educadores su relación consigo mismos, cambia su relación con el estudiante (Maturana, 2008, p. 12). Todos estos aspectos, son desafíos que la sociedad ecuatoriana debe asumirlos con urgencia, pues el docente es el actor más importante en el aprendizaje.

- **Visión crítica sobre la violencia intrafamiliar**

Generalmente se piensa que la violencia está en todas partes, menos en la familia. Pero, en el estudio realizado por el Consejo Nacional por la Igualdad Intergeneracional (2013, p. 77), las cifras dicen lo contrario ya que la cultura de la crianza en el Ecuador es violenta. De acuerdo a este estudio histórico, hay un incremento de la violencia en la relación padres-hijos que va del 35% en el año 2000, al 44% que se registró en el año 2010.

Los delitos sexuales contra niñas y adolescentes también suceden a diario. De acuerdo a la Agenda Nacional de las Mujeres e Igualdad de Género (Senplades, Gobierno Nacional, 2014, p. 68), 1 de cada 4 mujeres han sido violentadas sexualmente antes de cumplir los 18 años.

El problema está en que la violencia es una constante en la vida de nuestros niños y adolescentes y, los actos violentos ocurren en los lugares donde los niños deberían estar más seguros: los hogares, las escuelas y las comunidades. Los principales agresores comúnmente son los integrantes de la familia: padres, abuelos, tíos, primos, parejas íntimas, maestros y vecinos, así como extraños y otros niños.

- **Las formas de convivencia en el Ecuador**

Finalmente, y a manera de recomendación, la interrogante que deberíamos responder es la siguiente: ¿Qué queremos de la educación? La verdadera responsabilidad de la educación es identificar, *cómo vivimos los ecuatorianos*. El cómo vivimos implica las decisiones que tomemos con respecto a crear los espacios educacionales adecuados o los espacios de vida que van a ser el ámbito en el cual nuestros niños, nuestros adolescentes se van a ir transformando a medida que crecen.

## **Bibliografía**

- Carrión, F. (2018). *El currículum educativo: ¿Integración o Fragmentación? Aprendamos a educar 2. Teoría y práctica de la educación*. Quito: UNE-Nacional.
- Consejo Nacional por la Igualdad Intergeneracional (2013). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZcEhra>
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Publicación de la Comisión Legislativa y de Fiscalización. Asamblea Nacional Ecuador.
- Dussel, E. (2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*. Foro: Grupo deliberativo, la educación para la cuarta transformación. 8 de octubre del 2018. Recuperado de: <https://bit.ly/30kIw5w>
- Hidalgo, L. (2017). En Occidente la cultura de la violencia está en nuestro pasado histórico, *Revista Iniciativa Laicista*, 31, Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2KUwqCj>
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: El caso ecuatoriano. *Educ. Soc.* Campinas. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZikhrG>
- Flores, J. I., Flores, J. R., & Aguilar, L. M. J. (2013). La teoría del conocimiento y la epistemología de la administración. *Revista y Boletines Científicos*, 1(1), XIKUA, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z7wWyc>
- Maturana, H. (1995). *La democracia es una obra de arte*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

- \_\_\_\_\_. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. J.C. Sáenz editor. Chile. Recuperado de: <http://bit.ly/2nW5fq7>
- \_\_\_\_\_. (2008). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colección Hachette/Comunicación, Centro de Estudios del Desarrollo (CED), Chile. Recuperado de: <http://bit.ly/2oIXBA1>
- \_\_\_\_\_. (2013). ¿Qué queremos de la educación? Archivo documental para la Formación del Pueblo Trabajador Andaluz. Recuperado de: <http://bit.ly/2nb8av6>
- Maturana, H., & Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*, J.C. Sáenz (Ed.), Chile, 24, 36-39, 138, 235. Recuperado de: <https://bit.ly/2HbViLR>
- Maturana, H., & Dávila X. (2015). *El árbol del vivir*. Chile: MPV Editores. Recuperado de: <https://bit.ly/31UhXEF>
- Mazorco Irueta, G. (2008). De la competencia a la complementación ¿Un nuevo paradigma en la economía? *POLIS, Revista de la Universidad Bolivariana*, 7(21), Santiago de Chile. Recuperado de: <https://bit.ly/2KGmswE>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2HhQcOx>
- \_\_\_\_\_. (2016). *El perfil del bachiller ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad*. Publicación del Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ze4U2Z>
- \_\_\_\_\_. (14 febrero del 2018). *Conversatorio sobre pruebas PISA entre la OCDE y el Ministerio de Educación Ecuador*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z7e2ar>
- \_\_\_\_\_. (2018). *Acuerdo Nacional por la Calidad y la Inclusión de la Educación*. Senescyt, Boletín de Prensa No. 82, Quito, 11 de abril de 2018. Recuperado de: <https://bit.ly/33Mo4MZ>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Santillana. Recuperado de: <https://bit.ly/2MsWbEa>
- Navarrete, L. (2014). *El proceso de aprendizaje en el desarrollo personal*. Cajamarca, Perú. Recuperado de: [www.https://bit.ly/2TNNC7K](http://www.https://bit.ly/2TNNC7K)
- Senplades & Gobierno Nacional del Ecuador. *Agenda Nacional de las Mujeres e Igualdad de Género (2014-2017)*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KZ7Ozr>
- Universidad de Antioquia. *Glosarios Ude*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Aljo0R>



## Capítulo IV

---

# **La docencia en la Educación Intercultural Bilingüe**



# **Profesoras indígenas: aportes de la Educación Superior Intercultural Bilingüe a la formación docente**

## ***Indigenous teachers: contributions of Bilingual Intercultural Higher Education to teacher training***

María Sol Villagómez R.<sup>1</sup>

*“(…) Qué difícil es para nosotras pensar que podemos ser escritoras  
y más aún sentir y creer que podemos hacerlo  
¿Qué tenemos para contribuir, para dar?  
Nuestras propias esperanzas nos condicionan  
¿Acaso no nos dice nuestra clase, nuestra cultura,  
tanto como el hombre blanco que el escribir no es para mujeres  
tal como nosotras (...)”*

(Gloria Anzaldúa, 1980).

### **Resumen**

---

Las últimas décadas muestran un importante avance del acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. En lo que se refiere a la carrera docente y al profesorado para la Educación Intercultural Bilingüe, como es el caso de la UPS (Universidad Politécnica Salesiana), este avance incluye principalmente a las mujeres. El objetivo de este trabajo, es analizar los aportes de la educación superior intercultural bilingüe a la formación docente de mujeres indígenas. Se trabaja desde la perspectiva de las actoras graduadas de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la UPS, a partir de los testimonios recogidos en entrevistas a profundidad en las provincias de Imbabura, Pichincha y Cotopaxi. Los datos son analizados bajo dos ejes centrales: formación docente de mujeres indígenas y Educación Intercultural Bilingüe. El análisis de los datos obtenidos en el trabajo empírico, muestra relevancia en los aportes de la educación superior intercultural a la formación docente en dos aspectos principales: la valoración étnico-cultural y de género (mujer kichwa, comunera) y la especificidad de la docencia intercultural bilingüe.

---

1 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Máster en Docencia y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y de Educación Básica, investigadora y coordinadora del Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad de la UPS. Subcoordinadora Nacional de la Red Estrado Ecuador. mvillagomez@ups.edu.ec



## Palabras clave

Formación docente, Educación Intercultural Bilingüe, mujer indígena, educación superior.

## Abstract

The last decades show an important advance in the access of indigenous peoples to higher education. With regard to the teaching career and the teaching staff for Bilingual Intercultural Education, as is the case of the UPS (Salesiana Polytechnic University), this advance includes mainly women. The objective of this work is to analyze the contributions of bilingual intercultural higher education to the teaching of indigenous women. We work from the perspective of the actors, based on the testimonies collected in in-depth interviews in the provinces of Imbabura, Pichincha and Cotopaxi, graduates of the Bilingual Intercultural Education Course (EIB) of the UPS. The data is analyzed under two central axes: teacher training of indigenous women and bilingual intercultural education. The analysis of the data obtained in the empirical work shows relevance in the contributions of intercultural higher education to teacher training in two main aspects: the ethnic-cultural and gender assessment (Kichwa woman, comunera) and the specificity of teaching Intercultural bilingual.

## Keywords

Teacher training, intercultural bilingual education, indigenous women, higher education.

## Introducción

Este trabajo analiza los aportes de la educación superior intercultural a la formación docente de las indígenas graduadas de la Carrera de EIB de la UPS. Los datos y análisis aquí presentados forman parte del proyecto de investigación desarrollado por el GIEI (Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad) de la UPS, titulado: “Mujer indígena y educación superior: empoderamiento, autonomía y emancipación”.<sup>2</sup> El objetivo general de esta investigación es analizar el papel que cumple la educación superior, específicamente de la Carrera de EIB en el empoderamiento, autonomía y emancipación de las indígenas de las provincias de Cotopaxi, Pichincha e Imbabura.

---

2 El proyecto de investigación: Mujer indígena y educación superior: empoderamiento, autonomía y emancipación es uno de los proyectos del GIEI (Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad) de la UPS. Esta investigación inicia en 2017, con la participación de: María Sol Villagómez, Aurora Iza, Diana Ávila y Sebastián Granda, profesores de la Universidad Politécnica Salesiana y José Ignacio Guamán, estudiante y ayudante de investigación.

La investigación en mención tiene tres ejes, sin embargo, para el caso de este artículo, hacemos referencia específicamente al tercer eje que es: *los aportes de la educación superior intercultural a la formación docente de mujeres indígenas graduadas de la Carrera de EIB de la UPS*. El objetivo central de este eje es reflexionar sobre los aportes de la educación superior intercultural a la formación docente de las maestras indígenas comuneras de las provincias de Imbabura, Pichincha y Cotopaxi del Ecuador.

A continuación, planteamos algunos antecedentes que ayudan a comprender la importancia de llevar adelante este tipo de estudios, sobre todo en lo que tiene que ver con la oferta educativa de educación superior destinada a los pueblos indígenas y particularmente a las mujeres:

### **Educación superior intercultural y mujeres indígenas en el Ecuador**

Un primer antecedente, importante para comprender la realidad educativa de las mujeres indígenas, en la región y en el Ecuador, tiene que ver con los datos de acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. Si bien, en la región las últimas décadas han mostrado un desplazamiento de las demandas de la educación indígena hacia la educación superior (López, 2001), en el Ecuador, el acceso, principalmente de las mujeres indígenas, incluso a los otros niveles educativos, sigue siendo limitado. Las cifras son decidoras y alarmantes: el analfabetismo en mujeres indígenas es del 26,7% en contraste con el 4,2% de los hombres mestizos del país (INEC, 2010).

En lo que se refiere al acceso, permanencia y culminación en educación superior de las mujeres indígenas sigue siendo limitada. Los datos oficiales del país muestran que para el año 2014, apenas el 9% de la población indígena se matricula en la universidad, en contraste con el 33,4% de la población mestiza (INEC, 2014); el 6,2% de la población femenina rural tiene educación superior, respecto el 19,6% del área urbana (INEC, 2010). La población con título en educación superior, el 6,3%, es decir 819 769 ecuatorianos tienen título universitario (INEC, 2010) de ellos el 53,12% son mujeres, pero solo el 1,15% de ellas son indígenas.

Los datos hasta aquí expuestos muestran con claridad las condiciones de desigualdad que viven las mujeres indígenas en el tema educativo respecto a los varones en general e incluso a las demás mujeres del país.

A simple vista los datos muestran un incremento en el acceso a la educación superior de las mujeres, sin embargo los análisis meramente cuantitativos “puede hacernos caer en generalizaciones que ocultan profundas desigualdades y que reproducen históricas relaciones de poder” (Cuenca & Ramírez, 2015, p. 87), tal como lo manifiestan los referidos autores en un estudio similar realizado en el Perú. Al respecto de las cifras, es importante además señalar que las inequidades de las que son víctimas los pueblos indígenas en América Latina están marcadas por la herencia colonial (Quijano, 1992; Walsh, 2009) y las huellas de la exclusión son mucho más profundas particularmente en las mujeres (Lugones, 2005).

Otro antecedente que atiende a la necesidad de profundizar sobre la educación superior de los pueblos indígenas, y en particular de las mujeres, es la escasa producción científica que remite a investigaciones publicadas en el último período sobre el tema. Un estado del arte sobre educación superior y pueblos indígenas realizado por el GIEI de la UPS, (Ávila, Granda, & Villagómez, 2018), mostró que la mayor parte de trabajos publicados en revistas indexadas (Web of Science y Scopus) entre 2007 y 2017, hacen referencia en general a la educación superior de pueblos indígenas como un homogéneo. Pero, apenas dos de los artículos revisados (Santamaría, 2015, 2016), se refieren a la educación superior específicamente de mujeres indígenas y apenas uno de ellos refiere a la formación de profesorado indígena (Pina Fernandes, 2015), aunque no específicamente de profesorado femenino. Las conclusiones del mencionado trabajo incluyeron como un desafío en materia de investigación, la visibilización de la situación de mujeres indígenas a nivel de acceso, permanencia e impacto de la educación superior (Ávila *et al.*, 2018), la comprensión sobre la pertinencia de la educación superior en las mujeres indígenas y la necesidad de estudiar la formación del profesorado indígena para la EIB.

## **La carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS y la feminización de su estudiantado**

La educación intercultural es una propuesta crítica del modelo de educación moderno tradicional del Estado (González, 2015, p. 77), que surge como alternativa a la educación monocultural y monolingüe que ha caracterizado la educación ecuatoriana desde la creación del Estado nación. En el Ecuador, la EIB es de larga data. Como ya es muy conocido, las primeras escuelas indígenas fueron promovidas por la indígena Dolores Cacuango en la zona de Cayambe en la década de 1940. Las siguientes décadas entre 1960 y 1990 se caracterizaron por el desarrollo de otras experiencias de educación indígena (educación propia) de nivel primario y secundario, en algunas zonas de la sierra centro del país y de la Amazonía, tales como el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) (Granda, 2016), las Escuelas radiofónicas de Monseñor Leónidas Proaño (Bellini, 2012) o las escuelas Shuar (Torres, 1992).

Para la década de 1990, como ya se explicó en el acápite anterior, surgen las demandas por educación superior para los pueblos indígenas. Como respuesta a la demanda específica del MICC (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi), se crea el Programa Académico Cotopaxi (PAC), proyecto educativo que actualmente es la carrera de EIB de la UPS, destinada a la formación de profesores de EIB. Este programa se crea en el 1994, se oficializa en 1996 y sigue operando ininterrumpidamente hasta la actualidad.

Actualmente, la Carrera de EIB tiene 25 años de funcionamiento en territorio, y se ha extendido a varias provincias del país, cuenta con Centros de Apoyo en las zonas de proveniencia de los estudiantes, en Latacunga, Otavalo, Cayambe, Riobamba, Simiatug y Wasakentza, poblaciones con alta densidad de población indígena. A la fecha tiene más de 1000 graduados (UPS, 2017). La mayor parte de estudiantes son comuneros y educadores indígenas, además de otros sectores interesados en aportar a la educación de los pueblos o vinculados a la organización indígena local.

Un antecedente de importante relevancia para el estudio que se expone en este artículo es la creciente feminización de la carrera docente en general, tal como lo muestran algunos estudios de la

región, que revelan que la profesión docente se ha transformado en una actividad predominantemente femenina (Yannoulas & Afonso da Silva, 2017). Lo mismo ocurre en la Carrera de EIB en la cual el incremento de estudiantes mujeres es también significativo tal como lo revelan los datos de matrícula. Así por ejemplo el porcentaje de estudiantes mujeres matriculadas en el Centro de Apoyo de Latacunga asciende de 25,64% en 1997 a 71,79% en 2018 (UPS, 2018).

Este proceso de feminización del estudiantado de la carrera docente para la EIB, exige colocar particular atención en las especificidades de la formación de mujeres indígenas para la EIB.

### **Metodología**

Como ya se explicó en la primera sección del artículo, este estudio es parte del proyecto de investigación: *Mujer indígena y educación superior: empoderamiento, autonomía y emancipación*. Nos detenemos en este trabajo específicamente en el tercer eje de este proyecto: los aportes de la educación superior intercultural a la formación de las profesoras indígenas graduadas de la Carrera de EIB de la UPS.

La metodología que se utilizó en esta investigación es de tipo cualitativo, se trabajó desde la perspectiva de las actoras. Para la recolección de la información se aplicaron nueve entrevistas a profundidad y dos grupos focales. Las entrevistas fueron conversaciones tematizadas a partir de los ejes de investigación propuestos inicialmente.

Se estudia desde la perspectiva y a partir del testimonio de las graduadas. La elección de las informantes correspondió al siguiente perfil: mujeres indígenas, comuneras, graduadas de la Carrera de EIB, profesoras en el actual ejercicio de la profesión o que se encuentran vinculadas al campo educativo; pero que además cumplen un rol de liderazgo y representación en sus comunidades y que, por su trayectoria, gozan de un importante capital simbólico (Bourdieu, 1978). Para su referenciación se realizó un acercamiento previo a los centros de apoyo y sus coordinadores y la dirección de la Carrera.

La aplicación de las entrevistas se desarrolló en el período comprendido entre septiembre de 2017 y marzo de 2018. El trabajo de campo exigió el desplazamiento a las comunidades y contextos laborales de las profesoras indígenas en las poblaciones Cotacachi, Cayambe, Zumbahua, Pujilí, Guayama San Pedro, Saquisilí, San Clemente y Latacunga.

Las entrevistas y grupos focales fueron transcritos en su totalidad. Para el análisis de los testimonios se trabajó de manera inferencial y con la metodología del análisis de contenidos (López, 2002). Los textos transcritos fueron analizados en función de las temáticas e ideas que se van explicitando en los testimonios y que serán expuestas con más detalle en la siguiente sección. La discusión teórica toma partida de los aportes de los desarrollos sobre educación intercultural, educación superior y formación docente. Finalmente, los resultados permiten delinear algunas conclusiones sobre los aportes de la educación superior intercultural a la formación de las profesoras indígenas, además de plantear nuevas interrogantes.

## **Análisis y resultados**

### **Datos de contexto**

Con el fin de contextualizar los resultados de este trabajo, resaltamos a continuación algunos datos relevantes sobre los contextos personales, familiares y sociales y la trayectoria educativa de las mujeres indígenas que hacen parte de esta investigación. Estos datos de contexto, permiten comprender con mayor claridad las condiciones en que las mujeres se educan, su perspectiva sobre su propia educación y las expectativas sobre la EIB de sus comunidades. Algunas características comunes en las experiencias relatadas por las profesoras indígenas, las exponemos a continuación:

- La mayor parte de ellas son madres, varias de ellas tienen hijos pequeños mientras cursan la carrera.
- La mayoría de ellas inician sus estudios superiores con muchas dificultades principalmente económicas; además tienen que sortear durante su proceso educativo dificul-

tades relacionadas con la pobreza, el machismo, la exclusión y el racismo.

- En todos los casos, logran permanecer en la educación superior y concluir los estudios.
- Todas señalan haber recibido apoyo y colaboración principalmente de otras mujeres de la comunidad, de la familia o de sus compañeras de estudio para cumplir con sus objetivos educativos: permanecer y graduarse en la universidad.
- La mayor parte de los testimonios indican haber estado ejerciendo la profesión docente o estar vinculadas a actividades educativas en sus comunidades antes y/o durante su proceso educativo en la universidad.
- Sobre la trayectoria escolar en los niveles previos al universitario e historia escolar familiar, algunas características interesantes que se repiten en la mayoría de los testimonios tienen que ver con:
- La mayoría de ellas inician tardíamente sus estudios de educación básica (primaria); algunas de ellas cuentan que en sus familias se priorizó el que los hijos varones vayan a la escuela, siendo ellas quienes tenían posibilidad de hacerlo mucho más tarde. Así mismo, varias de las entrevistadas indican haber abandonado la escuela por múltiples causas, relacionadas principalmente con la distancia entre los contenidos escolares y su entorno cultural, el idioma, el racismo, la violencia o la pobreza y, haber retomado los estudios en sistemas educativos con modalidades: semipresenciales, redes educativas (educación popular) o vinculadas a alguna organización social, indígena, ONG, iglesia, etc.

...mi mami puso de ocho años, en doce años ya retiré porque los profesores eran malos, pegaban y pateaban... de ahí asustando, yo ya no quería ir, salí. Justo salí después que hace unos doce años, catorce años vivía pastando borregos en un páramo. Como unos trescientos, cuatrocientos borregos de mi abuelo; de toda la familia. Vivía pastando como unos ochenta chivos, era... (RL, 2017)

La mayor parte de estas mujeres son las primeras universitarias en sus familias e incluso de su comunidad. En la mayor parte

de los casos tampoco los varones de la comunidad han accedido a la educación superior.

Porque yo soy la primera persona, o sea...en la familia que tengo la profesión. Y luego mis hermanos avanzaron hasta bachillerato. (NL, 2017)

Un dato sumamente relevante sobre la historia educativa familiar es que en el caso de todas las entrevistadas, sus madres no tuvieron acceso a ningún nivel educativo y son ellas quienes las han alfabetizado o han impulsado y apoyado en estos procesos de alfabetización:

... con respecto a mis padres, mi mamá no sabe leer, mi papá logró llegar solamente al tercer año. (RS, 2017)

... mi mamá pisó solo un año de la escuela y mi papa hasta segundo. De ahí, no más... justamente con el proyecto (Yo sí puedo) yo misma fui la alfabetizadora. (AG, 2017)

La mayor parte de las mujeres de este estudio muestran altas expectativas sobre la educación de sus hijos y familiares. Su esfuerzo se dirige a que sus hijos accedan también a la universidad.

En todos los casos estas mujeres cuentan con un importante capital simbólico en sus comunidades de origen y de vivienda y un importante vínculo con la organización de la comunidad.

### **Los aportes del proceso formativo como docentes, mujeres e indígenas**

Sabemos que el profesorado es pieza fundamental en el mejoramiento de los sistemas educativos (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, & Valles-Ornelas, 2016). En este sentido, la formación inicial docente constituye uno de los espacios y niveles fundamentales de aporte a ese mejoramiento, por lo que la centralidad educativa en este campo no puede solamente limitarse a los elementos curriculares de la formación y su relación con el futuro ejercicio de la profesión, sino en el mismo nivel de importancia con el cómo se lleva adelante ese proceso formativo y cómo este se relaciona con las sujetas educativas y sus necesidades como estudiantes mujeres, indígenas y maestras.

Del análisis de los testimonios se desprende los siguientes aspectos que constituyen importantes aportes de la educación



superior intercultural en la Carrera de EIB de la UPS a la formación de las maestras indígenas para la EIB:

**La valoración étnica, cultural y lingüística y el compromiso con la comunidad y con el pueblo indígena**

- La centralidad del kichwa en la formación docente para la EIB, para el ejercicio de la profesión, para aportar a la vitalidad de la lengua y la cultural.
- El fomento de la valoración de la cultura propia, de la historia y de la identidad y con ello la reafirmación identitaria y el orgullo étnico.

Yo fui vestida como... como indígena, entonces yo pensé, en mi pensamiento en ese entonces, pensé que por lo que uno es indígena tal vez... como que quieren poner a un lado... pero después me enseñaron que los valores indígenas hay que llevarlos en dentro de uno siempre... Entonces, yo dije, no pues, yo no debo avergonzarme, ni sentirme menos porque soy indígena. (NL, 2017)

- Que les permita convertirse en agentes de transformación con capacidad de incidir de manera directa, incluso en la toma de decisiones en sus espacios escolares y docentes y en la política pública.

Necesario enfocar en el MOSEIB, para poder profundizar, para poder ser actores en la elaboración de guías... conversar con el Ministerio de Educación...

Entonces, al menos yo como docente, o yo como estudiante de la carrera de educación bilingüe tuve ese sueño o tengo ese sueño de que se fortalezca, se fortalezca. (NL, 2017)

- La articulación de la formación con el compromiso social y del proyecto político del pueblo indígena y la importancia de contribuir a la Educación Intercultural Bilingüe y la lucha contra la discriminación étnico-racial en los espacios y en los contextos donde ellas se desenvuelven como maestras.

Yo solo quería estudiar. Quería salir adelante porque en la comunidad yo decía... habían profesores así, cuando ya me enteré que iba ser digo hay profesores que vienen de tan lejos a veces están... no alcanzaban a llegar, se atrasan de los buses, y siempre ha sido mi visión... para la sociedad, para servir a la sociedad. (SA, 2017)

- Dotar de las herramientas para la comprensión sobre el origen étnico, cultural, social de los niños, para llevar

adelante un trabajo educativo adecuado a esos contextos que incorpore la experiencia y conocimientos propios de la comunidad.

La carrera en sí, a mí si me ha servido personalmente y como docente que soy, es para fortalecer lo que es la identidad cultural, las costumbres, las tradiciones, la vestimenta, que es lo que es nativo, de dónde somos, o sea a valorar...más que nada reconocer quien soy yo, el de identificar de dónde vengo y que es lo que quiero hacer. (ET, 2017)

Trabajar con la gente, sobre todo con los niños, con los pequeños. Hacer que ellos al menos ya conociendo, sabiendo que uno también se vivió en carne propia, que ellos conozcan y que sepan de donde van de donde vienen, y que su identidad esté relevante con la educación que yo he impartido, también. Como a mí me inculcaron también, yo inculcarles a ellos. Eso era mi aspiración. De estar con los niños, de estar con ellos. (ET, 2017)

### Como mujeres indígenas, comuneras y sus luchas antimachistas

- La importancia de la comprensión de la universidad sobre su condición de mujeres, indígenas y madres y el aprendizaje y valoración de la sororidad.

Otras mujeres me han colaborado, me han apoyado... hemos conversado, hemos llorado, pero ahí estamos... todo esto que he tenido es también por el apoyo de ellas... su aliento, su apoyo. (ET, 2017)

Si tenían bebé. La Carmelina mismo andaba por ahí embarazada o con guagua... todos los docentes tenían paciencia de que quizás el guagua quería orinar, por ejemplo, y tenía que pedir permiso y salir. (ET, 2017)

- El dotar a las estudiantes/maestras de herramientas para luchar y prevenir la discriminación de género y el machismo de las que son víctimas como mujeres indígenas.

Quieren que las mujeres nomás tienen responsabilidades y los hombres no. En este año he estado yo trabajando... estábamos hablando de la igualdad de género y los niños también tienen esa mentalidad aún, algunos... dicen mujer es, ella tiene que barrer o ella tiene que hacer el aso... entonces yo les he inculcado a los niños que no debemos ser así, debemos ser todos iguales. Todos tenemos los mismos derechos, las mismas responsabilidades... (SA, 2017)

- La posibilidad de trabajar y apoyar a las otras mujeres de la comunidad de diversas formas. Con las madres de familia y con las demás comuneras. A veces en actividades que les permita obtener recursos o en la defensa contra la violencia de género y de sus derechos, la igualdad y la equidad:

Porque nosotros al estudiar tenemos las misma... podemos trabajar y defendernos también económicamente y en la sociedad, también pues. Porque a veces hay "como yo te mantengo, tú tienes que hacer lo que... yo diga". Entonces, como mujer también tenemos que estar iguales; en una familia hablando, y en la sociedad, también ser lo mismo. (AG, 2017)

### **Para el ejercicio de la docencia intercultural bilingüe, promoción y carrera docente**

- El dotar a las alumnas/maestras de las herramientas necesarias para el diseño y desarrollo curricular y de estrategias didácticas y materiales educativos que posibiliten mantener la lengua, la cultura propia y los saberes propios:

Cuando me nombraron Guardiania de la Lengua me tocó hacer la cartilla... está el conocimiento andino. Por ejemplo, la siembra... cómo se siembra, cómo se cosecha, en que luna se siembra, en que luna se dice. En los sueños, por ejemplo, cuando sueñas tal cosa, que significa... las fiestas... los rituales... la economía... el calendario andino. (ET, 2017)

Mejorar mis clases con los niños para pensar como llevar a la práctica una educación intercultural. Las metodologías y nuevas técnicas. (SA, 2017)

- Un proceso educativo, graduación y titulación que le permita el desarrollo y promoción en la carrera docente. Ingreso formal al magisterio, como profesoras en la escala laboral, ascensos de categoría y cumplir funciones académicas en sus instituciones y en sus distritos (dos maestras son guardianas de la lengua) y actividades de gestión y dirección educativa y escolar y la mejora de su calidad de vida y de su familia.

Con la licenciatura, subí a la categoría G, con la unificación de los sueldos. (ET, 2017)

### **Consideraciones finales**

Es evidente la importante feminización de la profesión docente, durante el siglo XX en general en todos los niveles educativos en la región y en el sistema de EIB en las últimas décadas, tal como se muestra en los registros de matrícula de la Carrera de EIB de la UPS.

El marcado proceso de feminización requiere ser reflexionado desde diversas perspectivas, una de ellas es el tema de la

formación docente, abordada de manera inicial en este trabajo. Los resultados presentados en este artículo se centran en tres aspectos que aportan a la reflexión y que marcan importantes desafíos sobre la formación inicial de los docentes para la EIB, en atención a la especificidad de quienes se encuentran formando en la carrera:

- La comprensión de un estudiantado mayoritariamente femenino y el orden patriarcal como condicionante del acceso, permanencia y culminación de su proceso educativo.
- La importancia de contar con proyectos educativos y curriculares coherentes con las necesidades educativas de las mujeres indígenas, que les brinde las herramientas para luchar contra la desigualdad, el racismo y el machismo y, la generación de políticas y acciones al interior de las instituciones formadoras que incluyan los apoyos que ellas requieren para la permanencia y culminación de sus estudios.
- La reflexión constante sobre la especificidad de la EIB y los requerimientos para un ejercicio de la docencia. Los datos obtenidos en esta investigación presentan, de manera reiterativa, la necesidad de ahondar en el proceso formativo que asuma como aspectos centrales el fortalecimiento identitario y el bilingüismo; la valoración de la cultura y lengua propia y que dote al futuro maestro (varones y mujeres) de las herramientas para un trabajo docente pertinente con las necesidades y características culturales y contextuales de las comunidades y de los estudiantes, la lucha contra el racismo y la violencia escolar. Además de la lucha contra el machismo.
- Para finalizar, esta investigación abre otras líneas para futuras indagaciones que posibiliten una mayor comprensión sobre las características de la formación inicial docente en la EIB; el papel de la educación superior intercultural y sus aportes a la formación del profesorado; la educación intercultural e intercultural bilingüe; las pedagogías interculturales; las didácticas interculturales y el diálogo de saberes; las pedagogías decoloniales y las pedagogías feministas, entre otras.

## Bibliografía

- AG (2017). *Entrevista mujeres indígenas*. Imbabura.
- Ávila, D., Granda, S., & Villagómez, M. S. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Revista de Ciências Da Educação*, XX(41), 37-58. <https://doi.org/https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.727>
- Bellini, L. (2012, julio). Monseñor Proaño y la interculturalidad. *El legado intercultural de Monseñor Leonidad Proaño*, 7-27. Recuperado de: <https://goo.gl/v2wnM8>
- Bourdieu, P. (1978). Capital symbolique et classes sociales. *L'Arc*, (72), 13-19.
- Cuenca, R., & Ramírez, A. (2015). ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En: *La educación universitaria en el Perú* (pp. 59-104). Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de: <https://goo.gl/WWpkVi>
- ET (2017). *Entrevista mujeres indígenas*. Latacunga.
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 75-95. Recuperado de: <https://goo.gl/KU1EyF>
- Granda, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 221-230. Recuperado de: <https://goo.gl/7H1AdF>
- GIEI (2018). Proyecto de investigación: Mujer indígena y educación superior.
- INEC (2010). *Censo 2010: una historia para ver y sentir*. Quito. Recuperado de: <https://goo.gl/QjdPy9>
- \_\_\_\_\_ (2014). *Compendio Estadístico*. Quito. Recuperado de: <https://goo.gl/64Q5ki>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de: <https://goo.gl/PYpGPE>
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana. In *Educación Intercultural*. Guatemala. Recuperado de: <https://goo.gl/M7ZKjb>
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Política, Revista Internacional de Filosofía*, (25), 61-76. Recuperado de: <https://goo.gl/YfLnzy>

- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de: <https://goo.gl/Y4QuWJ>
- NL (2017). *Entrevista mujeres indígenas*. Imbabura.
- Pina Fernandes, M. J. (2015). Indian higher education in Brazil: Readings and perspectives. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 85-98.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Recuperado de: <https://goo.gl/Kduvf5>
- Santamaría, A. (2015). From the «fogón» to the «chagra»: Women, leadership and intercultural education in colombian amazonia and the sierra nevada de Santa Marta. *Revista Lusófona de Educação*, 31(31), 161-177.
- \_\_\_\_\_. (2016). Ethnicity, gender and higher education. Trajectories of two Arhuaco women in Colombia. *Convergencia*, 23(70), 177-198.
- Torres, V. H. (1992). *La escuela india ¿Integración o afirmación étnica?* (V. H. Torres, Ed.). Quito: Abya-Yala. Recuperado de: <https://goo.gl/G6ktvQ>
- UPS (2017). *Informe del análisis ocupacional de los graduados*. Quito.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Informe de graduados*. Quito.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Yannoulas, S. C., & Afonso da Silva, I. (2017). Necessidades práticas das mulheres x interesses estratégicos feministas (De Gênero): Revisitando a polêmica. *Revista Feminismos*, 5(2-3), 25-39. Recuperado de: <https://goo.gl/5NTmLi>



# **El estado de la Educación Superior Intercultural y Bilingüe en el Ecuador**

## ***The state of Intercultural and Bilingual Higher Education in Ecuador***

Freddy Cabrera<sup>1</sup>

Ángel Japón<sup>2</sup>

### **Resumen**

---

En las dos últimas décadas, las políticas educativas en Latinoamérica, han adoptado el enfoque intercultural y bilingüe como elemento central y transversal en la educación inicial, básica, bachillerato y superior. Este artículo presenta una revisión de la producción del conocimiento sobre la educación superior intercultural. Se plantea como objetivo desenrañar el debate en curso sobre la temática e identificar posibles vacíos que permitan futuras investigaciones. La revisión abarca el análisis de 47 estudios publicados en revistas científicas revisadas por pares, tesis de grado y postgrado. La hipótesis que trabaja este artículo, siguiendo a Mato (2015a), es que los investigadores utilizan diversos sentidos de lo intercultural y bilingüe, los mismos evidencian que no hay cambios en la estructura organizativa de la universidad o la escuela, ni en los conocimientos predominantes en el currículo. El marco de referencia son los estudios sobre educación superior intercultural y bilingüe, por eso, pretendemos aportar a la línea temática: Profesión docente, currículo y diversidad cultural. Lo que se espera es evidenciar la necesidad de la transformación del sistema educativo en concordancia con la Constitución, la Ley y Reglamentos de educación vigentes.

### **Palabras clave**

---

Interculturalidad, educación superior intercultural, interculturalización de la educación superior, educación bilingüe.

- 
- 1 Doctorando en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento. Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad Psicología Educativa. Director de la maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Docente de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca. [freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec](mailto:freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec)
  - 2 Doctorando en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Filosofía, Sociología y Economía. Coordinador de Investigación de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento. Docente de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca. Ha realizado publicaciones en libros y artículos sobre temas como: educación, identidad e interculturalidad. [angel.japon@ucuenca.edu.ec](mailto:angel.japon@ucuenca.edu.ec)



## Abstract

In the last two decades, the educative politics in Latin America have adopted the intercultural and bilingual approach as a central and transversal element in initial, basic, high school and higher education. This article presents a review of the scientific literature on intercultural higher education and aims to unravel the ongoing debate in the literature and identify possible gaps. The review covers the analysis of 47 studies, published in peer-reviewed scientific journals, undergraduate and postgraduate theses. The hypothesis that this article works, following Mato (2015a), is that researchers use different meanings of the intercultural and bilingual, they show that there are no changes in the organizational structure of the university or school, nor in the predominant knowledge in the curriculum.

The studies on intercultural and bilingual higher education are the frame of reference, for that reason, we intend to contribute to the thematic line: Teaching Profession, curriculum and cultural diversity. It is expected to evidence the need for the transformation of the educational system in accordance with the Constitution, the Law and Education Regulations in force.

## Keywords

Interculturality, intercultural higher education, interculturalization of higher education, bilingual education.

## Introducción

El presente trabajo se alinea al campo especializado de la educación superior, el mismo “que recién en las tres últimas décadas empieza a expandirse en los países anglosajones, europeos y latinoamericanos” (Atairo, 2014, p. 15). En este contexto, el objeto de estudio será la universidad del siglo XXI desafiada por la globalización y la sociedad del conocimiento (Tunnermann, 2011) con retos que se hicieron explícitos desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en París en 1998 tales como: masificación, calidad, pertinencia, internacionalización y diversidad.

En las dos últimas décadas, en Latinoamérica, las políticas educativas han adoptado cierta tendencia hacia un enfoque intercultural y bilingüe como elemento central y transversal en las agendas de debate sobre educación en todos sus niveles: inicial, básica, bachillerato y superior. Desde esta perspectiva, este trabajo busca realizar un acercamiento hacia el tratamiento de la educación superior intercultural.

Si bien es cierto que, en los últimos años, en el contexto de la educación superior latinoamericana, se ha podido evidenciar algunos avances respecto del acceso, permanencia y titulación de los estudiantes, aun no se ha logrado cristalizar el derrotero de un

verdadero proceso de interculturalización de la misma. Al respecto, Mato (2015) plantea la necesidad de su abordaje “como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, modos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las universidades” (p. 20).

En el contexto de reforma y transformación de la universidad ecuatoriana (Ramírez, 2012), es preciso indagar y reflexionar sobre los discursos producidos sobre la interculturalidad, tanto desde la normativa nacional, así como en la producción de conocimiento generado desde la academia. Así, por un lado, Ramírez (2012) señala que “la universidad constituye un espacio en donde se tiene que dar un encuentro entre diferentes grupos sociales: entre grupos étnicos diversos, estratos económicos diferentes, territorios o regiones heterogéneas, y credos disímiles...” (p. 11). Por otro lado, Quishpe (2015) reflexiona que la universidad “...fue construida desde parámetros universalistas...antropocéntrica, logocéntrica, monoepistémica que ha concebido la diversidad cultural como un problema y obstáculo a vencer, luego como un recurso a explotar y finalmente como un derecho a reconocer y respetar...” (p. 61); por lo que sugiere que las universidades “tienen que enfrentar su carácter *colonial* en la construcción social y su *colonialidad del saber* en su práctica académica” (Quishpe, 2015, p. 61).

En efecto, la universidad del Ecuador fue parte del proyecto histórico de colonización, ya que el único marco de referencia para leer y validar científicamente el nuevo conocimiento era dado, según Mignolo (como se citó en Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002, p.19) por la universidad kantiana-humboldtiana del siglo XIX porque “...la trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, ‘subir’ a la epistemología de la modernidad”.

De esta manera, la universidad ecuatoriana, fiel al pensamiento de la época, cerró toda posibilidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad desconociendo “...los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación” (Walsh *et al.*, 2002, p. 25), es decir, desconociendo otros sistemas de conocimiento, otras

epistemologías. Esto, desde nuestro entendimiento, genera un paradójico imaginario de que, en América Latina y específicamente en el Ecuador, existe una cultura dominante (que se manifiesta hegemoníicamente) en un país histórica y constitucionalmente multilingüe, intercultural y plurinacional.

Aquí creemos, se centra el debate de nuestra propuesta. Por un lado, el reconocimiento de políticas públicas (gratuidad de la educación hasta el tercer nivel, universidad como un bien público); leyes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010); reglamentos (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), Reglamento de Régimen Académico (2013), que han entrado en vigencia desde la promulgación de la constitución del 2008, y que en teoría, promoverían la transformación del Estado desde una visión unicultural, hacia otra de corte pluricultural, multilingüe e intercultural. Por otro lado, identificar cómo este discurso oficial, se encarna en la aplicabilidad de la normativa descrita, en cuyo marco legal encontramos principios como: “promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad” (CEP, 2011, p. 4), que, a su vez, concuerdan con los objetivos del Reglamento de Régimen Académico (RRA), que en su Art. 2 propone:

Contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos críticos, creativos, deliberativos y éticos, que desarrollen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, comprometiéndose con las transformaciones de los entornos sociales y naturales, y respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales. (RRA, 2013, p. 3)

En este contexto, pensamos que un proceso serio, responsable e inclusivo de interculturalización de la universidad abriría la posibilidad histórica de redefinir la identidad de la misma, desde una reducida visión de uni-versidad hacia una de pluri-versidad. Es preciso recordar que la universidad ecuatoriana, por primera vez, ha sido seriamente cuestionada por el Estado, a través del mandato 14 emitido por la Asamblea Constituyente en el 2008, en donde se ha argumentado la falta de pertinencia de su oferta académica, es decir, que no se ha articulado con las necesidades del país. Por

ejemplo, el carácter plurinacional e intercultural de nuestro país, definido constitucionalmente, debería ser abordado responsablemente por las carreras de grado y postgrado de nuestras universidades, sin embargo, por omisión o decisión, estas no han aceptado este desafío.

### **Abordaje metodológico**

La estrategia metodológica desarrollada para el relevamiento de literatura sobre el tema ha sido determinar palabras claves como: Educación Superior Intercultural, Interculturalización de la educación superior, Interculturalidad y Educación Bilingüe que han facilitado la búsqueda en diferentes bases digitales como: REDALYC, EBHOST, SCOPUS, SCIELO, LATINDEX, CLACSO, UNESCO-IESALC. Otro criterio de búsqueda ha sido considerar que los artículos revisados estén publicados en revistas indexadas, tesis de maestría y doctorales. Debido a lo contextual de la temática, la búsqueda predominante ha sido en Latinoamérica, incluyéndose además algunos trabajos realizados en España. Se han identificado 47 estudios cualitativos de alcance descriptivo-exploratorio en: Ecuador (14) (5 artículos, 9 tesis de postgrado), México (14), Brasil (1), Bolivia, (1), Argentina (3), Chile (6), Colombia (2), Cuba (1), España (4).

### **Principales hallazgos: análisis descriptivo**

Para iniciar el análisis creemos conveniente definir algunos enfoques encontrados al momento de revisar los estudios sobre educación superior intercultural. Para Mateos y Dietz (2014), sobre este campo se manejan diversos discursos. Así, en el mundo anglosajón (Canadá, Reino Unido, Estados Unidos) se plantea la necesidad de multiculturalizar los sistemas educativos a través de la acción afirmativa y discriminación positiva. En Europa, por otro lado, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural, por medio de la transversalización de las competencias interculturales. En América Latina, sobre todo en México, prevalece un discurso post-indigenista que busca desde la educación intercultural y bilingüe, redefinir la relación entre el Estado y los pueblos

indígenas, intentado superar las limitaciones, tanto políticas como pedagógicas, para un correcto desarrollo de la educación indígena, bilingüe y bicultural.

En nuestro país, el Estado, presionado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en 1980 implementó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). En la Asamblea Constituyente de 1998 la educación intercultural y bilingüe se transforma en política de Estado. La carta magna estableció dos sistemas de educación: uno para indígenas (educación bilingüe) y otra para mestizos (educación hispana). Es decir, lo intercultural se comprende ligado a lo bilingüe. La constitución del 2008, por su lado, instituyó un sólo sistema de educación, denominado: educación intercultural y bilingüe, que comprende desde la educación inicial hasta la educación superior.

Las investigaciones revisadas en el caso del Ecuador están enfocadas a diversos objetivos. En primer lugar, un grupo de investigaciones busca analizar los elementos positivos y negativos del MOSEIB (Vernimmen, 2014; Conejo, 2013; Japón, 2012; Yumisaca, 2010; Muyulema, 1997), que fue implementado en el país a partir del Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988. Un siguiente grupo, intenta describir la disputa política y epistémica del Estado con la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Cuji, 2011; Vargas, 2014a, 2014b; Krainer, Aguirre, Guerra, & Meiser, 2017). La razón del debate se puede resumir en que, desde el entendimiento del oficialismo, la universidad debe conservar su carácter universalizante, por lo que una propuesta pluriversitaria de carácter complejo como la de la Amawta Wasi, no cumplía ese requisito. Un tercer grupo, realiza una valoración de los programas de grado implementados en las IES convencionales en el Ecuador. Quishpe (2015) analiza si la oferta académica de la Universidad Estatal de Bolívar, a través de la Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA), es intercultural. En su estudio concluye que, a pesar de ser una propuesta “intercultural”, los desafíos siguen presentes. Por otro lado, Cuji (2011, 2015) describe y compara la carrera de Educación Intercultural Bilingüe implementada por la Universidad Politécnica Salesiana

con sede en Cotopaxi, con la propuesta planteada para el campo de la educación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. La conclusión a la que llega es que interculturalizar la educación superior es un reto todavía presente que tienen que asumir las universidades convencionales. Finalmente, dos estudios intentan aproximarse al campo de la educación superior intercultural desde distintas miradas. Andrade y Rodríguez (2014) analizan la interculturalidad enfatizando los retos que, desde su dimensión paradójica expresada a través de contradicciones de naturaleza jurídica, política, cultural y ética, son necesarios superar en la práctica pedagógica. Cárdenas (2014) en cambio, señala que las IES tienen que fortalecer la comunicación intercultural en el proceso de formación.

A nivel de Latinoamérica, también se plantean distintos abordajes. En México, por ejemplo, los estudios relevados, analizan dos ejes básicamente. Por un lado, se aborda la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como en el caso de González (2013) que estudia cómo los niños de los pueblos mixes en Oaxaca, a través de su oferta educativa, se apropian de su identidad. Muñoz (2002) también examina cómo la reforma educativa implementada en México incluye la diversidad lingüística y cultural, aunque, según el investigador, una de las dificultades encontradas es la falta de concreción curricular para incorporar la diversidad. Sartorello (2014) por su parte, intenta con su investigación, aportar a la teorización del modelo curricular intercultural. Un segundo eje, desarrolla como objeto de estudio, la educación superior intercultural (ESI) orientado a determinar la pertinencia y los desafíos (diversidad epistemológica, pluriversidad) que tienen las universidades interculturales creadas por el Estado mexicano. En estos estudios se pueden identificar como la educación superior intercultural, al parecer intenta incluir al otro, pero sin diálogo con los actores, y como estos generan su propio discurso respecto a la interculturalidad (Ávila, Betancourt, Arias & Ávila 2016; Guzmán, Hernández & Soliz 2014; Lehmann, 2015; Mateos & Dietz, 2014; Mateos, Dietz & Mendoza, 2016; Mendoza, 2013; Rojas & González, 2015; Sandoval & Guerra, 2007). La investigación de Sartorello, (2016) examina cómo la educación superior intercultural ha provocado

nuevas relaciones conflictivas o de convivencia en los centros de estudio. Así mismo, otras investigaciones exploran la diversidad epistemológica y la praxis indígena presente en la educación intercultural (Lebrato, 2016; Pérez, 2016).

En el caso de Brasil, Martínez (2015) realiza un estudio comparativo de las políticas interculturales de educación superior (PIES) implementadas por el Estado en los países de Brasil y México. El autor señala que las PIES aparecen como solución a la injusticia, en donde, o bien el sujeto indígena reconocido es un sujeto que interviene en la realidad y es consciente de que puede transformarla a través de su acción politizada aún si nada está asegurado (Brasil), o bien, como sujeto reconocido ocupa una posición de descubridor de la realidad, donde su intervención se deriva de la certidumbre de la racionalidad científica (México). Estas reflexiones parten del análisis de documentos de divulgación del conocimiento producido dentro de políticas específicas como el programa PROLIND de Brasil y las universidades interculturales de México.

En Chile, los estudios revisados, tienen como objeto de estudio la Educación Intercultural Bilingüe (Álvarez, Álves, Forno, Rivera & Fuenzalida, 2011; Ibáñez, Díaz, Druker & Rodríguez, 2012; Luna, 2015; Williamson & Navarrete, 2014). Estos trabajos asumen que la educación intercultural permite el acercamiento al otro, para ello es necesario una pedagogía de la diversidad y docentes capacitados que comprendan y trabajen desde la diversidad. Por otro lado, Rivera (2015) plantea que la educación intercultural abre nuevos espacios de comprensión de la diversidad y la comunicación.

En el caso de Argentina, las investigaciones se remiten al análisis de la Ley que creó la universidad intercultural y el problema de la equidad para el ingreso en las universidades del conurbano bonaerense (Arias, Mihal, Lastra & Gorostiaga, 2015; Kandel, 2016). Por otro lado, el trabajo de Mato (2015b) señala logros y desafíos de la educación superior intercultural (ESI) en Argentina. Por ejemplo, señala que la ESI mejora las posibilidades de que los indígenas accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; sin embargo, reconoce la existencia de actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y de otros sectores de la población que afectan el normal desarrollo de las actividades.



En Bolivia, Alcón (2008) desde su descripción de la problemática de la educación intercultural, señala que los docentes no tienen claridad teórica sobre la interculturalidad y la confunden con bilingüismo. Así mismo en Cuba, Cabrera y Gallardo (2013) abordan la interculturalidad como un enfoque que pretende responder a la interacción, en una misma sociedad, entre individuos originarios de diferentes culturas para evitar actitudes racistas y discriminatorias que excluyen al otro que es diferente.

En Colombia, la investigación de Santana (2015) pretende comprender lo que ha significado, en algunos casos, la implementación de políticas y programas interculturales en materia de educación superior para los pueblos indígenas. Se analizan los programas de acción afirmativa como políticas compensatorias establecidas por el Estado. De igual manera, Barrios, Barreto y Del Pozo (2016) examinan el nivel de desarrollo de la competencia intercultural del estudiantado virtual en los programas de grado de Comunicación Social, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Negocios Internacionales, Psicología, Relaciones Internacionales, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial y Derecho, a fin de responder a los lineamientos de la educación inclusiva en Colombia.

Finalmente, en España la investigación sobre interculturalidad se desarrolla en función del fenómeno de la migración. Los estudios concluyen que es necesario que los docentes en formación aprendan acerca de la educación intercultural (Cernadas, Santos & Lorenzo, 2013; Peiró & Merma, 2012). Otro aspecto, que evidencian las investigaciones, es que hay actitudes racistas y discriminatorias hacia los grupos minoritarios en las escuelas y por esto, es necesario incluir en el currículo la educación intercultural (Peiró & Merma, 2012). De igual manera, Rodríguez (2009) desde la revisión de la producción del conocimiento sobre educación intercultural realizada desde los años noventa, reconoce la escasez de producción científica que aporta a la temática de educación intercultural, especialmente en el nivel de la educación superior.

Es evidente, desde el análisis realizado, la necesidad de contar con más aportes en el campo del conocimiento sobre educación superior intercultural, más aún cuando procesos contemporáneos



como la globalización, la irrupción de la tecnología, etc., han modificado las relaciones sociales y de producción de las sociedades. Estas nuevas realidades han llevado inclusive a que, desde organismos como la UNESCO, se recomiende el tratamiento de la temática en los diferentes estados del mundo.

Hoy la interculturalidad se ha convertido en un tema obligado en las agendas de discusión de los países latinoamericanos. Los estudios revisados en algunos de sus países (Ecuador, Colombia, México, Brasil, Chile, Cuba, Argentina, Bolivia) certifican la complejidad de un campo que está en continuo crecimiento. Las investigaciones están centradas en el análisis de programas, instituciones de educación superior o políticas implementadas por los estados para promover una educación superior intercultural. Sin embargo, se puede evidenciar también, la existencia de un sesgo que reduce el tratamiento de la interculturalidad a los pueblos indígenas o afrodescendientes, o alineándola a:

...la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, la que abre hacia la diversidad al mismo tiempo que asegure el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global...Tal lógica pretende reconstruir relaciones entre el Estado y la sociedad, por medio de una inclusión que permite reducir conflictos étnicos e incrementar la eficiencia económica de la acción estatal. (Walsh, 2012, p. 7)

En este sentido, es necesario que se puedan crear espacios para el debate y difusión de investigaciones que aborden las honduras epistémicas, políticas y educativas de esta temática. Siguiendo a Mato (2015a) las investigaciones sobre educación superior intercultural se han concentrado en temas como la política de cupos que permiten el acceso y la permanencia, los programas de educación superior intercultural enmarcados en las universidades convencionales,<sup>3</sup> y, universidades indígenas interculturales creadas con el propósito de atender esta población (México, Brasil y Ecuador), es decir, abordan los programas de grado y postgrado en universidades convencionales, las universidades interculturales, y las políticas implementadas por los estados latinoamericanos direccionadas

3 En el Ecuador desde la década de los 90, con el apoyo de la GTZ se financiaron programas de grado y postgrado en varias universidades del país como la Universidad de Cuenca, FLACSO Ecuador.

para pueblos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, se extrañan análisis de contextos, discursos y experiencias sobre educación superior intercultural que tienen los actores de las instituciones de educación superior. Es decir, siguiendo a Mateos y Dietz (2014), los estudios no evidencian cómo los participantes del discurso intercultural son, más allá de simples receptores, generadores de un discurso propio a través de complejas combinaciones de roles e identidades socioculturales que realizan al momento de transferir y/o (re)producir significados de lo “inter”. Aquí pensamos, radica el vacío que puede generar el desarrollo de futuras investigaciones.

## Conclusiones

Este artículo presenta una revisión de literatura científica sobre la educación superior intercultural y pretende desentrañar el debate en curso sobre la temática e identificar posibles vacíos que conduzcan a futuros trabajos investigativos. El análisis realizado evidencia, en primer lugar, que el abordaje de la interculturalidad, en la mayoría de casos, está reducido a una visión de pueblos indígenas y afrodescendientes, pues, “superar la marginalización de la educación indígena requiere de una política que interculturalice la educación para todos y asegure puentes de comunicación entre indígenas y no indígenas” (Busquets, Dietz & Díaz, 2013, p. 36).

Son recurrentes algunas dimensiones de análisis como: la política de cupos que permiten el acceso y la permanencia; los programas de educación superior intercultural enmarcados en las universidades convencionales; y, las universidades indígenas interculturales creadas con el propósito de atender esta población. En este último ámbito, especialmente en México, Brasil y Ecuador, el indígena está asociado al “otro” que es diferente, subalterno. Este aspecto, naturalmente, entra en contradicción con propuestas del corpus teórico del campo de la interculturalidad planteado por el diálogo intercultural de Fonet Betancourt (2001), la traducción intercultural y la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010) y la interculturalidad crítica en clave decolonial de Catherine Walsh (2012).

Por otro lado, se puede identificar, concordando con Walsh (2012), a la interculturalidad relacionada de manera directa con los intereses de la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, la misma que se abre hacia la diversidad desde el aseguramiento del control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global. La trama discursiva presente en las investigaciones analizadas al parecer está orientada en esta lógica.

Los diversos sentidos identificados a lo “intercultural” y “bilingüe” en las investigaciones, evidencian el riesgo de un vaciamiento epistemológico del campo, complejizándolo desde la polisemia de los términos, ya sea en diálogo o contradicción con el corpus teórico del área antes mencionado. Es decir, las investigaciones están pensadas en el abordaje del *otro* (*subalterno*), dejando de lado el análisis de los procesos sociales que median o modifican las instituciones (universidad, escuela, colegio) que es en donde se pueden encarnar verdaderos procesos interculturales, aspectos que no hemos encontrado al realizar el análisis del material revisado.

Así mismo, como hemos señalado anteriormente, la interculturalización de las IES abre la posibilidad de redefinir la identidad de la misma universidad, es decir, tiene el desafío histórico de replantear su rol, construir nuevos espacios para recrear instrumentos que permitan hacer realidad otras maneras de (con) vivir, donde las epistemologías de los diversos grupos socioculturales tienen mucho que aportar. Aspecto que la universidad ecuatoriana se ha negado a realizar, y que hoy en el contexto de su reforma o proceso de transformación, debe revisar la pertinencia de su oferta académica, para eliminar el sesgo colonial de reducir lo intercultural a pueblos indígenas o afrodescendientes. En otras palabras:

El reto no es incluir a indígenas, afrodescendientes y a otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural... (Mato, 2015a, p. 41)

Finalmente, las IES junto con el Estado tienen la tarea de impulsar investigaciones y políticas públicas que garanticen la interculturalización de la educación superior, y que esta se encarne a través de la oferta académica rediseñada de las carreras de grado y posgrado, tal como lo plantean las normativas legales y constitucionales.

## Bibliografía

- Alcón, G. (2008). *Formación docente en contexto de reforma educativa intercultural*. (Tesis no publicada). FLACSO, Ecuador.
- Álvarez, P. Alves, A. Forno, A. Rivera, R. & Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto Mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha*, 32, 127-148.
- Andrade, J. & Rodríguez, D. (2014). Paradojas de la interculturalidad en la formación del estudiante-maestro del Ecuador. *Santiago*, 135, 758-768.
- Arias, M., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), 47-69.
- Atairo, D. (2014). *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de la Plata*. (Tesis no publicada). Argentina: FLACSO.
- Ávila, L. Betancourt, A. Arias, G. & Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 759-783.
- Busquets, M. Dietz, G., & Díaz, M. (Coord.). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES.
- Cabrera, I., & Gallardo, T. (2013). Educación intercultural del estudiante universitario: el enfoque de formación humanístico intercultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-34.
- Barrios, J. Barreto, R., & Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) *Revista Encuentros*, 14(02), 159-174. Universidad Autónoma del Caribe. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.734>
- Cárdenas, R. (2014). La gestión comunicativa intercultural en la formación de los estudiantes universitarios ecuatorianos. *Santiago*, 134, 487-499.
- Cernadas, F., Santos, M., & Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- CEP (2011). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: CEP

- CES (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: CES
- Conejo, A. (2013). *Propuestas y análisis de una malla curricular alternativa para el bachillerato intercultural bilingüe en el colegio San Juan de Ilumán de la provincia de Imbabura*. (Tesis no publicada). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cuji, L. (2011). *Educación superior e interculturalidad*. (Tesis no publicada). Quito: Flacso.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Decisiones, omisiones y contradicciones: La interculturalidad en la reforma de la educación superior*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- De Sousa S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. España: Descleé de Brouwer.
- González, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 65-83.
- Guzmán, L. Hernández, V., & Solís, E. (2014). La universidad intercultural de los pueblos del sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el Estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 103-128.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., & Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 59, 215-240.
- Japón, A. (2012). *La uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar"*. (Tesis no publicada). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Kandel, V. (2016). Ley para crear una universidad intercultural de pueblos indígenas en la Argentina. Reflexiones sobre un proyecto (2013-2015). *Revista de Estado y Políticas Públicas*, 6, 149-161.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785-807.

- Lehmann, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 223, 133-170.
- Luna, L. (2015). Educación Mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 47(4), 659-667.
- Martínez, M. (2015). ¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento. *Universitas Humanística*, 80, 159-185.
- Mateos, L. & Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 45-71.
- Mateos, L. Dietz, G. & Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 809-835.
- Mato, D. (Coord.) (2015a). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Contextos y Experiencias. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- (2015b). Pueblos indígenas, estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 5-23.
- ME (2007). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: ME.
- Mendoza, R. (2013). Educación intercultural y la gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 1(2), 161-171.
- Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-22.
- Muyulema, A. (1997) *La quema de Ñucanchic Huasi* (1994. *Los rostros discursivos del conflicto social en Cañar*. (Tesis no publicada). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Peiró, G., & Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Bartaria, Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139.

- Pérez, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 847-879.
- Quishpe, M. (2015). *De la reflexión sobre el otro al diálogo y reflexión con el otro en espacios uni-versitarios. La experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina 1992-2005*. (Tesis no publicada). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ramírez, R. (Coord.). (2012). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: Senescyt.
- Rivera, A. (2015). Culturas juveniles y estrategias de aprendizaje en educación superior, perspectiva intercultural. *Psicogente*, 19(35), 128-135. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1213>
- Rodríguez, R. (2009). La Investigación sobre Educación Intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-29.
- Rojas, A., & González, E. (2015). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista Liminar Estudios Sociales y Humanísticas*, 1, 73-91.
- Sandoval, E., & Guerra, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai. Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 3(2), 273-288.
- Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 97-119.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. Investigación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.
- \_\_\_\_\_. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 719-757.
- Tünnermann, B. (2011). *La universidad del futuro*. Managua: HISPAMER.
- UNESCO/IESALC (2006). *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: UNESCO/IESALC.
- Vargas, P. (2014a). Educación superior intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(38), 269-300.

- \_\_\_\_\_. (2014b). *La interculturalidad imposible. Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. (Tesis no publicada). Quito: FLACSO.
- Vernimmen, G. (2014). *La educación intercultural en Guayaquil: una reflexión a partir de dos estudios de caso*. (Tesis no publicada). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2012) *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C., Shiwy, F., & Castro-Gómez, S. (Eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB-Abya Yala.
- Williamson, G., y Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Cuatro casos en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 19-43.
- Yumisaca, J. (2010). *Análisis del Kukayu pedagógico del área de matemáticas del séptimo nivel, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo: El caso de CECIB "Pedro Moncayo" de la comunidad de Santa Lucía, parroquia Tixán, cantón Alausí, provincia de Chimborazo del año lectivo 2009-2010*. (Tesis no publicada). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.





# ¿Por qué entrelazar educación y cultura? Realidad de los Waorani

## *Why are education and culture entwined? Waorani's reality*

Geomar Dinora Hidalgo Mantilla<sup>1</sup>

Sofía Alexandra Yépez Rosero<sup>2</sup>

María Patricia Erazo Ortega<sup>3</sup>

### Resumen

---

El artículo expone una de las inquietudes contemporáneas del profesional docente en la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana a la hora de trabajar en espacios donde se conjuga la diversidad en términos culturales: un país donde se reconocen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, además de otros pueblos y de la nación mestizo-ecuatoriana. A esto se suma el análisis de los principios y lineamientos generales de la educación intercultural, su concepción dentro del sistema educativo ecuatoriano y, en aras de esta conjunción, se describe el hecho educativo observado en la comunidad waorani junto con las alternativas pedagógicas que pudieran potencializar su proceso educativo y revitalizar su cultura. El documento expone el resultado de la investigación cualitativa, sustentada en el trabajo etnográfico, llevado a cabo durante quince meses, con el pueblo waorani ubicado en el Parque Nacional Yasuní donde se agrupan cuatro comunidades: Ganketapare, Peneno, Timpoka, y Guiyero. En esta zona, además, funcionan la Estación Científica Yasuní de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (ECY-PUCE) y el Centro Comunitario

- 
- 1 Docente-investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Licenciada en Antropología Aplicada y en Andragogía. Sus cátedras las imparte en la Facultad de Ciencias Humanas de la PUCE. ghidalgo711@puce.Edu.Ec
  - 2 Docente-investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Doctoranda en Psicología en la Universidad de Extremadura. Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y la Educación. Licenciada en Psicología con especialidad en Psicología Educativa; tiene un Diplomado Superior en Pedagogías Innovadoras. Es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE. Ha realizado publicaciones en temáticas relacionadas a evaluación educativa, educación inclusiva en contextos interculturales y desarrollo humano. La presente publicación es producto del Proyecto de Investigación desarrollado con el financiamiento y colaboración de la PUCE. syepe838@puce.Edu.Ec
  - 3 Docente-investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación, en la especialidad de Letras y Castellano; tiene un Diplomado Superior en E-Learning. Sus cátedras las imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE. Ha realizado publicaciones en temáticas relacionadas a la gestión docente, primera infancia, literatura infantil e interculturalidad. La presente publicación es producto del Proyecto de Investigación desarrollado con el financiamiento y colaboración de la PUCE. mperazo@puce.Edu.Ec

Intercultural Bilingüe IKA (CECIB IKA) al que asisten niños de la nacionalidad waorani, atendidos por docentes kichwas y docentes mestizos. La presente propuesta cobra dos sentidos importantes al momento de trabajar en espacios interculturales: la revitalización de la cultura y la aplicabilidad en los procesos pedagógicos para no deslindarse de los contextos donde se ejecuta la educación escolarizada. Resulta significativo impulsar este entretejido entre educación y cultura por cuanto es una manera de que esta se revitalice, se fortalezca la identidad y se encuentre un sentido a la educación.

## Palabras clave

---

Educación, prácticas de vida, enseñanza-aprendizaje, cultura, educación intercultural.

## Abstract

This article shows one of the teacher's current restlessness, which it is approached by intercultural bilingual education whenever workspaces combine diversity as a cultural experience in Ecuador, where there are 14 and 18 indigenous nationalities and communities, respectively. Principles and general characteristics of intercultural education were collected, and the respective analysis related to Ecuadorian educational system was made in order to describe the observed educational fact into Waorani community along with pedagogical alternatives that could contribute to boosting and revitalizing its educative process and culture. Qualitative investigation results came from a fifteen-month ethnographic research of Waorani community located at Yasuní National Park and organized into four communities: Ganketapare, Peneno, Timpoka, and Guiyero. In this latter place, there are the Yasuní Scientific Station of Catholic Pontifical University of Ecuador (PUCE), and the Intercultural Bilingual Community Center CECIB IKA, where Waorani children, and both mestizos and Kichwa nationality teachers attend. This proposal has two important motives to work with intercultural spaces: culture revitalization and pedagogical process application because of not dissociating from contexts where schooled education is performed. It is imperative to propel this convolute nexus between education and culture as result of the way to revitalize the culture, strengthen the identity, and make sense for education.

## Keywords

---

Education, everyday practices, teaching-learning processes, culture.

## Introducción

El propósito del artículo es identificar la importancia de entrelazar prácticas de enseñanza de la vida cotidiana con los procesos educativos formales para conseguir dos elementos fundamentales: revitalizar cultura y dar sentido a la educación escolarizada.

El pueblo waorani, ubicado en territorio del Parque Nacional Yasuní, es considerado como un caso diferente al de otras comunidades: su ubicación geográfica determina que la forma de contacto difiera de cómo este proceso se ha establecido con los otros grupos étnicos afincados en la Amazonía.

En las condiciones mencionadas, el proceso educativo ha sido motivo de preocupación por organismos nacionales e internacionales, así, la UNESCO insiste en la necesidad de cumplir con ciertos principios para la educación ofertada a estas minorías étnicas: el reconocimiento y ratificación de los estudiantes como dueños de su impronta cultural; el requerimiento de considerar estas particularidades en la generación de modelos pedagógicos donde se integre el pensamiento crítico con los saberes tradicionales, en el marco de franca colaboración con la comunidad; la actuación asertiva y eficiente de los docentes como facilitadores de procesos didácticos genuinamente interculturales.

En referencia al pueblo waorani, Rival (1996) alude al significado que tiene la educación para estos pueblos como un proceso civilizatorio. Krainer (2016) expone la dificultad de la práctica de la interculturalidad y de allí se genera la propuesta para impulsar investigaciones sobre esta temática, con la perspectiva de la formación docente y su trabajo en contextos interculturales.

Al analizar los principios y lineamientos generales de la educación intercultural, se vislumbra la concepción generada dentro del sistema educativo ecuatoriano. En este plano, la descripción del hecho educativo observado en la comunidad waorani conduce a identificar alternativas pedagógicas tendientes a potencializar el proceso educativo y, consecuentemente, a revitalizar su cultura. Debe subrayarse que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la vida diaria no se contraponen, es más, cobran significado en los procesos pedagógicos y, a su vez, encuentran el enlace de aplicación con las actividades cotidianas de los estudiantes.

La investigación recurrió al trabajo etnográfico. Las técnicas utilizadas fueron: la observación, la entrevista semiestructurada y la conformación de grupos focales, cuya triangulación procesual permitió realizar los siguientes hallazgos: las actividades cotidianas que caracterizan a los waorani de las comunidades participantes en este estudio; los elementos materiales que se precisan para cumplirlas; el simbolismo que subyace, tanto en las acciones como en los elementos; y, la consiguiente descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suscitan en esta dinámica.

## **Fundamentación teórica y metodológica. Directrices de la Educación Intercultural**

En Ecuador, la Constitución del 2008 reconoció a las nacionalidades y pueblos indígenas, además determinó que el Ecuador es un país multiétnico y pluricultural: “La diversidad étnica, la mayor riqueza del Ecuador menciona que (...) se estima que el porcentaje de población indígena en el país oscila entre el 35% y el 40% del total nacional” (El Telégrafo, 2016). Por otro lado, según datos del INEC, en el censo 2010 se estableció que en el Ecuador el 7% de la población se autoidentificó indígena, es decir, de un total de 14 483 499 de personas 1 018 176 se consideran indígenas. De esta cifra, 2416 se declaran como población waorani. Para Chisaguano (2006), las diferencias en las cifras de los diferentes estudios se deben a las distintas consideraciones y metodologías utilizadas y a la aplicación de elementos arbitrarios en la conceptualización de lo indígena. En algunas investigaciones se pretende identificar a los diferentes grupos étnicos mediante la lengua que hablan, otros lo hacen por el reconocimiento de las propias personas como parte de un pueblo o nacionalidad indígena, datos que pueden estar distorsionados debido a que un importante porcentaje de la población indígena prefiere no declararse como tal. Así lo afirma el autor:

Los estudios efectuados a través de la historia muestran que al tratar de caracterizar la población indígena, y la identidad de la pertenencia étnica de las personas, se vuelve un tanto difícil conocerla en su real dimensión, por el proceso de urbanización de la población rural; el de la negación de sus identidades como estrategia de invisibilización de lo indígena para la supervivencia en las grandes urbes; el propio crecimiento de las metrópolis que invaden sectores en los que se asientan comunidades indígenas [...]. (Chisaguano, 2006, p. 26)

En la Carta Magna (2008) se establece el Capítulo cuarto para explicitar claramente los Derechos de la comunidades, pueblos y nacionalidades, así en el Art. 56 de este capítulo se menciona que: “Las comunidades, pueblos y nacionalidades, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible”. En referencia a la educación, en el numeral 14 del artículo 57, se expresa claramente lo siguiente:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior,

conforme a la diversidad cultural para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Como puede intuirse, la Educación Intercultural ecuatoriana surge para dar respuesta a la presencia de grupos étnicos poseedores de lengua, territorio, cultura propia, minorías que legendariamente fueron enajenadas de sus derechos. Es así como en el país, según el MOSEIB (2013), se reconocen 14 nacionalidades y 18 pueblos. La educación, como término utilizado para referirse a los procesos sociales que facilitan el aprendizaje en las comunidades humanas, es universal y necesaria para la continuidad de la vida social como reproducción biológica, subsistencia económica, comunicación simbólica y regulación social (Barfield, 2000).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) señala:

La educación es 'el instrumento del desarrollo integral de la persona humana y de su socialización'. Puede tener lugar a cualquier edad, gracias a la acción de múltiples instituciones tales como la familia, la comunidad o el contexto laboral, o mediante la interacción con el entorno natural, especialmente cuando esa interacción está social y culturalmente determinada. (2006, p. 12)

Se aprecia que las dos definiciones comparten ciertos elementos y evocaciones: comunidad, desarrollo, interacción. Esta similitud resulta muy útil para analizar el sentido y vigencia de la educación intercultural, en general, y sus implicaciones en la comunidad waorani, en particular. En esta conjunción —educación e interculturalidad— la respuesta que se dé, debe procurar principios de acción educativa que atiendan a la pertinencia de tal diversidad.

Ambas definiciones, tanto la de Barfield como la de la UNESCO, referidas a la educación, son tesis que se construyen desde diferentes miradas. La definición de Barfield, con una mirada antropológica, indica los procesos de formación que ocurren en cualquier pueblo o sociedad independiente de lo que se conoce como la educación moderna, occidental. En tanto, la definición de la UNESCO alude a un modelo educativo occidental, útil a este sistema y que se ha generalizado a nivel mundial.

Existe una importante diferencia entre la una y la otra, en el sentido que la primera se origina desde la necesidad de la continuidad cultural de un pueblo, y la segunda como exigencia para poder

participar en el mundo moderno globalizado. De allí la importancia de este trabajo, cuyo propósito es acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comunidad con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, para que cobren sentido mutuamente y no sean considerados como impuestos y ajenos.

En el marco de las Directrices de la UNESCO (2006) para una Educación Intercultural, se contemplan tres principios que direccionan su accionar:

Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a toda una educación de calidad que se adapte a su cultura.

Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes, las competencias culturales que les permite contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (p. 32).

A criterio de la UNESCO (2006), los principios referidos cobran vigencia si consideran las siguientes actividades de aplicación:

Elaboración de métodos pedagógicos que sean culturalmente apropiados, por ejemplo, mediante la integración de pedagogías tradicionales y el uso de formas tradicionales de comunicación tales como la narración, el teatro, la poesía y el canto; [...] Elección de una lengua de instrucción que incluya, en lo posible, la lengua materna de los educandos.

Interacción entre la escuela y la comunidad y la participación de los educandos y/o sus comunidades en el proceso educación al mediante: [...] el reconocimiento que los educandos son portadores de una cultura [...]

Formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente que brinde a los profesores [...] las aptitudes necesarias para incorporar a alumnos de las culturas no dominantes en el proceso pedagógico.

Métodos pedagógicos apropiados que [...] integren elementos formales y no formales, modernos y tradicionales [...], la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas étnicas tanto nacionales como de otras naciones y [...] la conciencia de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones y los problemas, así como la capacidad para reflexionar sobre la información y revalorarla a la luz del conocimiento de diferentes perspectivas culturales. (pp. 35-40)

El nacimiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1998, la vigencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), promulgada en el año 2011, y la creación, en el 2013, de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de implementar el Sistema de Educación Intercultural y velar por el cumplimiento del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), subyacen los lineamientos para direccionar el quehacer de las escuelas que brindan atención a las poblaciones inmersas en las nacionalidades identificadas.

La realidad pluricultural de nuestro país se articula con las directrices señaladas por la UNESCO, las cuales se han materializado en el surgimiento de entes organizativos y sistemas normativos encargados de impulsar un proceso intercultural real y velar por su cumplimiento; no obstante, y, sobre la base de los hallazgos identificados en la Escuela IKA, estos esfuerzos y lineamientos no se evidencian en la práctica educativa, es imprescindible reflexionar ajustándonos a la realidad de este contexto específico puesto que se parte de un principio: fomentar la trascendencia de la interculturalidad como un fin a alcanzarse y para ellos es prioritario plasmarla en un hecho educativo que la enlace con la cotidianidad.

En la educación intercultural, la práctica educativa asume un rol más complejo y desafiante, puesto que, además de ser el medio que procura el desarrollo integral de los seres humanos, no puede aislar el contenido que acompaña a todos quienes son parte de este proceso: estudiantes, docentes, escuela, familia y comunidad.

En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana, esta se ha visto cargada de factores que dificultan su implementación; entre los evidenciados en la Escuela IKA destacan: la falta de presupuesto estatal destinado a la escuela; la escasa remuneración y falta de preparación de los profesores; el desconocimiento por parte de los profesores de la cultura waorani, sus valores y su lengua; la ausencia de profesores waorani que refuercen el waoterero, la ausencia de la implementación de un currículo adaptado y la carencia de material apropiado.



## Directrices para la aplicación del hecho pedagógico

Concretar el principio constitucional mediante las políticas públicas educacionales es posible en los escenarios relacionados a tal práctica, en este caso, el centro escolar, donde la interacción docente-discente plasma la intención educativa formal, es a esta dinámica que se la conoce como el hecho pedagógico, cuyo abordaje —lejos de un enfoque simplista— resulta complejo si se entiende a la educación como un acto que trasciende de la transferencia mecánico-informativa a un proceso de encuentro humano en el que se intercambian saberes.

El Ministerio de Educación (2010) es el ente encargado de velar por la atención personalizada que el educando debe recibir sin perder de vista aspectos connaturales a su desarrollo, tales como la interculturalidad, la plurinacionalidad, el enfoque de derechos y deberes, todo esto con el ánimo de fortalecer su desarrollo individual y consiguiente contribución al desarrollo social. Se apoya en los principios de la Pedagogía Crítica, con los fundamentos cognitivistas y constructivistas; se ubica al estudiante como protagonista del aprendizaje, con la evidente intención de vigorizar su condición humana y prepararlo para la comprensión del mundo desde el fortalecimiento de un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo; aspecto que se complementa con la vivencia genuina de valores (el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad) asumidos como elementos clave del Buen Vivir. Por tanto, la construcción del conocimiento es posible en tanto se cumplan los objetivos educativos. En el documento Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2010 ) se menciona:

El currículo propone la realización de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje con el propósito de ayudar al estudiantado a alcanzar las destrezas<sup>4</sup> con criterios de desempeño,<sup>5</sup>

4 Definidas como el “saber hacer” en los estudiantes, la cual caracteriza el dominio de la acción.

5 Indicadores que orientan y precisan el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes científico-culturales, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros.

conectados con el perfil de salida de la Educación General Básica. Tales destrezas implican ser capaces de:

Observar, analizar, comparar, ordenar, entramar y graficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas, buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones de las ideas.

Reflexionar, valorar, criticar y argumentar acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio.

Indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas desde los diferentes niveles de pensamiento.

[...] Las destrezas con criterio de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. Desarrollarlas implica sistematizarlas; aplicar de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, habilidades, actitudes, procedimientos, con diversos niveles de integración y complejidad. (pp. 10-12)

## **Fundamentación metodológica**

Metodológicamente se recurrió al trabajo etnográfico desarrollado mediante la observación, la entrevista semiestructurada y la conformación de grupos focales, cuya sistematización referencial permitió identificar las actividades cotidianas utilizadas por los waorani de las comunidades en estudio. Para la investigación se contó con el acompañamiento de jóvenes waorani bachilleres que hablan su lengua materna (el waoterero) y el castellano; estos informantes, al fungir como intérpretes, tendieron puentes y facilitaron el enlace para ingresar a las casas donde habitan miembros de esta comunidad. Se dio la aproximación a aquellas familias cuyos integrantes expresaron su interés para colaborar con la investigación y, en esta línea, al menos dos casas de cada una de las comunidades fueron visitadas para desarrollar lo planteado.

El objetivo fue recoger los elementos materiales que se precisan para cumplir tres principales actividades cotidianas. El simbolismo que subyace tanto en las acciones como en los elementos y la consiguiente descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suscitan en esta dinámica desde los adultos hacia los niños y que podrían servir de vínculo para los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizados en la escuela, es el caso de la cacería, el tejido y, las historias y cantos. Resulta peculiar que en estas prácticas y sus procesos se pueda distinguir el desarrollo del

pensamiento trabajado a través del desarrollo de destrezas con criterio de desempeño, criterio fundamental y vigente que se encuentra declarado en la Actualización y Fortalecimiento del Currículo (Ministerio de Educación, 2010 ).

### **Análisis y resultados**

Hablar de las actividades que realizan los waorani de las comunidades en estudio, no supone limitar este apartado a la descripción de los hallazgos sobre aquellas actividades observadas en el ámbito formal, implica —además— identificar las acciones propias de estas comunidades, las cuales aún perviven como formas de identidad cultural, custodiadas por la mayoría de viejos sabedores, hombres y mujeres, quienes se resisten a transformarse e intentan preservar su cultura desde el testimonio generacional.

Cada acto cotidiano recurre a elementos materiales e inmateriales, abundantes en significados, producto de la construcción cultural y referente de sentido, única y exclusivamente, para los waorani. A pesar que muchas técnicas, estrategias, y saberes tradicionales ya fueron cambiados o se han tornado en hechos obsoletos por la influencia del contacto con la sociedad nacional, el proceso de ‘civilización-modernización’, a través de la enseñanza escolarizada, no se puede desconocer ni desplazar las técnicas, estrategias y saberes que aún conviven en la cotidianidad familiar o comunitaria de los waorani; hacerlo supondría atropellar modos de vida establecidos y vigentes.

El reto de la investigación realizada consistió en identificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, presentes en la cultura waorani, para proyectarlas hacia los procesos pedagógicos empleados en la escuela.

A continuación, y sobre la base del levantamiento de etnografías realizadas por varios autores como Rival (1996), Ima Omene (2012), Lu, F.E., Bilsborrow, R.E., & Ona, A.I. (2012), entre otros, se han identificado varias actividades que garantizan la subsistencia de los waorani en la selva:

## La caza

Se trata de un proceso que permite la captura de animales con fines alimenticios u ornamentales. Esta actividad, tan común entre los waorani, demanda de una variedad de habilidades tales como: programar, aprender técnicas, ojear, interpretar signos visuales o sonidos, olfatear, interpretar diferentes sonidos que atraen a sus presas. Su práctica consiste la obtención de la proteína animal y, sobre todo, la recreación de su cultura, pues, es realizada individual o grupalmente. Cazar conlleva al reconocimiento social ya que se habla del mejor cazador, denominación alcanzada porque los cazadores “no fallan, corren a velocidad, identifican olores y sonidos de los animales de la selva” (Wampi, 2018). El dominio de la caza se asocia a la preparación del hombre waorani para formar una familia porque está en condiciones de alimentar a este nuevo núcleo y compartir con sus miembros.

La cacería, en consecuencia, se trata de una actividad que mantiene viva a la cultura waorani. Realizarla es posible gracias a los siguientes elementos:

**Lanza:** es empleada para matar animales grandes y como medio de defensa en las guerras. Según afirma Wampi, guerrero waorani, las lanzas destinadas a matar a un guerrero son diferentes; son decoradas con plumas, en medio del canto de quien la fábrica, dicho canto es como una señal de respeto al adversario que va a morir. Antes se empleaban piedras afiladas para darles la forma apropiada, actualmente utilizan cuchillas. Este trabajo es peligroso y requiere mucha precisión, por eso, esta acción se enseña a los niños aproximadamente a partir de los diez años; sin embargo, su aproximación a esta práctica se da desde edades tempranas.

Las lanzas tienen distinto tamaño y peso, hecho que incide en la necesidad de contar con gran fuerza muscular, equilibrio y coordinación.

**Cerbatana:** su tamaño puede variar en relación con el tipo de animal que pretende cazarse y a la distancia en la cual este se encuentra. Mientras sea más larga, la cerbatana permitirá alcanzar a las presas que están a grandes distancias o en los árboles de mayor altura.

El tamaño de la cerbatana es parte de los rituales de iniciación y de transición. El comienzo de esta práctica se da cuando la edad de los niños oscila entre los cinco y seis años. Los primeros ejercicios de “soplado, puntería y de precisión visual” se efectúan con cerbatanas pequeñas (Lu, Bilsborrow & Ona, 2012)

La cerbatana es construida por los hombres adultos. Para su elaboración utilizan la madera dura de chonta, proveniente de una palma de nombre pambil y se le da una forma cóncava por donde pasa la flecha que es soplada desde uno de los extremos. La técnica aludida precisa desarrollar fuerza en las mejillas de los cazadores para garantizar velocidad y precisión en el disparo.

*Moe o curare*: Esta sustancia venenosa es recogida por los hombres adultos, esta corteza es cocinada encima de un fogón hasta que se hace líquido, posteriormente se deja reposar y allí se introducen las puntas de las flechas que serán utilizadas para la cacería. La actividad es observada atentamente por los niños que se convierten también en interlocutores del proceso relatado para lo cual se recurre al waotededo como la lengua de comunicación primaria.

*El chilpe o konnka*: envase elaborado con un mate que es recogido en la selva, en él se hace un agujero de un diámetro aproximado de cuatro centímetros; se vacía su pulpa, se deja secar, luego de lo cual estará listo para llevar el algodón con el que se envolverá la punta de la flecha. Los niños pueden participar en su elaboración, siempre guiados por los adultos.

*Ontoka*: cilindro donde se llevan las lanzas. Elaborado con caña guadúa y tapas laterales de mate que impiden la pérdida de las flechas. Este cilindro acompaña al cazador. El acabado de la ontoka se obtiene con la asistencia de un bejuco previamente preparado, este adquiere el aspecto de una cinta plana que sirve para envolver y sujetar.

Identificar el bejuco apropiado implica procesos adicionales tales como cortarlo, envolverlo, partirlo en láminas delgadas y largas, secarlas, ovillarlas. Un criterio muy importante que debe mencionarse en este proceso de envoltura, es la precisión del tamaño a ser cortado, para esto quien está elaborando la cerbatana o el cilindro, mide con las manos utilizando el dedo pulgar y calcula la extensión de las láminas que ayudarán para este fin.

La actividad descrita pudiera ser utilizada en la escuela para que los niños waorani desarrollaran algunas destrezas que apli-

quen, de forma progresiva y con un nivel creciente de dificultad, conceptos de la física y la matemática tales como: fuerza, velocidad, distancia, medición y cálculo. La coordinación viso-motriz, motricidad fina y gruesa, así como la observación, identificación y selección apropiada son, entre otras, algunas de las habilidades observadas en los niños de cinco años; estas pueden ser empleadas y transferidas en un proceso mucho más respetuoso a las habilidades básicas requeridas durante esta edad para impulsar, por ejemplo, el proceso de la lectoescritura y la prematemática.

Debe referirse que los adultos cazan en sitios alejados; los niños, en las inmediaciones de sus casas. Entre más fuerte y ágil es el cazador, más amplio es el perímetro donde empieza a cazar. Familiarizarse con esta práctica exige que los niños adquieran progresivamente la habilidad de caminar grandes distancias en la selva.

Dado que este es un procedimiento consentido y realizado por los waorani bien podría ser muy útil incorporarlo como parte de la cotidianidad escolar en tanto se fortalecen los lazos de conexión infanto-adultos pues se ve en estos últimos una figura que, hablando el waoterero, están ahí para facilitar el aprendizaje mediante el apoyo y la orientación que su presencia proporciona en la resolución conjunta de las dificultades identificadas.

La autonomía alcanzada por los niños waorani a temprana edad se observa en muchas de las actividades cotidianas; no se exige al niño, tampoco se lo castiga, los adultos alientan a los pequeños, el niño aprende este tipo de actividades a su propio ritmo.

Antes de la institucionalización de la enseñanza escolarizada, desde muy pequeños, los niños proveían de alimentos, ahora ya no disponen de todo el tiempo para acompañar a los adultos en las tareas cotidianas ni para aprender los valores, actitudes y habilidades implicadas en ellas. Por su parte, el comportamiento observado en los profesores de la Escuela IKA difiere del comportamiento de los padres. Los profesores exigen obediencia y los niños deben cumplir órdenes todo el tiempo porque es el adulto quien dirige cada actividad. Los niños ya no aprenden a cazar como antes y, con ello el valor de la autonomía, se va perdiendo.

## El tejido

La hamaca es un elemento dotado de gran significado para este pueblo. Se constituye en el elemento para el descanso, la interacción social y la preservación de la memoria colectiva. Cuando los cazadores han concluido su tarea, llegan a casa, descargan el animal capturado, se acuestan en la hamaca y narran lo ocurrido en la jornada. Los niños se ubican en el piso para escuchar la narración que puede alternarse con el canto de la mujer al que otras mujeres se incorporan.

Tejer hamacas implica varios procesos manuales y mentales: se escogen los hilos de chambira, se combinan colores, se calculan dimensiones (largo y ancho), se enlazan las cuerdas, se las anuda, se procura tener uniformidad en el tamaño de las figuras tejidas, se siguen líneas rectas de distribución de los agujeros de la red que forman la hamaca, en fin, todas estas destrezas implican la participación de la mujer adulta que enseña a las niñas, en una dinámica de constancia y perseverancia.

Los cestos son elementos culturales que reflejan identidad. El tejido de los cestos demanda habilidades que involucran la motricidad fina, así como procesos de seriación, creatividad y modelación. Las figuras del entorno son los motivos principales para la elaboración de los cestos.

Tejer las redes para la pesca convoca la participación de las niñas y de sus madres. Para la elaboración de las cuerdas se unen dos hilos de la fibra y sobre el muslo de la mujer se desliza la palma de la mano, desde la parte interior del muslo hacia la rodilla.

Con esta actividad se puede identificar el desarrollo de destrezas como enlazar, articular, unir, juntar, relacionar, conectar, acoplar. Al combinarse los hilos de chambira se generan tramas consistentes identificadas con el sentido de ir alcanzando los objetivos de vida trazados por los waorani.

El tejido de cestos no tiene edad de iniciación para las niñas. Desde muy pequeñas intentan “hacer algo” con la chambira y procuran ayudar a sus madres hasta que logran dominar la técnica y se convierten en tejedoras artesanas.

## **Historias y cantos**

Se utilizan los cantos como medio para dar indicaciones sobre cómo se realizan las diversas actividades, por ejemplo: la siembra en la chacra, la fabricación de utensilios y artesanías; el adulto waorani recurre a los cantos para motivar a los niños a realizar las diversas actividades y acostumbra a narrar cómo lo hacían los antepasados. Además, el canto es utilizado al momento de espulgar piojos, actividad que desarrolla la motricidad fina y promueve habilidades de socialización.

Las historias son utilizadas con el fin de dar enseñanzas a los niños sobre los peligros existentes, lo que deben y no deben hacer y las posibles consecuencias si hacen acciones inapropiadas. Las leyendas y mitos relatan su historia, los ataques y la defensa y cómo se transformaron en temidos guerreros.

La comprensión de la simbología de los diferentes elementos culturales y la relación con la identidad de su pueblo, permiten procesos de análisis, abstracción e interpretación, muy necesarios en el proceso educativo.

## **Discusión y conclusiones**

La naturaleza pluricultural del país corrobora la imposibilidad de pensar educación sin cultura o viceversa. Dada esta premisa, ¿por qué no entrelazar las prácticas de enseñanza-aprendizaje usadas en la cotidianidad waorani con el hecho pedagógico? ¿Cómo conseguir este cometido? Con la descripción realizada sobre los procesos que se ejecutan en las distintas actividades de la vida cotidiana de los waorani, se evidencia que se desarrollan varias habilidades y destrezas necesarias en el proceso cognitivo y que, a la vez, cumplen la función de transmitir elementos culturales. Las habilidades y destrezas del proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje se identifican como base epistemológica del Currículo en la Educación General Básica del Ecuador.

Se puede afirmar que las habilidades y destrezas consolidadas en la práctica de cada actividad están plasmadas de simbolismo porque simultáneamente forman parte la construcción del sentido



de pertenencia y de identidad como también de ritos de iniciación o de transición.

Al realizar una comparación de las destrezas, con criterio de desempeño propuestas por el Ministerio de Educación (2013) en el currículo nacional, con aquellas alcanzadas en la práctica de las actividades cotidianas podemos notar una gran coincidencia de términos, desmitificando el hecho que solo en la educación formal se alcanza el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño. La práctica de actividades cotidianas para la enseñanza dota de sentido y significado a la educación porque, se parte de un contexto más cercano para los niños, las enseñanzas se tornan útiles y no habrá esa peligrosa ruptura llena de contradicciones entre escuela y comunidad que se observa en la escuela IKA.

La familia es la primera institución donde se transmite cultura. Desde la mirada antropológica, es difícil conceptualizar su auténtico rol por el devenir de la sociedad, sin embargo, es esclarecedor lo recopilado por Barfield (2000): “los sistemas descriptivos de parentesco son sistemas simbólicos, se acepta a la familia, definida más o menos en esos términos: como elemento constructivo de la vida social”.

Dentro del marco de la escolarización, la familia es aquella institución que cobra simbolismo al momento de estructurar un contexto de orden social donde los niños y niñas encuentran el espacio para aprender y los adultos el espacio para enseñar todos aquellos elementos que le permiten ser parte de una cultura. Esta institución, la familia, se inscribe en relación con la escuela, a sabiendas que es el elemento material con todo su sistema responsable de un tipo de educación que permite al individuo ir aprendiendo otros elementos de la vida social que le abren las puertas para buscar situaciones y cumplir el rol de ciudadano del mundo.

Resulta inevitable dejar de abordar a la escuela como una de las instituciones que ejerce un amplio radio de influencia puesto que sigue siendo la institución educativa más visible y su función es capital para el desarrollo de la sociedad dado que su aspiración es fortalecer el potencial de los educandos mediante la transmisión de conocimientos y la creación de competencias, actitudes y valores que los capaciten para vivir en la sociedad (UNESCO, 2006, p. 12).

Algunas creencias y prácticas están generalizadas en pleno siglo XXI: confinar la actividad educativa a un formato exclusivamente escolarizado y avalarlo se convierte en un ejercicio peligroso por la carencia de su sustentación. Dividir el propósito educativo como respuesta al componente biopsicosocial y cultural involuclado en la condición humana resulta, por demás, inverosímil porque supone asumir una suerte de fragmentación especializada que rechaza la unidad inherente a la esencia del ser humano. Por último, y no menos importante, está el creciente fenómeno de la estandarización de los procesos socioeducativos y culturales cuya orientación tiende a homogeneizar el sistema y a propiciar actitudes de recelo e intolerancia ante la diversidad.

En este complejo mosaico, ¿cómo se ubica la educación intercultural, más aún cuando esta se relaciona con poblaciones minoritarias? Dicha condición en poblaciones culturalmente diversas no menoscaba la importancia que precisa su abordaje; por el contrario, en un país como el nuestro, el interés que provoca su carácter multi y pluricultural se maximiza.

El trabajo etnográfico sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en la cotidianidad del pueblo waorani ha permitido poner en evidencia el sinnúmero de habilidades y destrezas desarrolladas a la hora de transmitir elementos del patrimonio cultural material e inmaterial, las cuales al ser trabajadas en el tiempo y en el espacio del mundo waorani llegan a alcanzar el criterio de desempeño. A través de estos procesos identificados en la cultura waorani y comparados con el propósito de la educación general básica, desarrollar en el niño destrezas con criterio de desempeño, se determina que no puede darse una ruptura entre la educación informal con la educación formal.

La escuela ha sido un factor que, por las características empleadas en los procesos de enseñanza aprendizaje, ha influido en el cambio observado en la cultura waorani. No siempre se ha respetado la identidad de este grupo; no siempre se ha tratado de comprender su forma de pensar y, por esto, su influencia ha recaído en la imposición de nuevas formas de pensamiento y comportamiento; en grabar formas distintas de organización social y fami-

liar; en adoptar y adaptarse a nuevos valores, creencias, actitudes e incluso habilidades.

La incorporación de las prácticas de enseñanza aprendizaje provenientes de la cotidianidad waorani en la educación formal facultará un acercamiento respetuoso a la cultura tomando en cuenta sus principios fundamentales, su identidad y los conocimientos previos como base para enriquecer los nuevos aprendizajes. El proceso educativo no tiene por qué ser un proceso impuesto, carente de sentido y significado. Su misión cobra valor y utilidad si se afina en el respeto hacia los intereses y necesidades de los waorani.

## Bibliografía

- Asamblea Constituyente (octubre de 2008). [www.acnur.org](http://www.acnur.org). Recuperado de: <https://bit.ly/2OUixEC>
- Barfield, T. (2000). *Diccionario de Antropología*. México: Ed. Siglo XXI.
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador: análisis de estadísticas socio-demográficas*. Quito: Talleres gráficos del INEC.
- El Telégrafo (7 de mayo de 2016). La diversidad étnica, la mayor riqueza del Ecuador.
- Ima Omene, M. O. (julio de 2012). *Saberes Warani y Parque Nacional Yasuni: plantas, salud y bienestar en la Amazonía del Ecuador*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KQoBGI>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC (julio de 2010). Recuperado de: <https://bit.ly/1o8uOI8>
- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Quito: FLACSO.
- Lu, F. E., Bilsborrow, R. E., & Ona, A. I. (2012). *Modos de vivir y sobrevivir: Un estudio transcultural de cinco etnias en la Amazonía ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Ministerio de Educación (2010). Recuperado de: <https://bit.ly/2Z6jhaq>
- \_\_\_\_ (mayo de 2010). Recuperado de: <https://bit.ly/2t6oZVY> (24 de octubre de 2017).
- \_\_\_\_ (2013). Recuperado de: <https://bit.ly/2C6vkWO>
- Rival, L. (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar: los huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala.
- UNESCO (octubre de 2006). Recuperado de: <https://bit.ly/2KMwgoU>
- Wampi (15 de Julio de 2018). Las costumbres de los waorani. (D. Hidalgo, Entrevistador)

# **La realidad del docente de la Escuela IKA: entre la normativa y la multifuncionalidad**

## ***The reality of the teacher of the IKA School: between regulations and multifunctionality***

María Patricia Erazo Ortega<sup>1</sup>

Sonia Peña García<sup>2</sup>

Pablo del Val Martín<sup>3</sup>

### **Resumen**

---

El presente estudio se basa en la investigación desarrollada en torno al rol que los docentes cumplen en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe IKA (CECIB IKA), que brinda sus servicios a la comunidad waorani. El objetivo de la investigación se orienta a interpretar la normativa vigente respecto a la interculturalidad y su presencia en la gestión docente de la Escuela IKA. Se trata de una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, cuyas técnicas de apoyo se basan en la revisión bibliográfica, el análisis de contenido y en las observaciones participativas de aula. Entre los resultados obtenidos se señala que la Educación Intercultural Bilingüe no termina de consolidarse respecto de los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación. La práctica educativa se traduce en normativas, textos y ausencia de conocimiento sobre el contexto real, dónde se observan currículos descontextualizados, docentes en período de formación,

- 
- 1 Docente investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación, en la especialidad de Letras y Castellano; tiene un Diplomado Superior en E-Learning. Imparte cátedra en la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE. Ha realizado publicaciones en temáticas relacionadas a la gestión docente, primera infancia, literatura infantil e interculturalidad. El presente manuscrito es producto del Proyecto de Investigación desarrollado con el financiamiento y colaboración de la PUCE. mperazo@puce.edu.ec
  - 2 Docente investigadora. Doctorado en Educación. Máster Universitario de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Máster Universitario en Investigación en Currículo y Formación. Licenciada en lengua inglesa. Cuenta con algunas publicaciones en el ámbito de la atención a la diversidad, interculturalidad y educación inclusiva. El presente manuscrito es producto del Proyecto de Investigación desarrollado con el financiamiento y colaboración de la PUCE. spgarcia@puce.edu.ec
  - 3 Docente investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Doctorando en Educación. Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Es revisor externo de diversas revistas indexadas. Es conferencista a nivel nacional e internacional. El presente manuscrito es producto del Proyecto de Investigación desarrollado con el financiamiento y colaboración de la PUCE. pdelvalmartin696@puce.edu.ec

frágiles competencias interculturales, así como dispersión de las prácticas educativas y de su inserción en la comunidad.

## **Palabras clave**

---

Interculturalidad, educación bilingüe, formación docente, comunidad waorani, competencia intercultural.

## **Abstract**

---

The current study is based upon the developing research of teachers' role from Intercultural Bilingual Education Community Center IKA (CECIB IKA), place that provides its assistance to Waorani Community. The main objective of this investigation is interpreting the present normative against of the intercultural practice, and its prevalence as part of the IKA schoolteacher management. This is a qualitative, descriptive, and exploratory research; its support techniques are related to bibliographic review, analysis content, and classroom participative observations. Some of the results show intercultural bilingual education has not been consolidated yet as opposed to the objectives established by Ministry of Education. The educational praxis is related to regulations, texts, and knowledge absence of real context where it is possible to see isolated curriculum, training teacher period, fragile intercultural accuracy, and both the scattering of educational practices and its insertion into community.

## **Keywords**

---

Intercultural practice, bilingual education, teachers' training, Waorani Community, intercultural accuracy.

## **Introducción**

El presente estudio se basa en la investigación desarrollada en torno al rol que los docentes cumplen en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe IKA (CECIB IKA), cuyo servicio es ofertado a la comunidad waorani. Esta institución fiscal fue fundada en 1992 y se encuentra establecida en las proximidades de la Estación Científica Yasuní (cantón Orellana, provincia Francisco de Orellana).

El CECIB IKA es una institución que acoge a estudiantes que cursan los cuatro subniveles contemplados en la Educación Básica del currículo nacional (preparatorio, elemental, medio y superior). Un primer aspecto que llama la atención es el carácter heterogéneo de los grupos en una misma aula dado que la diversidad etaria advertida muestra agrupaciones discentes que no coinciden con las edades presupuestadas por el currículo oficial. De hecho, se obser-

va que el estudiantado de la Institución está dividido en tres y no en cuatro grupos.

Aquí nace la consiguiente pregunta: ¿de dónde procede la población que asiste a este centro? Según las observaciones de campo realizadas y los datos recabados, se ha determinado que los estudiantes provienen de las comunidades de Guiyero, Timpoka, Ganketapare y Peneno; asimismo, debe señalarse que la responsabilidad del proceso educativo reposa en tres personas: todas con función docente; una de ellas, con la función administrativa-directiva.

Al tratarse de un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe, es inevitable la inquietud en torno a cuánta claridad se aprecia en los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, así como también su nivel de aplicación efectiva desde el quehacer docente. Es por ello que en el presente estudio se ha planteado dar respuesta a tales inquietudes a partir de la realidad experimentada por el docente que trabaja en CECIB IKA.

Existen autores que identifican la interculturalidad como el resultado de aquellas reflexiones en procura de establecer “un proceso para la desinvisibilización de aquellos que debieron resistir, encubrir y defender de diferentes maneras, durante cinco siglos, sus identidades, lenguas, creencias, costumbres, culturas, por temor a ser asesinados” (Manibardo, 2014, p. 5). Uno de los medios para conseguir tal propósito es la educación, al respecto Hays (citado por Carrillo, 2016) afirma:

La educación es crucial en lo que se refiere a autodeterminación —en su tarea de derecho permitido— de esta manera, la autodeterminación en educación se refiere al derecho de los pueblos indígenas de determinar por ellos mismos la mejor manera de acceder a las habilidades que ellos decidan que tienen. (p. 137)

Dentro de esta dinámica compleja, hay que mirar el principio defendido categóricamente por Freire (citado por Verdeja & González, 2018): “para comenzar a educar a personas procedentes de diversas culturas, primero hay que conocerlas, respetarlas y acoger su diversidad cultural”, condición que amerita la reflexión bajo el prisma de la denominada Educación Intercultural Bilingüe y del consiguiente desempeño docente observado.

El objetivo del presente estudio se orienta a interpretar la normativa vigente respecto a la educación intercultural y su presencia

en la gestión docente de la Escuela IKA. Por la naturaleza del tema, se trata de una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, cuyas técnicas de apoyo se basan en la revisión bibliográfica, el análisis de contenido y en las observaciones participativas de aula. En el primer caso, se ha recurrido a la revisión bibliográfica; en el segundo, a la salida de campo y a la sistematización de experiencias bajo el enfoque reflexión-acción (Schön, 1998). La recogida de datos se ha desarrollado mediante un registro de observación, lista de cotejo y el guion de entrevista.

Para el desarrollo de la investigación se ha trabajado con la totalidad de las personas que, expresando su consentimiento, tienen responsabilidad pedagógica en la Institución.

Entre los hallazgos significativos derivados de la investigación, pueden mencionarse los siguientes: falta de coherencia entre la política intercultural educativa y su aplicación en la cotidianidad educativa; prácticas pedagógicas descontextualizadas; desconocimiento generalizado de la política educativa intercultural, asumida como una acción afirmativa tendiente a cumplir con la operatividad de las experiencias y no como una vívida realidad; incipiente desarrollo de la competencia intercultural en la formación y acción del profesorado; escasa motivación en el ejercicio docente que genera una imperceptible proactividad frente a la toma de decisiones o iniciativas en la cotidianidad áulica; adjudicación y legitimación de un rol monopedagógico que establece una hegemonía hacia la homogeneización del sistema educativo y sus individuos, al margen del diálogo, reconocimiento y respeto hacia los otros, condiciones propias de la política intercultural.

## **Fundamentación teórica y metodológica**

### **Normativa vs. Realidad**

Las expectativas de las diferentes etnias existentes en el Ecuador parecerían haberse alcanzado con lo establecido por la actual Constitución, vigente desde el 2008, documento en el que se declara al país como: “un estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario,

intercultural, plurinacional y laico” (2008). Cabe indicar que este manifiesto no es original puesto que, tras haber realizado la revisión documental de la Carta Magna preexistente (1998), se identifican dos hallazgos trascendentales: el surgimiento del término *etnia*, que remplace al de *raza*, así como el abordaje de la interculturalidad concebida, en su sentido más amplio, como la presencia y el reconocimiento a la diversidad humana con un bagaje y dinámica socioculturales propios que no han de asumirse como obstáculos sino como activadores para la interacción, el diálogo, en definitiva, para la convivencia humana, dentro de un mismo entorno, en medio de la pluralidad. Así comienza a perfilarse la idea de consolidar una propuesta educativa que recoja y conjugue el sentido intercultural y bilingüe.

Antes de explorar estos matices, resulta oportuno mencionar que, en noviembre de 1986, con el establecimiento de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en el primer congreso del Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas, el requerimiento para consolidar la vigencia intercultural se declara en los siguientes objetivos:

Consolidar a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, luchar por la tierra y territorios indígenas, luchar por una educación propia (intercultural bilingüe), luchar contra la opresión de las autoridades civiles y eclesiales, luchar por la identidad cultural de pueblos indígenas, contra el colonialismo y por la dignidad de pueblos y nacionalidades indígenas. (CONAIE, 2009)

Con estos objetivos se establece la línea base para el proyecto político de la pluriculturalidad desde el reconocimiento de la plurinacionalidad existente; esta última entendida como:

[...] un sistema de gobierno y un modelo de organización política, económica y sociocultural, que propugna la justicia, las libertades individuales y colectivas, el respeto, la reciprocidad, la solidaridad, el desarrollo equitativo del conjunto de la sociedad ecuatoriana y de todas sus regiones y culturas, en base al reconocimiento jurídico-político y cultural de todas las Nacionalidades y Pueblos Indígenas que conforman el Ecuador. (CONAIE, 2009)

Es en la Constitución de 1998 cuando se explicita el reconocimiento a la diversidad de culturas y de etnias. Con este hecho se evidencia una connotación más amplia del término *etnia* que contempla otros conceptos como: heredad ancestral, identidad,



diversidad, vida y comunidad cultural; de este modo, su acepción trasciende al concepto exclusivo de raza. Una década más tarde, en la Constitución del 2008, se decreta la condición intercultural y plurinacional del Estado ecuatoriano y con ello se tiende a un real acercamiento entre las diversas culturas para favorecer la convivencia de los distintos grupos humanos.

Como respuesta ante el requerimiento constitucional, en marzo de 2011, surgió la Ley Orgánica de Educación Intercultural que contempló la educación inicial, básica y bachillerato. En esta normativa se identificó una inaplazable acción: instituir un sistema nacional de educación intercultural, reflejado en la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), cuyo inicio debía darse a partir del año lectivo 2014-2015 (Ministerio de Educación, 2013).

Resulta interesante revisar si en CECIB IKA, la concepción de este modelo educativo da orientaciones sobre cómo educar en la interculturalidad y si es real la interpretación que este concepto implica: conservación y mantenimiento de la cultura y lengua de origen, convivencia de diversas culturas basada en el diálogo y respeto recíprocos, así como el intercambio de saberes y consiguiente preservación de la identidad.

## **La Educación Intercultural Bilingüe**

### **Definición y principios**

Cuando se habla de educación intercultural, nos referimos a una educación que atienda a las necesidades de cada uno de los estudiantes que asisten a ella y se encuentre sujeta a dar respuestas a la sociedad multicultural en la que vivimos. El componente bilingüe es amplio porque enfatiza la posibilidad de mantener la lengua y cultura de origen para plantear diálogos entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas y el intercambio de saberes (UNESCO, s.f.). Es por ello, que la Educación Intercultural Bilingüe ofrece la convivencia entre grupos de diversas culturas, educa en valores, respeto, y promueve el mantenimiento de la lengua y cultura de origen de minorías étnicas

sin dejarla rezagada. Como expone Muñoz, “un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua” (1998).

Existen diferentes interpretaciones sobre qué es la educación intercultural, en este estudio proponemos plasmar aquellas definiciones que tributan más al objetivo principal. A continuación se presentan algunas de ellas:

Para Shestakova y Domínguez (2016), la interculturalidad se basa en “la interdependencia enriquecedora de distintos valores culturales en la práctica educativa”, es decir se puede concebir como la mejor ruta para lograr una inclusión educativa. Si se crea un entorno de inclusión, se genera un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación. No cabe duda que aludir a la interculturalidad involucra una educación para todos y no únicamente para etnias minoritarias, inmigrantes, refugiados o personas con necesidades especiales.

Del mismo modo, Escarbajal afirma que la educación intercultural “da respuesta a la diversidad cultural, apoyándose en premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como recurso educativo” (2011, p. 143). En sus palabras, “la interculturalidad debe reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad y contribuir a la construcción de sociedades en las que la igualdad de derechos sea el estandarte” (p. 132). Se deja entrever que la práctica educativa donde prime un real despliegue intercultural, lejos de concebirse como una ‘dificultad’, debería asumirse como esa gran oportunidad que hace verídico el principio de respeto y aceptación hacia la inherente diversidad cultural que existe.

El panorama de la educación intercultural tiende a complejizarse pues, a decir de Márquez-Lepe y García-Cano Torrico (2014), en el afán por proporcionar respuestas asertivas al respecto, se distinguen tres modelos de acción plenamente identificados: “asimilacionista, segregador-compensador y enfoque crítico intercultural”. Echemos un vistazo por los elementos fundamentales que cada uno de ellos supone.

El primer modelo ha sido entendido como aquellas prácticas donde las diferencias de las minorías deben sobrellevarse mediante procesos de adaptación a la identidad cultural predominante; el segundo se sustenta en defender que los grupos culturales minori-

tarios experimentan un *modus vivendi* caracterizado por las carencias en las condiciones y oportunidades observadas en los grupos hegemónicos, por tanto, se vuelve importante compensar tales déficits con la dotación de aquellas prácticas funcionales procedentes de los grupos culturales mayoritarios, en consecuencia, la tan anhelada igualdad continúa alejándose.

Por último, el tercer modelo reseñado por las autoras se torna más osado puesto que la práctica educativa intercultural es mirada como un proceso en permanente construcción.

Estos enfoques que [...] calificamos de ‘interculturalidad crítica’, señalan tres tipos de aspectos fundamentales en el trabajo intercultural: a) se trata de estrategias político-pedagógicas que cuestionan los procesos de desigualdad, por lo que visibilizan las estructuras y condicionamientos que la determinan de forma transversal; b) centran su interés en los procesos intercomunicativos y experienciales, por lo que su meta no es tanto la instrucción en ciertos contenidos cuanto la experiencia, vivencia de lo intercultural; y c) desafían la homogeneidad y hegemonía cultural con una vocación de transformación a partir de la emergencia de espacios de participación y democratización. (Márquez-Lepe & García-Cano Torrico, 2014, p. 159)

De esta formulación emergen algunas ideas sustanciales: no es posible hablar de interculturalidad si no hay cabida para el diálogo crítico que exhorta a sus sujetos a verbalizar sus experiencias. Además, cuando los actores dilucidan los factores que contribuyen a ahondar el estatus de desigualdad se propician prácticas restaurativas que, más allá de las dificultades encontradas, plantean soluciones de intervención, en medio de un ambiente participativo. Siguiendo el orden de las ideas expuestas y la lógica de las fases anteriores, las voces de las minorías culturales no son acalladas, todo lo contrario, encuentran la plataforma donde el discurso trasciende de la palabra a hechos tangibles porque se traduce en acciones orientadas hacia la eficacia de la interculturalidad y en este reposicionamiento la estandarización del hecho educativo intercultural se despoja de su carácter prioritario, en otras palabras, deja de ser una constante amenaza.

Por otro lado, la UNESCO declara:

La educación intercultural desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas” [...] y manifiesta que para que esto se pueda desarrollar se debe tratar la interculturalidad desde una “perspectiva que incluya elementos históricos,

sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros. (s.f)

En América Latina, Cruz (2015) plantea la interculturalidad como el resultado de los esfuerzos realizados por los movimientos indígenas y afrodescendientes para acceder a procesos educativos acordes con su realidad que respondan a la conservación de sus rasgos culturales, y, por otro, prioricen el reconocimiento de las semejanzas y diferencias que los hacen miembros de una nación. Resultado de esto, Cruz interpreta la interculturalidad como una acción afirmativa integracionista que lleva consigo la impronta bilingüe y esta condición ha incidido en “integrar la cultural minoritaria o subalternizada a la mayoritaria, más que promover una relación simétrica y de reconocimiento mutuo entre ellas” (p. 197).

Sobre la base de esta fundamentación teórica, y tras el análisis efectuado por Muñoz (1998), pueden colegirse los siguientes principios pedagógicos que orientan a educar en la interculturalidad.

Fortalecer el respeto, la tolerancia, el pluralismo, los valores de igualdad, la cooperación y la participación democrática, tanto en la escuela como en la sociedad.

Reconocer los derechos de cada alumno que participa en el centro y ofrecerle una educación diferenciada de calidad.

Valorar positivamente la multiplicidad cultural y lingüística como elemento que enriquece al centro educativo y a su comunidad.

- Fomentar las relaciones afectivas entre los diferentes grupos étnicos.
- Atender la diversidad sin etiquetarla respetando las diferencias.
- Evitar toda forma de segregación, prejuicios y estereotipos en la convivencia educativa y social.
- Favorecer la colaboración activa de los padres de familia en la escuela.
- Integrar la comunidad educativa en los contextos sociales y culturales.

A modo de resumen, se puede afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe amplía la capacidad de comunicación entre

los miembros de diferentes culturas; aumenta la interacción social entre grupos culturalmente diferentes, consiguientemente, invita a aceptar la diversidad cultural propia de la sociedad presente. En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe dejaría de percibirse como una respuesta circunstancial para atender a minorías étnicas, esta pasaría a ser asumida como un requisito primordial para lograr una educación de calidad para todos, independientemente de sus protagonistas (Muñoz, 1998).

### **Perfil del docente intercultural bilingüe**

Para abordar cuál es el perfil que el docente envuelto en la Educación Intercultural Bilingüe debe poseer, es necesario realizar dos planteamientos básicos e ineludibles, el primero de ellos consiste en recordar que cuando se apunta hacia los procesos de aprendizaje, estos se orientan hacia la condición humana. El segundo, enlazado al anterior, tiene relación con el carácter milenario de la figura del maestro, su presencia, al datar del origen mismo de la humanidad, lo ha hecho partícipe, tanto de procesos educativos no formales como los establecidos por los distintos entramados sociales. El docente ha sido pieza clave en el devenir de las civilizaciones. Ante lo señalado es indudable su función trascendental porque se entiende que su rol no está identificado con la sencilla transmisión de información y conocimientos sino con el compromiso para compartir con los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje y ayudarlos a participar en sólidos procesos de intervención social.

Esta gran responsabilidad del docente implica el hecho de contribuir a que los alumnos desarrollen habilidades metacognitivas, con un carácter perdurable y de complejidad ascendente; es decir, donde el conocimiento —acaso primera fase del hecho educativo— suponga la real interiorización de saberes, acompañados de francos procesos crítico-reflexivos, de autorregulación personal, de creatividad y proactividad, en definitiva, de un férreo compromiso social, circunstancias que demandan, tanto del sistema educativo como de sus docentes, la garantía de propiciar un aprender a aprender durante toda la vida.

Como puede apreciarse, la tarea que los docentes deben desplegar en su práctica profesional es, por demás, compleja, altruista y, a momentos, incomprendida por el propio sistema educativo que se muestra alejado de la realidad en la que se debate el maestro. ¿Con qué recursos de formación cuenta el futuro educador para el desempeño de tan delicada función? Los perfiles de formación que las carreras de Educación ofertan a los futuros docentes coinciden en aspectos básicos: la preparación científico-humanística especializada en el ámbito pedagógico y el desarrollo del comportamiento investigativo idóneo para identificar problemáticas educativas que los lleven a plantear alternativas de acción en procura de aprendizajes verdaderos, funcionales y dinámicos.

La declaración de las líneas de formación profesionalizante docente apunta a promover el crecimiento personal y grupal de los estudiantes; vigorizar sus potencialidades individuales; facilitar la superación de las limitaciones que se suscitan en los procesos de aprendizaje todo con la clara intención de incitar actitudes de responsabilidad social e incidir directamente en su consecución.

Por lo dicho, puede aseverarse que las expectativas sobre la función docente son muy altas, por lo tanto, el encargo que la sociedad le ha adjudicado no puede ni debe tomarse con ligereza. Ante este panorama se entiende el porqué de la reiteración sobre la docencia como una profesión vocacional.

Sumado a lo anterior aparece un interrogante, ¿qué hay en relación al docente que participa de la Educación Intercultural Bilingüe? Es claro que su perfil debe ceñirse a los lineamientos anteriores, sin embargo, su particularidad precisa de un componente adicional: “adquirir las denominadas ‘competencias interculturales’, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y comunicativas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural” (Cernadas Ríos, Santos Rego, & Lorenzo Moledo, 2013).

En coherencia con esta premisa, Manibardo (2014, p. 5) sostiene que hay dos funciones primordiales de la Educación Intercultural Bilingüe: “promover el diálogo de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”; en esta perspectiva, es entendible

el principio constitucional de generar dicho proceso en la lengua materna dado que no puede concebirse un diálogo real y efectivo si entre sus participantes no hay el uso de la lengua materna que los identifique y los haga partícipes de sus características contextuales.

¿Qué ocurre con la práctica educativa desarrollada en el CECIB IKA?

Al momento de la investigación, tras diez años del ímpetu observado con la promulgación constitucional en torno a la educación, se observa que uno de sus preceptos, declarado en el Artículo 29, está incumplándose: “El Estado garantizará el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Varios factores han contribuido para que en el CECIB IKA, la educación intercultural no sea su *modus vivendi*. El escenario se torna complejo: estudiantes con dominio del waotodedo, cuyo uso se da en el seno de sus familias; documentos curriculares oficiales dispuestos en español, alejados de los usuarios que deben usarlos (docentes y estudiantes) y, por último, docentes —con dominio lingüístico del quichua, distinto del waotodedo— que tienen bajo su responsabilidad dinamizar un proceso educativo que responda a las expectativas del marco constitucional.

A propósito de esto surgen algunas dudas: ¿el docente que asiste al CECIB IKA dispone de la competencia intercultural?, ¿basta la iniciativa de los maestros, que laboran en esta institución, para consolidar una real Educación Intercultural Bilingüe?

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo en el que se aplicó un diseño interactivo de investigación-acción. Inicialmente se procedió con la elaboración de dos instrumentos: el guion de entrevista y la lista de cotejo. Para llevar a cabo su validación, se consultó a tres expertos en Educación Intercultural Bilingüe, quienes formularon observaciones y aprobaron los instrumentos una vez que fueron acogidas las observaciones formuladas por ellos.

Posteriormente, se desplegó la recolección de datos, mediante las listas de cotejo y los guiones de entrevista que fueron aplicados durante una salida de campo al CECIB IKA, en el Parque Yasuní.

Bajo el criterio de la muestra probabilística por conveniencia, se realizó la entrevista a tres sujetos: la directora de la escuela IKA, el representante de la comunidad y un académico relacionado a temas de interculturalidad y de educación en organizaciones públicas y privadas del Ecuador.

Para el análisis de la información obtenida, se desarrolló un sistema de organización referencial a partir de los datos, para lo cual estos se dividieron en cuatro categorías, establecidas previamente con la finalidad de “dividir los datos en segmentos, es decir, en partes más pequeñas de datos que contengan una ‘porción del significado’” (McMillan & Schumacher, 2005).

La información lograda ha permitido interpretar la normativa vigente respecto a la interculturalidad y su presencia en la gestión docente de la escuela IKA.

## **Análisis y resultados**

Tabla 1. Categorías de desempeño docente

<b>Categorías</b>	<b>Nomenclatura</b>	<b>Cantidad de respuestas obtenidas</b>
Desarrollo	DES	7
Colaboración	COL	6
Comunicación	COM	5
Reconocimiento	REC	4
Total		22

Tabla 2. Porcentaje de las categorías de desempeño docente

<b>Resultados por categorías</b>		<b>N°</b>	<b>%</b>
Total DES	1(2) + 2(3) + 3(2)	7	31,81
Total COL	1(3) + 2(2) + 3(1)	6	27,27
Total COM	1(1) + 3(4)	5	22,72
Total REC	1(1) + 2(3)	4	18,18
Total			100%

Fuente: Autores



**Gráfico 1. Aporte de la Escuela IKA a la comunidad**

Al tenor de los resultados conseguidos, se puede observar cómo no termina de establecerse una buena relación entre la escuela y la comunidad. Se han distinguido cuatro grandes categorías como resultado del análisis del contenido realizado, mismas que representan acciones claves a desarrollarse.

### **Discusión y conclusiones**

La gestión docente, enmarcada en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, al interior del CECIB IKA, es percibida desde cuatro dimensiones: el desarrollo, la colaboración, la comunicación y el reconocimiento.

La población docente asume el desarrollo como una oportunidad para seguir formándose, no solo en cumplimiento a la normativa que así lo determina, sino también como una necesidad para responder ante las expectativas de la comunidad. No obstante, a consideración de los sujetos, este desarrollo se detiene cuando los escasos procesos de capacitación recibidos guardan poca pertinencia con la realidad en la que ellos se desenvuelven y, en estos casos, contar con procesos significativos de actualización profesional se convierte en un simple trámite administrativo que debe cumplirse, hecho que no garantiza la eficacia del carácter intercultural.

tural bilingüe en la educación, más bien, menoscaba su finalidad. A manera de ejemplo, los talleres de capacitación impartidos se ajustan a lineamientos curriculares predeterminados por el sistema en aras de cumplir con requerimientos genéricos estipulados en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (formatos, resultados de aprendizaje, estrategias didácticas, etc.). En este sentido, el cumplimiento de la normativa queda en un plano idealizado porque contrastado con la realidad, el mismo contexto y circunstancias particulares que rodean a la Escuela IKA se encargan de marcar un profundo distanciamiento.

Para los docentes, la colaboración es entendida como un factor complementario y externo a su gestión, muchas veces se la asocia como una contribución económica que debería ser proporcionada por la comunidad para propiciar el desarrollo de ciertas actividades administrativas, tales como el desplazamiento de la escuela al distrito, compra de recursos para el desarrollo de las clases. Además, se señala que la colaboración proveniente tanto de la comunidad como del Ministerio de Educación es inexistente porque, en el primer caso, los padres de familia no muestran interés por participar en las diferentes actividades extras que son planificadas por la escuela (por ejemplo, reuniones con padres de familia); en el segundo, el apoyo ministerial resulta inoportuno, demostración de ello es la entrega extemporánea de los libros de texto oficiales (ha habido ocasiones en las que tal dotación se ha producido a mediados del curso escolar).

Uno de los principios que orienta la Educación Intercultural Bilingüe se apoya en preservar la lengua y cultura de origen como instrumento que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lengua materna de la comunidad waorani es el waotededo y no es utilizada en el contexto educativo, ¿por qué se da este fenómeno? La respuesta es sencilla, los docentes del centro educativo IKA proceden de la nacionalidad quichua y, por lo tanto, desconocen el waotededo. En estas circunstancias, la posibilidad de mantener diálogos tendientes al intercambio de saberes distintos, fruto de la diversidad cultural, aleja el hecho de conservar interrelaciones fluidas, asertivas y de empatía, lo cual se refleja en la gestión docente

con sus estudiantes, con los padres de familia y con el resto de miembros vinculados a la comunidad waorani.

Finalmente, el reconocimiento hacia la gestión docente plantea dos momentos, la autovaloración y la apreciación de la comunidad. El primero de ellos, data de una infravaloración, desmotivación y resignación de los docentes, ellos están cumpliendo con las asignaciones y los requerimientos oficiales porque no tienen mayor opción para reubicarse. Por otro lado, según su percepción, la tarea encomendada se complejiza porque frente a sí tienen una comunidad escéptica ante las actividades propuestas y realizadas por los docentes; este hecho determina un circuito en donde las acciones socioeducativas y socioculturales no se articulan, por el contrario, se generan tensiones entre los miembros de la comunidad educativa IKA.

La educación está considerada como un espacio para el desarrollo, entendido como superación personal desde la perspectiva docente; en tanto sus implicaciones sociales revisten mayor amplitud desde la comunidad. En medio de esta duplicidad, la Educación Intercultural Bilingüe en el centro educativo IKA no termina de consolidarse respecto de los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación. Dicha práctica educativa, se traduce en normativas, textos y ausencia de conocimiento sobre el contexto real, es decir, un currículo intercultural bilingüe no puede ser el mismo para los estudiantes indígenas de la sierra y para los estudiantes indígenas del oriente, puesto que su contexto, cultura, y orígenes son completamente diferentes.

La vigencia de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe es un valioso aporte, sin embargo, es un hecho que no termina de optimizarse porque sus lineamientos no dan respuestas eficaces a las particularidades de las minorías étnicas: currículos descontextualizados; docentes en ejercicio, con incipientes procesos de capacitación y frágiles competencias interculturales; saberes culturales levemente compartidos y aceptados; separación de las prácticas educativas y de su inserción en la comunidad son, entre otros, los elementos identificados en el entorno de la Escuela IKA, donde la normativa, aun cuando está presente, se encuentra distante de la

realidad vivida en el centro y de su función como eje dinamizador del desarrollo socioeducativo y sociocultural de esta comunidad.

El rol cumplido por los docentes del centro educativo IKA amerita ser repensado y replanteado. Es impostergable el reposicionamiento de sus funciones como agentes reales que dinamicen el proceso educativo, donde los aprendizajes de los estudiantes cobren significados que trasciendan a los muros escolares y se enlacen con las condiciones socioculturales y socioeducativas de la comunidad, en medio de una ambiente propicio que se refleje en prácticas de comunicación asertiva, mutuo respeto, francas actitudes de apertura, empatía y horizontalidad, permanente búsqueda de acciones mancomunadas para encontrar soluciones a los problemas suscitados. Favorecer un ambiente de esta naturaleza contribuirá a la motivación y bienestar docente, así como a su reconocimiento profesional y a su inserción proactiva en procura del desarrollo entre la escuela y la comunidad.

## **Bibliografía**

- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 144-159.
- Asamblea Nacional Constituyente (08 de julio de 2008). [www.asambleanacional.gob.ec](http://www.asambleanacional.gob.ec)
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. d. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 555-570.
- CONAIE (octubre de 2009). <https://conaie.org/quienes-somos/>
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 191-207.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social Madrid*, 131-149.
- Manibardo, C. A. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe: obstáculos y desafíos para su implementación. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 1-9.
- Márquez-Lepe, E., & García-Cano Torrico, M. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 157-170.

- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación. S.A., 5ta edición.
- Ministerio de Educación (5 de 12 de 2013). [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)
- Muñoz, A. (1998). Enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 101-135.
- Shestakova, N., & Domínguez, M. (2016). Competencias del profesorado universitario para la interculturalidad. *Acción Pedagógica*, 74-87.
- UNESCO (s.f.). Oficina de la UNESCO en Quito. Recuperado de: <https://bit.ly/1sLh6hu>
- Verdeja, M., & González, X. A. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 143-168.